



# TRADUÇÃO CULTURA & CONTEMPORANEIDADE

ORGANIZADORAS

**Ana Maria de Moura Schäffer**  
**Rosa Maria Olher**

Ana Maria de Moura Schäffer  
Rosa Maria Olher  
(Orgs.)

***TRADUÇÃO, CULTURA &  
CONTEMPORANEIDADE***

1ª edição

Maringá, PR  
Edição da Autora

2013

Copyright©2013 Ana Maria de Moura Schäffer

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, incluídos textos, imagens e desenhos, por qualquer meio, quer por sistemas gráficos, reprográficos, fotográficos, etc., assim como memorização e/ou recuperação parcial ou inclusão deste trabalho em qualquer sistema ou arquivo de processamento de dados, sem prévia autorização escrita da autora e da editora, sujeitando o infrator às penas da lei disciplinadora da espécie.

Printed in Brazil / Impresso no Brasil

Editoração: Ana Maria de Moura Schäffer  
Projeto gráfico: Ana Maria de Moura Schäffer  
Capa: Patrick Ferreira  
Revisão: Ana Maria de Moura Schäffer

#### Ficha catalográfica

Olh34 Olher, Rosa Maria, Schäffer, Ana M.  
Moura.

Tradução, cultura &  
contemporaneidade/ Rosa Maria Olher –  
Maringá, PR: Edição da Autora, 2013.  
279 p.

Bibliografia

ISBN: 978-85-914247-0-2

1. Tradução—2. Legendagem—3. Tradução  
Literária—4. Paratradução  
I. Título

CDD: 418.02

## 11 – TRADUZINDO E INTERPRETANDO DESENHOS DE CRIANÇAS MULTILÍNGUES

Greice Bauer\* (UFSC)

### Introdução

Os desenhos de crianças são comumente analisados à ótica da psicologia, da pedagogia, das artes. Dificilmente se eleva a arte das crianças ao patamar do discurso, concedendo-lhe o caráter dialógico inerente à linguagem que marca, segundo Kristeva (1976, 1974, 1969), Barthes (1973), Riffaterre (1979), Adam (2008), a multiplicidade de vozes presentes na composição de conceitos a respeito dos objetos e processos que circunscrevem as realidades. Os desenhos de crianças, considerados como textos, se abrem às análises de cunho pontual, defendidas por autores como Yuste Frías (2010). Propõe-se, pois, investigar os desenhos à ótica dos estudos da interpretação e da tradução, delimitando universos de atuação, de forma a melhor vislumbrar as composições enquanto entidades informativas. Tomados como conjuntos veiculadores de noções a respeito de objetos e processos, naturalmente não se terá acesso aos pensamentos, posto constituírem abstrações, por outro lado, torna-se possível mapear as manifestações e dizer algo a seu respeito. Evidenciam-se, então, entendimentos das crianças a respeito de língua, linguagem, troca de código. Com efeito, informações decisivas para a tomada de decisões em termos de adoção de recursos metodológicos com vistas a otimizar as atividades de ensino-aprendizagem. Se, por um lado, suponha-se que crianças de tenra idade não sejam capazes de discernir e manifestar suas concepções sobre processos abstratos, de definição complexa mesmo para indivíduos

---

\* Mestranda do Programa de Pós Graduação em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora de alemão, formada em Língua e Literaturas alemã pela mesma instituição.

adultos; por outro lado, a pesquisa que segue demonstra que tal suposição não é verdadeira, posto que por meio dos desenhos os alunos se munem de componentes expressivos que ultrapassam as limitações dos graus de língua que possuem naquela faixa etária, ou seja, 5-6 anos. O conceito de língua enquanto discurso, como se poderá constatar ao longo desta exposição, parece fazer parte de concepções quase inerentes que, ao longo da formação escolar, passa a ser substituída por visões estratificadas. Os estudos gramaticais que colocam como sujeito aquele que pratica determinada ação explicitada pelo verbo e, logo em seguida qualifica o mesmo elemento como agente da passiva (em uma frase *em voz passiva*), acabam por estratificar, de forma um tanto complexa, relações ditas *sintáticas e semânticas*, quando na verdade, tal separação não é efetivamente pertinente nas fases em que a criança ainda não sabe expor suas ideias de forma clara através do texto escrito. Em relação ao desenho, a escola não dispõe de meios para aplicar categorizações de caráter estanque. Logo, o desenho se desenvolve de forma lúdica e livre, exprimindo conceituações submetidas a poucas restrições normativas ou prescritivas. Objetiva-se, nas linhas que seguem, propor um percurso que permita mostrar, à ótica dos estudos da interpretação e da tradução, alguns posicionamentos diante da língua materna, da língua estrangeira e da troca de código por alunos multilíngues, face aos procedimentos teóricos e metodológicos adotados para fazê-lo.

Para Wojnar (1966), assim como para Lavelberg (2008), o desenho deveria ser tratado como expressão situada no mesmo patamar da língua, e que se convertesse para cada criança em um meio voluntário para a manifestação de ideias, emoções e conceitos. A arte de desenhar, como atividade escolar, poderia ser intensificada não somente como um meio de representação de vivências, mas como mecanismo para criação e transformação dos imaginários das crianças. Ainda, segundo Lavelberg (2008) o

### ***Traduzindo e interpretando desenhos...***

desenho é compreendido como atividade eloquente, livre e natural da infância. Tal característica parece distanciar o desenho da atividade de expressão escrita, uma vez que a segunda permanece cerceada por restrições que incidem primordialmente sobre a forma.

Rancièrè (2005), em sua obra *Partilha do sensível*, observa que o sujeito irá transportar suas experiências em suas representações de mundo. Se, por um lado, as várias vozes presentes no discurso possam ser filtradas para constituir os níveis de língua; por outro lado, no desenho aparentemente não há filtros que bloqueiem manifestações, sobretudo aquelas ditas *espontâneas*. No desenho ficam impressas as diversas vozes impressas nas concepções compartilhadas em determinado meio social. Busca-se, assim, conservar a naturalidade da arte de desenhar para que rastros e pistas possam ser pinçados e examinados. Metaforicamente, trata-se de uma espécie de colcha de retalhos a ser recomposta, posto não haver uma sintaxe ou lógicas de orientação externas à arte do desenho. O desenho *faz referência a algo* [...] por meio de sua construção total.

Como já observado, se o pensamento não pode ser acessado de maneira direta, tudo o que possa estar relacionado à ordem das ideias, das conceitualizações e dos imaginários precisa ser examinado através de suas manifestações. O cientista que tem a intenção de acessar o pensamento, segundo Valéry (1981) só poderá fazê-lo através de pistas, rastros, fragmentos de expressões observáveis. Apenas por meio do acesso à material palpável será possível estabelecer um corpo de informações que permita afirmar algo sobre entidades abstratas. No caso específico: língua, linguagem, troca de código.

O estudo, que segue, foi desenvolvido em uma escola bilíngue português – alemão, localizada na cidade de Curitiba – PR, com a participação voluntária de 15 crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos. Todas cursavam, na época da

pesquisa (2010) o primeiro ano do ensino fundamental e estavam em fase de alfabetização.

Em síntese, o objetivo da pesquisa consistiu em mapear os conceitos daquelas crianças a respeito de: (a) Língua 1 (L1), Língua 2 (L2), Língua estrangeira (LE) e (b) troca de código linguístico; por meio de traços e fragmentos gravados nos politextos<sup>4</sup> que eles produziram para a pesquisa a partir de frases-guia elaboradas especialmente para responder às prescrições metodológicas deste estudo e com vistas à composição dos desenhos.

Em forma de *syllabus*, as orientações (frases-guia) foram criteriosamente elaboradas para a realização da atividade, mas sem gerar quaisquer induções por parte dos pesquisadores. Os enunciados apresentados para a composição dos desenhos foram os seguintes:

- (i) Desenhe a(s) língua(s) que você fala e aquela(s) que gostaria de aprender.
- (ii) Desenhe como acontece a troca de uma língua para a outra.

Como já observado acima, o desenho foi indicado como modalidade expressiva para que realizassem as duas tarefas. Todavia, em nenhum momento se mencionou que não poderiam utilizar a escrita.

Por se tratar de uma linguagem que as crianças da faixa etária de 5-6 anos desempenham com certa destreza, não foi preciso nenhum tipo de orientação adicional. Na época da pesquisa (2010) os alunos ainda não dominavam o código escrito, pois se encontravam ainda em fase de

---

<sup>4</sup> O politexto será entendido aqui de maneira similar àquela que Moore (2010) e Molinié (2009) o consideram, isto é, como linguagem expressiva agregando mais de uma modalidade semiótica, isto é, verbal e não verbal. Por um lado, **a imagem** constituída por símbolos, ícones e elementos não ligados a nenhuma sintaxe ou sistema de significação previamente definido, aceito, adquirido, aprendido ou compartilhado pelos indivíduos de uma comunidade. Por outro lado, **a língua**, ou seja, a linguagem articulada, assim como definem Martinet (1964) e Saussure (2011).

## Traduzindo e Interpretando desenhos...

alfabetização. Outrossim, supôs-se que não seriam capazes de discorrer sobre os temas sugeridos nem mesmo de forma oral, uma vez que os processos e entidades referidos, ou seja, L1, L2, LE, processo de passagem de um idioma ao outro remetem a questões complexas de difícil exposição até mesmo por estudantes de letras. Yaguello (2004) corrobora com tal afirmação ao observar que conceitos e noções sobre objetos e processos abstratos se desenvolvem nas crianças desde muito cedo, mas que a capacidade de “discursar sobre...” ou “fazer referência a...” não é evidente.

Com base no ditado popular “*uma imagem vale mais que mil palavras*” busca-se, com amparo científico, interpretar indícios que possam nortear a recomposição de noções e ideias expressas pelas crianças participantes.

Para o estudo, acatou-se as orientações terminológicas de referência propostas por Pottier (1992, p. 47):



O esquema acima remete ao conceito de ortonímia de Pottier (1992, p. 48). Para o autor, uma proposição ortonímica corresponde ao fenômeno de tipicidade. Por exemplo, a elucidação de uma palavra como **sofá** poderá implicar na instauração e junção dos seguintes componentes semânticos: <assento, encosto, pés, braços>. De maneira similar, **ave** agrupará: <penas, bico, voar>, isto é, aquilo que se julga, culturalmente, estar compreendido na noção de **ave**.

Para categorizar <sofá> e <ave>, todavia, há traços micro-semânticos que admitem dissecar tais signos, e, por conseguinte concatená-los de modo reversível, recompondo



seus referentes, referendando tipos de relações biunívocas clássicas. Contrariamente, tentar estratificar uma noção abstrata como *língua*, se torna tarefa de extrema complexidade, leia-se impossível. Mas como poderá ser observado nas linhas que seguem, tais obstáculos não inibiram as crianças na realização da tarefa por meio dos desenhos.

Note-se que as crianças estavam inseridas num contexto escolar no qual se aborda a L1, L2 e LE, sendo que os processos e objetos mencionados nas frases de orientação não lhes eram totalmente desconhecidos. Ademais, na revisão de literatura encontrou-se trabalhos de pesquisadores como Moore (2010), Molinié (2009) e Perregaux (2009), que haviam desenvolvido estudos similares, obtendo ótimos resultados.

### **Desenho como linguagem expressiva**

Os desenhos quando investigados como linguagem expressiva aludem a mundos seminais que antecedem o *know-how* adquirido com a escrita e até mesmo informações do domínio da oralidade. As ligações entre os desenhos de crianças e a arte ingênua (*l'art naïf*) reportam a discernimentos de valor sem respaldo científico. As representações obtidas dos alunos, examinadas com base na Teoria Interpretativa de Seleskovitch & Lederer (1993), afastam a ideia de *ingenuidade* atribuída à arte dita, de forma inadequada, *infantil*.

No caso deste estudo, a noção de *politexto* se define como a união entre a linguagem verbal e não verbal, a saber: escrita e desenho. A complexidade inerente ao politexto, 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 um monólito discursivo. Ambas as expressões podem ser consideradas como *texto*, no sentido de comportarem informações apreensíveis. Naturalmente,

## ***Traduzindo e interpretando desenhos...***

no primeiro caso, há um código compartilhado socialmente, no segundo os diálogos se tornam opacos e flutuantes, exigindo recurso a bases semióticas.

Concordando com o argumento que a língua e o pensamento compõem os pilares sobre os quais se elevam os conhecimentos. Tal asseveração produziu algumas indagações básicas para a realização do estudo, a saber:

- a) De que forma abordar noções abstratas com infantes que ainda não possuem domínio suficiente da expressão simbólica, sobretudo por estarem ainda em período de alfabetização?
- b) De que maneira tratar aspectos concernentes às línguas que as crianças falam, ou sobre aquelas que gostariam de aprender, se ainda não possuem boa desenvoltura na escrita para discorrer sobre entidades tão complexas?
- c) De que modo indagar-lhes a respeito de suas concepções sobre a troca de código linguístico e as condições em que as permutas acontecem, se mesmo os pesquisadores da linguagem não poderiam fazê-lo em poucas palavras?

Com base nessas indagações, o pesquisador é conduzido às essências fundamentais da linguística, ou seja, ao signo linguístico de Saussure (1916/2011), às suas noções de *langue* e *parole*. Conceitos abstratos que longe de constituir *lugar comum*, formam, ainda hoje, o cerne da Linguística. De fato, este *objeto de estudo*, compõe o dado *imaterial* que servirá de apoio à criança para que coloque em operação suas capacidades intrínsecas ao desenvolvimento da linguagem da qual trata Chomsky (1965). Para Fuchs (1993) tal *objeto*, na medida em que é trabalhado e incorporado, torna-se consubstancial ao ser humano. O domínio de suas regras de funcionamento acontece, num primeiro momento, de maneira inconsciente. Somente a partir da consciência formal e aprofundada abre vias às reflexões paralinguísticas ou paratextuais. Segundo Fuchs, a abordagem da língua como objeto de pesquisa científica,

requer do pesquisador empenho de decentração<sup>5</sup>. A gramática internalizada não corresponde necessariamente aos modelos teóricos gerados no âmbito das academias, seja para domesticação do código em termos prescritivos e normativos, seja para explicar o funcionamento da língua.

Se para um adulto, proficiente em um ou mais idiomas, falar sobre a língua se torna uma tarefa complexa, que além de demandar discurso dialético de cunho científico, exige consciência de que a língua constitui, ela mesma, a ferramenta de base para o exame da língua. De fato, na tenra idade, em geral, as crianças não apresentam cabedal linguístico suficiente para tratar de noções tão complexas.

Para Chomsky (1965), tal como os adultos, os infantes apresentam *desempenho* (expressão) mais limitado se comparado à *competência*. Ademais, é provável que durante a tenra infância, as crianças não estejam preocupadas em conceituar língua ou desvendar os processos cognitivos implicados na troca de código linguístico, principalmente em uma fase da vida em que as atividades lúdicas consomem maior parte de suas preocupações. Segundo Moore (2010), se os infantes são capazes e podem sentir vontade de refletir sobre a língua, então que o façam da forma mais natural possível e por meio de uma linguagem acessível, em harmonia com as brincadeiras que desenvolvem no seu dia a dia.

---

<sup>5</sup> 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 vale para o pesquisador que examina a língua. Tal premissa se torna ainda mais complexa ao se considerar a atividade metalinguística, isto é, o fato de a língua ser investigada através da própria língua como instrumento de análise.

## ***Traduzindo e interpretando desenhos...***

### **Por que investigar conceitos sobre línguas e troca de código**

Desde cedo as crianças desenvolvem conceitos sobre entidades, processos e objetos. Parte das noções que elaboram se mantém ao longo de suas vidas. Tanto em razão de experiências sensíveis, quanto científicas, muitas ideias se cristalizam. Entre elas a noção de língua, base do discurso.

Segundo Bataille (1929) a língua não é apenas forma, tampouco apenas sentido. Aceitar a língua como suporte do discurso a partir dos primeiros contatos institucionais com os idiomas proporciona amplas possibilidades para o desenvolvimento linguístico. A proposta de examinar as concepções das crianças sobre L1, L2, LE e troca de código é tão importante quanto seu domínio, pois situa-se na base de todo o aprendizado. As noções a respeito de língua(gem), tanto para aprendizes quanto para os docentes, definem as bases sobre as quais se erguerão os conhecimentos, conceitos e pré-conceitos a respeito dos fatos linguísticos. As ideias relacionadas à *língua* e *linguagem* delineiam parcela importante das posturas a serem adotadas no trabalho envolvendo idiomas.

A importância concedida às gramáticas tradicionais, às enciclopédias, aos dicionários correntes, podem provocar visões díspares em relação às ideias sobre a língua, intervindo diretamente sobre a escolha de metodologias, de práticas, de filosofias de ensino/aprendizagem e das políticas adotadas para lidar com fenômenos de natureza verbal e mesmo não verbal. Se as concepções sobre língua não se basearem nos avanços das ciências da linguagem, poderão provocar retardos desnecessários no desenvolvimento do processamento em leitura.

Das *ideias recebidas sobre* [...] fatos ligados às línguas podem surgir os preconceitos que levam a definir, por exemplo, a tradução e a interpretação como atos mecânicos. Por extensão, se consideraria aquele que fala um idioma estrangeiro como um tradutor em potencial, ou

pensar a tradução como operações sucessivas de substituição de palavras da LE por palavras da LM. Aliás, um tipo de pensamento que marcou o início da tradução automática, conforme observa Lima (1995).

A presente pesquisa visa trazer para a *experiência diária* das crianças algumas reflexões sobre objetos de inquietação envolvendo as *experiências científicas*. Aspectos que marcarão suas trajetórias nos bancos escolares.

### **Representação: L1, L2 e LE**

À ótica de Moore (2010), observa-se no desenho abaixo que para representar as línguas que domina e aquela que gostaria de aprender, a criança recorreu ao politexto, isto é, adotou mais de uma modalidade semiótica, expressando-se ao mesmo tempo em linguagem verbal e não verbal, respectivamente: *imagem* e *texto escrito*. Os balões de diálogo, representando a expressão verbal oral, imitam as histórias em quadrinhos e também do próprio manual de alfabetização de alemão empregado na instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada. Assim considera-se que, para este aluno, a ideia de *língua* está intimamente ligada à noção *discurso*. Ao representar a *fala* das personagens, a criança explicita sua concepção de que a língua se atualiza através de seu uso efetivo em contexto comunicativo.

Na etapa de análise reflexiva (cf. Moore, 2010; Molinié, 2009; Perregaux, 2009), em que a criança fala sobre sua própria produção, o aluno declarou que as três figuras representam uma só personagem em três momentos distintos. Tal efeito gera desdobramento espacial e temporal – *hic* e *nunc*, assinalados também por Pottier (1992). Para apontar diferentes situações e momentos de forma sobreposta, a criança desenha a personagem com vestidos de cores diferentes e com balões de diálogo com textos escritos em idiomas específicos. Para a língua portuguesa escreve *oi*, para língua alemã *halo* e para a língua que gostaria de aprender *bulu*. Com relação a última expressão,

## Traduzindo e interpretando desenhos...

ou seja, aquela que gostaria de aprender, a criança afirmou se tratar do inglês. Ademais, a referida criança explicitou em seus desenhos sua intenção de aproximar as noções de *língua* e de *discurso*, elevando-as ao mesmo patamar, evidenciando concepção condizente com as teorias linguísticas mais modernas, que preconizam o estudo da língua em seus contextos de uso efetivo. Eis, o referido desenho:



Imagem 1: Multilinguismo

No desenho que segue, abaixo, a criança propõe uma representação diferente da anterior. Trata-se de três personagens distintas. As línguas são evocadas por meio de símbolos. A criança desenhou bandeiras e espera que o leitor seja capaz de deduzir o que representam a partir das informações apresentadas. De fato, o contexto comunicativo envolvendo as orientações fornecidas para a realização do desenho permite, apesar de algumas imprecisões, identificar a bandeira da Alemanha e do Brasil. Porém, no caso do terceiro, símbolo, somente a análise reflexiva, realizada pela própria criança, permitiu que se chegasse à língua inglesa, pois embora as cores corroborem com suas intenções implícitas, as formas da bandeira exposta são diferentes. Destaca-se também que a criança deixa transparecer *ideias recebidas sobre...* De fato, parece reproduzir *estereótipos* herdados. Em relação à língua alemã, como se pode observar, desenha uma personagem loira. Para a língua portuguesa, por sua vez, uma criança de cabelos escuros. Finalmente, para língua inglesa, uma criança ruiva.



**Imagem 2: Multilinguismo**

Na produção seguinte, abaixo, o desenhista opta por representar as línguas apenas através de símbolos, apoiando-se também no texto escrito. Desenha mastros com bandeiras de uma só cor, mas escreve sobre elas os nomes das línguas que representam. Em outras palavras, das línguas que afirma dominar e da(s) língua(s) que gostaria de aprender. Como se observa, as bandeiras não comportam nem as colações, nem as formas convencionais que constituam símbolos que remetam a referentes específicos. O problema colocado se soluciona tão somente através da leitura das palavras empregadas para etiquetar as figuras. A referida criança, assim como todas as outras que participaram do estudo, estava em fase de alfabetização e escreveu o nome das línguas com base no sistema ortográfico do idioma alemão. Para se referir à língua alemã escreveu: *Deuch*. Para a língua inglesa, grafou: *Engles*. Finalmente, para língua portuguesa: *Portoges*. Relacionar línguas, países e bandeiras constitui recurso bastante recorrente. Pode-se observar tal prática, por exemplo, em manuais de ensino de língua estrangeira como *Studio D A1*, *Tout va bien*, *New Interchange Intro*, nos quais estas relações aparecem nas primeiras lições como exercícios de verificação de saberes e competências.

## *Traduzindo e interpretando desenhos...*



**Imagem 3: Multilinguismo**

### **Representação: troca de código linguístico**

Para o exame dos desenhos referentes à troca de código linguístico recorreu-se à análise reflexiva das crianças em consonância com as orientações teórico-metodológicas de autores como Moore (2010), Molinié (2009) Perregaux (2009) e Iavelberg (2006), que preconizam o compartilhamento das análises entre o pesquisador e os autores dos desenhos, de forma a sustentar, mais seguramente, os processos de interpretação. Durante as análises, a participação do desenhista efetivamente auxiliou na decifração de determinados códigos, pois em alguns casos seria embaraçoso levantar hipóteses sem que fossem referendadas por informações adicionais oferecidas pelos próprios autores.

Como já observado nos outros desenhos, o politexto também foi utilizado nas ilustrações relativas à passagem de um idioma ao outro, isto é, além do componente expressivo imagético não verbal, o desenhista recorreu ao código escrito. No desenho em questão a criança fez uma representação similar àquelas examinadas anteriormente. O aluno desenhou personagens com balões de diálogo para indicar a troca de código. Na análise reflexiva, a criança afirmou que para cada língua há uma personagem distinta e que cada idioma é ativado em função das necessidades exigidas por cada situação. Nos balões observamos que as



línguas representadas são, respectivamente, da esquerda para a direita da página, o português, o alemão, o inglês e o espanhol. O aluno estabelece as relações entre som-grafema e fonema da maneira como é capaz de fazê-lo naquele momento de sua formação em escrita. Assim, para o português escreve *Oi*, para o alemão *Halo*, para o inglês *Gut Nait* e para o espanhol *Asta la vista*. Ao ser interrogado sobre as quatro línguas explicitadas, o aluno afirmou que falava as quatro línguas em questão e que usa cada uma delas no contexto que julga pertinente. Tal representação decorre, provavelmente, como sugere Aguiar (2004) de suas experiências pessoais no âmbito social. Investigação paralela confirmou serem verdadeiras suas afirmações em relação ao domínio das línguas mencionadas.



**Imagem 4:** Troca de código

Na próxima figura nota-se que a criança desenhou uma forma geométrica. Trata-se de uma espécie de meio *círculo* segmentado, contendo outra forma oval em seu interior. Uma terceira forma oval bem menor, em cor vermelha aponta o centro da imagem. Da circunferência vermelha parte uma espécie de flecha, ou ponteiro, que gera a impressão de mobilidade. Na posição em que se encontra aponta para o alemão.

Durante a análise do desenho o pesquisador deparou-se com imensos obstáculos para proceder à interpretação da imagem. A decifração só se realizou com o auxílio de seu autor, dada a complexidade do desenho. Assim, na etapa de interpretação reflexiva descobriu-se que a flecha simulava um ponteiro de relógio *existente* no

### ***Traduzindo e interpretando desenhos...***

interior do cérebro. A seleção da língua a ser empregada em dado momento estaria sujeita à hora exata para fazê-lo. A hora constituía o *starter*, ou seja, o elemento indicativo para a troca de língua. Em outras palavras, o relógio determinava o momento preciso para se falar este ou aquele idioma.

Ao discorrer sobre sua produção, o aluno relatou que através do círculo perimetral, o maior, segmentado, representou o cérebro, local em que a língua é processada e que o relógio se situa em seu interior. Efetivamente, naquele estabelecimento de ensino as crianças são condicionadas a obedecer a um rígido escalonamento de emprego do tempo. Elas possuem horários precisos, estipulados para a realização de cada exercício. Em sua maioria as atividades são realizadas em língua alemã, os alunos tinham somente aula de dança e prática esportiva em língua portuguesa, podendo optar por uma das línguas somente durante o horário de recreio.

Tal estratificação temporal compõe uma espécie de *marca registrada* das premissas teóricas e didático-pedagógicas implícitas ao modelo de ensino e aprendizagem empregados na escola em que os dados foram formulados. Nas pesquisas realizadas por Moore (2010) no Canadá e na França, por exemplo, com populações imigrantes, as crianças relacionaram a troca de código a questões de fronteiras entre países. Diferentemente, para alunos desta investigação, o fator definidor dos câmbios entre os idiomas é o horário em que cada um deles deve ser ativado e usado. Esta declaração foi repetida em outros desenhos e relatos. Tais imagens serão omitidas aqui por falta de espaço.



**Imagem 5:** Troca de código

### **Considerações finais**

Tanto para Steiner (2005) quanto para Seleskovitch & Lederer (1993) a interpretação constitui processo essencial à tradução, estando ambas as atividades subentendidas em todo e qualquer ato de comunicação verbal ou não verbal. As crianças que participaram desse estudo se *comunicaram* com seus interlocutores em resposta aos *syllabus* que lhes foram apresentados. Sentiram-se livres para empregar as duas linguagens expressivas de que dispunham diante da folha branca: desenho e texto escrito. Representaram seus conceitos sobre as línguas e a troca de código linguístico. O uso do politexto permitiu ao pesquisador identificar e encontrar rastros tênues de parte das ideias das crianças em relação às línguas que falam e sobre aquelas que gostariam de aprender, além do câmbio entre idiomas. De modo complementar, o pesquisador contou com o auxílio dos desenhistas para decifrar códigos exacerbadamente complexos.

Do ponto de vista aplicativo, parece importante que desde cedo os estudantes possam manifestar e desenvolver noções passíveis de contribuir com sua aprendizagem futura. As implicações das relações entre *aquisição* e *aprendizagem*, entre *linguagem* e *língua*, entre *língua estrangeira* e *língua 1, 2, 3, n...*, tal como propõem teóricos como Krashen (1985),

## ***Traduzindo e interpretando desenhos...***

deveriam se aproximar dos conceitos científicos. A aproximação entre língua e discurso, por exemplo, exposta por crianças que participaram deste estudo deveriam ser reforçadas e desenvolvidas, pois corroboram com os postulados dialógicos como o de Bakhtin. Se posteriormente a própria escola eventualmente conduz os alunos a relacionarem a *língua com regras e prescrições gramaticais*, trata-se de grave equívoco que mereceria ser modulado.

O desenho enquanto linguagem expressiva adaptou-se de modo satisfatório aos objetivos definidos para esta investigação. Pesquisas similares, realizadas com outros grupos de crianças, tanto no Brasil quanto em países como Canadá, França e Alemanha, oferecem mais resultados a serem confrontados. Finalmente, a proposta de aproximar a arte expressiva dos Estudos da Tradução e da Interpretação constitui uma via instigante e inovadora que merece continuidade.

### **Referências**

- ADAM, J. M. **Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo : Cortez, 2008
- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- AUGÉ, H.; PUJOLS, M.D.C.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien**. Paris: Clé-International, 2005.
- BARTHES, R. "**Texte** (Teorie du)". Encyclopaedia Universalis, 1973.
- BATAILLE, G. "**Informe**." **Documents** 7. Dec. 1929. p. 382.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.
- DEMME, S.; KUHN, C.; FUNK, H. **Studio D-A1**. Berlin: Cornelsen, 2005.

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

IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores**. Porto Alegre: ZOUK, 2006.

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

KRISTEVA, J. **Le Texte du Roman - Approche sémiologique d'une structure transformationnelle**. Paris: La Haye-Paris, Mouton, 1976.

KRISTEVA, J. **Seméiotike, Recherches pour une sémanalyse**. Paris: Seuil, 1969.

KRISTEVA, J. **La Révolution du langage poétique**. Paris, Seuil, 1974.

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.

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

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.

## ***Traduzindo e interpretando desenhos...***

MOORE, D. & 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, Canada: Routledge, 7(1), 01-21, 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), 137-153, 2009.

OLIVEIRA, M. H. P. **A ação educativa para a construção da cidadania**. CopyMarket/e-Book, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6994392/Maria-Helena-Palma-de-Oliveira-A-aCAo-Educativa-Para-a-ConstruCAo-Da-Cidadania>  
Acesso em: 15 set. 2011.

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

RIFFATERRE, M. **La production du texte**. Paris: Seuil, 1979.

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

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

STEINER, G. **Depois de Babel: questões de linguagem e tradução**. 3.ed. Curitiba: UFPR, 2005.

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

WOJNAR, I. **Estética y pedagogía**. México, Fondo de Cultura Económica, 1966.

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

YUSTE FRÍAS, J. Au seuil de la traduction: la paratraduction. In: NAAIKENS, T. [ed.] **Événement ou Incident**. Du rôle des traductions dans les processus d'échanges culturels, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien: Peter Lang, col. Genèses de Textes-Textgenesen (Françoise Lartillot [dir.]), vol. 3, pp. 287-316, 2010.