

Greice Bauer

Representação e interpretação da noção de L1, L2, LE e troca de código em desenhos de crianças multilíngues

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito à obtenção do Grau de Mestre em Estudos da Tradução.

Área de concentração:
Lexicografia, Tradução e Ensino de línguas

Orientador Prof. Dr. Ronaldo Lima
Coorientador: Prof. Dr. José Cyriel Gerard Lambert

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Bauer, Greice

Representação e interpretação da noção de L1, L2, LE e troca de código em desenhos de crianças multilíngues / Greice Bauer ; orientador, Ronaldo Lima ; co-orientador, José Cyriel Gerard Lambert. - Florianópolis, SC, 2013. 147 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução.

Inclui referências

1. Estudos da Tradução. 2. Representação e interpretação de desenhos de crianças multilíngues. 3. Concepção de L1, L2 e LE. 4. Troca de código linguístico. I. Lima, Ronaldo. II. Lambert, José Cyriel Gerard. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. IV. Título.

Greice Bauer

Representação e interpretação da noção de L1, L2, LE e troca de código em desenhos de crianças multilíngues

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora e pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de março de 2013.

Prof^a. Dr^a. Andréia Guerini
Coordenadora do curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ronaldo Lima (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. José Cyriel Gerard Lambert (Coorientador)
Katholieke Universiteit Leuven

Prof^a. Dr^a. Noêmia Guimarães Soares
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Berthold Karl Zilly
Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Alain-Philippe Durand
University of Arizon

Agradecimentos

Aos Professores:

Dr. José Cyriel Gerard Lambert
Dr. Berthold Karl Zilly
Dr. Markus Johannes Weininger
Dr. Alain-Philippe Durand
Dr. Apóstolo Theodoro Nicolacópulos
Dr^a Noêmia Guimarães Soares
Dr^a Danièle Moore
Dr. Ronaldo Lima

pelas contribuições científicas indispensáveis à realização desta pesquisa.

Agradecimentos às Instituições:

KINDERLAND – Escola de ensino fundamental bilíngue Kinderland.
CEPE – Coordenação do Ensino Português na Alemanha.
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Agradeço a minha família e amigos pelo apoio e incentivo.

Een beeld zegt meer dan duizend woorden. (holandês)
 Una imagen vale más que mil palabras. (espanhol)
 Unha imaxe vale máis que mil palabras. (galego)
 Une image vaut mille mots. (francês)
 الصورة تساوي ألف كلمة (árabe)
 Un'immagine vale più di mille parole. (italiano)
 одна Картинка стоит тысячи слов (russo)
 A picture is worth a thousand words. (inglês)
 Uma imagem vale mais que mil palavras. (português)
 Μια εικόνα χίλιες λέξεις (grego)
 Ein Bild sagt mehr als tausend Worte. (alemão)

(autor desconhecido)

RESUMO

O presente trabalho visa discutir noções de um grupo de crianças multilíngues, em fase de alfabetização, sobre L1, L2, Ln..., LE e troca de código expressas através de politextos. O estudo considera igualmente os câmbios de sentido entre modalidades semióticas: verbal e não verbal, respectivamente, texto escrito e desenho, como processo incontornável à interpretação das produções. Os corpora, ou politextos, serão investigados a partir dos pressupostos teóricos de Moore (2010) e Molinié (2009). A perspectiva metodológica decorre prioritariamente dos postulados desenvolvidos por Perregaux (2009) e Moore (2010) com base na hermenêutica de Schleiermacher (1838, 2009) também discutida por Seleskovitch & Lederer (1993). A investigação comporta três patamares de análise, cujos cernes remetem: (i) às discussões dos pesquisadores; (ii) à análise reflexiva dos aprendizes; (iii) à ótica de observadores externos. A pesquisa inicia-se com um estudo piloto, preliminar às análises, que definiu rumos para a instauração da proposta central.

Palavras-chave: Representação e interpretação de desenhos de crianças multilíngues - Concepção de L1, L2 e LE - Troca de código linguístico.

ABSTRACT:

The present work aims to discuss notions of a multilingual children group during their literacy development, about L1, L2, Ln..., FL and code switching expressed through polytexts. In the same manner, the study considers the sense switches between semiotic genres: verbal and nonverbal, which are written text and drawing, as an essential process to the productions interpretation. The corpora, or polytexts, will be investigated based on the theoretical presuppositions of Moore (2010) and Molinié (2009). The methodological perspective comes mainly from the postulates developed by Perregaux (2009) and Moore (2010) based on the hermeneutics of Schleiermacher (1838, 2009), also discussed by Seleskovitch & Lederer (1993). The investigation bears three analysis types, whose cores refer to: (i) the discussions of the researchers; (ii) the reflective analysis of the learners; (iii) the viewpoint of external observers. The research starts with a pilot study, which is preliminary to the analyses and defined routes to the introduction of the key proposal.

Keywords: Representation and interpretation of drawings by multilingual children - Conception of L1, L2 and FL - Linguistics code switching.

ZUSAMMENFASSUNG:

Die vorliegende Recherche zielt auf die Vorstellung einer mehrsprachigen Kindergruppe über L1, L2, Lx, Fremdsprache und Kode-Umschaltung (Codeswitching) ab, die durch Politexte ausgedrückt wurden. Die Studie berücksichtigt gleichfalls den Austausch der Bedeutung zwischen semiotische Modalitäten: verbale und nonverbale, bzw. geschriebener Text und Zeichnung, als wesentliches Verfahren für die Interpretation der Produktionen. Die Korpora oder Politexte werden auf Basis der theoretischen Voraussetzung von Moore (2010) und Molinié (2009) erforschen. Die methodische Perspektive kommt vor allem aus den entwickelnden Postulaten von Perregaux (2009) und Moore (2010) auf der Grundlage der Hermeneutik Schleiermachers (1838, 2009) und auch diskutiert durch Seleskovitch & Lederer (1993). Die Forschung beinhaltet drei Arten Analyse: (i) Analyse der Forscher; (ii) reflexiv Analyse der Lernenden; (iii) Außenbeobachter. Die Recherche beginnt mit einer Vorstudie, die die Basis der zentralen Forschung bestimmt.

Schlüsselwörter: Darstellung und Interpretation der Zeichnungen von mehrsprachigen Kindern – Konzeption L1, L2 und Fremdsprache – Kode-Umschaltung(Codeswitching)

NOTAS E CONVENÇÕES

Análise Dm-01 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número um.

Análise Dm-02 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número dois.

Análise Dm-03 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número três.

Análise Dm-04 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número quatro.

Análise Dtc-01 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número um.

Análise Dtc-02 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número dois.

Análise Dtc-03 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número três.

Análise Dtc-04 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número quatro.

Análise DcTc-01 ⇒ discussão do Desenho conjunto sobre Troca de código, número um.

Análise DcTc-02 ⇒ discussão do Desenho conjunto sobre Troca de código, número dois.

Análise DcTc-03 ⇒ discussão do Desenho conjunto sobre Troca de código, número três.

LISTA DE IMAGENS:

Imagem 01: Exemplo de tipicidade: ave e cadeira	31
Imagem 02: <i>Zoom</i> de representação de palhaço	48
Imagem 03: <i>Zoom</i> de representação de sanduíche	49
Imagem 04: <i>Zoom</i> de representação do fantasma do jogo Pac-man	50
Imagem 05: <i>Uta isst eine Banane</i>	51
Imagem 06: Relação Alográfica	52
Imagem 07: <i>Oma isst ein Eis</i>	56
Imagem 08: Multilinguismo	61
Imagem 09: Multilinguismo	63
Imagem 10: Multilinguismo	64
Imagem 11: Multilinguismo	65
Imagem 12: Troca de código	68
Imagem 13: Troca de código	71
Imagem 14: <i>Zoom</i> : Ampliação da cabeça	72
Imagem 15: Troca de código	73
Imagem 16: Troca de código	76
Imagem 17: Troca de código – Desenho em conjunto	78
Imagem 18: Representação de uma cara de gato	80
Imagem 19: Representação de um polvo	80
Imagem 20: Representação de um sanduíche	80
Imagem 21: Representação da personagem Pac-man	80
Imagem 22: <i>Isto não é um cachimbo</i> . Magritte (1928/29)	81
Imagem 23: Foto de um camelo	82
Imagem 24: Desenho de um camelo	82
Imagem 25: Representação da criança de um camelo	82
Imagem 26: Representação da criança de um sanduíche	83
Imagem 27: Desenho de um sanduíche	83
Imagem 28: Foto de um sanduíche	83
Imagem 29: Corte transversal da cabeça	84
Imagem 30: Crescimento das plantas do manual <i>Fara und Fu</i>	84
Imagem 31: Troca de código – Desenho em conjunto	85
Imagem 32: <i>Zoom</i> : folha escrita	86
Imagem 33: <i>Zoom</i> : gavetas	86
Imagem 34: <i>Zoom</i> : relógio	86
Imagem 35: Troca de código – Desenho em conjunto	87
Imagem 36: <i>Zoom</i> : casinha	88
Imagem 37: Ilustração em <i>O Ateneu</i> pela pena do próprio autor: Raul Pompéia	93
Imagem 38: Multilinguismo por Moore (2010)	96

Imagem 39: Imagem ilustrativa botão *on/off*
Imagem 40: Desenho troca de código

97
98

SUMÁRIO

AVANT-PROPOS	21
1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Justificativas	26
1.2 Objetivo do trabalho	33
1.3 Revisão da Literatura	34
1.4 O politexto	37
2 EMBASAMENTO TEÓRICO	37
3 EMBASAMENTO METODOLÓGICO	41
3.1 Etapas da pesquisa	42
3.2 Seleção do estabelecimento	42
3.3 Seleção dos colaboradores	43
3.4 Elaboração das frases-guia para a realização dos desenhos	44
3.5 Realização das atividades individuais de desenho	45
3.6 Realização das atividades de desenho em grupo	46
3.7 Análise do pesquisador	47
3.8 Análise reflexiva	47
3.9 Análise de colaboradores externos	49
4 ESTUDO PILOTO	50
4.1 O caso: Uta isst eine Banane	50
5 REPRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA NOÇÃO DE L1, L2, LE E TROCA DE CÓDIGO EM DESENHOS DE CRIANÇAS MULTILÍNGUES	58
5.1 Representação L1, L2 e LE	59
5.1.1 Análise Dm - 01	59
5.1.2 Análise Dm - 02	62
5.1.3 Análise Dm - 03	63
5.1.4 Análise Dm -04	64
5.2 Representação troca de código	65
5.2.1 Análise Dtc - 01	66
5.2.2 Análise Dtc - 02	69
5.2.3 Análise Dtc - 03	71
5.2.4 Análise Dtc - 04	75
5.3 Representação troca de código em desenhos conjuntos	76
5.3.1 Análise DcTc - 01	77
5.3.2 Análise DcTc - 02	83
5.3.3 Análise DcTc - 03	86
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS	116

Avant-propos

Como *avant-propos*, sublinha-se a consciência desta pesquisadora sobre a impossibilidade de acessar o pensamento de modo direto. Tal asserção remete ao seguinte questionamento:

(i) *De que maneira, então, se poderia acessar pensamentos alheios e (ii) qual a importância para os Estudos da Tradução em se saber mais sobre as concepções das crianças sobre L1, L2, Ln... e troca de código?*

Primeiramente, do ponto de vista científico, tudo o que pertence à ordem das ideias, dos imaginários e das noções deve ser investigado através de manifestações efetivas. Sob este prisma, o exame das linguagens se realiza a partir do texto¹ – aqui tomado em *lato sensu*. Como observa Valéry (1981), o cientista que vise acessar aspectos ligados ao pensamento lidará tão somente com pistas, rastros e fragmentos de expressões observáveis. Somente a partir da discriminação e posterior análise de indícios e marcas será possível formar corpos consistentes de dados que viabilizem deduzir algo sobre aquilo que se busca investigar. As considerações sobre os objetos e processos investigados serão, por *default*, logicamente pontuais e limitadas. Logo, os politextos² estudados no escopo desta pesquisa, considerados como manifestações de ideias, serão abordados como fenômenos abstratos, passíveis de serem parcialmente investigados por meio de suas representações materiais.

Blanche – Benveniste & Pallaud (2001) corroboram as ideias de Valéry (1981) ao afirmar que não é possível acessar diretamente a

¹ Considera-se *texto* toda e qualquer manifestação expressiva. Por conseguinte, aceita-se a presença do *verbo* nas manifestações contraditoriamente ditas *não verbais*. Do mesmo modo como se pode nominalizar os ditos *cerne das frases* (construir-construção), também é possível recorrer, por exemplo, a algum tipo de escrita pictográfica para gerar *verbo* através de imagens, :-) ou ☺, em determinados contextos poderiam ser lidos como *sorriso-sorrir*.

² O termo *politexto* (cf. sessão 1.4 pág. 37) é empregado por Moore (2010) e Molinié (2009) como equivalente de linguagem expressiva integrando mais de uma modalidade semiótica. No caso específico, verbal e não verbal, respectivamente: texto escrito e texto imagético.

competência dos locutores. Só se pode examinar suas performances³. Para Blanche – Benveniste, na medida do possível, o ideal seria encontrar situações ideais para análise que permitam o máximo de acesso à competência das crianças, e não somente a certas performances.

Em segundo lugar, o interesse pelo estudo surgiu da suposição de que as ideias recebidas sobre a língua se cristalizam desde a tenra idade, acompanhando o indivíduo ao longo da vida. Muitas das noções a respeito das línguas e das linguagens são naturalmente equivocadas. Fruto de juízos de valor decorrentes de fricções entre formações ideológicas, culturais, religiosas e políticas, os imaginários sobre a língua acabam se tornando consubstanciais à constituição psicanalíticas dos sujeitos sociais. Por extensão, as ideias recebidas sobre a língua se tornam intrínsecas e, em sendo inerentes passam, por vezes, a não serem mais percebidas. Neste sentido, surgiu o interesse em saber um pouco mais sobre as noções de um grupo de crianças multilíngues na faixa etária de 5 e 6 anos de idade, em fase de alfabetização, a respeito de L1, L2, Ln... e troca de código. Supõe-se que a própria visão escolar possa criar barreiras e estratificações desnecessárias, impondo visões equivocadas a respeito dos recursos comunicativos, de sua aquisição e aprendizagem, bem como dos processos de troca de informação entre indivíduos que empregam códigos diferentes, seja em termos de expressão verbal oralizada, seja por meio de quaisquer outras manifestações.

Para levar a cabo o estudo, realizou-se um estudo piloto através do qual se definiu rumos importantes para a definição de bases, sobretudo metodológicas, para o desenvolvimento do corpo da presente

³ A presente referência reproduz nota da autora referente a distinção entre *competência* e *performance* citadas no referido excerto texto à página 11 (onze). Seus postulados parecem se basear nas premissas teóricas de Chomsky em relação aos dois conceitos-chave para a Gerativa. Eis a nota de Benveniste: “A distinção entre *competência* e *performance*, é essencial na psicologia científica. No caso da comunicação, Cosnier (1970:45) destaca que: “se a competência corresponde à definição daquilo que o operador pode executar em função de suas configurações genéticas e de sua história, a performance se aplica ao operador em razão daquilo que ele efetivamente executa.””. COSNIER, J. *Clés pour la psychologie*. Ed. Seghers, Paris, 1971. p.11. (Tradução nossa)

investigação, tal como a inclusão de uma nova classe de observadores⁴ na fase de análises. Tal navegação preliminar permitiu também apurar a isenção da pesquisadora, evitando induções durante a produção dos materiais. Todavia, em nenhum momento se buscou criar ambientes artificiais, estranhos à realidade escolar. As trocas de opiniões entre as crianças, que gerou interferências mútuas, conduzindo expressamente à construção de representações compartilhadas, por serem naturais, foram tomadas como processo a ser incentivado e explorado por meio de trabalho em grupo.

No que concerne às contribuições para os Estudos da Tradução, acredita-se que os fundamentos da aquisição ou da aprendizagem dos códigos, – ditos *naturais* como as línguas, ou convencionais como as escritas e os sistemas ortográficos – poderiam considerar as bases seminais sobre as quais as interferências políticas linguísticas e as políticas das línguas ainda não exerceram seu poder de instauração de hierarquias e modelos. Neste sentido, Georges Bataille (1929/30), em seus debates com Carl Einstein na Revista *Documents*, observa que apesar dos acadêmicos tenderem a atribuir *une redingote mathématique à ce qui est*, por outro lado, não se pode dizer que o mundo é *comme un crachat*, ou seja, como algo *informe*. Se por um lado a pesquisa especializada nos leva a considerar cientificamente as línguas e seus processos interpretativos e tradutológicos, por outro lado, no ensino fundamental e médio parecem se perpetuar ideias sobre as línguas que se cristalizam nas fases adultas e que conduzem a tomar a tradução e a interpretação como atividades secundárias.

1 Introdução

A presente investigação foi realizada com a colaboração de 15 crianças na faixa etária de 5-6 anos, cursando o primeiro ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue localizada na cidade de Curitiba/PR, na qual a língua alemã divide igual espaço com o português. Deste grupo a maior parte das crianças que colaboram com a pesquisa provém de famílias de ascendência germânica, somente 4

⁴ Em nenhum dos trabalhos acessados durante a revisão da literatura se verificou o apoio em observadores externos para o exame dos materiais produzidos. Todavia, exposições prévias dos desenhos produzidos pelas crianças a público acadêmico revelaram que certos aspectos de solução complexa eram conhecidos do público (e.g. referência a imagens de jogos informatizados).

participantes não tinham contato com a língua alemã em casa. Todos os pais assinaram acordo permitindo que os desenhos realizados pelas crianças fossem recolhidos para o desenvolvimento do presente estudo.

A proposta pedagógica daquele estabelecimento escolar segue os pressupostos teóricos e metodológicos de Montessori (1870-1952) e de Fröbel (1782-1852). Ambos os pedagogos preconizam o desenvolvimento da autonomia do sujeito desde as fases iniciais da aprendizagem, postura que implica a adoção de metodologias, abordagens, métodos e práticas de ensino específicas. No primeiro ano, por exemplo, as atividades lúdicas ainda tomam parcela significativa do tempo dedicado aos estudos. Por isso, são cotidianamente incentivadas e praticadas, entre elas, a *prática de desenhar e colorir*, consideradas como prática manual prévia e essencial ao trabalho de alfabetização. Os exercícios de grifar e pintar, àquela ótica, contribuem nos exercícios de desenho e composição das letras.

Naquele contexto escolar, a alfabetização é realizada primeiramente em língua alemã. O processo de letramento e alfabetização é realizado prioritariamente com base no método fônico. A partir do segundo ano, adotando perspectiva bivalente, os conhecimentos já tratados em língua alemã são retomados como componentes de auxílio no processo de alfabetização em língua portuguesa. Como esperado, em um primeiro instante prevalecem as relações entre sons, grafemas e fonemas orientados ao sistema ortográfico da língua alemã. Somente em um segundo momento, as peculiaridades e configurações do sistema ortográfico do português são trabalhados.

Importante também observar que na época em que as crianças colaboraram com a pesquisa (2010), apesar de ainda não serem leitores proficientes, todos possuíam competência e desempenho em oralidade tanto em português quanto em língua alemã, em consonância com o que se esperava de crianças multilíngues⁵ desta faixa etária. Os alunos também já dominavam, naquele instante, os elementos básicos das

⁵ Conforme sugestão do Prof. Dr. José Cyriel Gerard Lambert (Coorientador) e do Prof. Markus Johannes Weininger (Banca Qualificação), emprega-se aqui o termo *multilíngue* no lugar de *bilíngue* por se tratar de crianças que se expressam em vários idiomas ou que possuem contato com várias línguas. Além do português e do alemão as crianças estudam inglês e espanhol, além de terem contatos frequentes com falantes de outras línguas. O termo continuará a ser empregado para fazer referência aquele estabelecimento escolar, uma vez que integra sua marca registrada.

relações entre som/grafema/fonema em língua alemã, mas não em português. Tal fato os levaria como poderá ser observado nas páginas que seguem, a utilizar o sistema ortográfico do alemão em eventuais situações em que tentariam escrever português (e.g. *portoges* para mencionar *português*).

Como já observado acima, investiga-se prioritariamente a noção deste grupo de crianças multilíngues a respeito: (i) *das línguas que falam – L1, L2, Ln...*; (ii) *das línguas que desejam aprender ou que já estão aprendendo - LE* e; (iii) *da troca de código L1-L2, Ln...*; a partir de marcas registradas nos politextos que produziram a partir das frases-guia previamente oferecidas antes de suas composições. Para levar a cabo a investigação, partiu-se das bases teóricas apresentadas por Moore (2010) e Molinié (2009) em trabalhos pontuais, dedicados à investigação de significantes verbais e não verbais nos desenhos de crianças. Também se baseou em postulados de Seleskovitch & Lederer (1993) em razão de suas orientações à hermenêutica de Schleiermacher (1838, 2009). Os suportes metodológicos decorrem das propostas desenvolvidas por Perregaux (2009), Moore (2010), e também em pontos da hermenêutica de Schleiermacher (1838, 2009) apresentados por Seleskovitch & Lederer (1993). A escolha de teorias voltadas aos estudos interpretativos e orientadas à tradução simultânea e consecutiva respondeu adequadamente aos objetivos estabelecidos para a pesquisa, mesmo se tratando de postulados orientados para o campo de interesse de intérpretes e tradutores simultâneos.

Do ponto de vista metodológico, a investigação comporta três patamares de análise. Em consonância com as propostas de Moore (2010) e Molinié (2009), adotou-se os dois primeiros itens abaixo apresentados, isto é (i) e (ii). O terceiro, ou seja, a participação de observadores externos decorreu da experiência adquirida durante o Estudo Piloto. Observa-se, todavia, que os três graus de análise não são separados de forma estanque, pelo contrário, a interpretação do material produzido será realizada de maneira integrada. Eis os três níveis a título formal:

- (i) *análise dos pesquisadores;*
- (ii) *análise dos aprendizes em posição reflexiva;*

(iii) *contribuição de observadores externos*⁶.

Finalmente, o caráter interdisciplinar da pesquisa, além de se voltar à interpretação, conduz à evocação de pressupostos dos Estudos da Tradução, da Linguística e das Artes Visuais.

A pesquisa inicia-se, como já mencionado no *avant-propos*, com um estudo piloto preliminar às análises, que permitiu testar a viabilidade do presente projeto, sobretudo no que concerne à aptidão das crianças em estabelecer elos pertinentes entre as duas modalidades semióticas em questão, no caso específico: **verbal** e **não verbal**, respectivamente: o **texto** e a **imagem**. Mas qual o propósito em averiguar a leitura e a escrita? A prospecção a respeito da capacidade em leitura e escrita se mostrou necessária pelo fato de se tratar de crianças em fase de alfabetização, bem como pela suposição de que as respostas às questões que lhes foram colocadas exigiria alto grau de empenho em processamento textual. Supunha-se que eventuais limitações impostas pela expressão não verbal (o desenho) poderiam conduzir à necessidade de recurso à modalidade escrita para complementação das ideias expostas.

1.1 Justificativas

Como já observado acima na sessão dedicada ao *avant-propos*, um dos fios condutores desta pesquisa remete à seguinte indagação:

Qual a importância de se investigar a noção de um grupo de crianças a respeito de L1, L2, Ln..., LE e troca de código?

Observa-se que, segundo Yaguello (2004), os conceitos sobre os objetos e processos se desenvolvem na criança desde muito cedo. Parte das *ideias recebidas sobre...*⁷ ou construídas por meio da experiência

⁶ Ao longo da formação de mestrado, em função dos diversos eventos promovidos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, alguns resultados parciais foram apresentados para público acadêmico. Em cada uma das exposições acolheu-se observações importantes que auxiliaram sobremaneira na interpretação de aspectos obscuros ou desconhecidos. Considerou-se também a contribuição dos professores do estabelecimento de ensino onde a pesquisa foi realizada.

⁷ Para mais informações sobre a questão das ideias recebidas sobre a língua, por exemplo, consultar Marina Yaguello (cf. Referências Bibliográficas).

sensível (Platão, 428/427 – 348/347 a.C.; Rancière, 2005) se conservam ao longo da vida dos seres humanos em sociedade. A atribuição de traços canônicos, ortonímicos, ou seja, aqueles que remetem à tipicidade, emergem da bagagem estocada em memória a partir das recorrências de cenas ligadas ao contexto social, cultural, histórico e político que envolve os sujeitos sociais. Quando remetem a conhecimento científico, as *ideias recebidas sobre...* são, por vezes, respaldadas durante o período de escolarização. Entre as ideias *prêtes-à-porter*, as mais salientes se cristalizam no instrumento de base de todo e qualquer discurso, ou seja, na língua. De fato, a língua consiste de um inventário de significantes repletos de definições postas, tanto em relação a referentes materiais, quanto no que concerne a entidades imateriais, como conceitos e ideologias, tal como apontam Brito (2003), Barthes (1978), Rajagopalan (2004), entre outros. A concepção de língua se situa, aliás, também segundo Borg (2001), na base de todo e qualquer fundamento ligado às práticas pedagógicas desenvolvidas com vistas ao ensino e aprendizagem de línguas.

Conforme observa Bataille (1929/30) em seu texto Informe publicado na Revista *Documents*, a língua não é somente forma, tampouco somente sentido. Eis o referido excerto do autor:

*Disforme*⁸

Um dicionário passaria a ser considerado como tal, a partir do instante em que não oferecesse mais o sentido, mas as tarefas das palavras. Sob esta ótica, disforme não seria apenas um adjetivo tendo tal sentido, mas um termo que serviria para desclassificar, exigindo geralmente que cada coisa tenha sua forma. O que disforme designa não

⁸Un dictionnaire commencerait à partir du moment où il ne donnerait plus le sens mais les besognes des mots. Ainsi informe n'est pas seulement un adjectif ayant tel sens mais un terme servant à déclasser, exigeant généralement que chaque chose ait sa forme. Ce qu'il désigne n'a ses droits dans aucun sens et se fait écraser partout comme une araignée ou un ver de terre. Il faudrait en effet, pour que les hommes académiques soient contents, que l'univers prenne forme. La philosophie entière n'a pas d'autre but: il s'agit de donner une redingote à ce qui est, une redingote mathématique. Par contre affirmer que l'univers ne ressemble à rien et n'est qu'informe revient à dire que l'univers est quelque chose comme une araignée ou un crachat. (Georges Bataille: "Informe." *Documents* 7 (Décembre 1929), p. 382. [Reprinted in: *Oeuvres Complètes* I, Paris: Gallimard, 1970, p. 217.)

encontra direitos em nenhum sentido e pode ser esmagado em qualquer lugar como uma aranha, uma minhoca. Seria preciso, com efeito, para que os acadêmicos ficassem contentes que o universo tomasse forma. A filosofia inteira não tem outro objetivo: trata-se de atribuir roupagens matemáticas ao que existe, revestimentos matemáticos. Contrariamente, afirmar que o universo não se parece com nada, equivaleria a dizer que ele é algo como uma aranha ou um escarro. (Trad. Prof. Ronaldo Lima)

Considerar a língua como base do discurso desde os primeiros contatos institucionais com os idiomas equivaleria a abrir leques de possibilidades para o desenvolvimento linguístico do aprendiz. Ao leitor, cuja proposta de examinar as concepções das crianças sobre L1, L2, Ln..., LE e troca de código possa parecer demasiadamente ousada, adianta-se que os resultados preliminares, logo de imediato, gerarão impressão diferente ou mesmo contrária.

As concepções, a respeito de língua e de linguagem definem parte importante das posturas adotadas por professores e estudantes no trabalho envolvendo o estudo de idiomas. Uma vez aceitas, parecem se cristalizar e acompanhar as reflexões paralelas ligadas ao ensino e aprendizagem de línguas. Os graus de importância concedidos aos dicionários, às gramáticas, às enciclopédias, enfim, aos registros normativos e prescritivos, podem variar em função das noções que se tem a respeito das línguas, interferindo diretamente sobre a seleção de metodologias, de práticas, de instrumentos, de filosofias e de políticas selecionadas para tratar fenômenos envolvendo as expressões verbais e não verbais. Conforme Yaguello (2004), se as *ideias recebidas sobre* a língua não se basearem nos progressos das ciências da linguagem, poderão gerar retardos desnecessários no processo de compreensão do funcionamento e do papel social das línguas.

Preconceitos linguísticos, baseados nas *ideias recebidas sobre...* conduzem o leigo, por vezes, a definir a tradução e a interpretação, por exemplo, como um ato mecânico, podendo gerar inclusive a ideia equivocada de que todo aquele que fala um idioma estrangeiro se constitui em tradutor potencial. Talvez até considerar a tradução como substituição palavra de uma língua por palavras de outra. Mesmo nos meios científicos, em alguns fóruns de pesquisa, tais noções nortearam o trabalho de pesquisadores, tal como nos primórdios da Tradução

Automática em que alguns ensaios se baseavam na relação palavra-palavra (cf. Lima, 1995).

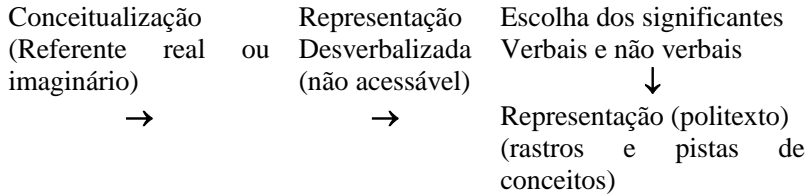
A presente investigação buscou trazer para a *experiência cotidiana* das crianças algumas reflexões sobre objetos de preocupação que, institucionalmente, remetem à *experiência científica*. Valorizar os Estudos da Interpretação e da Tradução enquanto disciplina ultrapassa as ações realizadas no âmbito dos cursos universitários e ligadas às ciências humanas. Tal suposição conduziu a levar para a prática escolar o uso do desenho como recurso expressivo, ou seja, como linguagem para que pudessem falar sobre conceitos abstratos e complexos. Neste sentido, Delisle (1998) e Toury (1995) enfatizam que a tradução compõe-se como uma interdisciplina, pois reúne saberes de vários campos afins. No presente caso, na visão mais próxima, coloca-se em diálogo o texto verbal e não verbal para a exposição de ideias.

O interesse mais amplo da pesquisa é o de estabelecer elos com o ensino fundamental; fórum educacional em que as concepções sobre língua – sobretudo em razão do isomorfismo gerado pela manutenção de modelos clássicos – parecem, em geral, ainda estar permeadas por visões remanescentes das correntes positivistas, de base estruturalista, que instauraram barreiras quase estanques entre *forma e função*. Fronteiras que, de fato, talvez não devessem existir. Todavia, gramáticas como as de Tesnière (1965), Fillmore (1968), prioritariamente desenvolvidas sobre papéis semânticos, não sobreviveram a modelos gramaticais cuja força ainda garante seu espaço inclusive o ensino superior. Veja-se também como exemplo os modelos gerativistas de Chomsky, apesar do tratamento de componentes semânticos (e.g. Gerativa de Chomsky; 1981, 1986) não substituíram os modelos tradicionais.

Escolheu-se o desenho como linguagem expressiva por duas razões principais. Em primeiro lugar, em se tratando de crianças em fase inicial de alfabetização, aceitou-se o pressuposto de que não estariam aptas a responderem por escrito às orientações que lhes fossem apresentadas para a realização dos desenhos. Em segundo lugar, também se considerou o fato de que na faixa dos 5-6 anos as crianças ainda apresentariam restrições intelectuais para dissertar a respeito de entidades e processos complexos, situados no campo das abstrações, aliás, supostamente de pouco interesse para os alunos daquela faixa etária. Em contra partida para esta idade, 5-6 anos, a literatura pesquisada (Arnheim, 1989; Iavelberg, 2008) afirma que as crianças já dominam o desenho enquanto linguagem expressiva, sendo capazes de “falar” sobre suas experiências de mundo, incluindo, evidentemente,

ideias recebidas sobre... ou mesmo concepções filosóficas individuais a respeito de suas observações sobre o mundo em que vivem.

O escopo terminológico de referência será baseado no esquema abaixo, proposto por Pottier (1992), aqui adaptado aos objetivos da presente investigação, tal como segue:



Segundo Pottier (1992), as línguas dispõem de apelações para objetos e processos que emergem, por *default*, do espírito das comunidades, em razão de acordos pré-, e estabelecidos, inerentes às evoluções naturais dos códigos. Uma vez aceitas e em uso, as denominações que emergem em primeiro plano, isto é, de forma mais imediata, segundo Pottier (1992: 47) são chamada *ortonímia*. Sob este prisma, um enunciado ortonímico remete geralmente à questão teórica da *tipicalidade*. Por exemplo, a palavra *ave* será definida pelos traços semânticos mais salientes e veiculados a respeito do ser vivo ao qual faz referência genérica; neste caso: <*bico*>, <*penas*>, <*asas*>, <*voar*>. De modo analógico, *cadeira* se definirá por aquilo que se conhece culturalmente a respeito deste objeto. Do ponto de vista ocidental, tal utensílio comporta em geral os seguintes componentes: <*assento*>, <*encosto*>, <*pés*>, tal como ilustrado nas representações arbitrárias que seguem:

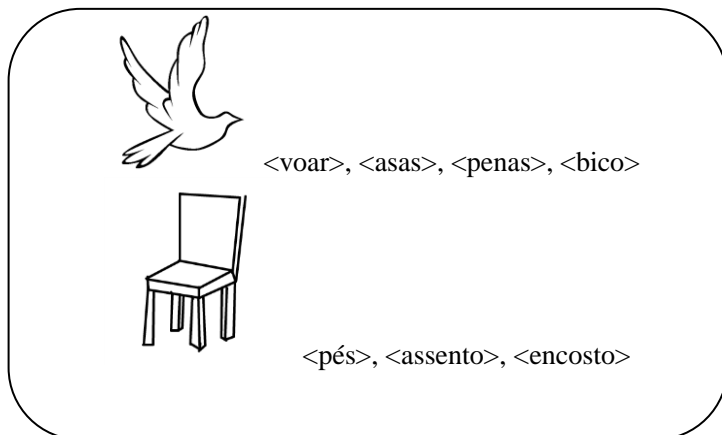


Imagem 01: Exemplo de tipicidade: ave e cadeira

No caso deste estudo, as crianças foram orientadas à realização de seus desenhos com base no que lhes parecesse mais típico ou ortonímico em relação às entidades sugeridas. Em outras palavras, partiriam das ideias que emergem em primeiro plano. Buscou-se não induzi-las. Assim, não se ofereceu instruções ou informações específicas que eventualmente pudessem interferir em suas representações. Todavia, na tentativa de trabalhar da forma mais próxima da realidade daquela escola e do ambiente de ensino, não se intimidou os contatos naturais entre as crianças, respeitando o convívio natural que geralmente as crianças mantêm umas com as outras.

Como não poderiam iniciar o desenho sem um *sílabo*, isto é, sem orientação em relação à tarefa lúdica que deveriam realizar. Buscou-se então esclarecer para elas O QUE deveriam fazer..., mas sem anunciar COMO deveriam fazer. Partiu-se de frases-guia criteriosamente elaboradas de forma a evitar induções que pudessem interferir em suas produções. Os objetos e processos referidos nas frases-guia remetem a supostas experiências sensíveis das crianças em relação ao mundo, isto é, evocam fatos cotidianos, tratados de modo corrente, uma vez que se supõe que na faixa etária das crianças, 5-6 anos, as ideias sobre L1, L2, Ln..., LE e troca de código jamais tenham sido tratadas academicamente enquanto entidades de averiguação científica. Desse modo, buscando afastar induções, as crianças foram convidadas a exprimir ideias a respeito de primeira e segunda língua, sobre língua estrangeira e sobre os câmbios entre idiomas.

Todas as três entidades implicadas na atividade proposta, ou seja, L1, L2, Ln... e LE, assim como a troca de código, pertencem à esfera das abstrações. De antemão, sabe-se que suas definições científicas, ou mesmo aquelas coloquialmente empregadas nos discursos cotidianos não são evidentes e de fácil explanação. Até mesmo indivíduos adultos e instruídos formalmente talvez tivessem algum tipo de dificuldade em versar sobre tais entidades e processos abstratos. Sob esta ótica e em certo sentido, poder-se-ia aventar a impossibilidade de tal pesquisa, pelo fato de se lidar com crianças de tenra idade. Todavia a revisão da literatura revelou que autores como Moore (2010), Molinié (2009) e Perregaux (2009) realizaram pesquisas de cunho similar e obtiveram resultados pertinentes. Tal revisão da literatura permitiu manter a proposta e acreditar na pertinência do estudo.

Se, por um lado, para a definição de <ave> e <cadeira>, acima evocados, há componentes semânticos que permitem atrelar tais signos constituídos a determinados referentes materiais, estabelecendo, neste caso, relações biunívocas convencionais, canônicas e reversíveis. Por outro lado, no caso das noções a respeito de L1, L2, LE e sobre o processo de passagem de um idioma a outro, o indivíduo se lança em um universo filosófico, impalpável e inapreensível. De fato, ao tratar de *língua* como recurso expressivo, o sujeito remete-se a um contexto em que entidades essencialmente impalpáveis se imbricam por meio de relações exclusivamente virtuais do ponto de vista de seu processamento cognitivo. No entanto, como se poderá constatar nas exposições que seguem, mesmo lidando com crianças de baixa faixa etária, tal característica não inibiu a realização da tarefa. Todos os alunos manifestaram suas opiniões sem restrições e sem objeções.

As mencionadas fases do crescimento intelectual da criança anunciadas por Piaget (1973) ou por Luquet (1969), parecem não se aplicar a nosso estudo. O primeiro por direcionar seus postulados a questões psicológicas gerais, o segundo por pontuar suas premissas em relação ao desenvolvimento da capacidade de desenho. De fato, as pesquisas de Moore (2010) e Molinié (2009), assim como o presente trabalho, refletem o caráter idiossincrásico do ser humano. Os alunos manifestaram, cada qual, opiniões pessoais que explicitam suas experiências em paralelo às metamorfoses sociais e científicas. Seria insensato comparar estudos sobre habilidades de crianças que se desenvolveram escrevendo sobre papel, realizados há 30 anos, com estudos realizados com crianças habituadas com *Tablets*. Por tal razão, não se considerou a fundo estratificações de autores como Piaget (1973) ou Luquet (1969) que preveem comportamentos de antemão.

1.2 Objetivo do trabalho

☞ Visa-se investigar pistas, marcas e rastros referentes a noções de um grupo de quinze crianças multilíngues a respeito das *ideias recebidas e/ou desenvolvidas sobre...* L1, L2, Ln..., LE e câmbios entre os idiomas, manifestados em representações imagéticas, verbais e não verbais. Os politextos (cf. sessão 1.4 pág. 37) produzidos pelas crianças, mesmo sem orientação explícita, foram compostos por imagens verbais (palavra) e imagens não verbais (desenho). Com relação às imagens ditas não verbais, tratam-se tão somente de denominações científicas obrigatórias, tendo em vista que, como já anunciado, pode-se perfeitamente extrair um núcleo verbal de uma imagem. Por exemplo: ☺ ♥ 🎵 (X gosta de música). Tal convenção se manterá típica (ortonímica) enquanto prevalecerem as denotações atribuídas a tais imagens socialmente compartilhadas.

Observação em relação ao objetivo

O objetivo está relacionado, de forma geral, à busca por respostas amplas ligadas às atividades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. De modo específico, derivam-se os olhares e interesses a aspectos ligados à interpretação e à tradução. Trata-se de verificar eventuais *ideias recebidas sobre...*, enquanto noções subjacentes aos posicionamentos críticos face às línguas, que se supõe, no escopo desta pesquisa, se desenvolveram desde os primeiros passos rumo à composição de posicionamentos críticos. Sobretudo das reflexões decorrentes de experiências sensíveis – ou científicas com as línguas.

Se, por um lado, a constituição psicanalítica do sujeito-aprendiz, sobretudo daqueles circunscritos no ambiente escolar, convida a considerar as línguas como sistemas lógicos, analíticos e organizados, por outro lado, diferentemente, o uso das línguas em contexto real conduz a considerá-las como entidades assistemáticas, funcionais, apanágio aos mais variados tipos de expressão. Entre uma e outra margem se situam os pressupostos que subjazem o trabalho que se realiza sobre elas: seu estudo, sua tradução, sua interpretação, seu ensino e sua aprendizagem. Tal posicionamento, defendido por autores como Barthes (1978), Bataille (1929/30), convida a ponderar os debates entre

forma e estrutura, aceitando que a língua abarca um universo maior, circunscrito no universo semiótico.

As ideias que se possui a respeito de língua e de linguagem são de extrema importância, pois determinam a elaboração dos métodos, das metodologias, das abordagens e práticas escolares, bem como a própria maneira de lidar com as línguas. A tradução, por exemplo, seja ela realizada sobre textos científicos ou literários, se define em função do público-alvo; das políticas editoriais e empresariais; também em razão das intenções e estilo do tradutor; e ainda com base nos eventuais (*des*)compassos temporais, culturais e espaciais a serem observados e tomados em conta.

Busca-se considerar que atualmente a tradução, parafraseando Bataille (1929/30), se reveste de um novo redingote. Definida por Delisle (1998), Toury (1995), entre outros, como interdisciplina, por vezes parece ser concebida pelo público leigo, ou até mesmo com formação superior, em consonância com as visões erguidas à aura do positivismo e das correntes estruturalistas que, em igual medida, até o final do século XX contribuíram para a instauração de ideias circunscritas de modo estanque a respeito de língua materna, de língua estrangeira e de diálogos entre modalidades semióticas.

Finalmente, com base no estudo realizado por Céspedes (2012), muito embora ultrapasse a proposta da presente investigação, é importante sublinhar que, de fato, parece haver dicotomias consideráveis entre as ideias construídas a respeito das línguas por sujeitos multilíngues e monolíngues.

As considerações tecidas a respeito do objetivo desta pesquisa já foram reforçadas na sessão dedicada às justificativas para a realização do presente estudo.

1.3 Revisão da Literatura

Os desenhos de crianças investigados como manifestação estética e expressiva, remetem a universos seminais que antecedem a própria competência em escrita e o domínio da oralidade. Ao serem examinados à ótica dos postulados de Moore (2010) e Molinié (2009), os desenhos realizados por crianças afastam a ideia de <ingenuidade> correntemente atribuída à arte – dita – *infantil*. As relações entre os desenhos de criança e, por exemplo, *l'art naïf* (a arte ingênua) remetem a juízos de valor sem embasamento científico. A complexidade inerente ao politexto (cf. sessão 1.4 pág. 37), sua sintaxe indefinida, suas

significações e seus sentidos, sobretudo as relações entre componentes verbais e não verbais alça ao mesmo patamar de análise o texto escrito e o texto imagético como uma espécie de monólito discursivo. Justapostas, as duas modalidades semióticas em questão revelam suas imbricações. Ambas as expressões serão, no escopo desta pesquisa, consideradas como *texto*, uma vez que veiculam informações passíveis de serem descritas, senão de forma linear, de maneira lógica e expressivamente organizada. Naturalmente, no primeiro caso, isto é, na parcela escrita, por se tratar de língua escrita, há um código compartilhado socialmente passível de decodificação. No segundo caso, os diálogos são inerentemente permeados por interpretações plurais e, logo, remetem à imensa gama de interpretações possíveis a serem ancoradas por meio do máximo de poitas que se possa encontrar. Uma delas concerne às imbricações entre as duas modalidades semióticas envolvidas. Uma outra remete às fixações denotativas alcançadas por meio de remissões ao contexto pragmático, em cujo escopo se pode atestar componentes ortonímicos (i.e. típicos).

Aceitando-se a premissa de que *língua* e o *pensamento* são indissociáveis (Saussure, 1916/2011) e que compõem os pilares sobre os quais se erguem os conhecimentos, tal asserção gera indagações naturais ligadas à viabilidade da pesquisa, anteriormente aludidas. A saber:

- a) Como tratar de noções abstratas com crianças que ainda não dominam suficientemente a expressão escrita, em estágio inicial de alfabetização?
- b) Como tratar noções abstratas com crianças que parecem ainda não ter preocupações com..., e nem vocabulário especializado suficiente para discutir sobre L1, L2, Ln..., LE e troca de código;
- c) Como indagar e obter respostas de crianças a respeito de suas concepções sobre a troca de código linguístico e sobre as situações em que os câmbios acontecem se, provavelmente, nem mesmo os cientistas da linguagem poderiam fazê-lo em poucas palavras e em reduzido espaço de tempo (5 minutos para desenhar, 5 minutos para colorir)?

Estas perguntas remetem novamente o pesquisador às discussões sobre os postulados de Saussure (1916/2011) a respeito do signo linguístico (significante/significado), *langue* e *parole*. De fato, trata-se de conceitos abstratos que compuseram o cerne da Linguística enquanto

ciência. De fato, este objeto de estudo constitui o dado imaterial que serve de base à criança para que coloque em operação suas capacidades inerentes para o desenvolvimento da linguagem da qual trata Chomsky (1965) de forma mais aprofundada. Fuchs (1993), por sua vez, lembra que tal objeto (a língua), na medida em que se desenvolve, torna-se consubstancial ao ser humano. O domínio de suas regras de funcionamento ocorre, num primeiro instante, de modo inconsciente. Para Fuchs, a abordagem da *língua* como objeto de investigação científica exige do pesquisador esforço de decentração⁹. A gramática internalizada não possui ligação necessária e nem depende dos construtos teóricos artificialmente criados seja para a *domesticação* do código, seja para a explicação de seu funcionamento.

Se para o adulto, proficiente em uma ou mais línguas, discorrer sobre o objeto de estudo da Linguística constitui tarefa complexa que, além de exigir posicionamento dialético de base científica, demanda consciência de que a língua é o principal recurso para a análise da própria *língua*, o que supor, por extensão, em relação às restrições que envolvem o universo expressivo da criança? De fato, durante a tenra infância, em geral, as crianças ainda não possuem vocabulário suficientemente vasto para tratar de noções complexas. Trata-se de um problema de metalinguagem que ultrapassa estas páginas. Talvez nem o façam cognitivamente como um adulto seria capaz de fazê-lo, ou talvez ainda nem tenham interesse em mergulhar em tais questões. De fato, são apenas suposições para reflexão uma vez que não realizamos nenhum tipo de prospecção neste sentido.

Tal como os adultos, as crianças possuem maior grau de *competência* do que de *desempenho* (cf. Chomsky, 1965). Em outras palavras, a compreensão se efetivaria de modo mais imediato que a expressão. Ademais, em relação às crianças, é muito improvável que estejam preocupadas em conceituar *língua* ou refletir sobre a *troca de código linguístico* justamente em um período de suas vidas no qual as

9 Segundo Oliveira (2001), no desenvolvimento individual a decentração gradual é necessária para que o indivíduo ultrapasse a fase do pensamento egocêntrico e atinja o pensamento operatório. O mesmo ocorre em relação ao pensamento coletivo. Para Piaget, o pensamento científico, operatório, só é atingido se o sociocentrismo for ultrapassado pela decentração gradual do pensamento. O mesmo poderia valer para o pesquisador que examina a língua, pois seria incongruente não atingir a capacidade de afastamento de um processo consubstancial. Tal premissa se torna ainda mais complexa ao se considerar a atividade metalinguística, isto é, o fato de a língua ser investigada através do recurso à própria língua como ferramenta de análise.

atividades lúdicas, por exemplo, ocupam maior parte de suas preocupações. Se são capazes de fazê-lo e se podem sentir vontade de fazê-lo, conforme observa Moore (2010), então que o façam de modo natural e através de um meio de expressão viável e conhecido, cujas bases remetem a atividades comuns às brincadeiras realizadas nas atividades de socialização, entre os colegas, como o desenho.

1.4 O politexto

O politexto será entendido no escopo desta investigação da forma como o concebem Moore (2010) e Molinié (2009), ou seja, como linguagem expressiva integrando mais de uma modalidade semiótica, a saber: verbal e não verbal. Por um lado, o texto escrito, ligado à noção de língua, tal como a definem Martinet (1964) e Saussure (1916/2011); por outro lado, o texto imagético, composto por ícones, símbolos e componentes não atrelados a nenhuma sintaxe ou sistema com significantes pré-definidos e compartilhados pelos membros de uma comunidade.

Embora pesquisadores, como os que compõem o Groupe μ (1992) tenham empenhado esforços para estabelecer bases para uma gramática da imagem na obra *Traité du Signe Visuel*, na qual apresentam uma retórica apurada para o tratamento da imagem, tais postulados, todavia, não solucionam os problemas encontrados nos desenhos produzidos no âmbito desta pesquisa. Os exemplos oferecidos pelo Groupe μ são emprestados a todas as culturas do mundo, do passado ao presente, com base na ideia de que a linguagem visual seria universal e de caráter atemporal. Os desenhos produzidos pelas crianças evidenciam, todavia, que há aspectos característicos e pontuais nas produções imagéticas que refletem idiossincrasias. A exemplo das línguas de sinais, que similarmente à língua verbalizada apresentam variações dialetais, as manifestações imagéticas também são marcadas por traços singulares que variam em consonância com as experiências sensíveis das crianças.

2 Embasamento teórico

Humboldt (1836, 2002) critica e se opõe à noção de *tradução transparente*. Segundo o autor – que aliás lançou suas teorias e redigiu suas obras no século XIX, mas que se mantém atual – a língua não se

resume a um objeto. Para Humboldt, a língua é um processo, termo equivalente à *atividade* no sentido aristotélico. Tal posição vai ao encontro dos postulados de Even-Zohar (1990) referentes ao estudo das sucessivas etapas criativas, que conjecturam sobre o *processo* antes de se centrar sobre o *produto*. De fato, etapas sucessivas em que flutuações de sentido recaem tanto sobre as cenas sobre as quais os textos se desenvolvem, quanto sobre seus registros. Para Humboldt (1836, 2002), assim como para Rajagopalan (2004), não há interpretação ou tradução *neutra* ou *transparente*, no sentido de que o texto de partida possa ser reduplicado sem que ocorram interferências e metamorfoses sobre suas formas e sentidos, tampouco há interpretação ou tradução isenta ou inocente.

Oustinoff (2003) observa que a noção de *processo*, como fenômeno inerente à atividade tradutória, implica que os dois textos, ou seja, alvo e fonte, devam estar revestidos do mesmo *status* e ocupar o mesmo patamar de importância. Todavia, tal lógica não pressupõe igualdade entre as partes. No caso da interpretação de entidades mencionadas, por meio da análise do desenho como forma expressiva, e tendo como orientação para sua produção o texto escrito, os processos ocorrem de modo similar, ou seja, a interpretação do sujeito estará atrelada a suas ideias individuais de base, decorrentes de sua formação enquanto sujeito psicanalítico, integrado ao contexto cultural, social e político, tal como será possível observar no desenho exposto no estudo piloto, apresentado nas páginas que seguem (cf. Imagem 05, *Uta isst eine Banane*).

Segundo Frege (1892, 1978) a referência é subjetiva: a representação de um homem não será idêntica a de outro. Frege oferece o exemplo tornado clássico da estrela da tarde e da estrela da manhã. De fato, a referência será a mesma, porém o sentido atribuído a cada visão do mesmo astro será diferenciada em razão das condições IN (inerentes) e PARA (periféricas) que forma as duas cenas. De modo similar, na obra *A Tarefa do Tradutor*, Benjamin (1923, 2010) cita o exemplo do pão, que para um sujeito de nacionalidade alemã e para um francês há somente uma referência (ou designado), todavia o modo de designar (o sentido) se apresenta singularizado.

Para Cary (1962 apud Lederer, 1994, p.11) a tradução consiste de uma operação que coloca frente a frente dois textos em línguas diferentes. As equivalências propostas pelo tradutor são geradas em função da natureza dos dois textos; do polo receptor; das relações existentes entre a cultura dos dois povos, suas veias morais, intelectuais, afetivas; função de todas as contingências próprias à época e ao lugar de

partida e chegada do texto. Lederer (1994) chama de adequações entre códigos ao fenômeno que considera o papel imediato dos *actantes*¹⁰ implicados na configuração do corpo tradutório ou interpretativo. Como afirmado anteriormente, no escopo desta pesquisa as representações imagéticas serão elevadas ao patamar de texto uma vez que veiculam informações passíveis de serem descritas em ordem linear. Na visão mais atual, proposta por Lambert¹¹ (2011), a estratificação de Jakobson (1969) que prega três tipos de tradução, a saber: intralinguística, interlinguística e intersemiótica, não se faz obrigatória ou necessária, pois mesmo que não se ponha dois textos em línguas diferentes frente a frente, como também sugere Cary (1962 apud Lederer, 1994), efetivamente operam-se processos de tradução e de interpretação. Respalda-se assim a consideração do desenho da criança como linguagem expressiva.

Segundo Iavelberg (2008), a partir da segunda metade do século XX, desenhos produzidos por crianças passam a constituir um objeto de estudo científico em diversas áreas a partir da iniciativa de psicólogos, antropólogos, historiadores, teóricos da arte, médicos e educadores, orientados por vertentes que relacionavam filogênese e ontogênese. Ainda, segundo a mesma autora, com o ingresso na contemporaneidade, tais perspectivas foram substituídas por pesquisas de cunho intercultural e abordagens que derivaram para a exegese e a hermenêutica, sobretudo da linha teórica de Schleiermacher (1838, 2009) para a análise do texto (IN) e dos componentes que o permeiam (PARA). A postura de Schleiermacher considera os diálogos que se estabelecem entre as diversas linguagens expressivas, sublinhando as implicações decorrentes de fatores de ordem social e cultural, observando não somente as constâncias estruturais dos significantes, mas também as diferenças simbólicas guiadas pelas situações espaciais e temporais, respectivamente: *hic, nunc*, tal como nos trabalhos realizados por Moore (2010), Perregaux (2009), Molinié (2009), Iavelberg (2008), Seleskovitch & Lederer (1993), entre outros da mesma vertente teórica.

¹⁰ Neste escopo, se refere aos participantes da ação diegética ou mesmo dos componentes sintáticos da frase. No caso da narrativa situacional, as crianças, o professor, são actantes de uma realidade presente. No caso das frases, os actantes podem remeter aos elementos regenciais. Assim, por exemplo, um bivalente, possui dois actantes, o trivalente três actantes. (cf. Tesnière, 1965).

¹¹ Jose Lambert é professor da Katholieke Universiteit Leuven – Bélgica, e atualmente ocupa a função de Professor Visitante junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Brasil, para o período 2011/2014.

Segundo Molinié (2009), assim como nas demais linguagens estéticas, o desenho, enquanto processo, permite ao indivíduo exprimir suas representações sobre experiências pessoais e noções sobre realidades e imaginários. A experiência sensível, da qual trata Rancière (2005), desenvolvida pelos indivíduos, os permitem registrar cenas de seus espaços sociais, culturais e históricos com base no inventário de traços semântico-pragmáticos e conceituais atribuídos a cada entidade e a cada relação entre processos que emergem em seus universos referenciais. Observamos que até mesmo noções abstratas declinam às extensões do desenho, pois a imagem não possui uma sintaxe comparável àquela dedicada à expressão verbal conhecida (sistema ortográfico e de escrita), tampouco constitui um sistema de códigos aceitos e compartilhados socialmente, salvo componentes icônicos e simbólicos: insígnias, sinais convencionais, entre outros.

Naturalmente, como já observado na introdução do trabalho, desconsidera-se nesta os diversos estágios evolutivos concernentes à habilidade de desenho. Não se vislumbra, tampouco, provar a existência de acordos socialmente definidos que possam ser comparados àqueles que a Linguística Saussuriana postulou ao definir a *langue*, mas sim de representações abstratas como aquelas que serão apresentadas ao longo desta pesquisa.

Para Piaget (1973), o desenho é uma das manifestações semióticas através da qual a função de atribuição da significação se constrói. O desenho, assim tomado, se desenvolve desde a tenra idade concomitantemente a outras manifestações estéticas, entre as quais as brincadeiras e, naturalmente, a própria linguagem verbal. Sob a ótica de Vygotsky (1988), o desenho é o precursor da escrita. A percepção dos objetos no desenho corresponde à atribuição de sentido realizada pela criança, constituindo-se como realidade conceituada e não material.

Nesta investigação, o foco recai sobre a interpretação de representações imagéticas produzidas pelas quinze crianças que colaboraram com a pesquisa. Tendo sido fruto de atividade realizada através de trabalhos compartilhados com os desenhistas, não se considera a etapa produção dos desenhos como *coleta de dados*. Tampouco se considera as interpretações dos desenhos como *análise de dados*, uma vez que a interpretação também foi participativa e compartilhada. Sob o mesmo prisma, os processos interpretativos realizados pelo pesquisador, em conjunto com as crianças, não os alçam ao patamar de *instrumentos de avaliação*. Pesquisador e desenhistas serão, ambos, tomados aqui, como partes determinantes e fundamentais no processo de produção e no exame das produções. Neste sentido,

buscou-se, ao máximo, aproximar a pesquisa das situações reais de ensino/aprendizagem, não criando situações artificiais que gerassem micromundos imaginados ou pré-concebidos, organizados *à la carte* para propiciar respostas à pesquisa. Naturalmente, se o fizéssemos, estaríamos incitando a geração de dados falsos, afastando o foco dos objetivos científicos estabelecidos.

Tal perspectiva: reflexiva e conjunta, parte da premissa defendida por Pillar (1996), Moore (2010) e Perregaux (2009) de que é imprescindível considerar as interpretações das crianças a respeito de suas próprias produções, tendo em vista que, como se poderá constatar nas descrições apresentadas no capítulo dedicado às análises, a natureza dos objetos representados nos desenhos muitas vezes não pode ser desvelada sem o auxílio de seus autores. O papel do pesquisador, nesse âmbito, será prioritariamente o de buscar circunscrever as análises em um ambiente teórico pertinente, que permita acrescentar discussões mediadoras, cientificamente respaldadas, entre a posição dos desenhistas em junção com as análises do pesquisador, permeada e orientada por implicações de ordem sociocultural, temporal e espacial, tal como preconizam os autores citados na fundamentação teórica deste estudo.

Observa-se que poucos trabalhos estabelecem relações específicas entre o desenho da criança e os estudos da interpretação e da tradução. De modo mais específico, poucas pesquisas relacionam os desenhos de crianças à questão do multilinguismo e da troca de código linguístico. Neste sentido, os trabalhos de Moore (2010), Perregaux (2009), Molinié (2009) representam estudos pioneiros nas interfaces estabelecidas entre os desenhos – tomados como linguagens expressivas – e questões de ordem linguística.

3 Embasamento metodológico

Buscando consonância e integração entre teoria e prática, uma vez que não há circunscrições epistemológicas para tratar das relações entre os desenhos de crianças e elementos de natureza linguística, a perspectiva metodológica desta investigação decorre das propostas desenvolvidas por Moore (2010), Molinié (2009), Perregaux (2009) e Seleskovitch & Lederer (1993), tendo sido adequadas ao estudo em questão com acréscimos devidos, tal como a instauração de um terceiro patamar de análise composto por observadores externos.

Segundo Perregaux (2009:36) a produção de desenhos por crianças deve ser realizada de acordo com algumas etapas básicas que podem ser adaptadas em função de cada estudo específico. Para Moore (2010), o pesquisador deverá considerar:

- a) seus objetivos;
- b) as características de seus colaboradores;
- c) os materiais utilizados;
- d) o tempo para realização do desenho;
- e) a preparação do ambiente;
- f) a individualização ou a formação de equipes.

Tais procedimentos serão explicitados na sessão que segue, destinada à explanação dos procedimentos metodológicos selecionados para levar a cabo a presente proposta de estudo.

3.1 Etapas da pesquisa

Expõem-se, a seguir, as principais etapas que nortearam a realização da pesquisa. Reúne-se aqui, sobretudo, apontamentos de ordem metodológica. Todas as fases apresentadas foram fundamentais para a efetivação da pesquisa, embora algumas delas, como já sublinhado, tenham surgido após o estudo piloto, como por exemplo, a análise de colaboradores externos.

3.2 Seleção do estabelecimento

Tendo em vista que a proposta previa trabalhar com sujeitos multilíngues, tal como anunciado no título deste projeto, optou-se por um estabelecimento de ensino que respondesse às prerrogativas projetadas. A escola selecionada localiza-se na cidade de Curitiba/PR. A proposta pedagógica da instituição é trabalhar a língua alemã em paralelo com o idioma nacional, o português. Seu sistema de ensino contempla somente o nível fundamental, contando com um número reduzido de turmas e de alunos por classe. Cada turma comporta um máximo de 15 crianças, sendo que a escola possui um total de 5 turmas. A partir destes dados, conclui-se que se trata de um projeto diferenciado

do sistema público. Outrossim, por funcionar por meio de cotação financeira, há custos consideráveis envolvidos, sendo que os clientes devem necessariamente possuir nível econômico elevado.

Como já observado na introdução do trabalho, a proposta pedagógica da escola baseia-se nos pressupostos teóricos e metodológicos de Montessori (1870-1952) e de Fröbel (1782-1852), teóricos que destacam ações voltadas ao desenvolvimento da autonomia desde as fases iniciais da aprendizagem. O trabalho realizado sobre posicionamentos prévios e compartilhados por outros centros de ensino no mundo conduz à seleção de metodologias, abordagens, métodos e práticas de ensino em consonância com os postulados dos pedagogos citados.

Finalmente, é importante sublinhar que a situação espacial da escola é privilegiada, pois apesar de se situar em área residencial, possui amplos espaços verdes limitando com uma extensa área de preservação ambiental. Tais características físicas viabilizam sessões de socialização e trabalhos ao ar livre.

3.3 Seleção dos colaboradores

Como havia a total disposição tanto dos pais, quanto da direção do estabelecimento, dispunha-se de opção em aberto, ou seja, da possibilidade de se escolher trabalhar com quaisquer crianças dos 5 primeiros anos do ensino fundamental. Pontuou-se todavia, sobretudo vislumbrando a realização de eventuais estudos posteriores, desenvolver a pesquisa na turma do primeiro ano do ensino fundamental. A escolha também se baseou na aceitação da existência de hierarquias evolutivas envolvendo processos motores e cognitivos que permitissem verificar progressos ou ao se trabalhar com as mesmas crianças no futuro, ou também as classes posteriores.

O grupo da turma selecionado, cursando o primeiro ano, se situava na faixa etária de 5-6 anos. Um total de 15 crianças multilíngues, em fase de desenvolvimento de suas competências em língua alemã e português e que também conhecem ou estudam outras línguas. Em sua maioria de origem germânica e que tinham contato com a língua alemã também em casa. No momento da pesquisa, realizada no mês de setembro de 2010, os alunos já haviam cursado 07 meses de aulas voltadas a alfabetização em língua alemã. O conhecimento das regras do sistema ortográfico do português só seria trabalhado no ano seguinte, em 2011. Além das sessões dedicadas à alfabetização, os aprendizes

recebiam aulas de Artes, Matemática, Ciências, Música (em alemão oral) e Dança, Atividades Esportivas (em português oral). Como atividades extraclasse, opcionais, alguns realizavam aulas de Língua Inglesa, Violino, Capoeira, Futsal, Coral e/ou Balé. Todos os alunos permaneciam na escola entre às 13h00 e 17h45. Aqueles cujos pais chegavam para buscá-los até às 18h30 ficavam desenhando e colorindo durante o tempo de espera.

Por todas as características apontadas, supõe-se se tratar de um grupo seletivo, tendo em vista o empenho e organização dedicados ao ensino e aprendizagem. Neste sentido, salienta-se, mais uma vez, que não caberia adotar as clássicas estratificações referentes às fases de aprendizagem. Estudos como os de Piaget (1973) ou Luquet (1969) provavelmente se basearam em públicos diferentes que, aliás, desenvolveram suas habilidades cognitivas e motoras em espaço e tempo específicos, diferentes daqueles relacionados à presente investigação. Deste modo, preferiu-se não aplicar generalizações que pudessem antecipar ou interferir na investigação dos materiais produzidos ou que não tivessem relação direta com os fatos da presente pesquisa. A referência, todavia, nos parece, no mínimo, ser importante.

3.4 Elaboração das frases-guia para a realização dos desenhos

A elaboração das frases-guia para a realização dos desenhos constitui a principal chave para o início dos trabalhos dos alunos. Supõe-se que na faixa dos 5-6 anos as orientações para a produção dos desenhos remetam a experiências sensíveis, isto é, a vivência do cotidiano ainda não necessariamente ligadas ao universo das definições científicas. Nesta fase, a preocupação do pesquisador se concentrou em evitar induções, ou seja, que as orientações já trouxessem reflexos de dados a serem simplesmente reproduzidos.

As frases-guia foram elaboradas em nível de língua de fácil compreensão para os alunos. Eventuais dúvidas foram sanadas por meio da releitura das frases ou por meio da explicação das próprias crianças que entenderam os enunciados logo de início. Finalmente, foram oferecidos esclarecimentos breves com relação à atividade, sempre evitando induções que pudessem interferir nas representações.

As crianças seriam então convidadas a exprimir as *ideias recebidas ou desenvolvidas sobre* primeira e segunda língua, sobre língua estrangeira e sobre os câmbios entre línguas. Decidiu-se que, neste momento, algumas dúvidas práticas poderiam ser esclarecidas

desde que se remetesse a questões de ordem prática para os desenhos e não referência a noções e conceitos. Insiste-se: sempre buscando evitar posicionamentos que gerassem interferências que induzissem respostas enquadradas na ótica do pesquisador, isto é, que definissem ideias, formas, ordens ou hierarquias referentes aos temas apontados. Conforme as orientações de Moore (2010) e Molinié (2009), já apresentadas, foi solicitado às crianças que representassem as línguas que falam – alemão e português – a(s) língua(s) estrangeira(s) que gostariam de aprender ou que estavam aprendendo naquele momento. Finalmente, que desenhassem como se processa a troca de código, isto é, a passagem de uma língua para a outra. Neste momento, se recorreu às frases-guia elaboradas para tal finalidade. Seguem na íntegra:

(i) *Desenhe a língua alemã, a língua portuguesa e outra língua que você gostaria de aprender ou que você está aprendendo;*

(ii) *Desenhe como acontece a troca de uma língua para outra, isto é, o que acontece quando você está falando português e depois passa a falar alemão e/ou ao contrário.*

Em nenhum momento se vislumbrou isolamento das crianças ou se impediu que trocassem informações entre si, pois se pretendia investigar situações mais próximas possíveis das realidades escolares. O fato de isolar alunos ou impedir troca de ideias para realização de atividades não refletiria as práticas correntes aplicadas naquele contexto escolar. O corpo metodológico delineado para o estudo previu, desde as primeiras fases de sua realização, a participação não manipulativa do pesquisador sobre os trabalhos realizados pelas crianças, salvo no momento de interrupção da atividade, importante detalhe abaixo retomado.

3.5 Realização das atividades individuais de desenho

No primeiro momento a turma se formou como de costume na sala de aula. Com os ânimos da chegada apaziguados, foi anunciada a atividade que foi prontamente aceita por todos. A pesquisadora distribuiu folhas A4 brancas e lápis de cor, os alunos também puderam utilizar seus próprios materiais. Estipulou-se o tempo de 5 minutos para a realização de cada desenho e 5 minutos para a atividade de colorir. Selecionou-se uma música suave de fundo para computar o tempo, já

conhecida das crianças, com duração equivalente (± 5 min.) para que tivessem noção aproximada do início e fim do período dedicado à composição dos desenhos. Assim procedendo, depois de apresentada a respectiva frase-guia, desenharam as línguas que falam, as línguas que gostariam de aprender ou que estavam aprendendo.

Num segundo dia, foram seguidos exatamente os mesmos passos para a composição dos novos desenhos. Distribuíram-se folhas brancas A4 e lápis de cor, instalou-se a música de fundo, mas nessa sessão a atividade estava ligada a nova frase-guia relacionada com a noção de passagem de um idioma a outro (cf. sessão 3.4).

Tomou-se a precaução de recolher os desenhos logo após o término do período estipulado, pois segundo a literatura pesquisada, a tendência das crianças seria a de continuar ilustrando, acrescentando e até mutilando os dados inicialmente registrados, podendo provocar a degradação de suas próprias representações. Desta forma, o instante de interrupção foi criteriosamente marcado. O objetivo era justamente de seguir os apontamentos de Pottier (1992) em relação à obtenção da representação ortonímica (i.e. típica) relativa às entidades referidas: L1, L2, Ln..., LE e troca de código.

3.6 Realização das atividades de desenho em grupo

Visando ultrapassar algumas das propostas dos autores citados (Moore, 2010; Perregaux, 2009; Molinié, 2009), buscou-se dar um passo adiante e propor a realização de produções conjuntas com base na frase-guia referente à troca de código, de forma a avaliar resultados de trabalhos em equipe, procedimento correntemente empregado naquele contexto escolar. Para a realização das composições conjuntas, os alunos foram divididos aleatoriamente em pequenos grupos de 3 a 4 crianças, foram concedidos 5 minutos para que discutissem seus projetos. No lugar das folhas A4 foram disponibilizadas cartolinas brancas e para colorir, sugeriu-se aquarela uma vez que todos manifestaram predileção por esse tipo de tinta.

Novamente as crianças deveriam grifar seus desenhos em 5 minutos e, em outros 5 minutos colorir com tinta molhada. Com base nas experiências adquiridas durante a realização do estudo piloto, abaixo apresentado, constatou-se a necessidade de controle rígido do término de cada atividade. Tal fato se revelou premente em função das inevitáveis mutilações decorrente das brincadeiras naturais que geralmente acontecem nas atividades em grupo: profusão de detalhes,

mistura de cores, derrame de tinta (fato concreto ocorrido que gerou perda parcial de material importante).

Observação: Para a realização dos desenhos conjuntos, adotou-se uma técnica diferente. De fato, uma inovação neste tipo de estudo, lançada exclusivamente neste trabalho, posto que não há nenhuma referência ao emprego da técnica em estudos similares. Observamos que, sem que isso fosse programado, o uso de tinta molhada (aquarela) proporciona a transparência necessária para se ter acesso a mensagens subliminares presentes nos desenhos. Seu emprego proporcionou resultados interessantes ao permitir acessar informações que ficariam opacas ou invisíveis caso tivessem empregado lápis, giz de cera, canetas de colorir ou guache.

3.7 Análise do pesquisador

As descrições posteriormente apresentadas na sessão de análise buscaram responder às orientações dos teóricos citados, sobretudo de Moore (2010) e Molinié (2009). Procurou-se evitar alusões à processos psicológicos ou motores, situando-se unicamente no universo interpretativo e tradutório. Posteriormente às análises realizadas pelo pesquisador, houve uma fase de retrocesso na qual se voltou a procurar os autores dos desenhos para tentar interpretar uma série de elementos cuja significação nos parecesse oculta ou indeterminada. A pesquisadora anotou todas as suas observações referentes a cada desenho para, posteriormente, comparar com a análise reflexiva dos colaboradores. Em algumas análises como a Dtc – 01 foi possível apenas anotar dados superficiais, pois a análise dependeu da colaboração do aluno.

3.8 Análise reflexiva

Como já observado, parte dos elementos presentes nas representações dos alunos não pode ser identificada senão com o auxílio das interpretações realizadas pelas próprias crianças. O apagamento do autor anunciado por Barthes (1988), aplicável à tradução textual e literária, se revelou como processo a ser revisto para o caso da pesquisa em questão, tendo em vista que o “autor desenhista”, neste caso, ainda possui muito a dizer a respeito de seu próprio trabalho. Nas entrevistas foi solicitado que os alunos apenas discutissem suas próprias produções,

em alguns casos os alunos foram questionados sobre aspectos presentes nas representações cuja significação permanecia opaca, oculta ou indefinida. Algumas imagens, se apresentavam estilizadas sobremaneira, posto que já se baseavam em estilos de outros desenhistas. Tais desenhos sobrepunham cópia material (desenho pintado) de representações imaginárias (lembranças idiossincrásicas) de trabalhos conhecidos individualmente por experiência sensível. Caso os pesquisadores não conhecessem a obra fonte, dificilmente seriam capazes de atribuir sentido à imagem. Eis um exemplo. À esquerda o desenho da criança. À direita, uma imagem em que traços canônicos da imagem de um palhaço se veem representados e cujas formas também aparecem marcadas no desenho realizado:



Imagem 02: Zoom de representação de palhaço. (cf. Imagem 17)

Conforme orientação de Arnheim (1989:05), durante a arguição das crianças a respeito de elementos obscuros em seus desenhos, a pesquisadora evitou induções que conduzissem as crianças à reprodução de conhecimentos científicos da entrevistadora, sobretudo aqueles subjacentes à formulação de perguntas, como por exemplo: *Isso não é um sanduíche?* Observe-se que a referida “pergunta” já apresenta resposta embutida. Logo, não se trataria de questionamento, mas de afirmação. No caso específico a identificação do objeto não apresentou dificuldades. À esquerda, o desenho da criança. À direita, uma imagem canônica de um sanduíche. Ambas são muito semelhantes: duas grandes camadas verticalmente sobrepostas, entre as quais aparece algum tipo de recheio:

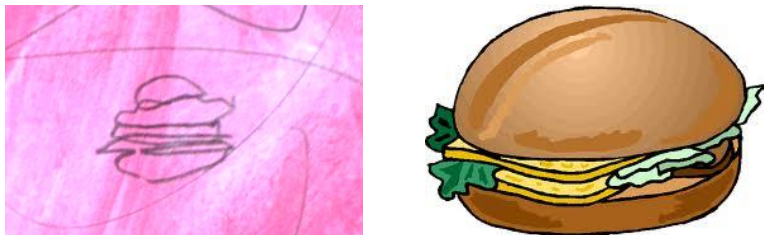


Imagem 03: *Zoom* de representação de sanduíche. (cf. Imagem 17)

Finalmente, observa-se que, sobretudo nas discussões referentes à análise dos desenhos realizados em conjunto, as crianças decidiram não revelar todos os detalhes de suas produções. Simplesmente respeitou-se a negação ou o silenciar como forma de respeitar suas privacidades. Os comentários paralelos revelaram, todavia, que o fato de terem desenhado sanduíches, como se repetirá nas linhas que seguem, decorreu do fato da atividade ter sido realizada perto do horário de lanche. Supôs-se que as crianças estavam como fome e, logo, pensando em comida.

3.9 Análise de colaboradores externos

A terceira etapa de análise não havia sido prevista para o estudo principal. O procedimento se revelou necessário por meio da experiência obtida na realização do estudo piloto. Nem mesmo Moore (2010), Perregaux (2009) ou Molinié (2009) sugerem a contribuição de observadores externos. A apresentação de alguns resultados parciais do estudo piloto nas aulas de estágio de docência, por exemplo, abriu um leque importante para a resolução de problemas complexos, bem como para refinar o olhar crítico sobre as produções das crianças. Descobriu-se, por exemplo, que os alunos nem sempre querem revelar seus *segredos*. Por exemplo, o desenho do fantasma do videogame *Pac-man* permaneceu um mistério até que as figuras fossem mostradas para estudantes de graduação que imediatamente os identificaram.

Segue, abaixo, à esquerda o desenho da criança. À direita uma reprodução midiática da personagem:



Imagem 04: Zoom de representação de fantasma do jogo Pac-man. (cf. Imagem 17)

4 Estudo Piloto

Como afirmado na introdução deste trabalho, optou-se pela realização de um estudo piloto que precedeu a pesquisa principal. Este estudo preliminar foi essencial para a definição de bases importantes para o desenvolvimento da investigação principal, pois conduziu ao refinamento e definição tanto de bases teóricas quanto de postulados metodológicos essenciais à definição de direcionamentos para a realização do estudo. Segue um esboço do Estudo Piloto.

4.1 O caso: *Uta isst eine Banane*

O estudo piloto que segue foi realizado no sentido de verificar a habilidade das crianças em estabelecer relações entre o texto escrito e a imagem, bem como averiguar a capacidade de desenho e representação de orientações verbalizadas. A investigação preliminar abriu vias para definir o trabalho principal, voltado à interpretação do desenho das crianças em relação à noção de L1, L2, Ln..., LE e troca de código. Pareceu-nos pertinente apresentar o caso *Uta isst eine Banane* e parte dos resultados obtidos neste ensaio, pois remetem à interesses diretos da investigação.

Apresenta-se, nas linhas que seguem somente dois desenhos realizados para a verificação da capacidade de desenhar o conteúdo extraído da frase-guia escrita em língua alemã. As crianças foram solicitadas a representar imagetivamente o conteúdo das frases de orientação apresentadas. Eis um exemplo de produção:

Uta isst eine Banane.



Imagem 05: *Uta isst eine Banane.*

Os diálogos estabelecidos entre as duas modalidades visuais – o **código escrito** e o **desenho** – foram, como na pesquisa principal, investigados à ótica dos estudos interpretativos e tradutológicos propostos por Moore (2010), Molinié (2009) e também Seleskovitch & Lederer (1993). As duas últimas autoras retomam os postulados de Schleiermacher (1838, 2009) que orienta para a consideração de questões IN (internas) e PARA (periferias) que, em sintonia, contribuem para a exegese do *texto*. Para estas autoras, assim como para Pottier (1992), o processo de tradução envolve uma fase de representação *desverbalizada* também chamada de *conceitualização*. Durante esta etapa, como afirmam Humboldt (1836/2002) e Rajagopalan (2004), a ideia de neutralidade se anula, pois entram em jogo aspectos referentes a tomada de decisão que emergem da formação do sujeito psicanalítico como enunciador espontâneo (pelo menos no caso das crianças em relação a *Uta isst eine Banane*). Suas experiências de mundo se tornam fundamentais no processo de interpretação e de reexpressão das realidades vividas por meio de outras linguagens.

No caso do desenho enquanto linguagem expressiva, empregado para traduzir o conteúdo da frase-referencial, não se estaria diante de tradução interlinguística ou intralinguística, mas de tradução intersemiótica (cf. Jakobson, 1969), isto é, realizada entre duas modalidades semióticas diferente. Como já exposto anteriormente, na visão mais atual, anunciada por Lambert (2011), tal estratificação não se faz necessária, pois os processos cognitivos subjacentes a cada uma das

três relações remetem a operações inerentes à interpretação e à tradução, sendo similares em qualquer um dos casos citados. Assim, no desenho abaixo, a representação da frase *Uta isst eine Banane* gerou o que Pottier (1992) chama de produção alográfica, isto é, uma representação que agrega num mesmo objeto componentes classificados como pertencentes a categorias distintas. Por exemplo, *rosto, cabelo, braços e pernas* são considerados como <partes_do_corpo>, traços semânticos típicos de <humano>. Por outro lado, <casca>, <comestível> caracterizaria <vegetal-frugal>. No caso específico do gráfico abaixo se instaura um campo de intersecção do qual emerge um objeto híbrido, como esquematiza Pottier (1992:42):

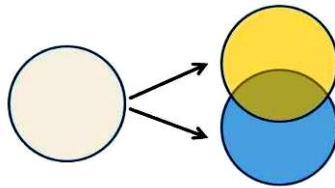


Imagem 06: Relação Alográfica.

O referente explicitado por meio da linguagem verbal na frase referencial foi interpretado como se portasse uma ambiguidade, pois conduziu à necessidade de registro de um significante imagético dual. Na imagem observa-se a sobreposição de traços típicos de duas entidades distintas, ou seja, traços semânticos referentes a <humano> e <vegetal-frugal>. A concatenação de traços situados na intersecção entre as duas entidades gera um novo ser, talvez fabulístico. Observa-se a junção de bases ortonímicas, apanágios de dois universos em princípio díspares, salvo no campo do imaginário, gerando uma personagem híbrida, uma espécie de *Utabanana*, uma representação **mixonímia** situada em cena diegética singular, na qual não há representação do real através da arte, mas sim, como destacam Aristóteles e Platão, encenação. Enquanto objeto literário, *Utabanana* corresponderia à morte do modelo e ascensão de vida autônoma da cópia, tal como postula Casares (2006).

A frase de orientação elaborada como referência para o desenho, do ponto de vista da “intenção do autor”, comporta somente uma informação. Trata-se de uma frase declarativa e assertiva, que pode ser traduzida por *Uta come uma banana*. Todavia, como se constata no

desenho acima (Imagem 05), a criança extraiu da frase mais de um sentido. O leitor identificou um *falso amigo*¹², homófono e quase homógrafo que emerge do par **isst** e **ist**. A interpretação realizada pela criança pode ter ocorrido em razão de seu grau incipiente de leitura, fenômeno natural nas fases iniciais de alfabetização, no qual a proximidade gráfica e fônica entre palavras pode gerar ambiguidades. De fato, a criança ainda não dominava de modo suficiente, na data da pesquisa (2010), o sistema ortográfico da língua alemã, embora apresentasse desempenho oral, sendo capaz de realizar e distinguir os verbos **comer** e **ser**, conjugados na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, quando em contexto de uso efetivo da língua.

Neste sentido, é possível inferir que na língua alemã a forma **isst** possui um *falso amigo* aproximativo: **ist** que pode gerar ambiguidade para alguns públicos. Em termos de estrutura gráfica as sequências **isst** e **ist** se distinguem respectivamente pelos traços /± s/. A diferença entre ambas as unidades lexicais decorre da duplicidade ou não do /s/. A ambiguidade provavelmente não se manifestaria se o leitor:

- (i) dominasse mais profundamente as relações entre som/grafema e fonema da língua alemã;
- (ii) conhecesse as relações canônicas estabelecidas entre forma (palavra) e denotação (sentido);
- (iii) fosse capaz de definir as funções dos elementos da frase: atributiva (ser), acusativa (comer), orientada por períodos complementares mais longos que, neste caso, não lhe foram fornecidos;
- (iv) dispusesse de pistas contextuais e pragmáticas de auxílio à desambiguação.

Visualizando-se a imagem é possível observar o fenômeno de sobreposição de sentidos (gerais). A personagem *Uta* que *come uma*

¹² Considera-se como falso amigo palavras cuja forma fônica ou gráfica possam gerar ambiguidades em sua significação. São também conhecidos em português como *falsos cognatos*, todavia, considerando-se que cognatos significa da mesma fonte, muitas vezes não se trata de palavras cuja etimologia remeta às mesmas raízes e origens. Preferiu-se então usar o termo empregado em língua francesa – *faux-amis* – traduzido para o português *palavra por palavra*.

banana constitui-se, ela mesma, como *uma banana*. Se tal intersecção de significações (específicas) pode ser expressa em uma única imagem, ou seja, se é possível fazê-lo através do desenho, contrariamente, o código escrito fecha-se a tal possibilidade. Na modalidade escrita junção e sobreposição de ideias exigiria a composição de duas proposições distintas, com dois núcleos verbais. A menos que se remeta aos universos fantásticos ou fabulísticos, em cujo escopo se viabiliza a criação de neologismos a partir de unidades lexicais mixonímicas: *Serbanana, Garotabanana, Utabanana*.

Na análise reflexiva posteriormente realizada pela própria criança em relação ao desenho que elaborou, a desenhista comentou que hesitou diante da possibilidade de **isst** (*gráfico*) remeter a mais de um referente. Todavia, observou que ao realizar sua interpretação e a consequente representação através do desenho, se sentiu capaz de unir duas realidades em uma só expressão, pois nas histórias para crianças tal procedimento é corrente.

Como observado acima, as estruturas superficiais: (sujeito + verbo + objeto) e (sujeito + verbo de ligação + atributo), bem como as funções semânticas subjacentes aos elementos presentes na frase *Uta isst eine Banane*, também podem ser consideradas como fatores determinantes para que a ambiguidade se instalasse, pois em termos sintático-semânticos, a semelhança entre as sequências gráficas permite que **isst** possa ser comparado e interpretado como **ist**, gerando tanto uma frase atributiva como uma estrutura acusativa. Uma vez gerada a dupla possibilidade de interpretação, a criança procurou traduzir os dois sentidos. Posteriormente, na citada fase de entrevista, prevista na pesquisa participativa, ao ser indagada sobre seu desenho, a criança afirmou que sua intenção foi a de “[...] *não deixar a professora triste...*” com a possibilidade de não realizar a tarefa a contento. Assim, ao agir daquele modo, teria a certeza de ter realizado, de forma “correta”, a tarefa de desenhar o conteúdo da frase-guia. Conforme observam Humboldt (1836/2002), Rajagopalan (2004) e Oustinoff (2003), *não há tradução inocente*. No caso analisado, a criança assumiu sua posição. Tomou decisões interpretativas e tradutológicas e assumiu suas responsabilidades na tarefa de interpretar e traduzir a frase em outro código de seu domínio.

Segundo Rousseau (1712-1778), as influências sociais delineiam parcela importante da constituição do sujeito. No caso da criança em questão, além de exprimir suas percepções, segundo seu próprio relato, ela ainda se autorrepresenta em seu desenho. Seus cabelos loiros amarrados sobre a cabeça (*rabo de cavalo*) são transpostos para a

personagem *Uta*. Naquele espaço diegético a criança parece mergulhar em seu próprio universo ficcional e fantástico, escopo relativamente livre no qual não há limites para que a personagem que *come uma banana* possa ser ao mesmo tempo, *uma banana antropofágica ou canibal*.

Se para Platão toda criação é uma imitação, tanto podemos situar o desenho da criança como representação de uma realidade vista (ato de *mostrar*), neste caso a personagem ficcional do Manual *Fara e Fu*¹³ empregado naquela escola, quanto situá-lo no campo diegético, onde assume o *status* de narrativa ficcional (*ato de contar*). No segundo caso, a criança *conta* para seu leitor algo sobre seu universo fabulístico. Com efeito, histórias de um mundo fantástico no qual as bananas assumem traços humanos. As frutas se personificam por meio da adoção de traços tipicamente *<humanos>*; incorporam *<partes_do_corpo>*; atividades físicas e biológicas, como o ato de *<comer>*; e por extensão, também cognitivas, como *<falar>* e *<ouvir>*. Observa-se que a representação da personagem *Uta* proposta no manual utilizado na escola não possui cabelos loiros. Tal fato leva a confirmar que a personagem do desenho também comporta traços típicos e característicos da própria criança que elaborou a imagem, cujos traços apresentam características transpostas para a personagem.

Na produção abaixo, realizada por outra criança do mesmo grupo, a expressão de caráter alográfico se repetiu. Tal fenômeno evidencia, similarmente, um texto imagético mixonímico, ou seja, pode-se observar uma personagem *Sorvetavó*. O caso anteriormente examinado não é, pois, um fato isolado. O conteúdo da frase: *Oma isst ein Eis (Vovó toma um sorvete)*, também conduziu à elaboração de uma personagem-sorvete.

¹³ Na escola em que a pesquisa foi realizada, os estudantes utilizam o Manual *Fara e Fu*. *Uta* é uma das personagens da obra didática, cuja referência é a seguinte: DALLDORF, P.; LIST, B.; MÜLLER, C.; POLLAK, A.; SCHWARZ, U. STÖCKER, B.; VALTIN, R. **Fara und Fu**. Braunschweig/Alemanha: Schroedel, 2007.

In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.

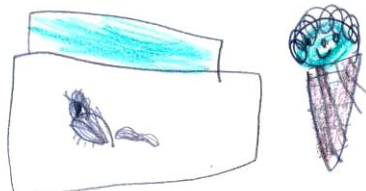


Imagem 07: *Oma isst ein Eis.*

Segundo Rancière (2005), na base da política há uma estética que deve ser tomada em sentido Kantiano. Uma estética provavelmente revisitada por Bachelard (2008) Foucault (2001) em que se instaura um corte entre os tempos e os espaços; rupturas entre o visível e o invisível, separação entre a palavra e o ruído, que definem ao mesmo tempo o lugar e as tramas da política como forma de experiência. Rancière (2005) observa que a política aponta para o que se vê e ao que se pode dizer, também remete à competência para ver e à qualidade para dizer sobre as propriedades dos espaços e as possibilidades dos tempos. O desenho se pauta como expressão comunicativa na qual a polissemia inerente ao verbo declina diante das possibilidades de expressão da imagem, tal como se repete no seguinte provérbio de autor desconhecido: *uma imagem vale mais que mil palavras.*

Os debates travados entre estruturalistas e funcionalistas (cf. Bataille, 1929/30), desde o início do século XX, evidenciaram que as estratificações aplicadas sobre as línguas não são suficientes e nem necessárias em campos como a interpretação e a tradução. Estruturas e funções, mesmo segmentadas para fins de estudo científicos, mostram não haver fronteiras estanques possíveis quando se trata da língua em uso efetivo. No caso específico do diálogo entre modalidades semióticas diferentes, as expressões podem ser elevadas à categoria de texto, posto que possuem significados e significantes. Em tal patamar, comportam toda a complexidade que caracteriza as linguagens, estando interligada com a cultura, a história e com os fatos sociais e políticos.

Com base nas produções das crianças, observa-se que a *desverbalização* defendida por Seleskovitch e Lederer (1993) pode ser considerada como *apenas um* entre outros processos implicados na

interpretação e na tradução realizadas entre modalidades semióticas singulares. Por exemplo, a ordem de escrita ocidental, da esquerda para a direita, tanto em alemão quanto em português parece ter determinado a exposição imagética do primeiro desenho, afastando a ideia de desverbalização total. A ordem *esquerda > direita*, empregada na escrita das línguas neolatinas e germânicas, efetivamente prevaleceu sobre a ordem *direita > esquerda*. O primeiro quadrante coloca *Uta* na posição de sujeito e *Banane* na posição de objeto direto. Observa-se que a banana que *Uta* segura em sua mão situa-se no quadrante à direita da personagem, reproduzindo, na imagem, a sequência espacial de distribuição dos elementos da frase.

Considerando-se a prática do desenho como atividade privilegiada para o desenvolvimento da capacidade de grifar, seria interessante verificar se os progressos alcançados na arte também cristalizam modelos de representação segundo ordenações e sequencializações preconizadas através do sistema de escrita ocidental. Verdadeiramente, a escrita compõe um universo assistemático, o que levaria a supor que certa aura de assistematicidade envolve o sujeito letrado, sem a qual seria impossível aceitar a inexistência de regras gerais estabelecidas para explicar o funcionamento das línguas (as exceções abundam). Seria igualmente interessante verificar se tais ordenamentos paralelos à escrita tendem a ser recorrentes. Se tal fato fosse comprovado, seria possível levantar a hipótese de que é possível induzir à construção de uma sintaxe para a imagem relacionada à ordem sintagmática e paradigmática dos elementos frasais, tal como observam os pesquisadores do Grupo μ (1992). Naturalmente, no diálogo entre as linguagens verbais e não verbais tais relações, para fins de estudo, concernem às estruturas gramaticais simples, bem como proposições elementares do ponto de vista semântico. Embora os dados levantados nesta investigação sejam incipientes, as conexões entre o plano linguístico e a expressão imagética são consideráveis e merecem destaque.

O trabalho sobre a interpretação do conteúdo de frases através do desenho incitou a estender a pesquisa à representação de *objetos* abstratos, situados no plano conceitual. Surgiu, assim, a ideia de se investigar as noções de L1, L2, Ln... e LE, bem como as ideias a respeito da troca de código linguístico com o mesmo grupo de crianças.

5 Representação e interpretação da noção de L1, L2, LE e troca de código em desenhos de crianças multilíngues

Obedecendo aos passos especificados na sessão dedicada aos procedimentos metodológicos, apresenta-se nas páginas que seguem algumas das produções realizadas pelos alunos selecionadas, por sorteio, para discussão. Serão considerados quatro desenhos referentes a cada rubrica concernente aos desenhos realizados individualmente, e três relativos aos desenhos conjuntamente elaborados. A cada uma das reproduções das imagens, concatenam-se os três patamares de análise explicitados na sessão referente à metodologia, a saber: (i) apreciação do pesquisador; (ii) observação dos alunos e, quando pertinente, (iii) de observadores externos. Outrossim, as frases-guia que orientaram as produções, para fins de clareza, serão novamente apresentadas em cada uma das discussões. As convenções adotadas, apresentadas na sessão de *Notas e Convenções*, constantes nas páginas iniciais desta pesquisa são abaixo lembradas:

Análise Dm-01 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número um.

Análise Dm-02 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número dois.

Análise Dm-03 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número três.

Análise Dm-04 ⇒ discussão do Desenho sobre Multilinguismo, número quatro.

Análise Dtc-01 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número um.

Análise Dtc-02 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número dois.

Análise Dtc-03 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número três.

Análise Dtc-04 ⇒ discussão do Desenho sobre Troca de código, número quatro.

Análise DcTc-01 ⇒ discussão do Desenho conjunto sobre Troca de código, número um.

Análise DcTc-02 ⇒ discussão do Desenho conjunto sobre Troca de código, número dois.

Análise DcTc-03 ⇒ discussão do Desenho conjunto sobre Troca de código, número três.

Finalmente, destaca-se que a pesquisa gerou um total de 13 (treze) desenhos relacionados ao multilinguismo, 14 (catorze) desenhos ligados à troca de código e 04 (quatro) desenhos conjuntos também versando sobre troca de código. Como adendo, dispõe-se ainda de 27 (vinte e sete) produções imagéticas resultantes do Estudo Piloto. Naturalmente, por questão de espaço, as imagens discutidas foram sorteadas, à exceção daquelas referentes ao Estudo Piloto, que foram pinçadas por suas características singulares.

5.1 Representação L1, L2 e LE

Apresentam-se, doravante discussões referentes às ideias imageticamente expressas pelas crianças a respeito das línguas que dominam e sobre aquela(s) que gostariam de aprender. Insiste-se que os desenhos investigados foram sorteados no universo referente a cada uma das rubricas. O sorteio pode, eventualmente, ter gerado exclusão de dados importantes para o estudo que poderão ser retomados futuramente.

5.1.1 Análise Dm – 01

Observa-se na figura abaixo (cf. Imagem 08) que para representar as línguas que dominam e aquela(s) que gostariam de aprender ou que já estavam aprendendo, as crianças, em geral, compuseram politextos (cf. sessão 1.4), ou seja, recorreram não somente às imagens, mas também ao texto verbal escrito, como foi o caso do desenho que segue. Em nenhum momento foram orientadas para não empregarem a escrita, pois como já estipulado na sessão dedicada à metodologia, buscou-se respeitar ao máximo as condições correntes de sala de aula. Estando todas as crianças experimentando o aprendizado das relações entre som/grafema/fonema, parece que seria natural que reproduzissem este o novo conhecimento em progresso.

No desenho concernente, a referência às línguas estaria relacionada às bandeiras dos países em que são faladas. Para reforçar sua posição, a criança propõe em seu desenho personagens se expressando por meio de palavras que acredita representar cada uma das línguas às quais faz alusão. Assim, em relação à língua portuguesa, além de reproduzir traços icônicos que remetem à bandeira brasileira,

sobretudo em termos de forma e cor, cria um balão de diálogo em que representa a fala da personagem brasileira que enuncia: *oi eu sou a Anne*. A adoção do balão de diálogos provavelmente decorre das experiências da criança com histórias em quadrinhos, uma vez que tal recurso é convencional e arbitrário, não podendo ser, senão, como observa Rancière (2005), fruto de experiência sensível com obras de natureza sequencial, como quadrinhos e tiras.

Outro detalhe a ser destacado diz respeito ao tipo de noção desenvolvido pela criança. Nas lições zero de alguns manuais de apoio ao ensino/aprendizado de línguas autores consagrados no meio adotam recurso similar àqueles imaginados pela criança em questão. Buscam apresentar bandeiras, imagens icônicas ou trechos de diálogos para ilustrar e apresentar o idioma aos aprendizes debutantes. Logo, supõe-se que, com tom explicitamente irônico, que não há nada de ingênuo na representação da criança, ou que os criadores de manuais de suporte estão criando recursos pedagógicos extremamente elementares para o público que visam, uma vez que tais manuais são destinados a adultos (?).

No que concerne à língua alemã, o politexto conserva sua lógica interna, ou seja, a criança oferece uma representação bastante fiel em detalhes da bandeira da Alemanha em termos de forma e cor, acrescentando *Halo* no balão de diálogo. A imprecisão ortográfica gerada pela ausência do duplo “l” não impede sua interpretação em razão dos epitextos e dos peritextos¹⁴ oferecidos que, aliás, simbioticamente imbricam linguagem verbal e não verbal.

Em referência à língua japonesa, embora a criança tenha afirmado em sua análise reflexiva conhecer aquela língua em ambiente familiar, propôs uma sequência ininteligível de caracteres: *pakm malaa* que, provavelmente em razão de seu grau inicial de letramento, a levam a supor que estaria representando palavras japonesas. De fato, foi uma tentativa de mostrar domínio daquele idioma. Outrossim, é importante observar que a personagem japonesa possui olhos *estirados* e vestimentas prototípicas da cultura chinesa, mesmo se tratando de estereótipos conceituais externos que remetem àquilo que a mídia divulga da China, excluem maiores dúvidas em relação as intenções expressas no texto imagético para definir a língua japonesa, sobretudo em razão da preponderância da bandeira.

¹⁴ A respeito da noção de peritexto, remetemos os leitores aos trabalhos de Gérard Genette (2009) e Jose Yuste Frías (2010).

Ao representar a *fala* das personagens que propôs, a criança parece explicitar sua concepção de que a língua se atualizaria por meio de sua expressão efetiva, ou seja, por meio do discurso. Pode-se deduzir então que, para esta criança, sua ideia mais premente de *língua* se relaciona com o discurso. Tal posicionamento reflete implicação pessoal com sua língua materna, colocada no mesmo patamar das línguas estrangeiras às quais faz referência. Sua postura em pautar as línguas em contexto bivalente talvez não seja a mesma que manifestaria uma criança que aborda um código enquanto língua estrangeira, tal como apresentado em trabalho similar desenvolvido por Bittencourt (2012). No trabalho de Bittencourt, as crianças relacionam a língua inglesa que estudam na escola principalmente ao dicionário e à gramática.

Desenhe a língua alemã, a língua portuguesa e outra língua que você gostaria de aprender;



Imagem 08: Multilinguismo.

Insiste-se no fato de que propor a bandeira oficial de um país para fazer referência à língua oficial e majoritária utilizada em seu território consiste de recurso corrente, sobretudo reproduzido nas chamadas “Lições-Zero” de muitos manuais de ensino de língua estrangeira (e.g.

*Studio D A1*¹⁵, 2005; *Tout va bien*, 2005). As três bandeiras apresentadas pela criança foram representadas de forma bem próxima com seus traços imagéticos típicos em termos de formas e cores, de maneira quase fidedigna, isto é, a criança contempla seu leitor de modo satisfatório nas duas modalidades semióticas que emprega: verbal e não verbal. Seria inconcebível, que um observador contemporâneo e instruído, não reconhecesse as três bandeiras reproduzidas e que pudesse relacioná-las com os referentes abstratos para os quais apontam (em termo do sílabo: *línguas*).

5.1.2 Análise Dm - 02

O próximo desenho apresenta representações similares à produção anteriormente discutida. Os balões de diálogos, que convencionalmente representam a expressão verbal na arte sequencial, histórias em quadrinhos e, inclusive, do próprio manual de alfabetização em alemão utilizado na escola, voltam a aparecer para expor a fala e a língua das personagens. Todavia, observa-se que, segundo a própria criança, há somente uma personagem no desenho, referindo-se à representação de si mesma em três momentos distintos. Segundo a criança, o desenho reflete variações no tempo e no espaço, ou seja, trata-se de reflexos de três situações distintas. Um dos traços que marca essa mudança *hic* e *nunc*, segundo apontou, são as diferentes vestimentas que revestem a mesma personagem. Cada uma das cenas concernente expressa uma situação discursiva marcada pela troca de idioma. Novamente, como no desenho anterior, essa criança explicita sua posição em relacionar *língua* e *discurso*, alçando-os ao mesmo patamar. Assim, expõe traços sobre uma concepção de língua como algo que se manifesta por meio de seu uso efetivo, e desempenhando função integrada ao contexto.

No primeiro caso, à esquerda da imagem, apesar do equívoco ortográfico, *bulu* parece referir-se a uma situação de uso da língua inglesa. No segundo momento, ao centro, trata-se do português. Finalmente, devidos ajustes parecem remeter à língua alemã.

¹⁵ DEMME, S.; KUHN, C.; FUNK, H. **Studio D-A1**. Berlin: Cornelsen, 2005. Trata-se de um manual de suporte para o ensino do alemão língua estrangeira que propõe na lição-zero ícones e símbolos que remetem àquele país. O manual **Tout va bien**, para o francês, também propõe a lição-zero, desenvolvida sobre as mesmas premissas.



Imagem 09: Multilinguismo.

5.1.3 Análise Dm - 03

Na próxima produção (Imagem 10), o desenhista novamente propõe representação similar a Dm – 01 e Dm – 02. Trata-se, todavia, de três personagens distintas. Os idiomas são recordados através de símbolos convencionados. O aprendiz expõe três bandeiras e presume que seu leitor será capaz de inferir a partir das informações apresentadas. Efetivamente, o desenho parece viabilizar sua interpretação desde que o observador esteja ciente das condições que implicaram sua produção. Naturalmente, como nos casos anteriores, há imprecisões. Reconhecer a bandeira do Brasil e da Alemanha – apesar da inversão de cores seria viável. Porém, no caso da terceira bandeira, à direita, só foi possível confirmar a língua referida através do símbolo, através da análise reflexiva da própria criança. Trata-se do inglês e da bandeira da Inglaterra, cujas remissões se concentram prioritariamente nas cores e não nas formas.

Pertinente também observar eventuais estereótipos fisiológicos. A personagem alemã é loira. A brasileira possui cabelos marrons. Por sua vez, a inglesa possui cabelos ruivos. Com efeito, tal como observa Pottier (1992), o fenômeno da tipicidade, que conduz à definição de traços prementes e ortonímicos, geralmente presentes nas entradas chamadas *denotativas* dos dicionários, parecem definir as primeiras impressões, transpostas em primeiro plano para o desenho. Tal urgência, que reflete prioridades, poderia ser resultado dos limites decorrentes dos parcos 5 minutos dedicados ao desenho e dos outros reduzidos 5 minutos destinados a colorir. Assume-se que não se concedeu tempo

suficiente para reflexões mais aprofundadas, o que pode ser um fator importante para a extração de informações hiperonímicas. Neste sentido, os patamares de base parecem ter sido contemplados em detrimento de informações hiponímicas.

Em relação às dúvidas sobre a representação do que seria a bandeira da Inglaterra, conforme Brière (1993), se a criança não explicita o significado de sua imagem, é possível que a mensagem permaneça opaca. Em relação ao registro de esteriótipos, segundo Yaguello (2004) a criança representa suas *ideias recebidas sobre* as línguas e também sobre as características gerais de seus supostos falantes ou, ainda, conforme Pillar (1996), a criança teria sido moldada pelo meio e imprimido seu conhecimento através de suas experiências ou dos hábitos preconizados em seu meio.

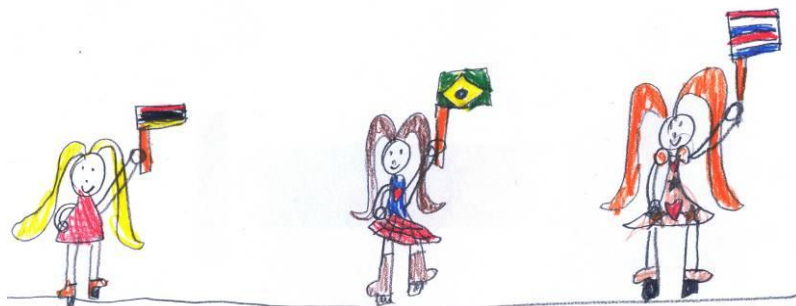


Imagem 10: Multilinguismo.

5.1.4 Análise Dm -04

No desenho que segue, a criança representa as línguas tão somente por meio de símbolos. Para fazê-lo, desenha mastros com bandeiras, cujas referências não comportam nem formas e nem cores, mas palavras cuja leitura remeteria às línguas às quais pretende reportar-se. Para se referir ao castelhano sua referência é o *zilenó* (chileno-Chile). Para a língua alemã propõe *alemau* e para o chinês, *chineis*. Tal representação decorre, provavelmente, como sugere Aguiar (2004) de suas experiências pessoais com cada um dos idiomas.

Em consonância com os pontos teóricos destacados, percebe-se que o aluno utiliza-se do sistema ortográfico que lhecece para escrever em português. As relações som/grafema/fonema o levaram a considerar a consonante africada [tʃ] como se fosse um [s], neste caso [tʃi'lenú]. Da

mesma forma, a vogal final /o/, que geralmente se eleva e se posterioriza ditongos decrescentes e em sílabas finais em português, transformando-se em [u] fica explicitada em *alemau*. Todavia, este último processo é de ordem intralinguística e traduz tão somente a aproximação entre fala e escrita, tal como ocorre na palavra seguinte, *chineis*.

Como já observado acima, mesmo em se tratando de estudiosos da área da didática e da pedagogia, relacionar língua e bandeiras constitui um recurso bastante recorrente. Como mencionado anteriormente na análise Dm – 01 pode-se constatar tal fato em manuais de suporte ao ensino de língua estrangeira (e.g. *Studio D A1, 2005, Tout va bien, 2005; New Interchange Intro, 2008*), no qual esta relação aparece nas lições iniciais.



Imagem 11: Multilinguismo.

5.2 Representação troca de código

Apresentam-se, a seguir as análises concernentes às noções das crianças relativamente à troca de código linguístico. Em princípio imaginou-se que os alunos poderiam apresentar dificuldades para entender a instrução da frase-guia. Todavia, nenhuma das crianças manifestou-se neste sentido. Supõe-se que, por serem multilíngues e por

alternarem frequente e cotidianamente o português e o alemão, trate-se de procedimento familiar.

Em referência à revisão da literatura, Moore (2009) realizou pesquisa similar relacionada à troca de código com alunos filhos de pais imigrantes. A questão das fronteiras entre países foi representada na maioria dos desenhos como fator determinante para a troca de código, evidenciando que a ideia de passagem de uma língua a outra varia conforme as experiências sensíveis de cada indivíduo.

No caso do presente estudo, as representações produzidas pelas crianças apresentou certo grau de complexidade que não pode ser solucionado senão a partir da sessão de análise reflexiva e esclarecimentos. Mais uma vez, acredita-se que, muito embora se tenha elevado as produções imagéticas ao patamar do texto, não se pode acatar “a morte do autor” sugerida por Barthes. Neste caso específico, o tipo de investigação conduz a recorrer aos autores dos desenhos para que se possa interpretar e traduzir com maior segurança os materiais investigados. As “intenções do autor” enquanto indivíduo, por vezes questionadas nos estudos de cunho literários, tomam, aqui, dimensão a ser considerada diferentemente.

5.2.1 Análise Dtc - 01

Como sublinhado, para a análise dos desenhos relacionados à troca de código, foi então necessário recorrer à análise reflexiva dos aprendizes, pois sem a participação do colaborador, por vezes, seria inviável levantar hipóteses sem as informações adicionais obtidas. Tal procedimento foi adotado em razão das bases selecionadas para esta investigação, que preconizam o compartilhamento da observação entre o pesquisador e autores, tal como sublinham e recomendam Moore (2010), Molinié (2009), Perregaux (2009) e Pillar (1996).

Observa-se, na figura abaixo apresentada, uma espécie de meio-círculo seccionado, comportando outro círculo menor em seu interior. Um terceiro círculo, ainda menor, na cor vermelha, parece marcar o epicentro da imagem. Do ponto vermelho central parte uma espécie de flecha que se supõe móvel, e aponta para uma das três línguas destacadas, ou seja: português, alemão e inglês.

A análise do referido desenho encontrou obstáculos para sua interpretação e foi impossível avançar sem auxílio do autor. Somente na fase de interpretação reflexiva colaborativa, oferecida pelo desenhista, foi possível entender aspectos salientes de sua produção. Neste desenho

foram identificados ícones e símbolos que, aliás, se repetiriam em outras produções examinadas e realizadas por outros alunos, tornando-as, a partir de então, menos complexas às análises posteriores. Descobriu-se, por exemplo, que a flecha representava um ponteiro de um relógio plotado no interior do cérebro. O mecanismo de medida de tempo, segundo aquela criança, estaria instalado no pensamento. No ponteiro se situa, pois, o fator determinante para a troca de língua, ou seja: **a indicação de hora.**

Em outras palavras, a criança que elaborou o desenho explicou que através do grande círculo segmentado buscou representar o cérebro. Para ela, o local em que as línguas são processadas. No interior do cérebro há um relógio que determina o momento em que a troca de língua deve ocorrer. De fato, naquele estabelecimento escolar, as crianças são levadas a obedecer a rigorosos escalonamentos para o emprego do tempo que dispõe para suas atividades. Tal estratificação obedece a seguinte ordem:

- das 13:00 às 15:00 – atividades em língua alemã;
- das 15:00 às 15:45 – lancham e falam a língua que desejam;
- das 15:45 às 16:45 – realizam atividades em língua alemã;
- das 16:45 às 17h45 – realizam atividades lúdicas e falam a língua que desejam;
- nas segundas-feiras das 13:45 às 14:30 – aula de dança em língua portuguesa;
- nas terças-feiras das 13:00 às 13:45 – prática esportiva em língua portuguesa;
- nas quartas-feiras das 13:45 às 14:30 – aula de música, ora em português, ora em alemão;
- como atividade extraclasse, inglês, violino, futsal, canto coral e capoeira.

Tal pontuação temporal constitui uma marca registrada ligada às premissas didático-pedagógicas do modelo de ensino e aprendizagem adotados no estabelecimento escolar onde a pesquisa foi realizada. Naquele fórum escolar, o rigoroso controle de horários marca, de forma saliente, o instante em que se deve (ou pode) falar português ou então alemão, ou ainda, a ocasião em que o aluno aprende o inglês como língua estrangeira. Se para algumas crianças pesquisadas por Moore (2010), filhas de imigrantes e de povos nômades, a troca de código está relacionada à passagem de fronteiras entre países, territórios ou

deslocamentos espaciais, neste escopo, quem define a troca de língua é a incoação, ou seja, o início de um período de tempo exclusivamente dedicado à comunicação em dado idioma. Segue, abaixo, a frase-guia e a referida representação:

Desenhe como acontece a troca de uma língua para outra, isto é, o que acontece quando você está falando português e depois passa a falar alemão e/ou ao contrário.

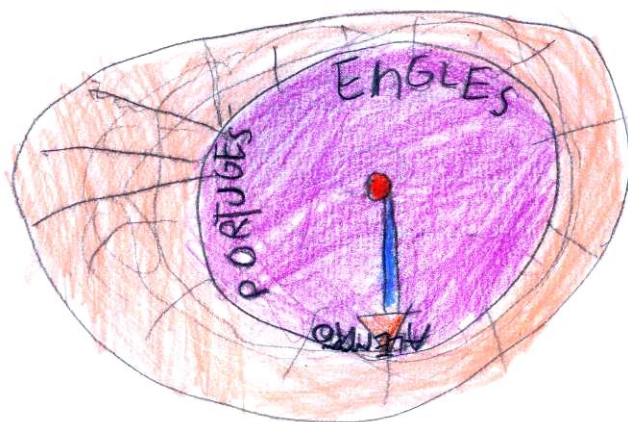


Imagem 12: Troca de código.

As cores presente no desenho parecem definir uma hierarquia, ao mesmo tempo em que remetem à tentativa de copiar uma realidade imaginada. O cérebro é pintado, segundo o próprio relato da criança, de *cor da pele*. O fundo do relógio destacado em cor roxa delineia-o de modo saliente. A haste do ponteiro em azul, também não se confunde com nenhum outro elemento. Finalmente, o epicentro, em vermelho, parece remeter à ponta em forma de flecha, também pintada com tom similar: laranja-avermelhada. As três línguas foram escritas em letras pretas, realçadas, gerando o efeito *negrito*, usado para destacar o texto. No momento, apesar de a atividade ter sido realizada em português, o ponteiro aponta para a língua alemã, talvez em razão da preponderância

e saliência da presença no ambiente em que é realizada a alfabetização em alemão, ou seja, a sala de aula.

5.2.2 Análise Dtc - 02

No desenho abaixo (Imagem 13), a representação de cérebros como núcleos do sistema de processamento da troca de código se repetem. É importante salientar, em termos de comparação, que no estudo realizado por Moore (2010) em relação à frase-guia similar, os alunos não remeteram suas concepções ao cérebro, mas sim a espécies de mapas e planos por meio dos quais apontam países e suas fronteiras. Por ter trabalhado com crianças descendentes de imigrantes, os alunos que participaram da investigação de Moore, expuseram ideias a respeito da troca de código, correlacionando-as com questões territoriais, ou seja, transposição de fronteiras. Deduz-se que, em razão não somente dos resultados desta pesquisa, mas também com base na literatura específica consultada, os rastros, as pistas e traços expostos nos desenhos, referentes *as ideias recebidas sobre...* decorrem das experiências sensíveis – referidas por Rancière (2005) com base em Platão – estocadas na memória dos sujeitos-aprendizes. Pertinente observar também que os fragmentos examinados refletem concepções da atualidade, ou seja, de um período histórico permeado por descrições científicas de fatos e processos através dos diversos veículos de comunicação: televisão e mídias digitais diversas. Em outras palavras, nenhuma das crianças apontou o peito ou o coração como local responsável pelo processamento das línguas ou pela passagem de uma língua para outra, como se acreditava ser antes das descobertas científicas, apontam o cérebro como órgão responsável pelo desenvolvimento da inteligência e dos sentimentos.

Para Empédocles (495/490 - 435/430 a.C.), o sangue que flui em torno do coração estaria imbricado com o pensamento. Para Platão (428/427 – 348/347 a.C.), a mente se localizava na cabeça e corresponderia a uma esfera perfeita. Aristóteles, por sua vez, acreditava que os processos mentais se realizavam no coração, centro de vitalidade e de calor do corpo. Finalmente, século XVII, Descartes (1596-1650) afirmara que a mente devia, de fato, residir no cérebro.

No desenho abaixo, a criança apresenta três momentos de um mesmo cérebro. Neste sentido, remetemos o leitor à análise Dm – 02, na qual o aluno também trabalha sobre duplicatas para se referir a momentos distintos de uma mesma realidade. Cada um de seus

desdobramentos aponta para uma situação específica. Os cérebros são personificados. Enquanto, ao alto, um deles, com a mão apontada para a *cabeça* está a pensar, sua duplicata, abaixo, abre uma gaveta buscando dados de natureza linguística. Todas as duplicatas são manipuláveis, ativadas por orientações (leia-se ordens!) provenientes do marcador de tempo situado à direita da imagem. O relógio, à espreita, definirá as ações a serem realizadas cada uma a seu tempo preciso.

A personagem do centro, abaixo, busca informações em um arquivo com gavetas. Segundo a criança, nos compartimentos do móvel estão guardadas as palavras da língua a serem selecionadas e empregadas segundo as necessidades. Conforme observam Roth (2003) e Zittlau (2011), empregando uma metáfora pedagógica, o conhecimento seria armazenado em *Schublade* (gavetas). Estes compartimentos operariam de forma independente, mas interligadas às demais. O conteúdo estocado nessas divisões poderia ser acessado a qualquer instante.

Zilly¹⁶ observou que a representação da criança seria motivada por heranças didático-pedagógicas próprias à tradição do ensino alemão de modo mais geral. A noção de compartimentos faria parte de metáforas pedagógicas utilizadas para o desenvolvimento de noções de organização. Desta forma, supõe-se que, ao mudar de língua, o cérebro abriria a gaveta que possui as palavras necessárias para executar a tarefa. Talvez seja possível deduzir que a noção de troca de código estaria centrada sobre o léxico, isto é, de que a passagem de uma língua a outra se centra, sobretudo, na substituição de palavras.

¹⁶Berthold Zilly é professor visitante junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Durante debates realizados no IV Seminário de Pesquisas em Andamento, o pesquisador e tradutor observou que tal metáfora faz parte de tradições pedagógicas da escola alemã, sobretudo nas atividades organizacionais.

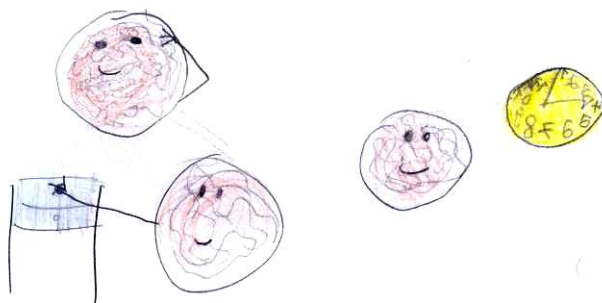


Imagem 13: Troca de código.

Tal representação, norteadas por uma visão lexical a respeito das línguas, também foi expressa em outros desenhos. Do mesmo modo, a estratificação das línguas e de seu uso em razão de horários precisos foi compartilhada por outras crianças do mesmo grupo. Mesmo em se tratando de crianças que desenvolvem parte de suas formações em uma escola bilíngue, com base em proposta de ensino/aprendizagem bivalente, que visa abordar as línguas de forma funcional, em seus desenhos os alunos refletem algumas ideias a respeito da língua como entidade estratificada, passível de ser decomposta em partes, entre as quais o léxico.

Finalmente, retoma-se a citação de Bataille (1929/30) em relação à crítica aos dicionários. Para Bataille *um dicionário começaria a partir do instante em que não oferecesse os sentidos da palavra, mas suas obrigações* [...]. Tal ideia parece encontrar eco na imagem da personagem que busca informações sobre a língua em uma gaveta. A busca parece ser incitada por uma necessidade discursiva, isto é, a criança buscaria subsídios para sua expressão imediata na língua visada.

5.2.3 Análise Dtc - 03

No desenho que segue, a criança representa uma personagem com várias características específicas (Imagem 15). Trata-se de uma garota. De fato, uma representação de si mesma, segundo seu relato. Como observado em outros desenhos, o politexto foi utilizado para conceber a passagem de um idioma ao outro, isto é, além do componente imagético

não verbal, há elementos expressos em código escrito. O aluno optou por desenhar um balão de diálogo, similar àqueles apresentados no manual *Fara und Fu* empregado na escola como suporte ao trabalho com a língua alemã. Os balões representam o discurso, isto é, a língua em uso. No caso específico, o *portoges*, a língua cognitivamente processada naquele instante preciso entre as línguas de domínio passíveis de serem ativadas naquela ocasião. Assim, a criança destaca o português em cor vermelha, tal como pode ser observado em seu desenho. Para uma melhor visualização dos detalhes microscópicos presentes na produção, propôs-se o uso da ferramenta *zoom*, que permite focar pontos esclarecedores para as análises. Eis abaixo, um exemplo do que pode ser aproximado para melhor observação:



Imagem 14: *zoom*: Ampliação da cabeça.

Por meio do exame da imagem 15, abaixo apresentada, verifica-se que na parte superior da cabeça da personagem, há uma linha demarcatória especificando a área em que ocorreria o processamento das línguas estrangeiras. Esse perímetro, ou corte transversal apresenta uma característica não somente aplicada pelas crianças que colaboraram com este estudo, mas também por desenhistas profissionais em várias áreas da ciência, incluindo a medicina, nas quais os componentes internos de determinados objetos podem ser visualizados desta forma. Tal recurso pressupõe a aplicação do fenômeno da transparência, que permite com que as camadas que revestem os objetos se tornem aparentemente invisível. Segundo Luquet (1969) a criança usaria a transparência para representar partes ocultas de determinados elementos, permitindo a visualização de detalhes que refletem seu funcionamento interno, também permitindo ilustrar pormenores de órgãos e de seus

funcionamentos. Por exemplo, em um desenho de árvore, as raízes poderiam ser mostradas, como se não estivessem cobertas pela terra.

Na representação do cérebro, é possível constatar que partem dele várias hastes divergentes, marcadas com cores distintas. Segundo Stern (*apud* Pillar, 1996, p. 35) “[...] a criança não reproduz lembranças visuais, mas traduz plasticamente sensações e pensamentos”. Neste sentido, é óbvio, que a criança jamais visualizou o referido processo tal como o representa em seu desenho. Com efeito, são traços e pistas tênues a respeito de suas ideias recebidas sobre as línguas, noções permeadas por seus conhecimentos inteligíveis, tal como assinala Rancière (2005) e (cf. também Platão), em paralelo a suas concepções estilizadas, aliás, bastante próximos de aspectos concernentes àqueles considerados como científicos.



Imagem 15: Troca de código.

Referindo-se àquele espaço diegético, para a criança, o fato de indicar a língua portuguesa de um duto vermelho apontando para o português no cérebro da personagem não teria sido suficiente. Assim, o aluno decide reforçar sua afirmação, colocando um exemplo concreto da língua no balão de diálogo: – “oi oi oi”, saudação em português. Mais

uma vez, insiste e sublinha sua asserção, titulando a língua à qual faz referência: *portoges* e destacando o setor ativado no cérebro da personagem.

Seu conceito de língua parece remeter à situação de uso efetivo da língua, isto é, à expressão situacional. Pode-se supor que, para esta criança, as expressões atributivas: *língua é discurso*, *língua é comunicação* se aplicariam perfeitamente. Segundo Lowenfeld (1977:19) “[...] quando a criança desenha, ela transmite o que se encontra de forma ativa em sua mente naquele momento.” Tal suposição, corrobora com a ideia de que a criança possua alguma noção de que a língua se atualizaria através do discurso que emerge nas diferentes práticas sociais. Naturalmente, a análise proposta por esta pesquisadora também reflete posicionamento em termos de modelo linguístico.

No desenho em questão, a troca de código está indicada nas possibilidades apresentadas ao lado do *output* indicado em vermelho. Supõe-se que a partir do instante em que outro indicador passar a portar esta cor, outra língua será imediatamente ativada. Na dúvida, recorreu-se à análise reflexiva da criança. Para ela, os *canudinhos* seriam os responsáveis pela condução das informações até o aparelho fonador (articulatório), o qual, para a criança, em sua expressão simplificada, se resume à *boca*. Logo, uma vez que as informações chegam à *boca*, a personagem se torna capaz de se expressar nas línguas que fala (alemão e português) e nas línguas que gostaria de aprender ou que está aprendendo (não especificado). Na concepção do desenhista, tais *canudinhos* seriam os condutores, responsáveis pelo transporte das palavras. A respeito deste ponto, seria importante abrir um parêntese para remeter o leitor à composição da palavra *tradução*, pois etimologicamente, embora sua forma sintética composta oculte os componentes de sua formação histórica. Em latim, *transducere* significa *conduzir de um lugar para outro*. Vamos nos permitir, aqui, estender as reflexões e levantar a hipótese de que também parece haver no *transducere* da criança traços semânticos da palavra *ductus*, isto é, *cano* ou *caminho para a passagem de algo*. De fato, um aparato destinado a guiar e levar substâncias de um lugar para outro. Porque não, e também, conduzir as línguas? Em resumo, parece se tratar de uma metáfora ou fantasia com lógica subjacente que, inclusive, remete a informações etimológicas a serem discutidas mais longamente.

Naquele momento de composição, a personagem expressava-se em português ou se encontrava em ambiente onde teria que se expressar nesta língua. A mudança de código se encontra na *competência* da

personagem, isto é, a qualquer instante sua capacidade pode se transformar em *performance*. Aliás, segundo Chomsky (1965) tanto os adultos como as crianças possuem maior grau de *competência* do que de *desempenho*.

5.2.4 Análise Dtc - 04

No desenho subsequente, observa-se uma forma oval com linhas sinuosas tanto horizontais quanto verticais. Em seu perímetro, no quadrante superior esquerdo há outro círculo delineado em cor vermelha. Em seu interior há três hastes com bandeiras. Indagada sobre sua produção, a criança afirmou se tratar do cérebro e de bandeiras de três países: Alemanha, Brasil e Japão. Suas representações dos símbolos não deixam dúvidas em relação às referidas atribuições, especialmente em termos de cores, formas e distribuições espaciais.

Segundo Piaget & Inhelder (1977), ao desenhar, a criança buscará estabelecer correspondência entre a imagem produzida e o objeto. Neste caso, além das bandeiras, a representação do cérebro, é transportada para sua produção segundo suas capacidades em tentar reproduzir seu modo de perceber o objeto. Ainda, conforme Rancière (2005) a criança transmitirá sua experiência sensível, ou seja, seus conhecimentos construídos sobre o objeto a partir de suas observações. Destaca-se que tal modelo de representação foi bastante recorrente nos desenhos do grupo. Provavelmente, em razão de não se ter impedido o contato entre os alunos, houve troca de ideias entre eles. Aceitou-se, todavia, que o conhecimento se constrói desta forma e deveria ser, pois, examinado em suas bases tal como se processa.

As três bandeiras apresentadas se referem aos países no qual as línguas são faladas. Para enfatizar sua intenção, a criança escreveu abaixo de cada um dos símbolos seus respectivos nomes. Observa-se, porém, um equívoco. A criança relaciona a bandeira do Japão à língua espanhola. Durante a análise reflexiva o fato foi espontaneamente percebido e justificado da seguinte forma. Sua intenção era representar a língua espanhola, mas como não conhecia uma bandeira que correspondesse àquela língua, desenhou uma bandeira que conhecia. Fez questão de afirmar que sabia que no Japão se fala japonês e não espanhol.

Na imagem, no quadrante direito do círculo maior, estende-se uma forma longitudinal fracionada por fronteiras e marcada por cores distintas. Para cada uma das partes há uma cor específica, quais sejam:

azul-violeta; vermelho; cinza e verde, que se relacionam respectivamente ao inglês, português, espanhol e alemão. Como já mencionado nas análises anteriores, a criança o escreve com base na ortografia da língua alemã. Assim, *alemão* escreve *alemao*; para *português*: *portuges*; para o *espanhol* escreve *ispanhol* e finalmente inglês escreve *ingles*. Consta-se novamente que para esta criança, bem como para as outras desse grupo, a língua é processada e armazenada no cérebro. Quando questionada sobre a forma longitudinal que se projeta para além do círculo, o aluno afirmou se tratar de uma *cordinha*. Em sua opinião, quando o indivíduo decide trocar de idioma, deve puxar a parte da cor desejada que estiver marcando a *cordinha*, local em que se encontrará a língua desejada.

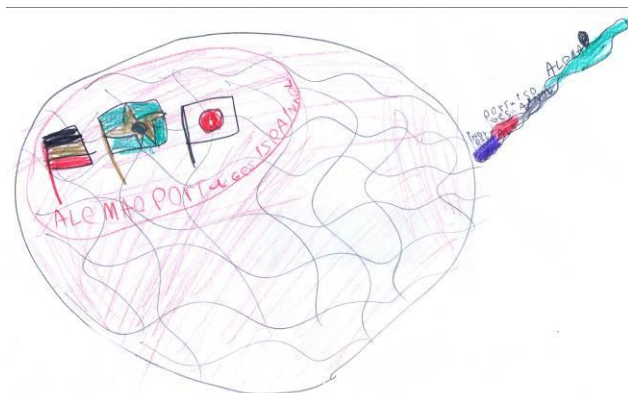


Imagem 16: Troca de código.

5.3 Representação troca de código em desenhos conjuntos

Nas sessões que seguem discutem-se três das quatro produções realizadas conjuntamente relacionadas à troca de código linguístico. Como mencionado na sessão denominada “etapas da pesquisa” (cf. sessão 3.1), visou-se ultrapassar algumas das propostas dos autores referidos em primeiro plano (i.e. Molinié, 2009; Moore, 2010; Perregaux, 2009), os quais não sugerem a realização de produções em grupos. Como a prática de atividades em grupo exerce um papel importante no sistema de ensino/aprendizagem do estabelecimento na qual a pesquisa foi realizada, inseriu-se essa etapa complementar para averiguar sobretudo a seguinte hipótese: se a exposição de *ideias*

recebidas sobre a troca de código seriam afetadas pelas representações anteriores, realizadas individualmente.

Anunciando resultados, será possível verificar que em alguns desenhos (e.g. Imagem 31 da sessão Análise DcTc – 02) os colaboradores realmente trouxeram experiências registradas individualmente para os trabalhos conjuntos. Parecem ter decidido marcar sua presença entre os integrantes da equipe. Outrossim, registraram fatos adicionais ligados ao *ego*, *nunc* e *hic*, firmando cenas, desejos, projeções, acontecimentos, lembranças que se estendem para além das frases-guias apresentadas como orientação para as produções. Grande parte das representações, sobretudo apresentadas na Imagem 31, circunscrevem o universo da criança e seus interesses prementes. Tais projeções parecem-nos constituir base importante e porta de entrada a partir da qual se poderiam introduzir discussões de orientação científica.

5.3.1 Análise DcTc – 01

O desenho que segue, abaixo (Imagem 17), foi realizado por equipe composta por quatro crianças. Do ponto de vista geral, a imagem se caracteriza por um contorno que delimita uma área em forma oval, cujo interior está colorido por tinta de cor rosa avermelhada transparente (aquarela¹⁷). No seu interior destaca-se uma seta de cor marcadamente alaranjada que aponta verticalmente para o alto. Há três palavras escritas na circunferência, respectivamente: *portuges* (português), *alemãunh* (alemão) e *ingles* (inglês). Nas circunscrições do espaço oval há uma série de microdesenhos. As pequenas ilustrações subjacentes à tinta transparente se tornam visíveis tão somente por meio de exame microscópico. Para a focalização microestrutural das pequenas imagens, utilizou-se a ferramenta *zoom*, através da qual se identificou os seguintes elementos:

- Várias estrelas, corações, sorriso;

¹⁷ Conforme mencionado na sessão dedicada às “etapas da pesquisa”, a tinta aquarela permitiu que pequenos detalhes dos desenhos, situados em plano subjacente não fossem ofuscados. Tal técnica, que se verificou ser crucial para a pesquisa, não foi, no entanto, programada. Seu uso decorreu de um “feliz” incidente científico. Descobertas casuais parecem ser frequentes em ciência e, neste caso, espera-se que a técnica possa ser reempregada em outras investigações similares.

- Formas sinusoidais que imitam o córtex;
- Representação de personagens animais: gato, cachorro, polvo, urso, camelo;
- Representação de personagens humanos: palhaço;
- Representação de objetos e vestimentas: carro, vestido, meia de natal;
- Representação de alimentos: cachorro-quente, sanduíches.



Imagem 17: Troca de código - Desenho em conjunto.

Em escala hierárquica, o círculo imperfeito define as fronteiras de um espaço hiperonímico, no qual uma flecha aponta estrategicamente para a palavra *alemãunh* (leia-se: *língua alemã*). Observa-se, subliminarmente, uma série de linhas sinuosas que parecem buscar imitar a representação do córtex cerebral. No plano microestrutural as crianças desenharam uma série de pequenas figuras, algumas de caráter icônico, de fácil identificação, tal como aquelas listadas acima, já outras de decifração mais complexa, tal como discutido a seguir.

A análise do desenho encontrou obstáculos para sua interpretação e foi impossível avançar sem o auxílio de seus autores. A princípio, os elementos identificados permitiram poucas deduções. Assim, foram obedecidas as orientações dos autores consultados. Logo, como mencionado anteriormente, no embasamento teórico e metodológico,

para realizar a análise seguiu-se as orientações de Moore (2010), Perregaux (2009), Molinié (2009) e Pillar (1996), que estabelecem como premissa a participação das crianças no processo de interpretação de suas próprias produções. Somente nessa fase de interpretação reflexiva, realizada com os desenhistas, foi possível entender alguns aspectos salientes da representação realizada. Vejamos a seguir.

Segundo as quatro crianças que elaboraram a tarefa, a cor rosa avermelhada, chamada por eles de *cor da pele*, seria a tonalidade que mais se aproximaria da cor do córtex cerebral. A flecha em destaque aponta para a língua que estavam empregando naquela atividade e naquele momento, a saber: a língua alemã. Segundo as crianças, a flecha representa o ponteiro de um relógio. O mecanismo de medida de tempo, desenhado nas produções individuais, continuava presente nas ideias das crianças na atividade coletiva como indicador para a alternância entre as línguas praticadas, pelo menos no ambiente escolar.

Como já salientado, naquela escola os alunos se submetem, de fato, a um rígido escalonamento de tempo para a realização de suas atividades, cada qual em uma das duas línguas praticadas. Tal estratificação temporal compõe marca registrada das premissas didático-pedagógicas do modelo de ensino e aprendizagem adotados pelo estabelecimento onde a pesquisa foi realizada. Se para algumas crianças pesquisadas por Moore (2010) a troca de código estava relacionada às fronteiras entre países, para as crianças desta escola o elemento que define a passagem de uma língua a outra é o horário.

Em relação às pequenas figuras microscópicas presente no desenho, a equipe de alunos observou que cada uma delas corresponde a um dos pensamentos que possuíam enquanto realizavam a tarefa. Na imagem 18, abaixo e ampliada por meio da ferramenta *zoom*, identifica-se a representação da cara de um gato; na imagem 19, a imitação de um polvo; na imagem 20 a indicação de um sanduíche. Quanto à imagem 21, inicialmente a interpretação foi impossível, todavia, exame mais detalhado, realizado com a colaboração de observadores externos indicou que se tratava de uma das personagens do jogo Pac-man¹⁸, conhecido também por *Come-Come*, ou seja, com efeito, as crianças

18Pac-man (conhecido em japonês com o nome de Pakkuman ou パックマン) é um jogo eletrônico criado por Tohru Iwatani para a empresa Namco, e sendo distribuído para o mercado americano pela Midway. Pac-man é o personagem desse jogo que se tornou um grande clássico nos anos 1980, tendo se mantido durante os anos 1990 e ainda hoje reconhecido pelas gerações atuais.

desenharam a representação da personagem fantasma de um *game* digital, cuja origem as crianças preferiram omitir.



Imagem 18: *Zoom* representação de uma cara de gato.



Imagem 19: *Zoom* representação de um polvo.



Imagem 20: *Zoom* representação de um sanduíche.



Imagem 21: *Zoom* representação da personagem *Pac-man*.

Em geral, a recusa, o silêncio ou a omissão diante de certos questionamentos ocorreu sempre que se tratava de atividades supostamente julgadas proibidas ou estranhas ao ambiente escolar – ou talvez, mesmo em seus lares. A referência a jogos informáticos, como aquele que envolve o Pac-man, parece ter sido evitada. Nesses casos, simplesmente se aceitou o silêncio ou recusa. Buscou-se não forçar respostas.

Deduz-se que o referido politexto foi elaborado a partir de outros politextos conhecidos. Há clara manifestação do fenômeno de intertextualidade, operado também em razão de trocas de sentido entre modalidades semióticas, sobretudo de cunho imagético.

O fenômeno da intertextualidade, segundo Samoyault (2008) é inerente à linguagem. O movimento através do qual um texto é gerado a partir de outros textos se situa nas bases da constituição de todo e qualquer código socialmente desenvolvido e compartilhado. Segundo Bakhtin (2003), nenhum texto se constrói sozinho, mas sim a partir de

outro. Embora não se trate do foco deste trabalho, a intertextualidade na expressão imagética não verbal constitui tema passível de ser desenvolvido em relação ao estudo de desenhos de crianças.

Observa-se, ainda, que temos consciência de que as representações devem ser abordadas como representações de imitações de reproduções. Por exemplo, talvez as crianças jamais tenham visto um camelo, ou um polvo enquanto criatura viva, movendo-se em seus ambientes naturais. Logo, aquilo que desenham são imitações de objetos reproduzidos por meio de fotografias de revistas, de vídeos, de pinturas e afins. Conforme observa Stern (*apud* Pillar, 1996, p. 35) “[...] a criança não reproduz somente lembranças visuais, mas traduz plasticamente sensações e pensamentos”. Nesta via, parece importante lembrar a obra de Magritte (1898-1967) exposta abaixo. Parece que a intenção do pintor consiste em mostrar que por mais realista que uma representação possa ser, ela só será “real” enquanto imagem.



Imagem 22: *Isto não é um cachimbo. (tradução livre).*
Magritte (1928/29)

E, de fato, observando-se a imagem acima, não se trata de um cachimbo! Mas sim da pintura de um cachimbo.

— Equívoco!

Não temos a pintura de um cachimbo, mas sim o desenho de uma pintura de um cachimbo.

— Eis, todavia, um novo equívoco, pode-se perfeitamente afirmar que estamos diante da cópia impressa de um desenho de uma pintura de um cachimbo. E, com efeito, a discussão poderia não se esgotar. Pois, no caso presente temos uma fotocópia impressa, exclusiva para constar nas páginas que você, leitor, está examinando, referente à

reprodução de um desenho de uma pintura de um cachimbo... *etc.* Bom, poupemos o leitor do que poderia se configurar como discurso tautológico, redundante, pleonástico.

Nas imagens que seguem, abaixo, compara-se o desenho realizado pela criança com a fotografia de um camelo e com um desenho de um camelo.



Imagem 23: Foto de um camelo.

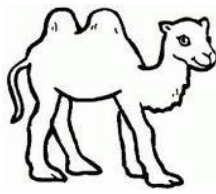


Imagem 24: Desenho de um camelo.



Imagem 25: Zoom de representação de camelo.

Considerando-se as perspectivas extraídas da obra *Trahisson des images* (Traição das imagens) de Magritte, observa-se à esquerda, o que parece ser uma foto de um camelo. Ao meio um desenho estilizado de um artista desconhecido a respeito de uma de suas formas de representar um camelo. À direita, o desenho realizado por uma das crianças de forma rápida, cuja intenção parece ser a de reproduzir a imagem de camelo a partir de suas experiências. Apesar do trabalho em grupo, o pequeno desenho foi esboçado por apenas uma das crianças.

Naturalmente, as relações entre as três imagens e o referente físico-biológico se situa na esfera conceitual. O fato de escolher desenhar um camelo deve-se provavelmente à proximidade entre a data da pesquisa e o Natal. Outros desenhos como as botas de presentes, brinquedos reforçam tal suposição.

Nas imagens apresentadas abaixo, compara-se o desenho realizado pelo colaborador com um desenho de um sanduíche e com uma fotografia de um sanduíche. Na análise do pesquisador, em um primeiro momento, não foi possível reconhecer e identificar o desenho, mesmo utilizando a ferramenta *zoom*, por este motivo recorreu-se à análise reflexiva do grupo. Como já observado nas linhas acima (cf. desenho 26), a criança que desenhou o sanduíche comentou que o

representou, pois se aproximava a hora do almoço e estava com fome e por isso reproduziu vários sanduíches.



Imagem 26: Zoom de representação de sanduíche.



Imagem 27: Desenho de um sanduíche.



Imagem 28: Foto de um sanduíche.

Seguindo a ordem da explanação anterior referente à representação do camelo (Imagens 23, 24 e 25) realizamos a análise similar àquela apresentada para a imagem do sanduíche. Observa-se na Imagem 26, o desenho realizado pelo colaborador. No centro, um desenho estilizado de um artista desconhecido. Finalmente, na Imagem 28, o que parece ser uma foto de um sanduíche. Como não disponibilizava de muito tempo, a criança provavelmente desenhou apressadamente e retratou a sua interpretação e sua ideia recebida sobre o referente exposto, buscando fazer com que seu leitor inferisse de modo pertinente e fosse levado à ideia do referente físico em questão. Segundo Ranciè (2005) através de seu desenho o aluno transpôs para o papel sua experiência sensível relacionada à imagem do sanduíche.

5.3.2 Análise DcTc – 02

O desenho a seguir foi composto por três crianças. Na imagem, representam uma cabeça, utilizando novamente a técnica da transparência, proporcionada pelo uso acidental da tinta aquarela. Embora não se trate de técnica idêntica, Luquet (1969) menciona a importância da fase do crescimento intelectual em que as crianças buscam eliminar obstáculos que ocultariam detalhes internos dos objetos (cf. imagem 14: *zoom*: Ampliação da cabeça, anteriormente apresentada).

As crianças utilizaram técnica geralmente comum nas áreas científicas para ilustrar partes não visíveis de mecanismos e artefatos.

Procedimento similar se repete em obras das ciências biológicas. O recurso se mostra, aliás, muito importante para reproduzir cortes transversais de partes do corpo:

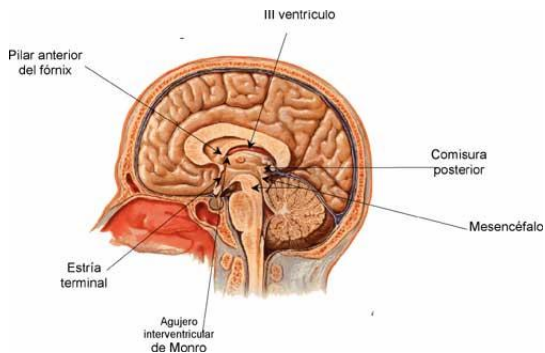


Imagem 29: Corte transversal da cabeça.

Essa técnica também pode ser observada nos próprios livros didáticos utilizado no estabelecimento de ensino no qual a pesquisa foi realizada (cf. Imagem 30, abaixo), bem como em desenhos animados, histórias em quadrinho e manuais de máquinas. Através das *ideias recebidas sobre...*, a criança parece adotar técnica similar para transpor suas interpretações referentes à troca de código:

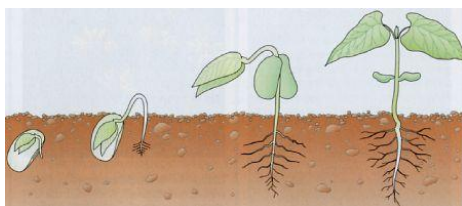


Imagem 30: Crescimento das plantas do manual de ensino *Fara und Fu*.

No desenho seguinte, abaixo, por meio de corte transversal, podem-se observar vários desenhos subliminares, como um relógio, no quadrante superior e vários gaveteiros. Também, ao alto e no quadrante direito, há números e letras que só podem ser examinados através de exame microscópico, tal como abaixo reproduzido.

Sublinha-se o resurgimento da *Schublade*, já discutida anteriormente. Trata-se, talvez, de noção ligada ao processo de orientação organizacional para o armazenamento de informação (cf. Roth, 2003 e Zittlau, 2011). Seria, pois, esperado que tal visualização fosse reproduzida ao se fazer referência ao ensino e aprendizagem de línguas. Ainda hoje, parece circular a forte ideia de que a gramática e o dicionário seriam os principais responsáveis pela progressão¹⁹ implícita ao processo de aperfeiçoamento para a superação dos estágios de interlíngua. Naturalmente há outros mecanismos reguladores da progressão situados nos projetos didático-pedagógicos que, por vezes, podem não incluir recurso à gramática normativa.



Imagem 31: Troca de código – Desenho em conjunto.

Em geral, partes dos temas explorados e expostos nas produções individuais são retomadas no desenho conjunto. O fato de se ter buscado trabalhar sem alterar a rotina habitual dos alunos reforçou as trocas de informações. Outrossim, como se adotou perspectiva explicitamente socializante, não seria prudente – e nem sensato – isolar os alunos para impedir troca de ideias. Ora, conforme observa Rancière (2005), o sensível é *partilhado e compartilhado*. Trata-se, sob sua ótica enquanto

¹⁹ Para maior aprofundamento, remetemos o leitor à obra de Borg (2001). A noção de progressão.

teórico, e de premissa que se supõe inerente à formação do sujeito psicanalítico. Desfazer tal postulado corresponderia a gerar situações e cenas artificiais que poderiam produzir resultados não confiáveis que, por extensão, poderiam gerar descompassos entre a pesquisa de cunho científico e as realidades da escola.

Segundo as crianças, sobre a folha em branco, desenhada ao alto e à direita, está registrada a representação de parte do conhecimento que possuem. Para os alunos, os dados de seu aprendizado estariam estocados em gaveteiros, de forma organizada, para que a qualquer instante pudessem ser localizados, recuperados e ativados sem grandes esforços.

Abaixo, ampliação obtida por meio da ferramenta *zoom* como forma de melhor visualização. Em geral, talvez em razão da excelente acuidade visual e interesse acentuado por entidades microscópicas, os desenhos são minúsculos. Segue efeito lupa sobre alguns setores do desenho:



Imagem 32: Zoom: folha escrita.



Imagem 33: Zoom: gavetas.



Imagem 34: Zoom: relógio.

O relógio, destacado em cor azul, mantém-se como *syllabus máximo*, componente de primeira ordem para o processamento das línguas; seja para seu uso, seja para aprendizado, ou para os câmbios necessários e/ou requisitados em função do contexto pragmático.

5.3.3 Análise DcTc – 03

O próximo desenho foi elaborado por 3 crianças. Na Imagem 35 observa-se um grande círculo e em seu interior 3 setas em cor verde, que permitem inferir se tratar de um relógio. Na zona perimetral, dos limites do círculo partem 05 linhas sinusoidais nas cores vermelha e azul. Logo

abaixo do círculo há a representação da bandeira da Alemanha e do Brasil. Embaixo da bandeira brasileira há uma pequena casa e logo abaixo uma flecha partindo da casa em direção à bandeira do Brasil, provavelmente indicando que: “*eu moro no Brasil*”, corroborando com o que afirma Iavelberg (2008), no sentido de que o desenho está diretamente relacionado com aquilo que é sócio-culturalmente transmitido no meio que a criança vive.



Imagem 35: Troca de código – Desenho em conjunto.

Na análise reflexiva o grupo de crianças relatou que o círculo corresponderia ao cérebro, no interior do qual há uma espécie de relógio que determina o momento de falar português e o instante de empregar a língua alemã. As crianças desenharam as bandeiras logo abaixo do cérebro provavelmente para se referir às línguas que falam. De forma paralela, as bandeiras parecem servir para relacionar as duas línguas com o ambiente escolar e apontar a do Brasil como o lugar onde moram. É importante considerar que fizeram questão de afirmar que em casa procuram falar mais português e na escola mais alemão. (cf. Imagem 36).



Imagem 36: *Zoom*: casinha (cf. plano baixo)

Quando questionados sobre as linhas sinuosas que partem do grande círculo, os alunos afirmaram se tratar de dutos por onde passam as línguas. No tubo de cor azul passa o idioma português e na cor vermelha o alemão. As duas setas na parte inferior do círculo apontam para as respectivas bandeiras. A seta superior aponta para um círculo menor localizado sobre o círculo maior e acima do menor há 3 estrelas pretas. A seta na parte superior foi desenhada propositalmente maior, pois segundo as crianças, a mesma determina o momento que se falará cada língua, a saber: alemão ou português. A seta maior controla o horário, enquanto as setas menores apontam para as línguas a serem usadas.

Pillar (1996) afirma que o olhar de cada criança está impregnado com experiências anteriores, associações e interpretações. Assim, ela apresenta suas interpretações em relação a um dado momento. No caso desta produção, após discutirem brevemente e entrarem em acordo sobre o que desenhariam, registraram sobre a folha suas interpretações e experiências.

6 Considerações finais

Para as considerações finais, parte-se da máxima elaborada a partir da obra *Traison des images* (Traição das imagens) de Magritte, que leva a deduzir que “*a imagem só é real enquanto imagem*” (Lima,

2013²⁰). O exame de desenhos de crianças consiste somente de uma maneira, entre tantas outras, de poder articular imaginários construídos a partir de experiências sensíveis, como assevera Rancière (2005); e exprimi-las através das linguagens como forma de exibir conhecimentos. Por conseguinte, ao pesquisador cabe assumir o papel de buscar extrair dos desenhos parte das respostas a seus questionamentos. Neste caso, tratou-se de destacar objetos de reflexão ligados à questão da interpretação concomitante e inerente aos processos tradutórios.

Em certos fóruns, como em atividades ligadas ao ensino e aprendizagem, parece ser importante que se ancorem pontes simbólicas entre conceitos-chave na área dos Estudos da Interpretação e da Tradução, tal como as noções de *L1*, *L2*, *Ln...* e *troca de código*, de modo a se apoiar nas bases método-epistemológicas da área como refúgios que possam otimizar a análise e o conhecimento dos efeitos idiossincrásicos decorrentes de ações ligadas, de modo geral, aos processos envolvidos no uso consciente das línguas (cf. Krashen, 1985), incluindo evidentemente as atividades interpretativas e tradutórias. No presente estudo o ponto de maior destaque em relação às respostas das crianças parece ter sido a ênfase concedida ao “relógio”, não como objeto físico em si, mas como entidade simbólica, ou seja, como reflexo da importância concedida ao escalonamento de tempo, à pontualidade, às cronometragens naquela instituição escolar.

Ao se admitir que é possível compor realidades a partir da leitura de textos escritos, a leitura do texto imagético, em medida similar, também gera interpretações e representações a partir das quais se transportam informações registradas a outrem. Para fazê-lo, sobretudo no caso de sujeitos incluídos em fóruns sociais, condicionam-se os imaginários a modelos de expressão específicos, tanto em função das configurações que envolvem as linguagens, quanto em razão das condições periféricas que as ordenam. A consciência da relatividade dos

20 Trata-se de frase copiada de apontamentos, anotações e discussões decorrentes das sessões de orientação. Com efeito, observou-se que nem mesmo a fotografia considerada a mais fiel poderia ser considerada como representação do *real*. Toda e qualquer reprodução remeterá a formas de arte, ou seja, espelhamento de entidades por observadores situados em determinados pontos de observação. Haverá tantas *realidades* quantos forem as configurações instaladas. Eis a razão para se insistir na ideia de que ao se examinar os desenhos não se tem acesso ao pensamento, mas tão somente à pistas, rastros, fragmentos e indício resultantes de manifestação expressiva local. O que se observa são tendências, reflexos, e relatos de experiências sensíveis.

processos interpretativos e tradutórios permeados por forças culturais, políticas e sociais, bem como de suas flutuações conceituais inerentes levam a considerar a necessidade de delimitação que, pontualmente, se buscou aplicar para este estudo por meio da adoção de *syllabus*²¹ (frases-guia).

Paralelamente, procurou-se também limitar eventuais ambições acadêmicas que pudessem emergir da proposta de estudo e, por extensão, extrapolar a presente dissertação de mestrado. Por tais motivos, aceitou-se a ideia de que se trabalharia tão somente sobre fragmentos e rastros produzidos a partir de respostas oferecidas aos questionamentos previamente elaborados (frases-guia). Por tais razões, coube, humildemente, aceitar os limites do presente estudo diante do complexo leque de questões anexas envolvidas. Os resultados obtidos refletiram tão somente ideias parciais a respeito das noções de *L1*, *L2*, *Ln...* e *troca de código*, expressas por um grupo de 15 crianças motivadas a fazê-lo.

Paradoxalmente, a importância de ideias relacionadas às línguas parece compor bases conceituais que progressivamente se cristalizam, tomando amplas dimensões na formação do sujeito psicanalítico e, por conseguinte, em sua vida acadêmica. As acomodações de noções adquiridas e desenvolvidas nas primeiras etapas da vida escolar parecem acompanhar os aprendizes ao longo de suas trajetórias acadêmicas, posto se tratar *de ideias recebidas sobre...* advindas de fontes respaldadas institucionalmente: espaço em que as orientações se revestem de credibilidade. Eis, pois, uma das principais justificativas para que *ideias recebidas sobre* as línguas devam ser discutidas e rediscutidas em âmbito acadêmico com base em argumentos científicos. As noções de tradução podem, igualmente, estar atreladas às ideias que

21 Silabo, tal como empregado aqui, consiste de uma alteração do termo latino “*syllibus*”, emprestado do grego “*sillubos*” (i.e. banda com o título de um volume), que designava uma lista de proposições das autoridades eclesiásticas, publicadas pelo Papa Pio IX em 1864, que enumerava sumariamente aquilo que a igreja julgava mal para os fiéis (ou contrariamente, aquilo que seria bom para eles). Tratava-se de algo a ser seguido, ou seja, uma orientação que condicionava os atos, circunscrevendo-os. No âmbito deste estudo achou-se que tal noção reflete, de modo satisfatório o processo de aplicação do paradigma que condicionou as crianças a centrarem sua atenção sobre noções de difícil compreensão, até mesmo em termos dialéticos. O termo é empregado com a mesma denotação por Borg (2001).

o sujeito-tradutor tenha construído a respeito da língua, do texto, da linguagem e de seus modos de expressão. Provavelmente, uma ênfase muito acentuada sobre as responsabilidades ligadas à forma possa ser interessante para alguns gêneros textuais, como algumas perspectivas determinadas para a tradução de poesias. Todavia, alguns gêneros, como textos científicos da área jurídica, demandam responsabilidades sobre o sentido, de modo a evitar quaisquer incompatibilidades de ordem legal.

Outrossim, a partir dos resultados obtidos foi possível observar que certos equívocos, como a visão posterior, por vezes ainda adquiridas nas escolas, de que os fenômenos ligados à língua podem ser todos explicados por meio de uma teoria geral como a Gramática Tradicional, não deveria desfazer a constatação das crianças de tenra idade que manifestam, aliás, concepções pertinentes e próximas daquilo que se preconiza cientificamente, por exemplo em Análise do Discurso, isto é, atrelar língua ao seu uso efetivo em contexto. Tampouco se aceitaria na área dos Estudos da Interpretação e da Tradução haver modelos *passerpartout*. Trata-se, de fato, ao se interpretar ou se traduzir, de lidar com o discurso e com todas as suas implicações *IN* (internas) e *PARA* (periféricas). As abordagens centradas sobre a estrutura definitivamente não são capazes de refletir, sozinhas, a complexa trama que envolve as expressões.

As representações que se criam sobre as línguas e seu emprego social (discurso) parecem, pois, que se forma desde as fases de alfabetização, tal como verificado neste estudo realizado com um grupo de 15 crianças multilíngues. Se após alguns anos de estudo, as mesmas crianças em fase de adolescência, passam a relacionar as línguas, sua aquisição e aprendizagem, à necessidade de domínio de sistemas formais, estratificados, hierarquizados, cujo manuseio “correto” estará sempre ligado ao conhecimento paralelo de modelos teóricos, talvez seja um indício de que é preciso insistir sobre postulados como os de Bataille (1929/30) aqui discutidos, que orientam para que posições binaristas sejam moduladas em prol de visões que defendam atuar justamente nos pontos de encontros entre margens aparentemente opostas. Segundo Barthes (1978), é no turbilhão em que se friccionam as energias das quais brotam discussões e novas ideias a respeito dos fenômenos. Em outras palavras, das crises brotam novas ideias.

Para Bataille (1929/30), a língua não é somente forma, tampouco somente função, mas uma habilidade resultante de processamento psíquico, nutrido por representações armazenadas que implicam simbolização, registro de experiências e, principalmente, aceitação do olhar do Outro. Para Bataille é importante que se considere que os

objetos de estudo precisam ser examinados em seu contexto, sem que se necessite abandonar as abordagens científicas.

Apesar de se ter acatado, no escopo desse estudo, e em oposição à concepção do Grupo μ (1992), a ideia da inexistência de uma gramática para a imagem, admite-se que as produções imagéticas examinadas contêm tentativas de reprodução de elementos copiados de realidades observadas (cf. Magritte, 1928/29, Foucault, 1983, Casares, 2006). Por suas correlações com universos referenciais previamente conhecidos, acabam adquirindo vida própria nos espaços diegéticos sugeridos sobre o papel, ou seja, trata-se de desenhos elaborados por crianças que os interpretam de modo compartilhado – entre si – e com o pesquisador. Por sua vez, este último compartilha as produções com observadores externos. Em resumo, cabe repetir a consciência de que as *realidades* registradas nas imagens só constituem *realidades* enquanto imagens interpretadas e, eventualmente, “traduzidas”, ou seja, tratar-se-á, sempre, de eternas *especulações*, em sentido conotativo (espelhamento de cenas, indagação teórica). Todavia, *expectativas* pautadas cientificamente e inseridas em contexto cotidiano.

Se aceita igualmente que o processo *ascendente* (*bottom-up*) de *leitura*, que consiste em lançar mão do conhecimento linguístico como base para a construção de significados, se aplicaria também à interpretação e à tradução da imagem enquanto linguagem expressiva. Naturalmente, em consonância com tais postulados, estende-se tais reflexões ao processamento complementar *descendente* (*top-down*), que remete a testagens de hipóteses realizadas a partir do conhecimento de mundo do leitor (*background knowledge*), ativado para a validação de suas previsões a respeito daquilo que se parece encontrar representado nos desenhos.

Metamorfosando de forma explícita o referido modelo, que preconiza leitura *ascendente* e *descendente* defendido, entre outros, por autores como Kato (1985); Carrell, Devine & Eskey (1989); Leffa (1996); Grabe & Stoller (2002), seria interessante, como já observado e com base nos postulados de Barthes (*O prazer do texto*; 1973/2010), estender as considerações para além de quaisquer visões de natureza binária e/ou vertical, considerando não somente que ambos os processos – *bottom-up* e *top-down* – se processam concomitantemente e se diluem mutuamente em todas as direções, bem como se atualizam centrifugamente no encontro com os universos do *Outro*. Sob esta ótica, surgiu então a necessidade de realizar interpretações e traduções compartilhadas com os autores, apesar de certas orientações teóricas que preconizam *a morte do autor* em alguns fóruns interpretativos de caráter

prioritariamente literário (e.g. Barthes, 1988). De fato, sabe-se não haver esclarecimentos suficientemente fortes que permitam reunir e firmar conjuntos de características para circunscrever e definir quais traços marcam o gênero literário e quais são aqueles que excluiriam certos textos desta categoria (?). Tampouco parece que se possa negar a possibilidade de existência de textos literários exclusivamente imagéticos; menos ainda, negar a qualidade de textos compostos de forma híbrida, nos quais a troca de sentido entre modalidades semióticas se torna preponderante e indispensável à leitura. Sobre este último ponto, é pertinente mencionar trabalhos como o *Ateneu* de Raul Pompéia (1997), *O Pequeno Príncipe* de Antoine de St. Exupéry (1974), *Max und Moritz* de Wilhelm Busch (1992), bem como livros ilustrados por terceiros, como *Alice's Adventures In Wonderland* de Lewis Carroll (1993), ou *As mil e uma noites* traduzidas por vários autores (e.g. Galland, 2001). Eis um exemplo de uma ilustração de Raul Pompéia que aproxima eventuais representações “livres” daquelas propostas pelo autor. Após um incêndio em um Colégio, um estudante desolado repousa sobre materiais destruídos pelo fogo:



Imagem 37: Ilustração em *O Ateneu* pela pena do próprio autor: Raul Pompéia.

Tal remissão explicita um desejo de realização de estudos posteriores dedicado ao exame do trabalho de autores que ilustraram suas próprias obras ou cujos textos foram ilustrados por outros artistas.

Em certo sentido, mesmo que em proporção desigual em relação ao texto escrito, o texto imagético se torna responsável por orientações preponderantes para a construção de imaginários, representações, interpretações e traduções. Parece que boa parte dos leitores de *O Pequeno Príncipe*, em versão ilustrada, por exemplo, possuam uma imagem da personagem ligada àquela pelo autor da obra. Há, com efeito, sugestões explícitas para a constituição da imagem da personagem (mais ou menos como ocorreu na Imagem 05 com a personagem *Utabanana*) desenhada por uma das crianças que participaram do estudo. Na imagem acima, de Raul Pompéia, o globo caído, por exemplo, nos remete a uma cena que se tornou anacrônica, de um modelo de ambiente escolar cujo *nunc* e *hic* se deslocam para um fórum diegético pautado no século XIX. Dificilmente um globo sobre a mesa do “mestre” seria, hoje, um traço típico de um modelo de sala de aula. Provavelmente, as crianças dispõem do *Google Earth* em seus *tablets*, sistema que lhes concede visão privilegiada da geografia e divisão política dos países.

Ora, se o fenômeno da polifonia e da dialética, tal como observa Samoyault (2008), são processos inerentes à linguagem. Logo, considerando-se que a *linguagem não verbal* constitui uma de suas modalidades privilegiadas, uma vez que o texto imagético pode ser *lido* sob condições similares àquelas que envolvem o processamento do texto escrito, sobretudo em algumas de suas modalidades (e.g. Libras). Se, por um lado, a linguagem escrita se ergue a partir de formas detectáveis por recursos cognitivos ao plano dos sentidos (i.e. visão, tato, paladar/olfato, audição); por outro lado, pouco há de diferente em relação aos outros meios empregados nas comunicações humanas. Examine-se, por exemplo, o *braille* ou as *línguas de sinais*. Tais modelos diferenciam-se da linguagem predominantemente praticada socialmente (i.e. oralizada e/ou escrita) tão somente por seus modos singulares adotados para expressão e apreensão não majoritários. Em todos os três modos expressivos citados, ou seja: (i) leitura de textos em relevo; (ii) leitura da representação simbólica da imagem fônica; (iii) ou leitura de imagens gestuais, há recursos passíveis de serem dominados e combinados de forma a constituir significações e sentidos novos: interpretáveis (para si) e traduzíveis (para outrem).

Apesar das estilizações inerentes a toda e qualquer composição imagéticas, tal como observa Magritte (1928/29) em sua obra *Ceci n'est pas une pipe*, apresentada neste estudo, a capacidade de identificar componentes na imagem e de estabelecer correlações destes elementos com entidades do mundo dito *real* implica, por *default*, a ideia de

espelhamento (especulação) e encenação, ou seja, tratar-se-á sempre de reflexo, isto é, reprodução de algo; jamais do referente. Por mais “realista” que possa parecer uma dada composição, ela jamais poderá ser afetada por ações similares àquelas que se aplicaria a um objeto do mundo físico. Os paradoxos aparentes, longamente discutidos por Foucault em sua obra *This is not a pipe* (1983), levam a considerar que até mesmo uma fotografia só remeterá a uma realidade enquanto imagem. Tratar-se-á, sempre, de um ponto de vista de um observador (*ego*) situado em determinado ponto (*hic*), envolto em certas condições (*nunc*). Os desenhistas e fotógrafos na posição de artistas agem como os *embrayeurs*, dos quais trata Jakobson (2003). Os embreantes serão sempre moduláveis em razão das oscilações que se operem em quaisquer umas das potências em fricção, equivalentes às variações de focos e pontos de vista do observador externo. Assim, outras análises sobre os mesmos desenhos aqui apresentados gerariam novas e diferentes apreciações.

Provérbios como: *a palavra não quebra*, de origem desconhecida, refletem a consciência popular a respeito da dicotomia que se estabelece entre o verbo e eventuais referentes considerados “concretos”. Todavia, outro provérbio a este associável, também de autor desconhecido, afirma que *a palavra pode quebrar osso*, evidenciando novamente saberes seminais compartilhados, que fazem referência à existência de universos imaginados que se erguem no plano fantástico, para além dos universos de aparência física, mas que podem atuar sobre ele de forma indireta, incitando a realização de fatos efetivos. Trata-se de esferas em que as tramas psicanalíticas fazem emergir noções abstratas, cujos referentes, embora também abstratos, são capazes de afetar a chamada “existência física”. Neste sentido, as noções sobre *L1*, *L2*, *Ln...* e *troca de código* são de grande importância para os trabalhos situados no escopo escolar, pois refletem e comprometem saberes.

Tais prolongamentos ultrapassam o escopo de uma investigação em que se buscou tão somente mapear algumas ideias a respeito de *L1*, *L2*, *Ln...* e *troca de código*. De fato, noções como “organização”, “administração” (cf. Jarouche, 2009), “busca”, ou mais recentes e recorrentes na língua, como: “navegar na internet”, “fazer downloads”, situa-se, todas, nos fóruns em que os processos predominam e se desenvolvem no plano virtual. A definição de “organização”, por exemplo, está permeada por fatores sociais, políticos, financeiros, familiares, etc., cuja complexidade gera uma miscelânea de paradigmas, cada qual em função de seu contexto sociocultural, político, ideológico, financeiro, administrativo, e afins.

As experiências de mundo parecem determinar a formação de conceitos, cada qual acompanhado de prolongamentos específicos. Tal como na composição dos dicionários, nos quais a ordem canônica, conhecida, preconiza a existência de *entradas* seguidas por *denotação* (sentido da palavra), *conotações* (sentidos metafóricos), *associações* (sentidos catafóricos) e *exemplos*, com relação à imagem esperou-se que tal ordem, convencionada e aceita para fins de reflexão dicionarizada, se repetisse em relação a certos itens presentes na imagem, ou seja, que fosse possível estabelecer sentidos para itens imagéticos pragmaticamente circunscritos. A referida suposição confirmou-se em parte, sobretudo em razão da observação de resultados obtidos em estudos similares, cujas produções expuseram atribuições prototípicas que refletiram referenciações a tipicidade que caracteriza, por exemplo, ideologias assumidas em paralelo à aquisição e aprendizagem da linguagem de forma geral e das línguas de modo específico. Veja-se, a título de ilustração, um desenho referente à troca de código, elaborado por crianças multilíngues, filhas de imigrantes, cujas experiências com o uso das línguas remetem principalmente à questão das fronteiras entre países:

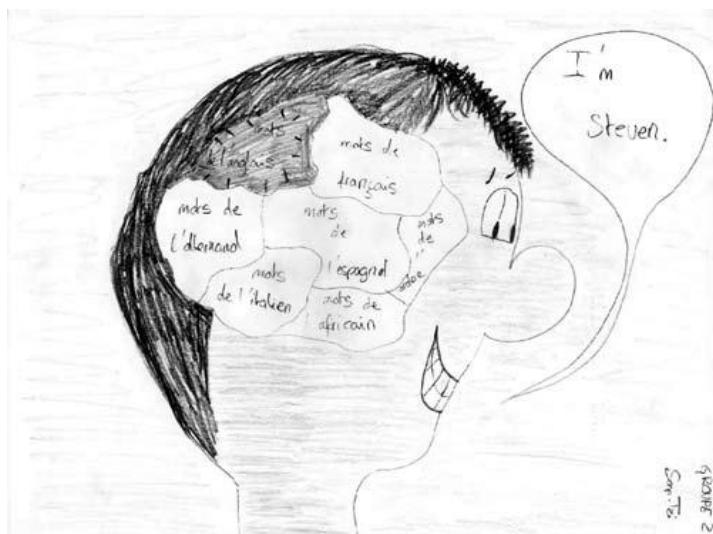


Imagem 38: Multilinguismo por Moore (2010).

Por outro lado, nos deparamos com grande número de desenhos, cuja interpretação só se realizou a partir de questionamentos aos autores ou consultas paralelas apuradas.

Mesmo em se admitindo a carência de acordos compartilhados, de forma institucionalizada socialmente em relação a imagem, como aqueles estabelecidos para o código escrito; segundo Vaillant (1999:09), cada vez mais – sobretudo com o advento das tecnologias digitais – a imagem e seus diversos sucedâneos gráficos rompem com o monopólio do texto escrito na transmissão da informação. Se no passado a heráldica, as escritas pictográficas e ideográficas, por exemplo, centraram sua atenção sobre as imagens, os novos meios de lidar com a informação parecem ter retomado essa tendência, pois instauram ícones e símbolos que se tornam amplamente conhecidos e compartilhados. Eis um exemplo clássico de *on/off*:



Imagem 39: Imagem ilustrativa botão *on/off*

É provável que boa parte dos utilizadores de telefones móveis ou de tecnologias digitais seja capaz de atribuir sentido a um ícone como este, apresentado acima. Neste sentido, cabe lembrar o Paradoxo de Ménone, que postula que: (i) não podemos procurar algo sobre o qual nada sabemos?; (ii) Entre as coisas sobre as quais nada sabemos qual será aquela que estamos exatamente a procurar?; (iii) Como poderemos reconhecer o que estamos a procurar, mesmo que o encontremos? Tais questionamentos parecem desconsiderar o caráter polifônico e dialético da linguagem, bem como a elasticidade e *flutuabilidade* dos conceitos. Objetos que se fecham a interpretações iniciais parecem não resistir à explicitação das intenções dos autores ou às investidas de interpretações alheias, cujas experiências diversificadas permitiram “decifrar” certos enigmas, como o caso da personagem do jogo *Pac-man* (cf. imagem 04). Outrossim, no limite do aceitável, em se tratando de processos interpretativos e tradutórios, parece que nada impede a instauração de coautorias, de recriações, de retextualizações. Tampouco há limite para a interpretação de aspectos ocultos ou obscuros. A criação de novas

realidades compartilhadas será sempre possível. Buscou-se, todavia mapear, da forma mais científica possível, as ideias que nosso grupo de crianças possuía a respeito de *L1, L2, Ln... e troca de código*:



Imagem 40: Desenho troca de código.

Os resultados do estudo parecem evidenciar que durante a fase de aquisição das línguas – instante em que ainda não há preocupação em se respeitar regras de composição – a ideia de língua remete às situações de uso. Posteriormente, é provável que as intervenções que sugerem fórmulas organizadas, calcadas sobre o texto enquanto *sistema organizado*, priorizem o escrito em detrimento da fala. As prescrições e normas passam a ser consideradas como chave de acesso à transposição da “fala para o papel”. Os organogramas sintagmáticos e paradigmáticos passam, então, a gerir a ideia de que o aprendizado de língua se otimiza a partir da compreensão do funcionamento de suas partes, em detrimento da experiência em relação ao todo. O presente estudo permite considerar que as ideias das crianças em relação à *L1, L2, Ln... e troca de código* poderiam ser desenvolvidas a partir das bases sobre as quais foram construídas, posto que não divergem dos modelos teóricos atuais. Modelos que apontam para o fato de que os movimentos internos

(IN) se fundem aos periféricos (PARA), permitindo adequações, modulações e, metaforicamente: simbiose. Tal posicionamento poderia apresentar o estudo de línguas como algo próximo da aquisição de línguas e não como um *redingote mathématique* (cf. Bataille, 1929/30. Trad. *Roupage m matemática*) de difícil apreensão, cujo “perfeito” funcionamento ocorre a partir da aplicação de cálculos precisos e previsões exatamente ajustáveis e reversíveis.

As concepções a respeito de língua, de linguagem, de língua materna, de língua estrangeira, bem como da troca de código parecem que permeiam todos os agentes e processos envolvidos na comunicação: estudantes, professores, currículos, políticas de ensino, políticas de línguas e, inclusive, políticas linguísticas. Um dos objetivos específicos desta investigação, não anunciado no corpo do trabalho, concerne seguinte pergunta: em que instante da instrução formal proporcionada ao sujeito-aprendiz, tais concepções começam a se cristalizar?

Como observado, a escola possui um papel fundamental na construção das concepções do indivíduo sobre entidades abstratas, tal como a língua. Por exemplo, a convicção de que as línguas são entidades organizáveis de forma lógica, passíveis de serem estratificadas e estocadas de maneira orientada, poderá eventualmente conduzir a ideias preconizadas pelos modelos estruturais que veem a língua como um grande sistema composto de subsistemas. Contrariamente, poder-se-ia contrapor tal concepção de que a língua é puramente função. Com relação a estas discussões, relembremos, por exemplo, o texto intitulado *Informe* de Bataille (1929/30) e o texto de Heine (2011), referente aos fervorosos debates entre estruturalistas e funcionalistas que aconteceram na Universidade de Campinas entre os anos 1980 e início de 1990 (cf. Referências Bibliográficas: Naro e Votre (1992); Votre e Naro (1989). Leia-se um breve excerto a respeito, publicado por Heine (2011) a esse respeito:

No Brasil, em fins da década de 80 e início da de 90 do século passado, as abordagens formalista e funcionalista se constituíram foco de polêmica, gerando controvérsias a respeito dos seus objetos de estudo, e, sobretudo da necessidade de fazer, na linguística, a escolha de uma linha de pesquisa em detrimento da outra, ou seja, o pesquisador formalista necessariamente deveria negar a validade dos estudos funcionais e vice-versa. Esse posicionamento radical encontra-se em Votre e Naro (1989) que propuseram considerar

formalismo e funcionalismo como enfoques linguísticos distintos e excludentes entre si. (Heine, 2011, p. 54)

Em se tratando da linguagem verbal, parece importante que, desde cedo, se cultive posições que possam se reverter em benefícios para o aprendiz. No âmbito do processo educacional, seria importante que os professores possuíssem consciência sobre os diálogos entre aquisição e aprendizagem; entre língua materna e língua estrangeira, entre linguagem verbal e não verbal. Sobretudo entre primeira, segunda língua, *n-línguas*, tal como coloca Krashen (1985), de modo que algumas concepções inerentes, principalmente às ideias desenvolvidas por crianças multilíngues a respeito dos diversos meios de expressão possam ser preservadas e desenvolvidas a partir de patamares em consonância com os progressos das ciências sociais.

Neste estudo, o desenho enquanto linguagem expressiva, respondeu satisfatoriamente ao exame de conceitos sobre as línguas e sobre a troca de código. Tal investigação, realizada com outros grupos de crianças por pesquisadores do mesmo projeto (cf. Céspedes, 2012, Bittencourt, 2012) vem revelando outras realidades e dados a serem considerados. A *interface* entre os estudos da interpretação e da tradução e a arte expressiva poderá trazer resultados interessantes para o aprimoramento não somente das práticas de ensino, mas também para os estudos da interpretação, uma linha em estreita correlação com os estudos da tradução.

Baseados na citação de abertura da dissertação, ou seja: *uma imagem vale mais que mil palavras*, podemos observar que a linguagem não verbal aceita a possibilidade de se sobrepor várias realidades sobre uma só entidade representada. O desenho seria para a criança uma maneira de se expressar livremente, sem as regras ou as convenções que, desde cedo, se impõe para o texto escrito. Mesmo sendo consideradas “inexperientes”, foi possível observar que as crianças opinaram e exprimiram suas ideias e noções relativas as línguas e troca de código sem maiores restrições ou hesitações. Demonstraram que suas *ideias recebidas sobre* as línguas e troca de código parecem até mesmo mais complexas que aquelas de estudos realizados por alunos em fases mais avançadas, como do nível fundamental. A constatação se baseia nos resultados dos estudos de Céspedes (2012) e Bittencourt (2012).

Com esta pesquisa procurou-se fazer uma ponte entre reflexões realizadas em âmbito acadêmico com as práticas aplicadas em uma classe de uma escola bilíngue. Internamente levantou-se a seguintes

questões: (i) Em qual momento do ensino de línguas surge a noção arraigada de que a língua constitui-se prioritariamente a partir de sistemas organizados, explicados e ordenados pelas gramáticas e dicionários? (ii) Será uma noção que eclode a partir de *ideias recebidas sobre...* ou se ergue também a partir do ambiente escolar? Outras questões, que não poderão ser respondidas neste momento: (i) Será que os 15 colaboradores que participaram desta investigação, futuramente, irão alterar suas opiniões sobre as ideias seminais que possuíam a respeito de *língua e troca de código*? (ii) Caso mudem suas concepções, será que as novas formas de olhar as línguas e a troca de código estarão mais adequadas às situações em que precisarem lidar com tais entidades e processos?

7 Referências Bibliográficas

- AGUIAR, V.T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual: uma Psicologia da Visão** Criadora. São Paulo: Pioneira, 1989.
- AUGÉ, H., MARQUET, M., PENDANX, M. **Tout va bien 1-** méthode de français. Paris: Clé-International, 2005.
- BACHELARD, G. **A dialética da duração**. São Paulo: Ática, 1988.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: **O rumor da língua**. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- BARTHES, R. **Aula**. (Tradução e Posfácio Leyla Perrone-Moisés). São Paulo: 1978.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. (Trad. J. Guinsburg) 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BATAILLE, G. "**Informe**." **Documents** 7. Dec. 1929/30. p. 382.
- BAUER, G. LIMA, R. A troca de código linguístico em desenhos de crianças bilíngues. In: **Anais II Encontro Nacional Cultura e Tradução**. João Pessoa: Editora Ideia, 2011.
- BENJAMIN, W. A tarefa do tradutor. (Trad. Susana Kampff Lages). In: HEIDERMAN, Werner. **Clássicos da teoria da tradução**. 2. ed. Florianópolis, SC: UFSC, Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010- v.1 (Antologia bilíngue).
- BITTENCOURT, M. J. G. **A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças**. Florianópolis, SC, 2012.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2012.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & PALLAUD, B. **Le recueil d'énonces d'enfants: enregistrements et transcriptions**. Recherches sur le français parlé, 16, p.11-37.

BORG, S. **La notion de progression**. Paris: Didier, 2001.

BRIÈRE, M. **Signs, schemas and symbols: the passage from the “initial representation” to “art”**. INSEA NEWS, 1993. v.1. p.15.

BRITTO, L.P.L. Língua e Ideologia - A reprodução do preconceito. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**, Ed. Loyola, 2003. p. 135-154.

BUSCH, W. **Max und Moritz: eine Bubengeschichte in sieben Streiche**. [s.l.]: Eklinger, 1992. il. Color.

CARREL, P., Devine, J. & ESKEY, D. **Interactive Approaches to Second. Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p.93-100.

CARROLL, L. **Alice no país das Maravilhas**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

CARROLL, L. **Alice's Adventures in Wonderland**. New York: Dover Publications, Inc., 1993.

CASARES, A. B. **A invenção de Morel**. 3. ed. São Paulo: C. Naify, 2006.

CÉSPEDES, A. S. R. **La notion de langue étrangère dans les dessins d'enfants**. Trabalho de conclusão de curso. UFSC/2012.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language: Its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

- CHOMSKY, N. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- COSNIER, J. **Clés pour la psychologie**. Ed. Seghers, Paris, 1971. p.11.
- DALLDORF, P.; LIST, B.; MÜLLER, C.; POLLAK, A.; SCHWARZ, U. STÖCKER, B.; VALTIN, R. **Fara und Fu**. Braunschweig/Alemanha: Schroedel, 2007.
- DELISLE, J. **Enseignement de la traduction**: et traduction dans l'enseignement. Ottawa, Canada: Les Presses de L'Université D'Ottawa, 1998.
- DEMME, S.; KUHN, C.; FUNK, H. **Studio D-A1**. Berlin: Cornelsen, 2005.
- DUBOIS, J. et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1964. Editora Cultrix, 1978.
- EVEN-ZOHAR, I. **Polysystem Studies**. Poetics Today, Durham: USA, 1990. Disponível em: < <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/ez-pss1990-toc.pdf> > Acesso em: 03 jun. 2011.
- FILLMORE, C.J. — The case for case. In: BACH, E. & HARMS, R.T., eds. — **Universals in linguistic theory**. New York, Holt, 1968. p. 1-88.
- FOUCAULT, M. **This is not a pipe**. California: University of California Press, 1983. Disponível em: < <http://foucault.info/documents/foucault.thisIsNotaPipe.en.html> > Acesso em 25 ago. 2011.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FREGE, G. **Lógica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, 1978. 157p.
- YUSTE FRÍAS, J. Au seuil de la traduction: la paratraduction. In: Naaijkens, T. [ed./éd.] **Event or Incident. Événement ou Incident**. On the Role of Translation in the Dynamics of Cultural Exchange. Du rôle des traductions dans les processus d'échanges culturels, Bern, Berlin,

Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, col./coll. *Genèses de Textes-Textgenesen* (Françoise Lartillot [dir.]), vol. 3, pp. 287-316, 2010.

FUCHS, C. **Linguistique et traitement automatique des langues**. Paris: Hachette, 1993.

GALLAND, A.; TAHAN, M. **As mil e uma noites**. 20. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. Trad. Álvaro Faleiros. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

GRABE, W. & STOLLER, L. F. **Teaching and Researching Reading**. HARLOW: Pearson Education, 2002.

GROUPE μ . **Traité du Signe Visuel. Pour Une Rhétorique de l'Image**. Paris: Seuil, 1992.

HEINE, L. M. B. ; Heine, P. ; LÉ, J. B. ; NERY, M. M. ; COSTA, I. . **Aspectos da perspectiva funcionalista da análise Linguística**. Entre o texto e o discurso. Salvador: Kalango, 2011, p. 54.

HUMBOLDT, W. Forma das línguas (Trad. Karen Volobueff). In: HEIDERMAN, W; WEININGER, M. J. **Humboldt: Linguagem, Literatura, Bildung**. Florianópolis: UFSC, 2006.

HUMBOLDT, W. **Schriften zur Sprachphilosophie** (Werke III). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouk, 2008.

JAKOBSON, R. Aspectos linguísticos da tradução. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

JAKOBSON, R. Les embrayeurs, les catégories verbales et le verbe russe. In: **Essais de linguistique générale**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003, p. 176-196.

JAROUCHE, M. M. **O leão e o chacal Mergulhador**. 1. ed. São Paulo: Editora Globo, 2009. v. 01. 272 p.

KATO, M. **O Aprendizado da Leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.

LAMBERT, J. **The strategic role of media and media translation in the on going redefinition of societies and cultures**. I Simpósio Internacional de Crítica Genética – Tradução intersemiótica e audiovisual. Florianópolis: PGET-UFSC, apresentado em 07 mar. 2011.

LEDERER, M. & SELESKOVITCH, D. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**, 2nd ed., Brussels/Paris: Office des Publications des Communautés Européennes/Didier Erudition, 2001. (English trans. A Systematic Approach to Teaching Interpretation, Washington: RID, 1995).

LEDERER, M. & SELESKOVITCH, D. **La traduction simultanée – Fondements théoriques**. Paris: Minard Lettres Modernes, 1981.

LEDERER, M. **La traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif**. Paris: Hachette, 1994.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: SAGRA, 1996.

LIMA, R. **Contribution au traitement automatique de textes médicaux em portugais**. Tese doutorado Université de Nice Sophia Antipolis, 1995.

LOWENFELD, V.& BRITTAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, G.H. **O desenho infantil**. Barcelona: Porto Civilização, 1969.

MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. Trad. J. Morais Barbosa. Lisboa: Sá da Costa, 1964.

MOLINIÉ, M. (éd.). **Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue**. CRTFEncrages, Paris: Belles Lettres, 2009.

MOORE & CASTELLOTTI, V. Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In: Castellotti, V. (éd.). **D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations** (p.151-190). Rouen: Dyalang, 2001.

MOORE, D. **Multilingual literacies and third script acquisition:** young Chinese children in French immersion in Vancouver. Canada: International Journal of Multilingualism, 7(4), p. 322-342, 2010.

MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Collection LAL. Paris: Didier, 2006.

MOORE, D., & GAJO, L. **French voices on plurilingualism and pluriculturalism:** Theory, significance and perspectives. International Journal of Multilingualism, 6(2), p.137-153, 2009.

NARO, A. J., VOTRE, S. Mecanismos funcionais do uso da língua: forma e função. In: **DELTA**, v. 8, n.2, 1992, p. 285-290.

OLIVEIRA, M. H. P. **A ação educativa para a construção da cidadania**. CopyMarket/e Book, 2001.
<<http://es.scribd.com/doc/6994392/Maria-Helena-Palma-de-Oliveira-A-aCAo-Educativa-Para-a-ConstruCAo-Da-Cidadania>>. Acesso em: 23 jun. 2011.

OUSTINOFF, M. **La traduction**. Presses Universitaires de France: Paris, 2003.

PERREGAUX, C. Dans les dessins de jeunes enfants, les langues sont des images. In: MOLINIÉ, M. (Org.). **Le dessin réflexif – Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue**. Paris: Université de Cergy-Pontoise, 2009.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A imagem mental da criança**. Porto: Livraria Civilização, 1977.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo. Difusão Européia do livro, 1973.

PILLAR, A. D. **Desenho e construção de conhecimento na criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

POMPEIA, R. **O Ateneu** : crônica de saudades. São Paulo (SP): Klick, 1997.

POTTIER, B. **Théorie et Analyse en Linguistique.** Paris: Hachette Supérieur, 1992.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica.** São Paulo: Parábola, 2004.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível.** São Paulo: EXO experimental, 2005.

RICHARDS, J. C. **New Interchange Intro.** Third Edition. New York: Cambridge University Press, 2005.

ROTH, G. **Fühlen, denken, handeln.** Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 2003.

ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. **O pequeno príncipe.** 17.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1974. 97p.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade:** memória da literatura. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2011.

SCHLEIERMACHER, F. D. E. **Hermenêutica:** arte e técnica da interpretação. (Trad. Celso Reni Braidão). 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. **Interpréter pour traduire,** 3rd ed., Paris: Didier Erudition, 1993.

TESNIÈRE, L. **Éléments de syntaxe structurale**. 2. ed. Paris: Klincksieck, 1965.

TOURY, G. **Descriptive Translation Studies and Beyond**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.

VAILLANT, P. **Sémiotique des langages d'icônes**. Paris: Honoré Champion Éditeur, 1999.

VALÉRY, P. Poesia e pensamento abstrato. In: **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1981.

VOTRE, S. e NARO, A. J. Mecanismos funcionais do uso da língua. In: **DELTA**, v.5, n. 2, 1989, p.169-184.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente** – o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

YAGUELLO, M. **Alice au pays du langage** - Pour comprendre la linguistique. Paris: Édition du Seuil, 1981.

YAGUELLO, M. **Catalogue des idées recues sur la langue**. Paris: Seuil, 2004.

ZITTLAU, D. **Wie fit ist Ihr Gehirn und Ihr Gedächtnis? Funktion und Fehlfunktion des menschlichen Gedächtnisses**. Disponível em < <http://www.bigbodybuilding.de/wissenschaft-gedaechtnis.html> > Acesso em 12 dez. 2011.

REFERENCIAS ONLINE:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal

<http://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite>

<http://cepealemanha.wordpress.com/imagens-do-ensino-portugues-no-estrangeiro/objetivos-do-projeto/>

<http://www.kinderlandcuritiba.com.br/>

REFERÊNCIAS IMAGENS:

Imagem 29. Disponível em:

<<http://dc161.4shared.com/doc/ea3FSS7g/preview.html>> Acesso em 13 set. 2012.

Imagem 28. Disponível em:

<<http://enoiskitta.blogspot.com.br/2012/05/farsa-das-propagandas-de-sanduiche.html>> Acesso em 17 abr. 2012.

Magritte, René. La trahison des images. (1928/29) 1 fotografia, color.

Disponível em:

<http://en.wikipedia.org/wiki/The_Treachery_of_Images> Acesso em 20 out. 2011.

Imagem 02. Disponível em: <http://br.freepik.com/vetores-gratis/material-vetor-palhaco-conjunto_511474.htm>

Acesso em 17 abr. 2012.

Imagem 03 e Imagem 27. Disponível em:

<<http://www.clker.com/clipart-4079.html>> Acesso em 13 set. 2012.

Imagem 04. Disponível em:

<<http://koolnow.wordpress.com/2009/10/02/pac-man-neon/>> Acesso em 15 out. 2011.

Imagem 24. Disponível em: <<http://desenhoparacolorir.net/desenho-de-camelos-para-colorir>> Acesso em 15 out. 2011.

Imagem 23. Disponível em:

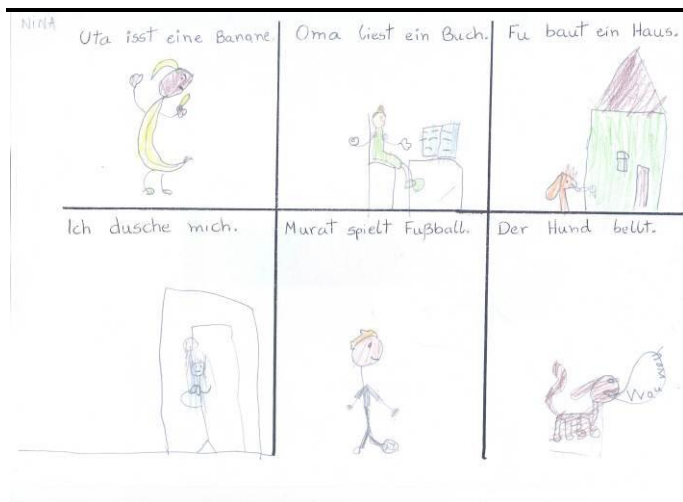
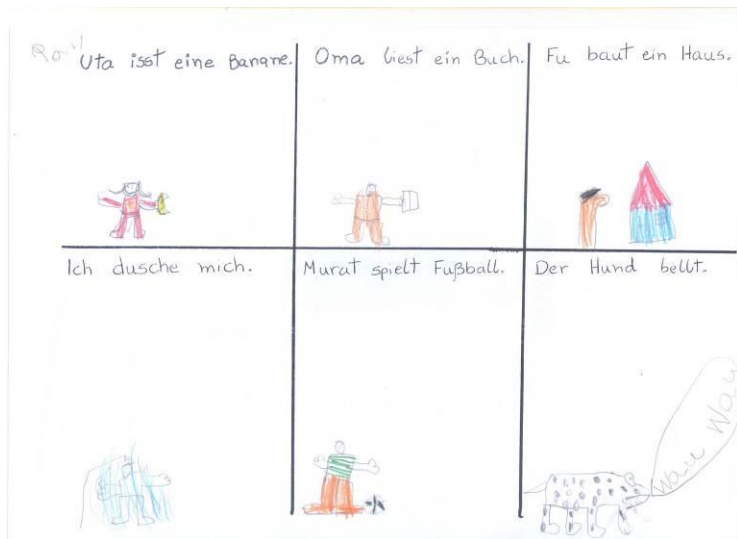
<<http://setimodia.wordpress.com/2011/05/30/camelos-pelo-fundo-de-uma-agulha/>> Acesso em 15 out. 2011.






Imagem 39. Disponível em: <<http://www.freebuttonweb.com/Free-Downloads.asp?id=96>>

Acesso em 13 de set. 2012.

Anexos:







*Desenhos verificação de
leitura e interpretação:*



<p>Uta isst eine Banane.</p> 	<p>Oma liest ein Buch.</p> 	<p>Fu baut ein Haus.</p> 
<p>Ich dusche mich.</p> 	<p>Murat spielt Fußball.</p> 	<p>Der Hund bellt.</p> 

jōōo petro

~~MURAZ~~

<p>Uta isst eine Banane.</p> 	<p>Oma liest ein Buch.</p> 	<p>Fu baut ein Haus.</p> 
<p>Ich dusche mich.</p> 	<p>Murat spielt Fußball.</p> 	<p>Der Hund bellt.</p> 



<p>Uta isst eine Banane.</p> 	<p>Oma liest ein Buch.</p> 	<p>Fu baut ein Haus.</p> 
<p>Ich dusche mich.</p> 	<p>Murat spielt Fußball.</p> 	<p>Der Hund bellt.</p>  <p>Julia</p>

<p>^{NICOLAS} Uta isst eine Banane.</p> 	<p>Oma liest ein Buch.</p> 	<p>Fu baut ein Haus.</p> 
<p>Ich dusche mich.</p> 	<p>Murat spielt Fußball.</p> 	<p>Der Hund bellt.</p> 

Marlene

Uta isst eine Banane



Oma liest ein Buch.



Fu baut ein Haus.



Ich dusche mich.



Murat spielt Fußball.



Der Hund bellt.



Thomas

Uta isst eine Banane.



Oma liest ein Buch.



Fu baut ein Haus.



b Ich dusche mich.








Murat spielt Fußball.



Der Hund bellt.



<p>Uta isst eine Banane.</p>	<p>^{Amir} Oma liest ein Buch.</p>	<p>Fu baut ein Haus.</p>
		
<p>Ich dusche mich.</p>	<p>Murat spielt Fußball.</p>	<p>Der Hund bellt.</p>
		

<p>Uta isst eine Banane.</p>	<p>^{Amir} Oma liest ein Buch.</p>	<p>Fu baut ein Haus.</p>
		
<p>Ich dusche mich.</p>	<p>Murat spielt Fußball.</p>	<p>Der Hund bellt.</p>
		

Anna Carolina

Uta isst eine Banane



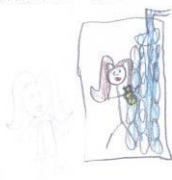
Oma liest ein Buch.



Fu baut ein Haus.



Ich dusche mich.



Murat spielt Fußball.



Der Hund bellt.



Anne Lwise

Uta isst eine Banane



Oma liest ein Buch.



Fu baut ein Haus.



Ich dusche mich.



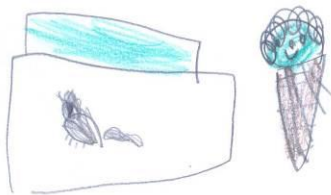
Murat spielt Fußball.



Der Hund bellt.



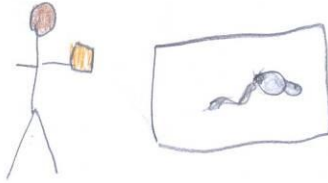
In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.



In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.



In der Kiste ist eine Maus. ANTONIO
Oma isst ein Eis.



In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.



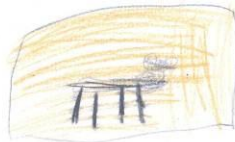
In der Kiste ist eine Maus. Arthur
Oma isst ein Eis.



In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.

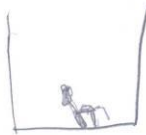


In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.

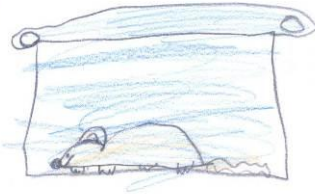


In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.

Thomas



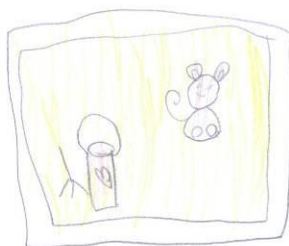
Anna Carolina
 In der Kiste ist eine Maus.
 Oma isst ein Eis.



In der Kiste ist eine Maus. Bernhard.
 Oma isst ein Eis.



In der Kiste ist eine Maus. Nina
Oma isst ein Eis.



In der Kiste ist eine Maus.
Oma isst ein Eis.

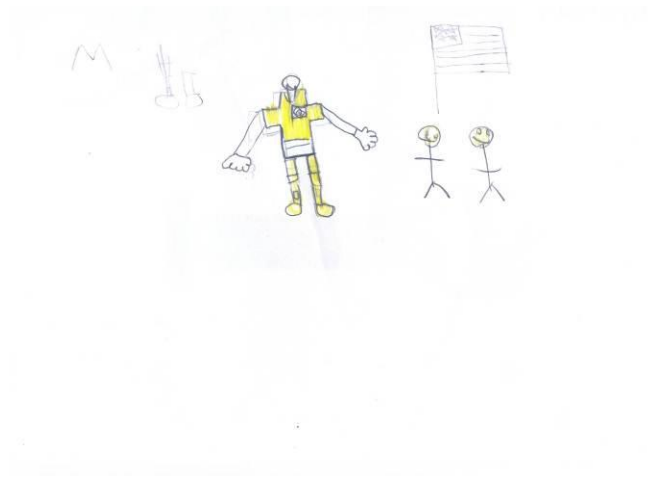


In der Kiste ist eine Maus. Moritz
Oma isst ein Eis.

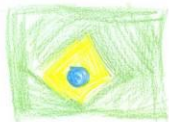


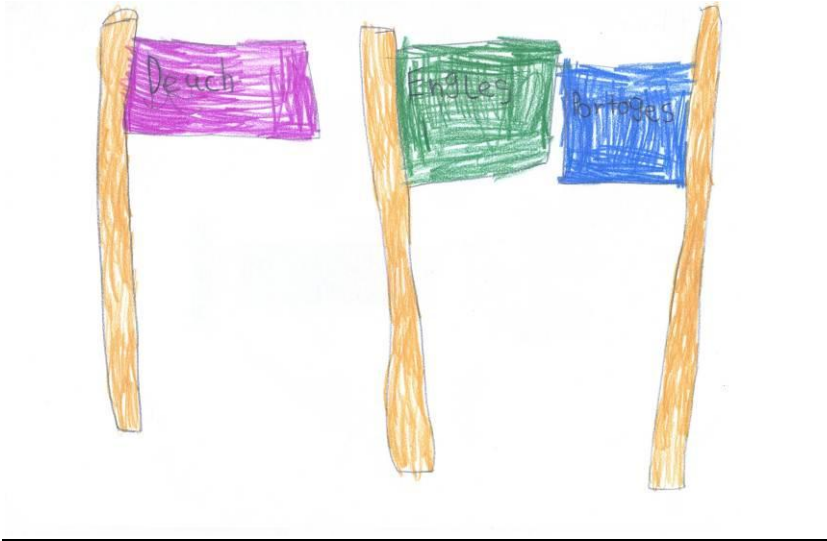
Desenhos multilinguismo:

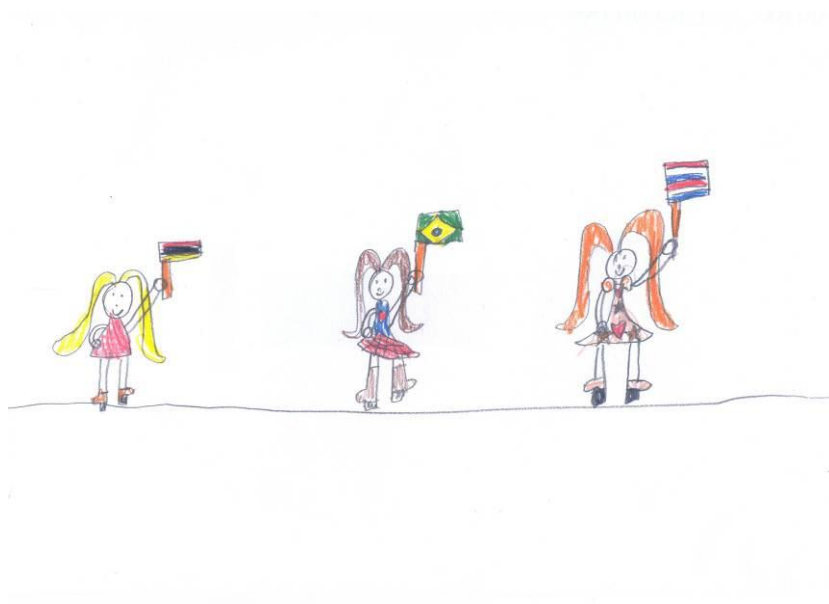








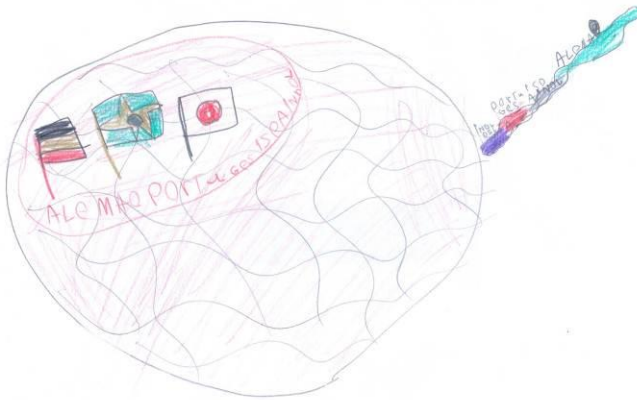
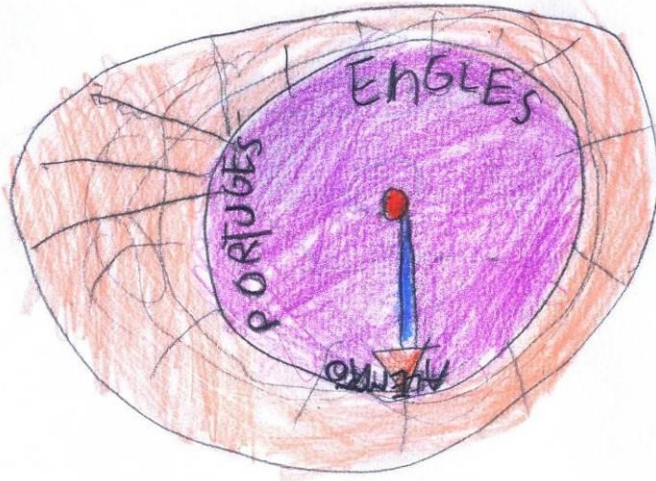


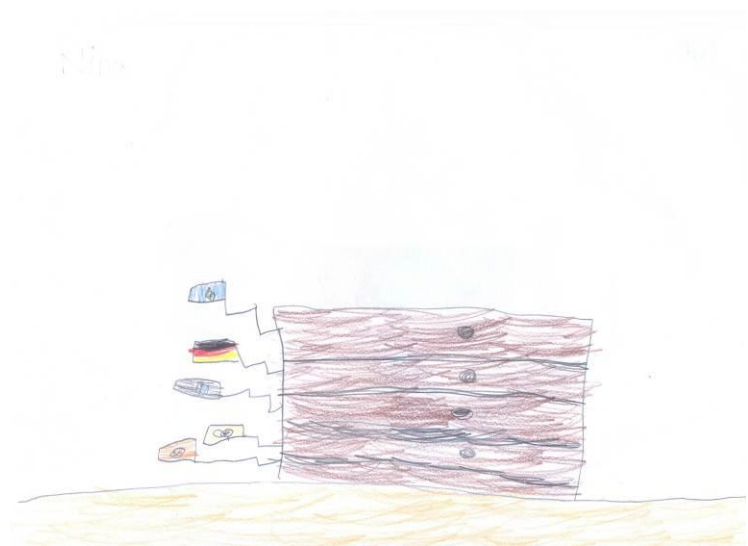


Halo
OI
GUT Bei
GUT Nelt
passiohe



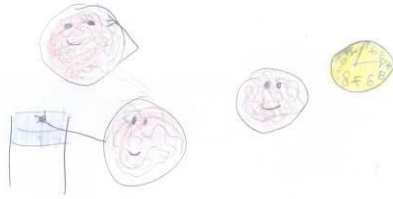
Desenhos troca de código:

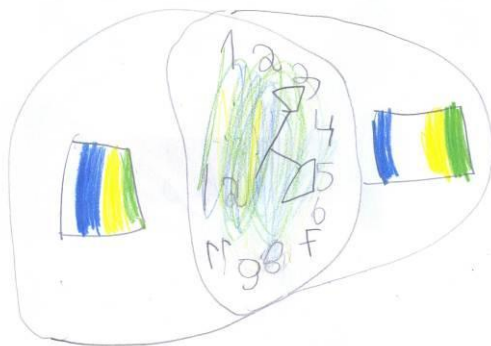














*Desenhos troca de código em
conjunto:*





