

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

Marcelina Júlia Gomes Bittencourt

**A TRADUÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DA
INTERPRETAÇÃO DE DESENHOS DE CRIANÇAS**

Florianópolis

2012

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO**

Marcelina Júlia Gomes Bittencourt

**A TRADUÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DA
INTERPRETAÇÃO DE DESENHOS DE CRIANÇAS**

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

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Lima

Florianópolis

2012

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

Bittencourt, Marcelina Júlia Gomes

A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças [dissertação] / Marcelina Júlia Gomes Bittencourt ; orientador, Ronaldo Lima - Florianópolis, SC, 2012.

113 p. ; 21cm

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. Interpretação. 3. Desenhos de crianças. 4. Tradução no ensino e aprendizagem do inglês. I. Lima, Ronaldo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. III. Título.

Marcelina Júlia Gomes Bittencourt

**A TRADUÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DA
INTERPRETAÇÃO DE DESENHOS DE CRIANÇAS**

Dissertação julgada como requisito final para a obtenção do grau de
MESTRE EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO.

Área de concentração: Processos de Retextualização

Lexicografia, tradução e ensino de línguas estrangeiras

Aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em
Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 30 de junho de 2012.

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

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ronaldo Lima (PGET/UFSC)
Orientador

Prof. ^a Dr. ^a Luciana Wrege Rassier (PGET/UFSC)

Prof. ^a Dr. ^a Maria Aparecida Lapa Aguiar (CED/UFSC)

Prof. Dr. Anderson da Costa (PGET/UFSC)

Prof. Dr. Maurício Brito de Carvalho (UNIRIO)

Agradecimentos

A Deus, que me guiou e me deu forças para que este momento fosse possível.

A meu marido José Antônio Bittencourt, sempre ao meu lado, nas alegrias e nas tristezas, incentivando e acreditando que tudo daria certo e que alcançaria meu objetivo.

Ao meu orientador Ronaldo Lima, pela paciência nos momentos difíceis e para realizar essa caminhada tão cheia de percalços.

À professora Karine Simoni, à professora Meta Elisabeth Zipser que acreditaram na minha capacidade com suas palavras.

À professora e Coordenadora da PGET, Andréia Guerini, pela sua dedicação acadêmico-administrativa e atenção dispensadas.

Às colegas de jornada Iliane Tecchio e Giórgia Domingues.

À minha amiga e irmã de coração Olinda Maria Torino.

Aos professores da banca examinadora por aceitarem avaliar meu trabalho.

Enfim, a todos aqueles que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para que esta experiência se tornasse possível.

RESUMO

BITTENCOURT, Marcelina Júlia Gomes. **A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis.

A partir de desenhos elaborados por crianças aprendizes da língua inglesa, com idades compreendidas de 11 a 13 anos de uma escola pública em Palhoça/SC, o objetivo do trabalho é investigar por um processo de análise e interpretação, pistas, indícios ou alusões à tradução em suas representações imagéticas em contato com a língua estrangeira (LE). O estudo se concentra nas conceptualizações das crianças sobre o papel da tradução no ensino e aprendizagem do inglês. Em considerar o desenho como linguagem estética expressiva, tomando-o como chave de acesso para algumas dessas concepções estocadas em memória e representados nos desenhos no momento e condições da pesquisa. A relação com a LE à qual Krashen (1985), por exemplo, se refere, nem sempre pode ser acessado por meio de entrevista ou relato escrito consciente tendo em vista o caráter abstrato que envolve. Portanto para delinear este fio condutor o estudo se referencia por postulados teóricos abrangentes como o grafismo infantil, desenho e a construção do conhecimento na interação sujeito e objeto, com relevância no social. Corroborando e sublinhando com base na hermenêutica de Schleiermacher (2009), que considera a via de acesso àquilo que o outro buscou manifestar se encontraria nas marcas deixadas em suas expressões. Conceitos de interpretação retomados por Seleskovitch & Lederer (1989) e adaptados ao estudo do desenho. Os suportes metodológicos provêm, sobretudo, das pesquisas realizadas por Moore (2010) que investiga o desenho a partir de suas significações e sentidos.

Palavras-chave: interpretação, desenho de crianças, tradução no ensino e aprendizagem do inglês.

ABSTRACT

BITTENCOURT, Marcelina Júlia Gomes. **A tradução no ensino de inglês por meio da interpretação de desenhos de crianças.** 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Florianópolis.

Through of drawings produced by children English language learners, ages 11 to 13 in a public school in Palhoça/SC, the aim of this work is to investigate by a process of analyzing and interpreting clues or allusions to the translation in their representations in contact with the foreign language. The study focuses on children's conceptualizations of the role of translation in teaching and learning of English. So in consider the childrens' drawings as expressive esthetic language, taking them as a key to reach some of these representations stored in memory at the time and conditions of the research. For example the relationship with Foreign Language, which Krashen referred (1985), cannot always be accessed through interviews or written conscious because of the abstract character that it involves. Therefore, to answer this question and outline the study were used for the investigation several postulates theoretical of the child drawing and construction of knowledge in the interation the subject and object with relevance in social. We adopted postulates related to hermeneutic model proposed by Schleiermacher (2009), which considers that the access on what the other manifested we find in the marks left in their expressions. Concepts of interpretation were adapted and incorporated to the study of drawing of Seleskovitch and Lederer (1989). The methodological support comes mainly from research conducted by Moore (2010) that investigates the childrens' drawings by their meanings and senses.

Key-words: Interpretation, children's drawings, translation in the teaching/ learning of English.

LISTA DE FIGURAS

Fig. 1: Produção X1, Aprendiz A, 11 anos, 6. ^a série -----	55
Fig. 2: Produção X1.1, Aprendiz A, 11 anos, 6. ^a série -----	61
Fig. 3: Produção X2, Aprendiz B, 12 anos, 6. ^a série -----	64
Fig. 4: Produção X2.1, Aprendiz B, 12 anos, 6. ^a série -----	67
Fig. 5: Produção X3, Aprendiz C, 12 anos, 6. ^a série -----	70
Fig. 6: Produção X3.1, Aprendiz C, 12 anos, 6. ^a série -----	72
Fig. 7: Produção X4, Aprendiz D, 11 anos, 6. ^a série -----	75
Fig. 8: Produção X4.1, Aprendiz D, 11 anos, 6. ^a série -----	78
Fig. 9: Produção X5, Aprendiz E, 12 anos, 6. ^a série -----	81
Fig. 10: Produção X5.1, Aprendiz E, 12 anos, 6. ^a série -----	84
Fig. 11: Produção X6, Aprendiz F, 12 anos, 6. ^a série -----	88
Fig. 12: Produção X6.1, Aprendiz F, 12 anos, 6. ^a série -----	91
Fig. 13: Produção X7, Aprendiz G, 12 anos, 6. ^a série -----	94
Fig. 14: Produção X7.1, Aprendiz G, 12 anos, 6. ^a série -----	97

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA	25
<i>1.1 OBJETIVOS</i>	26
1.1.1 Objetivo Geral	26
1.1.2 Objetivos Específicos	26
<i>1.2 METODOLOGIA</i>	27
1.2.1 As fases da investigação.....	28
1.2.2 Local da pesquisa	29
1.2.3 Participantes da pesquisa.....	30
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
<i>2.1 O DESENHO INFANTIL: UMA MANIFESTAÇÃO SEMIÓTICA</i>	36
<i>2.2 AS FASES DO DESENHO INFANTIL</i>	38
<i>2.3 A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO DESENHO INFANTIL</i>	40
<i>2.4 O DESENHO INFANTIL E A INTERPRETAÇÃO</i>	43
<i>2.5 A TEORIA INTERPRETATIVA OU TEORIA DO SENTIDO</i>	49
<i>2.6 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE E TRADUÇÃO</i>	51
3 INTERPRETAÇÃO DE DESENHOS	55
<i>3.1 ANÁLISE PRODUÇÃO XI, APRENDIZ A: PESQUISADOR</i>	55

3.1.1 Interpretação da produção X1: Aprendiz A	60
3.2 <i>INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X1.1, APRENDIZ A: PESQUISADOR</i>	61
3.2.1 Interpretação da produção X1.1: aprendiz A	63
3.3 <i>ANÁLISE PRODUÇÃO X2, APRENDIZ B: PESQUISADOR</i>	64
3.3.1 Interpretação da produção X2: Aprendiz B	67
3.4 <i>INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X2.1, APRENDIZ B: PESQUISADOR</i>	67
3.4.1 Interpretação da produção X2.1: Aprendiz B	69
3.5 <i>INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X3, APRENDIZ C: PESQUISADOR</i>	70
3.5.1 Interpretação da produção X3: Aprendiz C	72
3.6 <i>INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X3.1, APRENDIZ C: PESQUISADOR</i>	72
3.6.1 Interpretação da produção X3.1: Aprendiz C	74
3.7 <i>INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X4, APRENDIZ D: PESQUISADOR</i>	75
3.7.1 Interpretação da produção X4: Aprendiz D	77
3.8 <i>INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X4.1, APRENDIZ D: PESQUISADOR</i>	78
3.8.1 Interpretação da produção X4.1: Aprendiz D	80
3.9 <i>INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X5, APRENDIZ E: PESQUISADOR</i>	81
3.9.1 Interpretação produção X5: Aprendiz E	83

<i>3.10 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X5.1, APRENDIZ E: PESQUISADOR</i>	84
3.10.1 Interpretação da produção X5.1: Aprendiz E	87
<i>3.11 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X6, APRENDIZ F: PESQUISADOR</i>	88
3.11.1 Interpretação produção X6: Aprendiz F	90
<i>3.12 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X6.1, APRENDIZ F: PESQUISADOR</i>	91
3.12.1 Interpretação produção X6.1: Aprendiz F	92
<i>3.13 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X7, APRENDIZ G: PESQUISADOR</i>	94
3.13.1 Interpretação produção X7, Aprendiz G.....	96
<i>3.14 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X7.1, APRENDIZ G: PESQUISADOR</i>	97
3.14.1 Interpretação produção X7.1: Aprendiz G.....	98
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa identificar eventuais indícios que permitam recompor as ideias construídas por crianças aprendizes da língua inglesa em suas representações imagéticas a respeito da tradução no contato com a língua estrangeira (LE). Para fazê-lo, as crianças foram orientadas no sentido de expressar suas impressões e reflexões ao se propor o objeto temático do desenho a seguinte frase: “*Desenhe como se aprende a língua inglesa na sua escola*”. Nos resultados apresentados ao longo do trabalho será possível constatar que as imagens vieram acompanhadas de textos. Logo, as produções serão aqui consideradas como poli-textos (linguagem imagem + linguagem verbal escrita) o que será detalhado na sessão dedicada à metodologia e que toma-se como parâmetro de base os procedimentos realizados por Moore (2010) em estudo similar, em que uma de suas premissas ao se trabalhar com poli-texto produzido por escolares é vislumbrar a possibilidade de identificação dos múltiplos usos e discursos adotados nas práticas de ensino/aprendizagem de uma LE. De acordo com esta premissa o poli-texto, deve ser orientado de maneira não indutiva garantindo a expressão livre. O presente trabalho de investigação comporta vários patamares de análise, culminando com a consideração das reflexões dos próprios aprendizes a respeito de suas produções.

Com base na relevância do aspecto social numa abordagem interacionista¹, buscou-se igualmente embasamento de pressupostos teóricos sobre o grafismo infantil e a construção do conhecimento, que envolve o desenvolvimento e a aprendizagem², sobre estes aspectos a pesquisa menciona os posicionamentos de Piaget e Vygotsky sem com

¹ A abordagem interacionista na perspectiva de Palagana enfatiza que “O processo de conhecimento implica numa relação entre o sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, de tal forma que entre ambos estabelecem-se relações recíprocas que modificam tanto o primeiro quanto o segundo” (PALANGANA, 2001, p. 133).

² “A relação entre desenvolvimento e aprendizagem está presente ainda que de forma implícita, nas diferentes teorias psicológicas que se ocupam em estudar o comportamento, o pensamento ou o psiquismo humano. (A análise, que se propõe a pesquisa está vinculada à relação sujeito e objeto de conhecimento). É sabido que todo conhecimento implica necessariamente, uma relação entre dois pólos, isto é, entre o sujeito que busca conhecer e o objeto de ser conhecido”. (Ibid., p.70).

isso, posicionar-se por um ou por outro, mas simplesmente explicitar suas visões e contribuições nestas áreas. Da mesma forma, buscou-se considerar a posição sugerida na hermenêutica de Schleiermacher³ ao expor a unidade de pensamento e linguagem para alumiar este objeto de estudo. No caso em questão, verificar em que patamar do ensino/aprendizagem de LE se situa a tradução como componente pedagógico.

Segundo a linguísta Yaguello (1988), cada sujeito falante tem uma certa ideia da língua, que se traduz em julgamentos de valores afetivos, estéticos e morais, que ultrapassam os muros escolares. E mantém sobre ela, um olhar marcado pela sua experiência pessoal, época e grupo social. Assim, ao representar aspectos ligados ao estudo de línguas, os instrumentos prescritivos e normativos, como por exemplo, gramáticas, dicionários, situações canônicas de ensino, serão ressaltados. Os resultados obtidos evidenciam detalhes que, ora corroboram com estas suposições, ora surgem como elementos novos e originais. Neste sentido, os poucos detalhes que se possam apresentar como novos constituem passos para os estudos que abordam fatos seminais e fundamentais deixados de lado em razão dos elevados níveis que já se atingiu no campo dos Estudos da Tradução.

A pesquisa ao aceitar o desenho como um sistema de representação, procura examinar as construções realizadas, bem como as condições de suas produções para que possam *significar*. Considera essencial estabelecer as relações entre a experiência do pesquisador e aquelas dos sujeitos participantes quanto ao exame dos processos e do produto final. Isto porque o desenho, se sobrepondo às metas de pesquisa, expressará sempre significados adquiridos socialmente, seja no âmbito da escola, seja *extra-muros*.

Porém os sentidos que o autor/criança atribui ao desenho produzido em muitos casos poderá, somente, ser compreendido por meio da verbalização da criança sobre o que produziu. É por meio desta que se podem obter informações significativas sobre o ambiente em que a criança vive e como o significa. Pois segundo Pillar (1996), a criança cria símbolos para expressar visualmente ideias, sentimentos, sensações

³ É um ramo da filosofia que estuda a teoria da interpretação que pode referir-se tanto à arte da interpretação, ou teoria e treino da interpretação. Schleiermacher em seus argumentos propõe a inseparabilidade de pensamento e linguagem e a inexistência ou a impossibilidade de uma linguagem universal (SCHLEIERMACHER, 2009, p.11).

e fantasias. Os símbolos são pessoais e podem, às vezes, guardar semelhanças com o referente. Os registros do verbal, bem como o não-verbal⁴, foram cuidadosamente examinados com o intuito de que a pesquisadora pudesse ponderar as considerações dos aprendizes, suas interpretações e reinterpretações pessoais, de modo que a tarefa dialógica se tornasse efetiva de postura aberta e pontual.

As análises focaram, assim, tanto os traçados que compõem o desenho, ou seja, a expressão imagética, quanto aos enunciados verbais colocados no desenho como meio de expressão, muitas vezes apresentados em forma de legendas ou circunscritos nos limites de balões de diálogo, a exemplo das falas de personagens de histórias em quadrinhos. Na mesma perspectiva, buscou-se delinear questões periféricas atreladas às práticas pedagógicas, relativamente ao papel da tradução nas atividades de estudo da língua estrangeira.

Desta forma, o pesquisador parece ser levado a refletir sobre a força e o poder das inferências geradas pelas práticas adotadas nas diversas etapas do aprendizado escolar. Ademais, tais práticas denotam que se estende para além dos muros escolares, acompanhando o aprendiz ao longo de seu trajeto formativo, como no próprio ambiente familiar e influências do seu contexto sociocultural e histórico.

Corroborando com os pressupostos de Vygotsky (1989), em que a cultura torna-se parte da natureza humana e molda o funcionamento psicológico do homem, sendo o papel da imaginação um poderoso motor de aprendizagem. Por conseguinte, nas fases iniciais de constituição da personalidade, a criança forma suas concepções a respeito da língua que ‘domina’, geralmente sua língua materna, e das línguas estrangeiras com as quais tem contato.

Compactuando com este particular sobre o desenho infantil, Iavelberg (2008, p. 25), considera que ao desenhar, a criança usa cognição e sensibilidade somadas à experiência que tem diretamente com o desenho no contexto sociocultural e histórico, por si ou com mediação de outros. Para Bakhtin (1990), a nossa atividade mental está repleta de representações e de índices de valor que, embora sejam absorvidos pela consciência individual são socialmente produzidos.

⁴ Como fenômeno social, a comunicação dá-se por intermédio de algum tipo de linguagem que, como vimos, se altera de acordo com o uso que as pessoas fazem dela. Verbais e não verbais, criamos sinais que tem significado especial para o grupo humano do qual fazemos parte (AGUIAR, 2004 p. 25).

Desse modo, seria, talvez, possível identificar no desenho das crianças rastros ligados à presença da tradução na aprendizagem da LE. Tais expressões seriam passíveis de refletir algumas das ideias cultivadas em relação à compreensão das realidades ligadas a esse ambiente de ensino.

O escopo do trabalho se desenvolve em torno das produções e, por extensão, da materialização de imaginários por meio de representações a respeito do aprendizado da LE. A tradução é simplesmente uma projeção apresentada como expectativa possível de ser referida.

O poli-texto, como linguagem expressiva, permitirá, talvez, esboçar tais experiências, evidenciando atividades tradutórias colocadas na mira das atenções. No que tange às experiências vivenciadas com estes objetos abstratos e de definição complexa que são as línguas, Moore (2010) observa que as marcas registradas nos poli-textos permitem efetivamente ao pesquisador identificar nas representações conceitos sobre o processo de aprendizagem, bem como componentes que permeiam as atividades.

O poli-texto, enquanto linguagem expressiva, sobretudo no que concerne à parcela imagética, parece permitir uma expressão mais livre e afastada das ideologias, prescrições e normas que permeiam a composição de língua. Espera-se, pois, ao adotar uma linguagem alternativa para a expressão de conceitos, ter encontrado um suporte que conduza a um leque mais amplo para a exposição de ideias. De forma breve, espera-se propiciar maior liberdade de expressão. Ainda, em outras palavras, enquanto linguagem, diferente da língua escrita, eventuais amarras e restrições que, por vezes, impõe ao aprendiz limitações para sua expressão, se reduzem consideravelmente no texto imagético. O texto imagético não está aliado ao verbo escrito. Logo, ele não “diz”, todavia, aponta, indica e sugere.

Apesar de uma análise sobre o desenho quase sempre oferecer indícios, ligados à ordem psicológica do autor, tal questão não entra em foco e nem constitui o intuito desta pesquisa. Insiste-se que o interesse específico recai sobre a eventual presença da tradução como componente no processo de ensino/aprendizagem. Se algum fato dessa ordem eventualmente surgir nas análises, será fruto tão somente do desejo pessoal de alguns dos aprendizes em registrar sua presença nas cenas que se propõem, ou seja, a auto-representação nos poli-textos produzidos. De fato, tomou-se o máximo de precaução no sentido de

afastar a indução, particularmente durante a fase de orientação para os desenhos.

Logo, se a tradução se faz ou não presente nas representações, no primeiro caso, a hipótese seria validade, convidando o pesquisador a não somente atestar, mas também discutir seu papel. No segundo caso, a hipótese se anularia. Neste sentido, a pesquisa estabelece uma interface recentemente explorada sob um prisma diferente, que relaciona tradução e prática de ensino de LE. Não se trata mais do modelo dito Gramática/Tradução que subjaz a Metodologia Tradicional de ensino, mas da tradução enquanto reescritura, da tradução enquanto interpretação dos discursos.

A proposta investigativa de cunho qualitativo, conforme apontam Bogdan & Biklen (1994), exige que as entidades e processos sejam examinados sob o argumento de que nada deve ser considerado como trivial e que tudo tem potencial para constituir indícios que nos permita compreender e esclarecer fatos. Neste caso, a respeito da presença da tradução nas atividades de ensino/aprendizagem de LE.

O foco da pesquisa naturalmente exigiu detalhamento de alguns aspectos referentes ao ambiente sociocultural que envolveu os trabalhos. Tais informações parecem ser relevantes no processo de discussão obtidas durante as análises interpretativas e reflexivas dos desenhos. Esclarecimentos serão progressivamente realizados ao longo do desenvolvimento desta dissertação.

Como destaca Piaget (1982), é importante considerar a aquisição de conhecimentos, derivando para a visão de sistema vivo e integrado, ativo e aberto, no qual se pressupõe haver continuidade e complementaridade entre o indivíduo e seu meio, entre o individual e o social, entre o sujeito e o *Outro*. Não haveria sentido delimitar a pesquisa ao estudo das produções sem considerar as circunscrições que envolvem o cerne das atenções.

Autores como Moore (2010), Derdyk (1989), Lowenfeld (1977) e Luquet (1969) já realizaram estudos similares. O fato novo, no presente texto, é justamente a tradução.

Considera-se também o desenho infantil na construção do conhecimento sob a perspectiva de Pillar (1996), fundamentações também de Piaget (1972; 1973; 1976; 1978; 1982; 1993), Vygotsky (1988; 1989; 1991; 2009) e Wallon (1995) sobre o desenvolvimento e aprendizagem, com enfoque na educação escolar. Acatam-se sugestões

sobre as interpretações psicológicas de desenhos de Kolck (1973). Aceitam-se alguns pontos teóricos ligados à luz da hermenêutica de Schleiermacher (2009), que propõe a exegese do texto, em sentido amplo, de modo aberto e integrado.

Estudos retomados por Seleskovitch & Lederer (1995) sobre a teoria interpretativa para a tradução ressaltam a necessidade de *interpretar para traduzir*. As autoras enfatizam a importância da construção do sentido na transposição do discurso oral de um código a outro. Tais proposições referentes aos processos interpretativos complementam e fundamentam esta pesquisa e serão explicitados mais detalhadamente na fundamentação teórica. Por fim abordar-se-ão, de forma sucinta, algumas imbricações entre o ensino da língua estrangeira e a prática tradutória. A partir das interpretações e análises, a proposta, já apontada como fio condutor, será desvelada e pontuada por intermédio das discussões lançadas sobre as produções imagético-textuais. Acredita-se que, neste ponto, será possível convencer o leitor da viabilidade da proposta. Pontuando também os fundamentos teóricos do ensino de línguas dos autores como Leffa (1988), Borg (2001) e Krashen (1988).

Esclarecendo que a pesquisa enfatiza um modo particular de ensinar e aprender, baseado nas expressões imagéticas de aprendizes da língua inglesa de um contexto sociocultural delimitado, num ambiente escolar específico do município de Palhoça/SC. Dentro desta premissa parte-se do princípio que o conceito aprendizagem apresenta certa complexidade por envolver a interação de diversos fatores, processos, troca de experiências do indivíduo com o seu meio ou comunidade educativa, permeada por subjetividades e intersubjetividades, por interpretações e reinterpretções, por traduções e recriações, não há limites possíveis para a criação humana em termos teóricos ou críticos.

1 JUSTIFICATIVA PARA A PESQUISA

Esta pesquisa pauta-se nas abordagens das teorias interacionistas que explicam o conhecimento mediante a participação tanto do sujeito quanto do objeto do conhecimento, o que resulta não só na organização do real como também na construção das estruturas do sujeito. E cada vez mais professores, psicólogos e psicopedagogos, que lidam com o desenho da criança, veem a importância de se estudar a fundo esta arte criativa do ponto de vista de seu processo de composição e não somente como produto constituído. Segundo Iavelberg (2008, p. 11), “desde a educação infantil podemos propiciar um universo rico de aprendizagens em desenho, expandindo o universo cultural das crianças. Trabalho que pode seguir orientado por suas ideias em ação”. O desenho infantil, na contemporaneidade, passou a ser discutido como fato expressivo, estético e como conduta que se desenvolve na interação do indivíduo com seu meio. Segundo Piaget (1973), o desenho, entre o jogo simbólico e a imagem mental, subordina-se às leis da conceitualização e da percepção. Conforme Vygotsky (1988), sobre o desenho infantil, a percepção do objeto corresponde à atribuição de sentido dada pela criança, constituindo-se realidade conceitualizada, e não material e tal expressão pode conduzir à reflexão sobre relações entre pensamento e linguagem, permitindo explorar algumas das influências do meio através das interações socioculturais. Iavelberg (2008), corroborando com as ideias de Vygotsky (1988), menciona que, hoje é possível entender que o desenho faz parte das aprendizagens tanto sociais como culturais, mediadas por informantes ou fontes de informação.

A premissa de que a criança desenha menos o que vê e mais o que sabe de um objeto é um ponto de concordância entre diferentes concepções teóricas sobre o desenvolvimento do desenho.

Levando em consideração essas abordagens o presente trabalho de pesquisa se orienta nos embasamentos citados para, através da representação por desenhos de aprendizes de LE, evidenciar:

- 1) conceitos dos aprendizes a respeito do processo de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira;

- 2) investigar quais representações fazem alusão à tradução e qual sua natureza;
- 3) ideias dos alunos sobre o aprendizado de LE e tradução atrelado à sua experiência como aprendiz;

Diante dos fios condutores definidos para o desenvolvimento desta investigação, o desenho dos aprendizes é alçado na condição de texto, categorizado como linguagem verbal e não verbal denominado poli-texto. O desenho como poli-texto é tomado como fonte de indícios para a elucidação de fatos referentes ao ensino/aprendizagem do inglês como LE na escola pública, em particular com foco sobre a tradução como componente de suporte metodológico.

1.1 OBJETIVOS

Tomando por base os teóricos mencionados, esta pesquisa busca realizar a interpretação dos poli-textos produzidos por um grupo de aprendizes de LE, questionados a respeito do ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira em seu ambiente escolar. O foco principal emerge das tramas periféricas que permitirão evidenciar eventuais referências à tradução como recurso pedagógico empregado em sala de aula.

1.1.1 Objetivo Geral

Busca-se investigar pistas ligadas às ideias dos aprendizes de LE sobre o processo de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira e, em particular, observar eventuais menções ao uso da tradução como recurso pedagógico no estudo do inglês como LE.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Verificar eventuais menções à presença ou não da tradução, bem como seu papel, nas atividades de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

1.2 METODOLOGIA

Desdobram-se os seguintes procedimentos metodológicos, ligados diretamente aos objetivos:

- Elaborar a orientação (frases-guia ou *syllabus*) para a realização dos poli-textos;
- Analisar as produções considerando a interpretação do pesquisador, as reflexões dos alunos, integrando os dois pólos com base nos suportes teóricos sobre interpretação do desenho;

Com base em Moore (2010), examinam-se as representações dos alunos realizadas seguindo orientação específica para a atividade do desenho. Ainda, conforme Moore, mesmo ano, a elaboração dos poli-textos deverá ser orientada de maneira não indutiva, como já fora mencionado na introdução, garantindo a expressão livre. Para a realização dos desenhos, as crianças foram orientadas no sentido de expressar suas impressões e reflexões, exposto anteriormente na introdução, como objeto temático do desenho a seguinte e única frase:

Desenhe como se aprende a língua inglesa na sua escola.

Como complemento, reafirmou-se que poderiam fazer o que quisessem e, naturalmente, foram respondidas algumas perguntas antes do início de suas produções. A principal delas foi: “*Pode-se escrever também?*” A resposta foi, evidentemente, positiva.

Na sequência, tendo por base os fundamentos teóricos de Piaget (1972; 1973; 1976; 1978; 1982; 1993), Vygotsky (1988; 1989; 1991; 2009), Derdyk (1989), Lowenfeld (1970; 1977), Pillar (1996) e Kolck

(1968) sobre o desenho infantil, e levando em conta a perspectiva da criança sobre o seu próprio desenho, foram distribuídas folhas A4, totalmente em branco, para que as crianças pudessem desenhar. Caso julgassem necessário, poderiam colorir suas produções, pois também foram disponibilizados lápis de cor. O tempo para a realização dos desenhos foi de aproximadamente 10 minutos. Após este período, os trabalhos foram recolhidos. Para aqueles que desejaram colorir suas produções, foram concedidos mais 10 minutos, aproximadamente.

Posteriormente às análises realizadas pela pesquisadora, os desenhos foram novamente apresentados às crianças. Nesta ocasião, elas próprias avaliaram suas produções, relatando livremente o que tinham buscado representar. Também responderam a algumas perguntas, de modo a elucidar alguns pontos obscuros para a pesquisadora. Tal etapa, segundo Moore (2010) se faz necessária caso exista aspectos ambíguos ou opacos de difícil elucidação. Neste caso, os alunos foram explicitamente questionados sobre suas produções e, efetivamente, esclareceram boa parte das dúvidas.

1.2.1 As fases da investigação

A Investigação se constitui de cinco fases, explicitadas abaixo:

1) Orientação para o desenho

Syllabus (ou frase-guia) elaborado criteriosamente para direcionar, mas não para induzir respostas. A orientação remete à reflexão sobre o ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira. A frase abaixo, já apresentada acima, foi selecionada para orientação. Os alunos receberam, igualmente, instruções para usar texto escrito caso desejassem completar suas ideias;

2) Durante a elaboração do desenho, foram concedidos dez minutos para desenhar e dez minutos para colorir. Os aprendizes registram individualmente, em forma de poli-textos, suas reflexões a partir da orientação acima apresentada. Para o desenho, foram disponibilizadas a

cada aluno duas folhas brancas A4, um lápis preto e uma caixa de lápis de cor;

3) Interpretação do pesquisador/observador: a pesquisadora analisou os desenhos tomando por base a fundamentação teórica acima apresentada, versando sobre o desenho infantil; sobre o ensino/aprendizagem de LE e, também, sobre interpretação e tradução. Tal etapa não contou com a participação dos alunos/autores dos desenhos;

4) Análise reflexiva dos aprendizes: os estudantes examinam suas próprias produções, relatando o processo de constituição de suas representações. Apontaram possíveis interpretações e intenções, intercalando a análise do traçado com os depoimentos escritos que, por vezes, acompanham os desenhos e que caracterizam o que Moore (2010) chama de poli-texto. De forma específica, na ocasião, foram questionados em relação a pontos indecifráveis ou obscuros;

5) Exame integrado: a pesquisadora analisa os desenhos, confrontando suas apreciações com aquelas realizadas pelos aprendizes. Finalmente, intercalam-se e permeiam-se as análises com apoio na fundamentação teórica selecionada.

1.2.2 Local da pesquisa

O estabelecimento selecionado para a realização da investigação foi a Escola Estadual Venceslau Bueno, situada no município de Palhoça, a 30 km de Florianópolis, Santa Catarina. A escolha desta instituição de ensino deve-se ao fato de ser, atualmente, a maior escola de ensino fundamental do Estado. Uma prospecção pontual nos arquivos permitiu constatar que não há um perfil homogêneo em termos de condições sócio-econômicas ou culturais entre os estudantes matriculados nesta escola, sobretudo em razão da quantidade de pessoas de todas as regiões que moram naquele município. Palhoça se caracteriza por ser um centro de concentração de populações em convergência, vindas de todas as partes do País.

1.2.3 Participantes da pesquisa

Os alunos que participaram espontaneamente desta pesquisa foram 03 meninas e 04 meninos, com idades compreendidas entre 11 e 13 anos, frequentando a 6.^a série e matriculados em diferentes turmas. Optou-se por essa faixa etária e série, tendo em vista que os referidos alunos estão no segundo ano de aprendizagem da língua inglesa, conforme aponta o currículo escolar. Portanto, já possuem conhecimentos e experiências a respeito dos anos iniciais de contato com o inglês como língua estrangeira. Os alunos foram chamados um por um para elaborar duas produções solicitadas, em folhas separadas, sem que houvesse contato com nenhum deles nesse momento.

Como explicitado anteriormente, os alunos provêm de várias localidades do Estado de Santa Catarina e de outras regiões do Brasil, trazendo consigo históricos de diferentes realidades e experiências pedagógicas em razão dessa condição sociocultural que parece incitar os deslocamentos. Tal característica permitiu tão somente que o pesquisador traçasse um perfil geral da experiência dos alunos com a língua inglesa, sem estipular outro caráter específico que não seja o primeiro ano de contato com o idioma, no âmbito daquela própria escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo Brière (1993, p. 15), “[s]e a criança não nos diz o significado de sua imagem, não entendemos necessariamente sua mensagem. Poderemos, por exemplo, identificar somente uma casa, uma árvore e um sol, sem conhecer o que esta casa pode significar para a criança”.

No século XX as pesquisas sobre o desenho infantil contribuíram consideravelmente para o avanço das pesquisas em psicologia infantil. Atualmente este recurso continua sendo utilizado em estudos nas áreas da educação, que busca compreender por diferentes enfoques, as implicações do grafismo infantil para a aprendizagem. Entre eles, mencionaremos alguns dos autores consultados para o presente estudo, como por exemplo, Pillar (1996), Iavelberg (2008), Méredieu (2000), Piaget (1972; 1973; 1976; 1978; 1982; 1993), Luquet (1969), Ferreira (1998; 2001), Lowenfeld (1970; 1977) e Vygotsky (1988; 1989; 1991; 2009). Sem exceção, todos reconhecem haver determinadas fases e etapas comuns aos sujeitos em período e processo de apropriação do desenho enquanto sistema de representação. Se, por um lado, não há discordâncias em relação às fases gerais de desenvolvimento do desenho, sua exploração, todavia, não encontra limites definidos. Por exemplo, através do desenho das crianças poderemos eventualmente encontrar rastros de suas concepções em relação ao aprendizado da língua, bem como ao papel da tradução neste processo, particular interesse desta pesquisa. Inclusive, a revisão da literatura apontou que o presente estudo se destaca por este aspecto, ou seja, jamais se realizou uma pesquisa com desenhos dedicada a verificar referências ao emprego da tradução como componente pedagógico no ensino/aprendizagem do inglês como LE.

Supõe-se que todo trabalho educativo pautado no ensino das artes vislumbra que a criança, ao longo do Ensino Fundamental, adquira competências de sensibilidade e de discernimento cognitivo, que a habilite a exercitar, através de suas produções, a cidadania cultural (PCNs, 1997). Portanto, o desenho infantil, ou a representação imagética, representa um dos recursos da arte para a construção de saberes, constituindo importante instrumento para o desenvolvimento de atividades “aprendidas” como a escrita, a leitura e a composição, seja

em língua materna, seja ela em língua estrangeira ou simplesmente através das diversas linguagens. A assimilação de informações, as conexões entre conceitos e a consciência dos processos educacionais podem ser destacadas por meio da expressão das crianças através da representação de suas experiências.

O modo como o sujeito percebe tal realidade decorreria então de sua configuração perceptiva situada em determinado momento. Platão, em um de seus textos apresenta Sócrates dialogando com um de seus discípulos chamado Menon. A personagem Sócrates argumenta que não é possível o homem procurar o que já sabe, nem o que não sabe. Quanto ao que já sabe, não necessita procurá-lo, pois já o detém. Quanto ao que não sabe, não poderá procurá-lo, posto não saber sequer o que procura. O “Paradoxo de Menon” avança a suposição de que o homem possuiria muitos conceitos em estado latente, sendo recordados somente na situação em que são requisitados. Neste sentido, a via de “*desverbalização*”, seria reativada, por exemplo, por meio da linguagem imagética em que permitiria à criança ainda não letrada (SELESKOVITCH & LEDERER, 1989, p. 21) exprimir conceitos complexos, tal como as noções de troca de código linguístico, interpretação e tradução, empregando outras linguagens além das línguas verbais.

Aceitando-se a premissa de que a compreensão implica interpretação prévia, em que parte dos discursos pode ser “*desverbalizado*” em função de que nem tudo se exprime pelo verbo, restando percepções, ideias e sentidos que podem encontrar representação por meio do texto imagético, bem como sua “*reexpressão*” sob outras formas, como pode ser o caso da imagem como linguagem expressiva.

Assim, com base na teoria piagetiana, a criança reconstrói o objeto a conhecer para, em seguida, apropriar-se dele, para compreendê-lo e lhe atribuir significados. Essa reconstrução se operaria inicialmente através da ação e, posteriormente, se estenderia à representação. Recursos utilizados pelo pensamento como a representação simbólica ou a evocação de cenas por meio de descrições analógicas, ainda, somente por meio de imagens mentais, no primeiro caso, a construção gráfica é um dos recursos expressivos que comporta indícios dos tipos de estruturas simbólicas que a criança desenvolve naquele instante. Tal

postulado conduz à valorização tanto da língua como sistema simbólico, quando do desenho como entidade de registro.

Segundo Leal & Nogueira (2011, p. 38), ao citar as ideias de Vygotsky “o indivíduo é considerado sob várias óticas, sendo uma delas a Ontogênese: o homem enquanto ser individual, que qualifica o sujeito, interpreta esse sujeito e seu contexto histórico e sociocultural”. Sob este prisma, a criança reconstrói, internamente, uma atividade externa como resultado de processos interativos que se processam ao longo dos anos.

No momento em que a criança desenha, ela expressa, em suas produções, impressões que se estabelecem em função de suas experiências vivenciadas, que derivam de intenso processo de interação social (na mediação com um adulto ou seus pares), por meio do qual o indivíduo vai internalizando os instrumentos culturais, possibilitando a ressignificação do que foi internalizado. No caso de suas concepções a respeito da língua que fala em casa, da variação de língua que usa e escreve na escola, da língua estrangeira que supõe aprender no ambiente escolar, suas idéias parecem, por vezes, se construir em consonância com as próprias concepções dos professores, dos pais e da sociedade na qual está inserida, tendo em vista que, como se observou nas análises que serão apresentadas, tais visões parecem ser canônicas ou, em palavras menos brandas, lugares comuns (ou *déjà-vus*).

Ferreira (1998, p. 104) também se apoia no componente histórico e cultural para afirmar que “a criança desenha para significar seu pensamento, sua imaginação, criando um modo simbólico de objetivação”. Lowenfeld (1977), por sua vez, ressalta a importância do desenho para o desenvolvimento da criança, seja como veículo de auto-expressão, seja como recurso para o desenvolvimento da capacidade criativa e representativa. O autor também coloca o desenho como suporte para que a criança desenvolva consciência de si própria e daqueles que a rodeiam. Ainda, sublinhado a importância apontada acima, Lowenfeld & Brittain (1970, p. 115) afirmam que “a arte pode contribuir imensamente para esse desenvolvimento, pois é na interação entre a criança e seu meio que se inicia a aprendizagem”. Os desenhos das crianças, assim como todas as suas formas de expressão são considerados pelos autores como registro de afeições e de percepções a respeito do mundo no qual estão inseridas, e que seu exame pode servir de base para a compreensão de concepções expressas pelas crianças em relação a tais contextos sociais. Os autores ressaltam também o papel do

professor como mediador e incentivador para a valorização da imaginação do aluno e para o desenvolvimento, em sentido amplo, da poética expressiva. De acordo com Lowenfeld & Brittain (1970, p. 78) “um mau professor é pior do que não haver professor algum”. Justifica-se esta afirmação uma vez que Vygotsky (1991) entende o homem como um ser social, que aprende e se desenvolve na interação com outros e na mediação com um ser adulto. Neste processo, o professor é de fundamental importância e deve ser o estimulador na construção de novos saberes, provocando avanços nos conhecimentos que ainda não aconteceram.

As contribuições de Pillar (1996, p. 51) sobre o desenho infantil, ressaltam o papel do desenho na construção do conhecimento abstrato: “ao desenhar a criança está inter-relacionando seu conhecimento objetivo e seu conhecimento imaginativo [...] e simultaneamente, está aprimorando esse sistema de representação gráfica”. Nesta perspectiva a autora aborda o desenvolvimento do desenho do ponto de vista do sujeito, com foco nos procedimentos, nas antecipações e nas estratégias de representação construídas pela criança para se apropriar do sistema que a circunda, ou seja, a criança reconstrói seu universo referencial a partir de suas representações. Conforme observa Eisner (1972), citado por Pillar (1996, p.20):

[...] uma das funções da arte é fornecer o senso visionário na experiência humana [...] a imagem visual aspira, não a uma réplica do mundo ‘lá fora’, mas àquele mundo, muito mais real, que se situa na mente do homem (1972, p.20).

Segundo Derdyk (1989), o desenho compartilha dados do pensamento e propicia a oportunidade de que o mundo interior se confronte com o exterior, que a observação da realidade se depare com a imaginação e o desejo de significar. Assim, memória, imaginação e observação convergem, e se encontram, para o registro da situação presente. Como componente ligado ao pensamento visual, o desenho é estímulo para a exploração do universo imaginativo. É também instrumento de generalização, de abstração e de classificação. A autora resalta ainda que o ato de desenhar envolve diferentes operações mentais, tais como: selecionar e relacionar estímulos, simbolizar e representar, favorecendo a formação de conceitos. Ferreira (2001, p.

105), observa que “[a] interpretação do desenho da criança depende do olhar do intérprete [...] o desenho da criança é o ‘lugar’ do provável, do indeterminado, das significações”. Daí emerge a importância de se considerar, como o primeiro desses intérpretes, a própria criança, para que se possa falar sobre seu processo de significação e de ressignificação. Eis mais uma das sustentações teóricas para a adoção da análise reflexiva neste estudo.

Segundo Iavelberg (2008), na visão cultivista não se compreende mais o desenvolvimento do desenho mediante fases universais, mas de momentos conceituais, com invariâncias funcionais e diversidade cultural. Também, para esta autora, a importância do desenho é inegável, em função da integração que propicia entre cognição, ação, imaginação, percepção e sensibilidade. As competências e habilidades desenvolvidas por meio do desenho poderão servir de ponte para outras áreas do conhecimento. A autora enfatiza que o desenho cultivado na infância, expressa a síntese dos esquemas de representação sobre do sujeito. Esquemas construídos na construção ativa de conhecimento que envolve, além das situações de busca espontânea, situações de interação com os presentes na cultura, ou seja, com os modelos de desenho produzidos socialmente e acumulados historicamente.

De forma mais pontual, com os modelos de desenho produzidos socialmente e acumulados e propagados ao longo do desenvolvimento histórico do ser humano.

O processo de escolarização formal reúne um conjunto de operações de extrema complexidade, fruto das relações que se realizam em determinado espaço (a sala, a escola e seus entornos) e em determinado momento histórico. Múltiplas questões estão interligadas, a saber: crenças, intenções e ações dos sujeitos envolvidos, assim como de suas culturas, seus saberes, suas visões de mundo e das dimensões sócio-afetivas e políticas. O ser que aprende não se define somente por cognição, mas traz seu corpo e suas marcas sociais identitárias utilizando-as na construção dos significados socializados em sala de aula. Um importante ponto em que a pesquisa também se pauta é na premissa de Wallon (1995) em relação à ênfase concedida ao caráter social da educação para o autor, não é na solidão do sujeito que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem ocorrerão, mas no encontro dialético com o Outro enquanto *socius* inseparável do eu. Tal postulado leva a crer que aquilo que as crianças representam possa ser

herança de ideias recebidas, também, *extra-muros* escolares. Yaguello (1988) desenvolve tal ideia na obra intitulada: *As ideias recebidas sobre a língua (Les idées reçues sur la langue)*, na qual expõe a força das noções pré-concebidas nas concepções sobre entidades como a língua que, apesar de ter se tornado objeto de estudo científico, faz parte dos imaginários humanos como substantivo ao qual se pode atribuir qualidades como: fácil vs difícil, bela vs feia, suave vs grosseira. No mesmo patamar, em relação à língua, a Metodologia Tradicional, baseada no modelo pedagógico chamado Gramática/Tradução, popularmente instaurou no imaginário coletivo a ideia de que uma das principais portas para o ensino e aprendizado de uma LE é a gramática, e que a tradução, baseada no uso do dicionário, se situaria no segundo patamar de importância, conforme observa Borg (2001).

Na psicogenética de Wallon (1995), a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção do sujeito psicanalítico, quanto no processo de constituição do conhecimento. Neste sentido, a prática pedagógica, direcionada para o foco deste estudo, ou seja, a tradução na aprendizagem de inglês por meio da análise de desenhos de crianças, conforme o seu posicionamento interacionista, deve levar em conta as premissas de que é impossível dissociar o biológico do social.

2.1 O DESENHO INFANTIL: UMA MANIFESTAÇÃO SEMIÓTICA

A criança antes de aprender a ler e a escrever, desenha para comunicar suas sensações, sentimentos e pensamentos, ou seja, lança-se na manifestação semiótica através da qual pode expressar e simbolizar ideias por meio de representações. Segundo Piaget (1982), o desenho desenvolve-se concomitantemente a outras manifestações, entre as quais a brincadeira e a própria linguagem verbal. Entre o jogo simbólico e a imagem mental, subordina-se às leis da conceituação e da percepção. Para Piaget (1973), a forma de a criança conhecer o objeto, passa por transformações em sua evolução no processo de adaptação ao meio e se manifesta por sucessivos movimentos de equilíbrio. Para Vygotsky (1988), a percepção do objeto corresponde à atribuição de sentido

efetuada pela criança, constituindo realidade conceituada e não necessariamente material.

Wilson & Wilson, citados por Pillar (1996, p. 39) entendem que “um desenho de um objeto não é de modo algum uma representação, mas um signo (...) signos configuracionais construídos pelas crianças que se caracterizam por possuírem uma variedade de formas não convencionais que se modificam, mantendo certa semelhança com seus referentes”. Tal definição de signos configuracionais está mais próxima da definição piagetiana que ressalta que as representações são geradas pela função semiótica, a qual possibilita à criança reconstruir, em pensamento, objetos ausentes por meio de símbolos ou signos. No caso desta pesquisa, ao questionar sobre o aprendizado do inglês na escola, não há referência direta e concreta a objetos palpáveis, mas sim a conceitos abstratos ligados ao processo de aprendizagem. Tal requisição direta conduziria à reflexão de como se desenvolve o trabalho com a LE e que possam ser relevantes e transformadores para a aquisição do efetivo conhecimento.

Ao final de seu primeiro ano de vida, que compreende o estágio sensório-motor, descrito por Piaget (1982), a criança é capaz de manter ritmos regulares e produzir seus primeiros traços gráficos. O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas, que no início concerne à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos. De acordo com o mesmo autor, a função semiótica remete à capacidade da criança em representar objetos ou situações, mesmo àquelas que estejam afastadas do seu campo visual, por meio de imagens mentais e através da expressão verbal e não verbal. A criança passa a desenvolver essa função já no estágio pré-operatório, que compreende aproximadamente a faixa etária de dois a sete anos. As crianças no início dessa fase começam a representar na tentativa de interagir com o mundo que a cerca, desenvolvendo a função simbólica, entendida como ato de representação. De acordo com Pillar (1996):

[o] que constitui, então, a função semiótica e o que a faz ultrapassar a atividade sensório-motora é a capacidade de representar um objeto ausente, por meio de símbolos ou signos, o que implica poder diferenciar e coordenar os significantes ao mesmo tempo (1996, p. 26).

Piaget (1973) define como sendo um sistema de significantes constituído por ela e dóceis às suas vontades. A representação seria condição básica para a existência do pensamento, uma vez que sem ela não há raciocínio, mas inteligência puramente vivida como no nível sensório-motor.

Pillar (1996, p. 27) descreve que “é através da função semiótica que a criança consegue lembrar e reconstituir, por pensamentos, as ações passadas e relacioná-las num todo com as ações presentes”. Diz Piaget (1978, p. 345) que é próprio da representação “ultrapassar o imediato, fazendo crescer as dimensões no espaço e no tempo do campo da adaptação e, portanto, evocar o que ultrapassa o domínio perceptivo e motor”. Essa passagem é possível por interações da criança com o ato de desenhar e com os desenhos de outras pessoas. Em suma, a representação, dentro da teoria de Piaget (1978), é gerada pela função semiótica, a qual possibilita à criança reconstruir, em pensamento, determinado objeto, mesmo que ausente ou abstrato, por meio de símbolos ou de signos. Após a constituição da função semiótica, isto é, da capacidade de diferenciar o significado do significante, e da organização espaço-temporal e causal das representações, torna-se possível a expressão estética, ou seja, a manifestação através da linguagem seja ela imagética ou verbal.

2.2 AS FASES DO DESENHO INFANTIL

É importante, neste escopo, considerar o desenho não somente como fonte e recurso para brincadeiras, mas também como expressão e registro de significados e de experiências vivenciadas que marcam o desenvolvimento da infância e que se estende para a vida adulta. Naturalmente, em cada período da vida, o desenho assume caráter próprio. Nas crianças, de modo geral, tais estágios definem maneiras de desenhar que seguem tendências bastante similares, apesar das diferenças individuais de comportamento e de sensibilidade. Para Pillar (2006), por exemplo, a criança não nasce sabendo desenhar, que este conhecimento é construído a partir de sua relação direta com o seu universo. Assim, a criança torna-se sujeito do seu processo, ela aprende

a desenhar a partir de sua interação com seu ambiente natural e com o próprio universo imagético, sendo capaz de identificar suas próprias representações, mesmo que estilizadas para sua compreensão particular. Vários teóricos seguem essa linha de concepção quanto ao desenho infantil, entre eles Luquet (1969), Derdyk (1989), Lowenfeld (1970; 1977), Greig (2004), Piaget (1972).

Ressalta-se aqui a análise dos estudos piagetianos que evidenciam que o desenvolvimento do desenho segue os mesmos estágios propostos por Luquet (1969). No entanto, são analisados dentro da perspectiva das fases do desenvolvimento infantil quanto à representação. No âmbito desta investigação, a consideração das fases do desenho infantil se detém, tão somente, à idade compreendida de 10 a 12 anos, que coincide justamente com aquela dos alunos que contribuíram com a pesquisa.

Designada segundo Piaget, citado por Balestra (2007, p. 70): “O estágio da inteligência operatória concreta, em que a criança é capaz de abstrair reflexivamente, portanto de estabelecer a reversibilidade dos pensamentos: fazer e refazer mentalmente uma ação, apreensão do ponto de vista do outro, estabelecer relações de classe e inclusões de classe”. Trata-se do instante em que a criança ultrapassa a fase do enfrentamento com o que se chamaria de “real” – de fato, as realidades que se constroem em seus entornos. Nesta fase, por exemplo, a forma e o fundo do desenho são conquistados, havendo apuramento da decoração, com riqueza de detalhes. Surgem, embrionariamente, aplicações de perspectivas na composição do desenho. Acentua-se a importância e o interesse pelos trabalhos em grupo e a diversificação de técnicas de representação, caracterizando expressões estéticas por vezes singulares.

Tais estágios não são estáticos, tampouco imutáveis. Há crianças que “avançam” alguns estágios de desenvolvimento, e crianças que fossilizam algumas de suas representações, outras param de se desenvolver devido fatores que ultrapassam o interesse aqui definido: desde patologias fisiológicas ou até mentais. Outros fatores, como oportunidades para o desenvolvimento, aportes do ambiente familiar, incrementos da condição social e econômica, incentivos do meio, poderão exercer interferências preponderantes, passíveis de serem aceitas como gerais.

Na presente investigação, os aspectos externos ultrapassam os limites da presente pesquisa. Como explicitado nos objetivos, a meta estabelecida consiste em trabalhar a partir de uma realidade escolar

estabelecida. Dessa forma, não se buscou filtrar características que pudessem ultrapassar o escopo da atuação proposta, muito embora seja importante situar o trabalho e, para isso, seja preciso abordar questões periféricas, tal como se desenvolve a seguir.

Segundo Piaget (1972; 1978), o desenho da criança é precedido pela garatuja, fase inicial do grafismo. Semelhantemente ao brincar, se caracteriza inicialmente pelo exercício da ação. O desenho passa a ser conceituado como tal a partir do reconhecimento pela criança de um objeto no traçado que realizou. Nessa fase inicial, predomina no desenho a assimilação, isto é, o objeto representado é modificado em razão das atribuições que lhes são atribuídas, de forma semelhante ao que ocorre com o brinquedo simbólico. Na continuidade do processo de desenvolvimento, o movimento de acomodação vai prevalecendo, ou seja, há, cada vez mais, aproximação com fatos das ditas “realidade” e preocupações em buscar promover a composição de traços julgados como semelhantes ao objeto representado, ou que remetam a ele de forma indireta.

2.3 A INFLUÊNCIA DA CULTURA NO DESENHO INFANTIL

A pesquisa dos autores Wilson & Wilson (1982) aponta a intervenção da cultura na construção no desenho da criança, indicando variação de padrão, tanto através da história quanto de fatores geográficos que afetam as expressões estético-locais, como se pode observar no desenho abaixo, feito de modo espontâneo pela própria pesquisadora antes da ideia deste estudo. O fato de a pesquisadora ter nascido na África e ter vivido em um contexto social rural com características tribais conduziu à composição de uma imagem que retrata parte dos elementos presentes em suas lembranças relativas àquela situação:



Wilson & Wilson (1982) também atestaram fatos referentes à transmissão de desenhos de geração a geração, de lugar a lugar. Por exemplo, tal fenômeno pode ser observado nos desenhos de carro em estilo “caixote”, feitos por crianças que, atualmente, conhecem os automóveis com linhas sinuosas e modernas, bem diferentes de uma “caixa com rodas”. De modo similar, os desenhos de casas com telhado muitos deles realizados por crianças que moram em apartamentos, tal como assinalado na citação que segue:

A cultura da infância efetivamente transmite jogos e rimas de um século para o outro. Assim fazem também os irmãos e companheiros “ensinando” um ao outro como desenhar, bem como o que desenhar. Tivemos apenas de observar a quantidade de casas com telhado desenhadas pela geração atual moradores de apartamento, ou então, os carros em forma de caixote dos anos 30, produzidos por crianças que andam em carros de linhas sinuosas, para avaliar como as imagens do passado, continuam a ser transmitidas. [...] As letras e os cantos das cantigas de roda de hoje são

distorções das antigas cantigas de roda transmitidas por sucessivas gerações; portanto parece provável que muitos dos nossos estereotipados signos configuracionais são aqueles que têm sido delineados, de uma forma ou de outra, por nossos avós (WILSON & WILSON, 1982, p. 65).

Estudos antropológicos e interculturais apontam diferenças nos desenhos de crianças de países ou regiões específicas, seja no modo de usar o papel ou nos símbolos eleitos, denotando a influência da cultura visual, educacional e do meio ambiente dos desenhistas.

Algumas crianças podem manter e desenvolver seu estilo com pouca influência de outras crianças; outras ao contrário, talvez copiem o modo como outras desenham. Essa influência pode-se propagar por uma sala de aula ou se tornar ainda mais ampla, de modo que um estilo local se torne perceptível (COX, 1995, p. 67).

Sobre a influência da cultura nos desenhos infantis, Iavelberg (2008) aborda este aspecto pontuando que, desde muito cedo a criança recebe influência do contexto cultural em que se encontra, por intermédio de materiais e suportes empregados na composição de seus trabalhos, de suas imagens e, até mesmo, nos atos de produção artística que observa na TV, na internet, nas obras de literatura infantil, nos rótulos de produtos, nas estampas, nos objetos de arte, nos filmes, nas fotografias e, em destaque, nos trabalhos artísticos realizados por outras crianças. A mesma autora, em outra obra sobre o desenho infantil, abaixo referenciada, conceitua essa questão, como se observa em sua seguinte colocação: “[...] a cultura já se faz presente na apresentação e seleção de meios e suportes e na observação dos atos de desenho” (IAVELBERG, 2008, p. 12). Assim para a autora, o conhecimento se estrutura na interação da criança com o meio, envolvendo não somente aspectos culturais, mas psicológicos e afetivos de organização social. A produção gráfica manifestada no desenho é resultado de inúmeras operações e interações, que ocorrem sobre a influência de fatores externos às crianças, à medida que se comunicam entre si, trocam experiências sobre o *como* e o *que* desenham. Ainda, a respeito do

entorno cultural e das influências imediatas do meio sobre o desenho da criança, Ferreira (1998), em seus estudos, demonstrou que a criança desenha a *realidade conceituada*, ou seja, desenha o que conhece, o que memoriza e o que imagina. A realidade conceituada é assimilada e manifestada pela criança através da palavra. A linguagem possibilita a reflexão, a tomada de consciência sobre um sistema de significações elaborado historicamente, bem como a expressão de conceitos. As imagens representadas no desenho da criança estão carregadas de significados, pois são manifestações de sua atividade mental, revelando sua cultura e seu desenvolvimento intelectual.

Lowenfeld (1977), além de enfatizar o aspecto cultural, observa que há que se pensar o desenho como fruto de experiências de aprendizagens influenciadas pela cultura, mas cuja transformação depende de oportunidades e formas dessas mesmas aprendizagens, que transcende o processo evolutivo do desenho de todas as crianças, independente da cultura na qual estejam inseridas.

Assim, desenhar constitui um complexo processo em que cada indivíduo reúne diversos elementos de sua própria experiência. Neste sentido, Wallon (1995) afirma que a fantasia é constituída sempre de material retirado do mundo real, ou seja, quanto maior e rica for a experiência do ser humano maior será as suas possibilidades para imaginar.

A experiência é usada para a expressão de algo significativo, pois os desenhos das crianças demonstram a sua percepção estética do mundo, envolvendo-se no processo de análise das imagens apresentadas, sob as mais diversas formas no meio sociocultural. Preceitos que muito se aproximam da representação através do desenho dos aprendizes de LE que participaram deste estudo. É através desta representatividade que se podem observar aspectos ligados à cultura, à língua e ao contexto de aprendizagem.

2.4 O DESENHO INFANTIL E A INTERPRETAÇÃO

A interpretação do desenho da criança depende do olhar do intérprete. Ferreira (1998, p. 105) ressalta que: “o desenho da criança é o ‘lugar’, do provável, do indeterminado, das significações”. Daí emerge a

importância de se considerar, o primeiro desses intérpretes, como a própria criança, para que se possa compreender o seu significado. Méredieu (2000) entende que a interpretação de um desenho não pode ser realizada de forma isolada em relação ao contexto em que foi elaborado. A interpretação precisa, antes de tudo, estar atrelada a uma dinâmica situada temporalmente, permitindo criar ecos em retrospectiva, ou seja, uma repetição para que se possa buscar entender transformações, transferências e condensações. Tal postulado remete também à perspectiva hermenêutica, à exegese, em resumo, às abordagens que propõem que se reúnam o máximo de informações e que as transposições do *ego*, do *nunc* e do *hic* (eu, agora e aqui), enquanto *embrayeurs* do discurso (mecanismo de conexão motriz) seja realizado de modo situado, forma a se atingir o máximo de precisão nas análises por meio de índices, rastros e recomposições. Algo como se faz em arqueologia, ao encaixar fragmentos dispersos para a recomposição de uma peça a partir da qual se possa dizer algo com maior respaldo.

Conforme exposto na introdução, e também embasada na fundamentação teórica, esta pesquisa visa o exame de representações registradas através de poli-textos produzidos por crianças aprendizes da língua inglesa como língua estrangeira. A consideração dos postulados da hermenêutica de Schleiermacher⁵ (2009) convida a derivar as análises para à premissa de que a arte está ligada à própria arte, o texto ao próprio texto. As alusões, remissões, intertextualidades, permitem contemplar as representações como processos e produtos de comportamentos sociais.

O ato de compreender, neste sentido, está internamente conectado à arte de falar e à arte de pensar: “Um discurso representa uma ação individual de seu autor [...] a recuperação do momento subjetivo de um discurso, a interpretação psicológica, procura compreender como o autor opera na linguagem ou o seu modo de uso particular”. Entenda-se, todavia, a linguagem como um operador social. Schleiermacher (2009) amplia a tarefa da hermenêutica para todas as formas de comunicação, em especial ao diálogo vivo. O autor afirma: “tenho que repetir outra vez que a hermenêutica não deve ser limitada meramente às produções literárias; pois eu me surpreendo seguramente no curso de uma conversação (familiar) realizando operações hermenêuticas” (Ibid., p.

⁵ Discursos acadêmicos, 13 de agosto de 1829 (SCHEIERMACHER, 2009, p. 18).

33). Para Schleiermacher, a hermenêutica está voltada à compreensão de tudo o que é linguístico: “o que se pressupõe e o que se encontra em hermenêutica é apenas linguagem” (Ibid., p.19). Novamente, tomaremos a linguagem mencionada pelo autor, ou “as linguagens”, como fato social, circunscrito na coletividade dos discursos. Através desta representatividade visual coletiva, o aluno expressaria sua percepção de como se processa o ensino/aprendizagem da LE em sua escola.

Schleiermacher (2009) defende que a temática do texto de um autor era consequência de sua própria natureza. Com essa perspectiva, franqueou o caminho para uma hermenêutica centralizada no intérprete e, portanto, marcadamente *eisegética*⁶. No caso dos politextos e dos depoimentos das crianças envolvidas na pesquisa, procurou-se um viés para conduzi-las e guiá-las no sentido de se sentirem livres para dar sentido a suas vozes e representar conceitualizações estocadas em memória. Por tal razão, não se criou ambiente artificial para a produção dos desenhos, tampouco se impediu trocas de informações, tendo em vista que em situação normal de ensino tais contatos se estabelecem.

Schleiermacher (2009), em seus discursos, afirma que, peremptoriamente, faz uso da “*prática da hermenêutica*” não somente “no domínio da língua materna ou estrangeira”, não apenas no âmbito “de todo estudo filológico ou teológico”, mas nas atividades correntes.

Para o autor, “existe para cada um o estranho nos pensamentos e expressões de um outro, e isto ocorreria em ambas as exposições: oral e escrita”. Segundo Schleiermacher (2009) estar em meio aos homens é estar-se em relação de intersubjetividade com eles; o que significa a todo o momento fazer hermenêutica, quer dizer, esforçarmo-nos por compreendê-los, pois em todos eles, para cada um de nós, divisa-se o estranho, o não compreendido: justamente por que cada alma é “no seu ser único o não-ser dos outros, a incompreensão não se dissipará nunca inteiramente” (RICOEUR, 1988, p. 46). Há hermenêutica pelo simples fato de haver um mundo de subjetividades, de haverem “vidas”. Desta maneira, Schleiermacher (2009) pretende compreender cada pensamento ou cada expressão a partir de um conjunto e de um contexto vital, mas seu espaço de ação fundamental é a linguagem. Isso significa que toda a cena de desdobramento da inter-expressividade dos sujeitos, donde

⁶ Esta palavra deriva de *exegese*, do grego *exegeomai*, *exeges*, que tem o sentido de ex-trair, ex-ternar, ex-por, ex-teriorizar. A *exegese* implica uma teoria do signo e da significação.

emana seu sentido e contexto vital, é forçosamente a linguagem entendida como expressão da “individualização da vida universal”.

Quanto à importância do modelo de Schleiermacher, Gadamer (2002) observa que:

[a] fundamentação da compreensão feita por Schleiermacher sobre a base do diálogo e do entendimento inter-humano significou no seu conjunto um aprofundamento dos fundamentos da hermenêutica que, no entanto, acabou permitindo a edificação de um sistema científico com base hermenêutica. A hermenêutica tornou-se base de todas as ciências históricas do espírito e não só da teologia (2002, 119-120).

As prerrogativas da hermenêutica de Schleiermacher (2009, p. 19) sobre o conceito de interpretação observam que tal noção estaria imbricada com o símbolo.

Para o autor interpretação e símbolo seriam noções correlativas. A tentativa de acesso aos conceitos do outro, e por extensão, à compreensão do discurso alheio, se realizaria através da compreensão da linguagem em que este se expressou. Evidentemente, com os instrumentos da ciência atual, parece ser impossível acessar o pensamento. Admite-se, todavia, ser viável, falar algo sobre as concepções expressas por outrem, através de rastros, pistas e fragmentos que se possa atrelar às expressões do outro. Aceita-se a premissa de que, sobretudo nas expressões estéticas espontâneas imprime-se rastros de eventuais ideias ou maneiras de pensar. Tal procedimento por vezes se aplica, por exemplo, à composição de biografias, trabalho que implica o exame de manuscritos, cartas, notas, desenhos, diários, pertencentes à determinadas personalidades. O resultado destes trabalhos poderá ser considerado como uma versão dos fatos. Com efeito, uma ficção atribuída a determinada personagem, por sua vez, ligada a um nome, permitindo compor “uma” história entre tantas outras possíveis à óticas eventualmente distintas.

Se o desenho, por si só, pode ser considerado como uma das modalidades de manifestação das representações, bastante próximas da expressão “discursiva”, a segunda parcela, se referendaria justamente pela verbalização. Em um caso ou em outro, respectivamente, texto e

imagem, insiste-se em não buscar decodificar significantes, mas, tão somente, indicações de caminhos para buscar aproximação com seus supostos referentes. O desenho, naturalmente, é tão somente uma representação, ou seja, um conceito não exatamente posto, mas em progresso, sendo que se compõe a cada interpretação. Lembremos a obra de Magritte (1898 -1967), *Ceci n'est pas une pipe*:



De fato, não se trata de um cachimbo, nem tão somente da reprodução de uma pintura de um cachimbo. Pode-se levar a reflexão para muito além, pois se trata da impressão de uma cópia digitalizada, da reprodução de uma pintura de um cachimbo, baseada na obra pintada por Magritte. Ademais, a imagem acima é aquela que o leitor vê, mas provavelmente não aquela que seu colega, a seu lado, estaria visualizando no mesmo instante.

Logo, com base na reflexão acima, afasta-se a suposição de que o desenho reflete a prática escolar tal como ela é. Quanto aos poli-textos produzidos, tem-se consciência de que, no máximo, comportarão indicações para que se levantem suposições a partir das pistas que se possam identificar. Tem-se plena noção de que o que se encontra nos poli-textos são apenas fragmentos, traços e rastros de conceitos cuja reconstrução se equipara ao esforço que se faz para montar um quebra-cabeça. A imagem obtida pode tanto refletir realidades quanto imaginários, ou mesmo desconstruções visando rupturas ou projeções idealizadas em substituição ao que se dispõe.

A hermenêutica é colocada como uma das quatro ordens da semântica de textos. Ao lado da ordem sintagmática, paradigmática e referencial, remete às condições da produção e da interpretação de textos. Tais escalas compreendem, por exemplo, os fenômenos de interpretação em função da situação geral que envolveria as produções. No caso da pesquisa em questão, como já repetido, o foco recai sobre o

eventual uso da tradução nas atividades de ensino e aprendizagem de inglês como LE, através do exame dos poli-textos realizados pelos aprendizes/colaboradores. Mesmo que não se possa aceitar que um desenho comporte todas as características que o comparem ao texto escrito, as produções imagéticas serão investigadas como entidades capazes de transmitir significações (pontuais) e sentidos (gerais), isto é, enquanto objetos de veiculação de informações que, seriam capazes de declarar algo a respeito de micromundo de referência. Abre-se mão, no âmbito deste estudo, da suposição de que existiria uma gramática do desenho, tal como observam os pesquisadores do *Groupe μ* (1992). Todavia, não se desconsidera nenhum componente que possa gerar significações (locais) ou sentidos (gerais).

Para Schleiermacher (2009, p. 15), “a arte de compreender está internamente conectada com a arte de falar e com a arte de pensar”. Definitivamente, não há fronteira estanque possível quando se trata de examinar linguagens estéticas expressivas. Se os limites existem, decorrem das necessidades de delimitação do objeto de estudo. Tais estratificações decorrem de exigências científicas e das premissas de composição do trabalho acadêmico. Por vezes, até mesmo das bases método-epistemológicas adotadas para a pesquisa. A decomposição dos objetos em partes para melhor estudá-los constitui uma das premissas da ciência moderna. Assim, não se trata, absolutamente, de minimizar a importância da delimitação para se trabalhar com o conhecimento científico. Pelo contrário, a partir de tal postura abrem-se vias para o exame, por exemplo, das trocas de sentido entre modalidades semióticas, geralmente separadas em razão das categorias formais para o estudo da língua manifestadas, sobretudo, por instrumentos normativos e prescritivos. Encontra-se, por um lado o verbal, manifestado por meio de proposições discursivas, substituindo a fala. Por outro lado, o imagético, desprovido de taxonomias, de ordens ou modelos. E apesar de ocupar papel acessório à composição do discurso, a imagem reveste-se de caráter de primeira ordem, sobretudo, nos dias atuais com o advento das redes de informação.

2.5 A TEORIA INTERPRETATIVA OU TEORIA DO SENTIDO

Levando em conta os embasamentos apresentados acima sobre a hermenêutica, a arte e técnica da interpretação, a relevância do sentido, da compreensão da linguagem e da tradutibilidade da imagem, a Teoria Interpretativa de Seleskovitch & Lederer (1989) direciona parte de seus pressupostos aos temas acima abordados, respondendo às perspectivas definidas para esta investigação, que busca examinar as concepções de alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira e, em particular, visando situar a presença da tradução no trabalho em sala de aula através dos poli-textos produzidos. Como já repetido, trata-se não somente de acessar as expressões em forma de texto escrito, mas do texto imagético. Paralelamente, e em consonância com a proposta, o processo interpretativo recai, em igual medida, sobre os aprendizes e sobre os pesquisadores, de forma assumidamente compartilhada, conforme orientação de Moore (2010). Tais análises consistem em buscar compreender as significações locais e o sentido das mensagens.

De fato, pode-se considerar, em certa medida, que se trata não somente de um trabalho voltado à interpretação, mas também à tradução, posto que visa não somente circunscrever significações (pontuais) e sentidos (gerais), mas também *retextualizar* aquilo que foi possível apreender das *leituras* dos poli-textos. Segundo Seleskovitch & Lederer (1989), a interpretação é uma das fases que antecederia o processo de traduzir propriamente dito, isto é, enquanto prática. Na obra *Théorie du Sense* (Teoria do Sentido), proposta pelas autoras exemplificam o processo dessa interpretação em três etapas:

- 1) Apreensão da língua e compreensão da mensagem, por meio de processo de exegese da linguagem expressiva;
- 2) A desverbalização: desprendimento das estruturas linguísticas e intencionais das palavras, e retenção da representação mental da mensagem (conceitos, ideias, etc.);
- 3) A reverbalização (momento de registro) de nova expressão, em enunciados na língua-alvo, que deve atender aos

seguintes requisitos: exprimir a mensagem fonte, considerar o destinatário e os meios para fazê-lo em sua extensão política (social e cultural).

A proposição fundamental desta teoria é a necessidade de *interpretar* como sendo uma fase precedente ao *traduzir*. As autoras ressaltam a importância da construção do *sentido* na transposição de um código para outro, trate-se de discurso verbal ou de outras modalidades semióticas como o desenho. Para Seleskovitch (1980):

Compreender um texto ou discurso, não consiste apenas em identificar os conteúdos semânticos permanentes dos signos linguísticos e a eles atribuí-los a significação, que se depreende de sua combinação sintática em frases, mas também discernir os demais elementos cognitivos não-linguísticos que, em uma dada situação, estão ligados ao enunciado (1980, p. 403).

Lederer (1990) traz uma descrição mais abrangente dos complementos cognitivos envolvidos no processo de interpretação:

O conhecimento prévio é uma expressão vazia que abrange diversos “complementos cognitivos” que nos ajudam a entender o discurso. Esses complementos cognitivos incluem o conhecimento de mundo, do momento, do lugar, das circunstâncias nas quais um discurso é formulado, da memória do que foi dito anteriormente, do conhecimento de quem é o locutor e de quem são os ouvintes (1990, p. 53).

De acordo com Seleskovitch & Lederer (1989), a tradução consiste de um processo sintético, e não analítico, o que faz com que a naturalidade da comunicação em língua materna assuma o papel principal na busca pelo equilíbrio. A interpretação não compreende apenas um, mas sim uma série de esforços. A Teoria Interpretativa das autoras fornece subsídios primordiais para a compreensão de que *interpretar um discurso* não corresponde a *traduzir uma língua*. A construção própria do sentido emerge como uma necessidade na

transposição das inúmeras barreiras linguísticas. Tais pressupostos não excluem, em absoluto, outras expressões estéticas enquanto linguagem expressiva para a manifestação de conceitos. Naturalmente, há idiossincrasias – temperamento individual de cada indivíduo - que precisam ser consideradas e que imprimirão marcas individuais. Tal fenômeno não exclui, no entanto, a possibilidade de se definir generalizações por meio de categorizações cientificamente estabelecidas.

2.6 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LE E TRADUÇÃO

Se, por um lado, a imaginação sustenta parte das bases para a constituição de conceitos em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira, por outro lado, as atividades de ensino e aprendizagem parecem estar quase sempre permeadas pelas práticas escolares, tornando-se preponderantes para a formação de ideias e consequente cristalização de conceitos em relação à língua, às linguagens e a seus sucedâneos (*e.g.* variantes dialetais, níveis de língua, gírias, jargões).

Um dos objetivos deste estudo, ao buscar atribuir sentidos às representações gráficas das crianças na escola pública, conduz a desvelar e constatar que o modelo de ensino preconizado naquele ambiente parece ainda fundamentar as práticas pedagógicas da tendência liberal tradicional, que segundo Libâneo, citado por Grassi (2009) ainda se apresenta “viva e atuante” nas escolas brasileiras:

[...] isso se observa na organização das carteiras em fila; nas aulas dispositivas sem abertura para conversação ou discussão; no uso de questionários; na ênfase ao produto final, e não ao processo; na cobrança radical de disciplina; no sistema de avaliação e em outros tantos indicativos de que essa tendência está aí, permeando e influenciando o trabalho pedagógico (1986, p. 25).

Neste ambiente, a adoção do modelo chamado Gramática/ Tradução (GT) para o ensino/aprendizagem de LE parece perpetuar.

Segundo Leffa (1988)⁷, a abordagem do tipo GT⁸, tem sido interpretada como uma espécie de metodologia e se instaurou como a prática ocupou com mais tempo de aplicação na história no ensino de línguas, e a que mais críticas recebeu. Basicamente, segundo o autor consiste de quatro premissas, a saber:

(a) no ensino da segunda língua pela primeira; (b) as explicações são dadas na língua materna do aluno; (c) memorização prévia de uma lista de palavras; (d) conhecimento de regras gramaticais para juntar as palavras em frases e exercícios de tradução. É uma abordagem dedutiva partindo sempre da regra para o exemplo (1988, p. 214).

Sobre o uso da tradução para ensinar a LE, Atkinson (1993) aborda esta questão e fornece alguns exemplos para seu uso equilibrado. Para Atkinson (1993) dos benefícios do uso da LM,

[...] a tradução incita o aluno a refletir sobre o significado das palavras dentro de um contexto [...] permite que os alunos pensem comparativamente ao verificar de forma consciente as diferenças de uma e língua e outra [...] é uma forma de encorajar os aprendizes a assumirem riscos em vez de evitá-los (1993, p. 53-4).

⁷ LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988.

⁸ No ensino de línguas clássicas ocidentais, era considerada de fato, um instrumento metodológico fundamental que consistia o núcleo da “Abordagem da Gramática e Tradução” (AGT), também chamada de método. Essa abordagem nasceu no Renascimento, voltada para o ensino do grego e do latim, sendo que é aquela com mais tempo de uso. Pretendia-se então, ensinar a L2 pela L1, isto é, dando-se todas as explicações necessárias na língua materna para que o aluno desenvolvesse as quatro habilidades (falar, compreender, escrever, ler). A memorização de listas de palavras e a tradução de textos literários tinham papel central na abordagem. Tratava-se de uma abordagem dedutiva, que enfatizava a forma escrita. Traduzir ou não traduzir em sala de aula ? Eis a questão (ROMANELLI, 2006).

De acordo com a teoria de Krashen (1988)⁹, aquisição e aprendizagem de LE são fenômenos diferentes. A aprendizagem, que é o que contempla esta pesquisa, significa as regras, poder falar sobre elas, exigindo, portanto, um esforço consciente. Adquirir uma LE corresponde a ‘usar’ a língua. A aprendizagem equivale saber sobre a língua conscientemente.

Uma das hipóteses da teoria de Krashen é: *Learning* – aprendizagem que depende do esforço intelectual e procura produzir conhecimento consciente a respeito da estrutura da língua e de suas regularidades e preconiza a memorização de vocabulário fora de situações reais.

A força da hipótese do *input* preconiza que o foco deve se situar na mensagem, que pressupõe que tanto a produção oral, quanto a fluência não podem ser ensinadas. Segundo Krashen (1988):

O indivíduo que está adquirindo uma língua não está preocupado ou atento à forma ou estrutura da língua, no ‘como’ dizer e sim, no uso que está fazendo dela, no ‘o que’ dizer. Aí está uma explicação para a falha do ensino da língua centrado na estrutura. As velhas concepções partiam do conhecimento consciente e prática exaustiva das formas linguísticas (1988, p. 54).

Em consonância ao que foi acima explicitado, Borg (2001) expõe que a língua estrangeira ainda é vista sob o mesmo olhar lançado sobre a língua materna, isto é, como uma entidade a ser dissecada e examinada em suas partes constitutivas. Em outras palavras, como também destaca o mesmo autor, a língua estrangeira ainda é tomada como um corpo estrutural, desatrelado de suas funções, não sendo tomado em suas extensões comunicativas e expressiva, ou melhor, como discurso.

Apesar das inadequações muitas vezes das concepções a respeito de *língua*, e mais pontualmente sobre as línguas estrangeiras, tais realidades, ao longo dos anos, acabam por se cristalizar, tornando-se

⁹ A teoria de Krashen fornece o substrato ao *Natural Approach* e ao *Communicative approach*, versões norte-americana e britânica do construtivismo no ensino de línguas. O construtivismo preconiza o desenvolvimento de habilidades e conhecimento como resultado de ação, de interação do ser inteligente com seu ambiente. Portanto, o ambiente é fator determinante. No caso de línguas estrangeiras, o ambiente apropriado é aquele que oferece convívio multicultural (KRASHEN, 1988).

efetivas e tornando-se parte dos conceitos discutidos a respeito de língua, linguagem, assim como de seus sucedâneos. Se, por um lado, alguns pesquisadores apontam para a relatividade inerente ao discurso, por outro lado, as correntes mais conservadoras insistem nas estratificações, prescrições e normatizações da língua, o que conduz o público leigo a afirmar que há línguas mais belas, mais difíceis, línguas mais rudes e outras mais adequadas à expressão de sentimentos.

Borg (2001), por exemplo, defende o uso da tradução nas atividades de ensino/aprendizagem, todavia, de modo pensado e estudado cientificamente. A presença da tradução como componente pedagógico para o ensino de línguas estrangeiras, segundo o autor, não se traduz como prática simples e evidente. Trata-se de um campo de aplicação de grande complexidade. A tradução deve situar-se no plano do discurso, elevando-se à situação similar àquela da primeira língua. A intenção nesta pesquisa é, sobretudo, descritiva. Busca-se tão somente identificar marcas, atestá-las e explicitá-las nos estados em que se apresentam, sem juízos de ordem pessoal, ou adoção de visões valorativas não científicas.

Imaginar a língua como uma disposição linear de palavras que se acomodam sobre estruturas fixas, ou seja, pré-determinadas e, por extensão, considerar a linguagem como algo similar e que obedece a disposições similares, remetendo à ideia de que as configurações diferem prioritariamente por seus esqueletos, isto é: formas e estruturas que não corresponderia às atuais noções que se faz sobre língua enquanto discurso. Neste sentido, uma língua estrangeira poderia ser equivocadamente definida como uma coleção finita de palavras alinhadas de determinada forma. O conceito de discurso, atrelado à noção de uso efetivo da língua, parece, por vezes, ser desconsiderado em detrimento de uma visão anacrônica que pauta as línguas estrangeiras como resultado da memorização de uma longa lista de equivalentes em LE para cada palavra constante na primeira língua ou na língua materna (LM).

3 INTERPRETAÇÃO DE DESENHOS

A interpretação de desenhos segue uma ordem de apresentação: primeiramente, logo abaixo da representação gráfica de cada aluno, descreve-se a interpretação do pesquisador em consonância com os suportes teóricos e metodológicos já apresentados na introdução e no capítulo II. Após a interpretação do pesquisador, apresenta-se a interpretação reflexiva do aluno referente à sua própria produção gráfica. Cada desenho foi nomeado de produção Xn (número), ou seja, X1, X2, etc. O aluno é referenciado por Aprendiz A, B, C, etc., seguindo a ordem alfabética.

3.1 ANÁLISE PRODUÇÃO X1, APRENDIZ A: PESQUISADOR

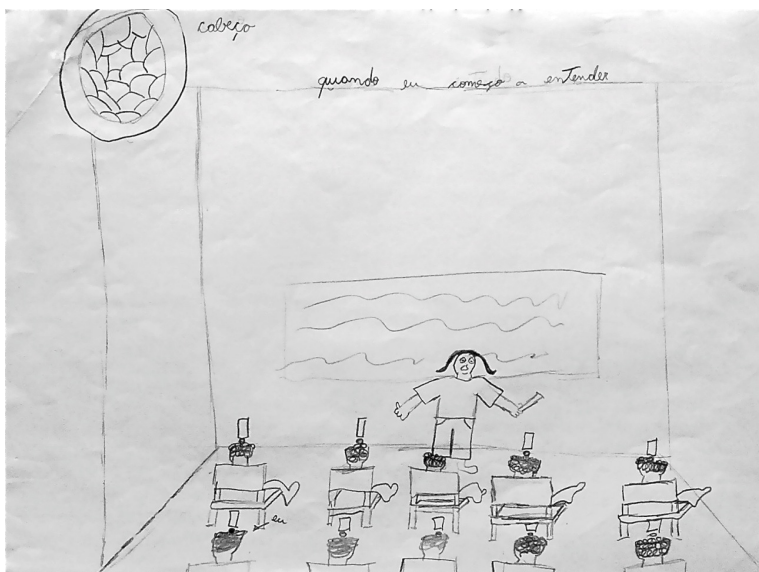


Fig. 1: Produção X1, Aprendiz A, 11 anos, 6.^a série

Na produção X1, acima, o aprendiz A ocupou toda a folha para a realização de sua representação. Ao alto, na porção esquerda, desenhou

um círculo seccionado que, posteriormente, na fase de análise reflexiva realizada pelo aluno, o mesmo explicou que se tratava de um cérebro. Ao lado do desenho, talvez por dificuldade de acesso imediato a uma palavra que denotasse mais adequadamente a imagem, isto é, “cérebro”, escreveu “cabeça”. Durante o exame reflexivo do desenho, afirmou que a palavra que buscava efetivamente acessar, e expor em seu desenho, era “cérebro”, mas no momento que realizou o desenho não se lembrara da palavra correta. Tal relação leva a supor que para este aluno, o aprendizado está relacionado com a memória. Segundo os apontamentos de Borg (2003) sua visão cognitivista, todavia, parece ser superada pela instauração da instrução com base na metodologia tradicional, na qual se pressupõe que o professor é o detentor do saber. Para o aluno em questão, o cérebro parece representar o seu próprio esforço para o sucesso de sua aprendizagem, como a repetição e memorização dos conteúdos.

Como se pode observar na representação imagética do aluno a respeito do processo ensino/aprendizagem da língua inglesa, o mesmo se desenvolve entre quatro paredes. A sala de aula se define como o espaço conhecido pela criança para o aprendizado da LE. No desenho do ambiente de ensino, o aprendiz projeta o ponto de visão do observador no espaço diagético interno à cena, como se a classe estivesse sendo contemplada a partir de seu interior. O observador é conduzido àquele espaço situacional, isto é, ao local em que se desenvolve a trama. O aluno parece se basear em um *script* pré-definido e canônico em seu meio escolar. O observador ocupa a ótica do desenhista. O estudante ao mesmo tempo em que se representa na cena como personagem literalmente discriminada (aponta com uma flecha → “eu”), que o define como parte do processo. Local em que se pauta como personagem de terceira pessoa em contato com a língua inglesa, talvez de forma passiva.

O aprendiz parece ter noção bastante desenvolvida de perspectiva em desenho, pois suas linhas conduzem ao infinito, em consonância com a fase do desenho definida para sua faixa etária. Importante também observar que os estudantes estão de costas para o observador. O mestre (*maestro*, o que conduz), por sua vez, ocupa lugar privilegiado. Desenhado de frente, o professor domina a cena. Os aprendizes, de costas, não são topicalizados. Parece que ocupam posição secundária e

passiva. Estão todos de costas. Não possuem rosto e, portanto, representatividade no espaço diegético.

Ao todo, são dez estudantes sentados, cada um em sua carteira, organizadas de modo alinhado. O ambiente, rigorosamente organizado passa a impressão de que o colégio em questão adota a metodologia de ensino tradicional (MT). O professor, na metodologia tradicional (MT), conforme observa Borg (2003, p. 22), seria o agente catalisador do conhecimento. Diante da turma, o mestre segura uma espécie de régua na mão direita com importante significado, como se verá adiante. Ao fundo, sobre a parede, o aprendiz destaca uma frase com valor declarativo-assertivo, ou seja, “*quando eu começo a entender*”. Trata-se, também, de uma proposição com valor incoativo (*partida, starter, déclancheur*), que transmite a noção de processo iniciado, tal como afirma Borg (2003).

Segundo os pressupostos teóricos de Libâneo sobre a tendência liberal tradicional de ensino, citado por Grassi (2009) e que se adequa ao que se resume abaixo:

Para o aprendiz, parece que a construção do conhecimento acontece numa progressão do mais simples para o mais complexo. Ademais, sua representação pressupõe um processo cujo desenrolar depende exclusivamente das orientações do mestre, consistindo o ensino no repasse ou na transmissão de conhecimentos. Um acúmulo de conteúdos, de forma receptiva, mecânica e descontextualizada (2009, p.72-3).

Nenhuma noção que remeta a comportamentos autônomos foi identificada. O termo latino “*syllibus*” (BORG, 2001, p. 123), emprestado do grego “*sillubos*”, refere-se a uma banda de couro ou tecido sobre a qual se escrevia a lista de proposições ditadas pela autoridade eclesiástica. Tal prática, retomada pelo Papa Pio IX em 1864, enumerava o que deveria ser seguido ou evitado pelos fiéis. Mesmo anteriormente a Pio IX já era empregada nos meios educacionais clericais para disciplinar as práticas de mestres e aprendizes. Parece, todavia, ter recebido novo impulso nos meios educacionais ocidentais a partir de Pio IX. Neste sentido, a noção de “*educação*” remeteria à idéia de “*adestramento*”. A visão estrutural e positivista do conhecimento

como operação cumulativa, se opõe naturalmente à perspectiva sistêmica, ou seja, do saber constituído na perspectiva plurivalente, em relação com outras línguas e com outras disciplinas. Com suporte nos manuais e em estruturas de ensino programadas, no âmbito da disciplina de inglês trabalhada de forma isolada, cabe o silêncio e a “fé” de que a língua seja composta por um conjunto de palavras alinhadas ordenadamente, estruturadas de modo semelhante àquele conhecido em relação à língua materna. Neste sentido, pressupõe-se que sua noção de língua estrangeira, está baseada no conhecimento que tem a respeito do aprendizado da língua materna praticado nas aulas de português. De acordo com Lewis (1997), os estudantes criam uma figura mental do idioma estudado. Na verdade, antes do estudo da LM, todas as crianças já passaram por um processo de aquisição natural. Todavia, a escola parece separar, de forma quase estanque a aquisição da aprendizagem (cf. KRASHEN, 1988). Definitivamente, parece que a bivalência (LM⇒LE⇒LM) não faz parte das práticas às quais os alunos da pesquisa foram submetidos nas aulas de inglês.

No caso deste desenho, cada um dos alunos presentes na sala possui sobre a cabeça uma espécie de régua similar àquela que o professor traz em sua mão esquerda. Investigação mais apurada revelou que o aprendiz fez referência a um jogo informático no qual os participantes possuem uma espécie de recipiente graduado que mede o estoque de conhecimentos adquiridos. Assim cada aluno se encontra em processo de preenchimento de conhecimentos de forma passiva, porém buscando o acúmulo. Aquele que conseguir atingir um maior nível de preenchimento será o mais inteligente e, logo, o vencedor do jogo. Novamente, o aluno reflete à visão do conhecimento como processo de estoque cumulativo de informações. Naturalmente, há autores, como o próprio Krashen (1982) em sua hipótese do *input +1*, que defendem a cumulatividade como processo de aprendizagem. Também, James Deese & Ellen Deese (1990), na obra *Como Estudar*, aprender um outro idioma é um processo cumulativo porque tudo o que se aprende depois, depende do que já se aprendeu antes. Portanto quem melhor se utilizar desta estratégia de aprendizagem consegue maior score. Todavia, é importante observar que tal “cumulatividade” deve supor a ligação entre o conhecimento já estocado e a nova entrada.

Em sua análise reflexiva, o aluno omitirá do pesquisador a referência a tal jogo informático, não revelando o principal “enigma” de

seu desenho, tal como apresentado em sua análise, abaixo. O aluno em sua representação do seu processo de aprendizagem se insere no coletivo (os colegas). Sobre esta abordagem, Vygotsky (1988), acredita que as características individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, ou seja, mesmo o que tomamos por mais individual de um ser humano foi construído a partir de sua relação com o Outro. Por outro lado, o aprendiz especifica sua percepção do ensino/aprendizagem da língua estrangeira, atribuindo a toda a classe o mesmo processo que imagina agir sobre as atividades dos colegas, excluindo-se, talvez, o componente ligado à “autonomia”. A partir da verbalização que acompanha o desenho, segundo sua representação, haveria homogeneidade no processo de aprendizagem. Porém aquele que “jogar” melhor, acumulando mais informações, será o vencedor. O aprendiz relaciona o aprendizado com o jogo, mas não com atividade lúdica. Um fato que, em termos pedagógicos, poderia ser aproveitado para o desenvolvimento de atividades no processo de ensino/aprendizagem da LE parece se tratar simplesmente de uma projeção do aprendiz ligada a seus desejos de superar o fraco interesse pelas práticas de sala de aula.

Também se pode observar, corroborando com as visões de Borg (2003), a centralização do mestre como o detentor do saber. Tal posição encontra eco, por um lado, nas heranças culturais da filosofia da educação clássica, herdadas dos modelos preconizados pela educação das humanidades greco-latinas (Aristóteles), perpetuada ao longo da tradição judaico-cristã (Messias), que continuava a privilegiar a imagem de um único indivíduo detentor do saber. Tal modelo tinha objetivos formativos culturais e morais, mas não linguísticos. Aliás, o sistema de educação brasileiro parece ser herdeiro de uma tradição de ensino trazida da Europa, referendada a partir de 1808, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, que cristalizou nas instituições o caráter do ensino tradicional mencionado na literatura. Por exemplo, em trabalhos como *O Ateneu*, de Raúl Pompéia (1888), como simpatizante dos ideais positivistas, denuncia uma escola onde prevalecem o individualismo e a educação como produto e à mercê de um grupo reprodutor da ideologia dominante, assim o aluno não é instigado à reflexão. Apesar do caráter ficcional, observa-se uma descrição das políticas educacionais de colégios como o D. Pedro II (1837) que parece ter sido usado como modelo para a composição de sua trama. Este colégio teve desde a sua

fundação o ensino da língua inglesa. O ensino do inglês durante o império sofria de um grave problema da falta de uma metodologia adequada. De acordo com Leffa (1988) a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical. Assim desta forma o foco sobre a precisão gramatical, sobre a pureza da língua, adotados para o trabalho com a língua materna, parecem ter sido simplesmente transpostos para o ensino/aprendizado da língua estrangeira.

Finalmente, em resposta ao fio condutor deste estudo, explicitado em seu título, bem como nas demais sessões delineadoras da pesquisa, não há menção direta à tradução como componente empregado no ensino/aprendizagem do inglês.

3.1.1 Interpretação da produção X1: Aprendiz A

Como pode ser observado na transcrição de seu relato, em sua análise o aprendiz observa que o cérebro que desenhou na extremidade da folha age como uma espécie de guarda-chuva sobre todo o desenho, ou seja, define o tema de seu desenho. O cérebro tem, segundo sua interpretação, uma conexão com todos os componentes de seu polítexto. Ao lado da figura do cérebro, sobreposto na parte acima central do desenho, escreveu: *“quando eu começo a entender”*. Ao reler sua própria frase, confirma que: *“era como eu começava a aprender; é como se estivesse pensando”* e que *“eles (seus colegas) estão todos entendendo”*, referindo-se aos alunos e ao que a professora está proferindo. Comentando sobre o que desenhou, menciona que o objeto que a professora segura com a mão esquerda é uma régua e que *“o cérebro grava o que a professora fala”*. O aluno também se mostra representado no desenho e enfatiza: *“esse aqui sou eu”*. Apesar de ter desenhado as figuras dos alunos todas muito parecidas, esclarece que, em sua opinião, nem todos aprendem a língua estrangeira da mesma maneira. Justifica: *“é tem gente que aprende diferente”*. Ao ser indagado sobre o pequeno quadrado desenhado na cabeça de todos os alunos, inclusive sobre a cabeça da personagem com a qual representa a si próprio, responde que são as informações recebidas pela professora e que depois vão para o cérebro.

Investigação mais apurada permitiu descobrir que a representação imita um jogo de computador, no qual na medida em que o conhecimento vai sendo adquirido pelos participantes, uma barra com escores calcula o grau de conhecimentos alcançados. Todavia, o próprio aluno parece ter preferido omitir este dado, talvez porque a prática dos jogos em computadores não esteja de acordo com as metas e diretrizes do ensino escolar praticado em sua escola. O jogo pode estar relacionado às atividades lúdicas condenadas pela escola.

Finalmente, ao focar o fio condutor da presente pesquisa, é essencial observar que o estudante não fez nenhuma referência à tradução como prática para o desenvolvimento do inglês como língua estrangeira.

3.2 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X1.1, APRENDIZ A: PESQUISADOR

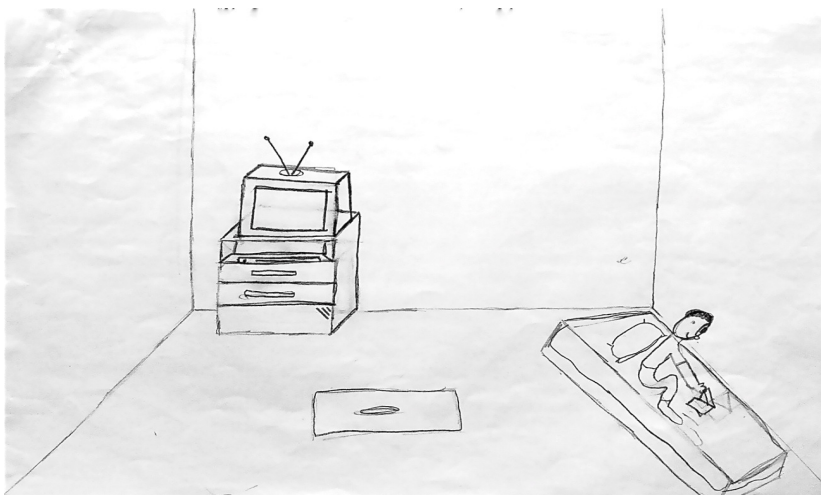


Fig. 2: Produção X1.1, Aprendiz A, 11 anos, 6.^a série

Neste desenho do mesmo aluno, repetindo o recurso à ótica tridimensional bem como à noção de perspectiva que conduz a imagem ao infinito, percebe-se detalhes de como é o seu quarto. Como no seu

desenho anterior (X1), sua noção de perspectiva é bastante desenvolvida. Novamente, o observador parece ter sido colocado em um patamar superior, situado dentro da própria peça, isto é, no espaço diegético, como participante da trama imagética. No canto esquerdo há uma cômoda com uma televisão e um aparelho de DVD. Num outro canto, há uma cama onde o aluno se auto-retrata. Sentado no colchão, manuseia um livro. O estudante apresenta uma definição a respeito de si mesmo e da realidade em que vive para representar sua concepção a respeito do aprendizado da língua estrangeira.

Representado em seu quarto, em sua casa, o estudante destaca as características do ambiente em que vive. No local em que estuda a língua estrangeira, a televisão e o aparelho de DVD parecem ocupar lugar de destaque. Não foi desenhada uma mesa de estudos ou uma escrivaninha de trabalho. O manuseio do livro é realizado sobre a cama. O aluno retrata, neste universo, seu espaço alternativo para estudo fora do ambiente escolar. Este espaço não parece estar em conformidade com aquilo que se consideraria “ideal”, isto é, a presença de uma mesa para trabalho. Comparativamente ao peso e destaque concedido à televisão, não há outros livros e nem quaisquer referências que reforcem suas condições para estudo.

Para o aprendiz, o percurso para o domínio da língua estrangeira parece depender de um processo de submissão que ocorreria em função de fatores externos. Também reforça a noção de que a língua compõe-se primordialmente de palavras. O estudante parece não dispor de subsídios que permitam o desenvolvimento de atitudes autônomas para o aprendizado da língua estrangeira. Se no desenho anterior acreditava que o conhecimento era estocado em memória a partir das informações “transmitidas” pelo professor, em casa ele se encontra sozinho diante do manual do dicionário de inglês. . Sob a ótica reflexiva do próprio aluno, na escola o processo de ensino-aprendizagem tem como eixo central o professor (vide desenho X1), em sua casa, ele disporia tão somente de seu potencial e de um pequeno auxílio para acessar o sentido de palavras estrangeiras que, segundo ele, ou encontra no dicionário ou quando sua mãe está apta a traduzir ou a esclarecer com os poucos conhecimentos que tem de inglês.

No seu segundo desenho, o aprendiz mostra que tenta complementar sua formação em casa, porém, ao fundo, à esquerda, expõe a televisão no interior do quarto, disputando espaço com o único

livro, o dicionário, no espaço de vivência individual. Do mesmo modo, a auto-representação mostra que sua “personagem” não dispõe de um espaço para estudo. Nos dois desenhos, realizados pelo mesmo aluno, ele se representa ou em situação passiva ou isolada. O estudante nem faz menção à tradução para o aprendizado da língua por meio da indicação do dicionário de inglês.

Via de regra, conforme prospecção superficial entre os professores de inglês, a língua estrangeira é abordada através do uso da língua materna, isto é, os professores, no caso específico desta escola, não adotam pressupostos da Metodologia Direta (MD), nem da Ativa (MA), tampouco da Abordagem Global e Áudio-Visual (AGA-V), das prerrogativas do Documento Autêntico, ou mesmo do Método Comunicativo (BORG, 2001). As práticas de ensino derivam essencialmente da Metodologia de ensino: Método Gramática/Tradução (GT). Logo, as pré-concepções do aprendiz correspondem às suas estruturas de pensamento, sobre as quais o estudante deverá – ou deveria – construir seus novos saberes e, por extensão, suas aprendizagens.

Como já observado anteriormente, a maioria dos estudantes nesta escola pública estuda a língua estrangeira por, no mínimo, sete anos até o final do ensino médio, sem que, ao final deste período, segundo o que se supõe, sejam sequer capazes de realizar declarações simples no idioma estudado. Infelizmente apesar das leis e reformas o ensino do inglês nas redes de escolas de ensino fundamental e médio até o presente, segundo Schütz (2003), parece ter ficado cristalizado no método de gramática e tradução.

3.2.1 Interpretação da produção X1.1: aprendiz A

O aprendiz A ao fazer a sua análise afirma que fora do ambiente escolar tem contato com a língua inglesa em casa, mas, na maioria das vezes, sozinho: *“De vez em quando coloco aquele CD de inglês e vou escutando”*. Confirma que o local em que se representa no desenho é o seu quarto: *“é meu quarto, estou estudando”*. Descreve os objetos que utiliza para o estudo da LE, fora do ambiente escolar: *“televisão... é de vez em quando paro de estudar, coloco aquele CD de inglês, vou escutando inglês”*. Também afirma que em alguns momentos a mãe o

auxília: “*a minha mãe me dá uma ajuda*”. O aluno justifica que sua mãe, por ter um pouco de conhecimento da língua inglesa, o auxília nas dúvidas das tarefas, outras vezes, busca a tradução de palavras isoladas no dicionário. Sobre o menino que está na cama, ele afirma ser ele mesmo, auto-representado através da personagem deitada, lendo o dicionário. Questionado sobre o que a personagem lê, afirma que: “*de vez em quando eu estou lendo inglês*”, referindo-se ao dicionário que a personagem segura na mão, que por vezes também diz ser seu livro didático. O estudante explicita que não entende quase nada do inglês. Questionado sobre quais outros materiais utiliza para o estudo da língua estrangeira, reafirma que: “*de vez em quando eu utilizo o dicionário para traduzir palavras*”.

3.3 ANÁLISE PRODUÇÃO X2, APRENDIZ B: PESQUISADOR

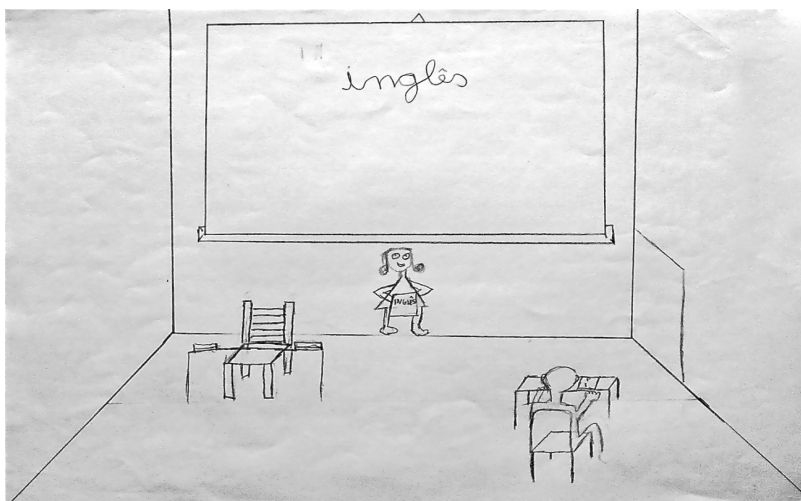


Fig. 3: Produção X2, Aprendiz B, 12 anos, 6.^a série

Na produção X2, acima reproduzida, o aprendiz manifesta capacidade desenvolvida em relação à exposição em perspectiva. Nos desenhos anteriormente examinados, isto é, produção X1 e a X1.1, já havia sido constatado fato semelhante, levando a crer que tal habilidade

possa ter sido trabalhada naquele contexto escolar, muito embora tal fenômeno seja contemplado nas teorias de Luquet (1969) sobre as fases do desenvolvimento do desenho.

De modo similar ao aprendiz A, o aluno B destaca em sua representação imagética a disposição tradicional do ambiente de ensino/aprendizagem, ou seja, o “quadro-negro” ocupa quase toda a parede. Sua presença é topicalizada na imagem. O professor, diante do quadro, de pé, empunhando um livro de inglês, hierarquiza o poder destes três elementos: mestre, livro e quadro-negro. Diante do professor, a mesa se impõe como obstáculo entre ele e seus “interlocutores”. Uma barreira explícita a marcar a fronteira que separa o educador dos “educandos”, tal como observa Borg (2001). O aprendiz, relativamente afastado do mestre, como em X1, continua sendo representado de costas, sublinhando a pouca importância atribuída a sua própria presença naquele contexto de ensino/aprendizagem.

Este aluno, assim como os outros não representados, se alinha com a realidade expressa pelo autor do desenho. Parece novamente imperar a prática da Metodologia Tradicional e do modelo Gramática-Tradução, pois a palavra: inglês, escrita no quadro e no livro do professor, deveria, talvez, estar traduzida, isto é, redigida na língua estrangeira em questão. O uso da língua materna no desenho, apesar de se tratar da representação de uma sala de aula de LE, denota que o aluno sente maior segurança em expor seu conhecimento em LM ao fazer referência à LE. Conforme Atkinson (1993, p.13), para muitos aprendizes o uso ocasional da LM lhes dá a oportunidade de mostrar que são inteligentes e sofisticados. Neste exemplo, o estudante optou pelo português, talvez para evitar riscos desnecessários, ou seja, talvez não fosse prudente escrever de modo incorreto a palavra em LE.

Além do destaque ao uso do léxico como recurso utilizado para lidar com o estudo da LE, o aprendiz parece enfrentar os preconceitos sobre o que se costuma chamar de “erro”, isto é, as imprecisões ortográficas. Qualificadas como “erros”, adquirem alto valor negativo, sobretudo nas perspectivas de cunho tradicional, sendo vistas de forma pejorativa. Quando “erros” são detectados, imediatamente parecem ser taxados como atos de transgressão passíveis de punição. No controle rígido da aprendizagem, geralmente não é permitido “errar” (CESTARO, 2010).

O aprendiz ao dizer que “*Eu estou aqui e a professora está me explicando*”, deixa transparecer que os limites e papéis estão bem demarcados e são intransponíveis nessa relação, pois as barreiras são materiais, hierárquicas e conceituais. Novamente, o observador é trazido para o espaço diegético da trama imagética. Trata-se de um processo no qual os olhos do próprio aprendiz, que se espelha na personagem do desenho, é transferido para o “observador/leitor”. A partir do instante em que o observador assume o posto de contemplação, parece ser aspirados para o espaço diegético, isto é, da cena criada pelo aprendiz e, assim, se posiciona em seu lugar. Nesta situação, a mobilidade é restrita, tanto do ponto de vista espacial, quanto no que concerne às investidas sobre a necessidade de interação, isto é, parece não haver possibilidade de interlocução em razão das demarcações “territoriais” e restrições relacionais ditadas naquele espaço de ensino/aprendizagem. O aluno se pauta, a si próprio, como uma espécie de presa do sistema educacional, aparentemente como todo e qualquer personagem que pudesse ocupar seu lugar naquela cena.

Reportando-se novamente à reflexão do seu desenho X2, o aluno explica que escreveu a palavra <inglês> em língua materna “*para saber que estava falando de inglês*”. Pode-se então supor que se o tivesse feito em <english>, o teria feito, provavelmente, em um código que ainda desconhece (?). Um código que impediria que até mesmo o leitor de seu desenho soubesse que ele estava se referindo à língua estrangeira estudada (?).

Efetivamente, parece não se dispor de provas suficientes para verificar qual o papel de tradução neste contexto de ensino. O que se pode deduzir em princípio é que as aulas de inglês parecem ser ministradas em LM. Tal fato coloca, convida ao uso da LM como metalinguagem para tratar das especificidades da LE. Neste sentido, supõe-se que tudo o que se evoca em inglês, seria automaticamente traduzido para o português.

3.3.1 Interpretação da produção X2: Aprendiz B

Em sua análise reflexiva sobre sua própria produção X2, o estudante se representa na escola, na sala de aula. Sua personagem assiste à disciplina de língua inglesa. Relata sobre seu desenho que: *“Eu estou aqui e a professora está me explicando”*. Continua o seu relato apontando as personagens presentes na sala: *“eu e a professora”*. Para demonstrar e provar que se trata da disciplina de LE, mostra que escreveu no quadro desenhado a palavra “inglês”. Além de afirmar aprender a língua inglesa na escola, o aluno afirma procurar fora do ambiente escolar aprimoramento para o aprendizado da língua: *“[...] a internet eu vejo algumas vezes, na TV e às vezes no livro didático”*. O aprendiz esclarece que utiliza esses recursos para praticar o inglês, por gostar muito do idioma. Não faz, no entanto, nenhuma referência em relação à tradução.

3.4 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X2.1, APRENDIZ B: PESQUISADOR



Fig. 4: Produção X2.1, Aprendiz B, 12 anos, 6.^a série

O desenho acima, realizado pelo aprendiz B, difere das produções X1, X1.1 e X2, por tratar-se de uma cena ao ar livre, e não de uma sala de aula. Observa-se que o aluno retrata esse ambiente de maneira detalhada: sol a brilhar, nuvens e pássaros, arbustos e uma árvore. Um espaço detalhadamente construído, assentados entre os limites do chão e do céu. Cenas que, como nos desenhos anteriores, busca a reprodução de um certo “realismo”. Para compor este ambiente externo o aluno se auto-representa no desenho com mais duas crianças que, segundo seu relato anterior, são os amigos com quem interage fora do ambiente escolar para a prática do inglês.

As três personagens do desenho estão sorridentes, parecendo receptivas, diferentemente do que nos é representado nos desenhos anteriores quando em sala de aula. No ambiente escolar, os aprendizes são desenhados de costas, de forma a não ser possível perceber seus semblantes. Contrariamente, se percebe claramente o mestre postado de frente. O estudante parece não se permitir ocupar a posição do professor, nem mesmo em fantasia. Aproximando os postulados de Vygotsky (1988) do presente desenho, observa-se que o sujeito deixa transparecer suas relações com o meio em suas declarações sobre sua realidade. Ainda segundo o mesmo autor, o sujeito não só age sobre a realidade, mas interage com ela, construindo seus conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais. Para Krashen (1985) a aprendizagem de LE ocorre à medida que o indivíduo é exposto ao *input* compreensível, ficando em segundo plano as questões de interação e de *output*, já para Vygotsky (1988), a interação, o diálogo é a chave para o desenvolvimento cognitivo. Para Ellis (1985), uma série de fatores contribui para a aquisição de uma segunda língua, dos quais destaca dois: os fatores internos e externos. Os primeiros referem-se aos insumos (*input*), amostragens da língua que o aprendiz recebe no ambiente de aprendizagem que está inserido. Neste aspecto Krashen (1985), afirma que o fornecimento de um insumo de boa qualidade e com quantidade adequada é fundamental para a aquisição de uma segunda língua. O ambiente social também faz parte do fator externo, ou seja, o meio em que o aprendiz convive e onde se dá o aprendizado. Nesse meio as oportunidades de estar em contato com a segunda língua são de grande valia para o aprendiz.

Este ambiente representado imageticamente pelo aprendiz B, no qual se percebe uma representação com áurea positiva, reforça o lado afetivo de que nos fala Krashen (1988), que nem sempre pode ser acessado por meio de “entrevista” ou do relato escrito consciente. A hipótese do filtro afetivo incorpora a visão de Krashen (1985) de que um número de variáveis afetivas tem um papel facilitador na aprendizagem de uma segunda língua. Estas variáveis afetivas incluem: motivação, autoconfiança e ansiedade. Aprendizes motivados tendem a ser bem sucedidos ao adquirirem a segunda língua.

Com relação ao uso da língua estrangeira ou da tradução, tampouco há balões de diálogo que permitam supor a existência de conversações entre as personagens.

3.4.1 Interpretação da produção X2.1: Aprendiz B

O aprendiz B em sua segunda produção X2.1, mostra que está num ambiente ao ar livre com seus amigos. Questionado porque desenhou as três figuras fora do contexto escolar, ele nos esclarece que imagina praticar o inglês com seus colegas fora da escola, e confirma em suas palavras: “*É eu falo com eles em inglês*”. O aluno enfatiza mais neste desenho o que relatou acima na produção X2, que gosta do idioma, por isso se imagina praticando a língua inglesa fora da escola. Todavia, como já destacado, não há, no desenho, nenhum indício de conversação expresso por texto escrito. O emprego da LE permanece no campo do imaginário. Segundo Vygotsky (2009, p. 17):

a fantasia se constrói sempre com materiais tomados do mundo real. A imaginação pode criar novos graus de combinações, misturando primeiro elementos reais (o gato, a cadeia, o carvalho), combinando depois imagens de fantasia (a sereia, o elfos) e assim por diante. Mas os elementos últimos que integram as imagens mais afastadas da realidade, até mesmo esses, constituem sempre impressões da realidade (2009, p.17).

3.5 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X3, APRENDIZ C: PESQUISADOR

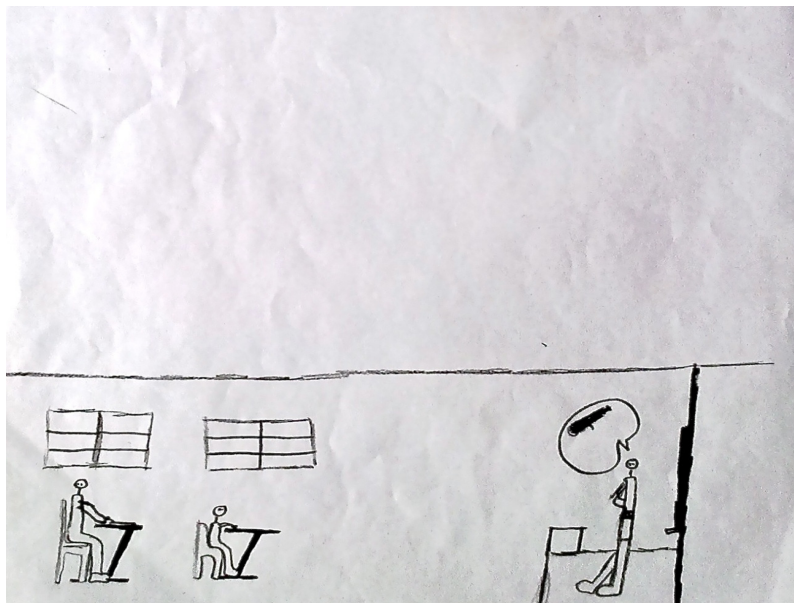


Fig. 5: Produção X3, Aprendiz C, 12 anos, 6.^a série

O desenho X3, como as outras produções examinadas, apresenta a mesma organização do espaço físico que fundamenta mais uma vez anteriormente citado a tendência liberal tradicional: “as carteiras são enfileiradas e o lugar de cada aluno é predefinido pelo professor; grande quantidade de atividades escritas, para manter os alunos ocupados e evitar a agitação, conversação e a indisciplina” (GRASSI, 2009, p. 72).

Observa-se repetidamente nos desenhos anteriores da sala de aula, o recurso do quadro sempre exposto numa das paredes e a figura do professor distanciada. Este ambiente tradicional de aprender a LE, como também a fraca interação entre o aluno e o professor se evidencia no distanciamento entre eles, colocação de obstáculo e púlpito, o que sugere que a visão deste estudante em relação ao ensino e aprendizado da língua estrangeira não difere daquela manifestada pelos outros alunos. Além de corroborar características anteriormente destacadas,

observa-se a forma pitoresca e canônica típica de faixa de idade iniciais, tal como as “figuras de girino”, chamadas também de *cefalópodes*, que não tem as partes do corpo bem definidas. Para análise recorreremos a Luquet (1969) sobre o grafismo infantil. Uma das fases é o *realismo falhado*, que começa a partir dos quatro anos, por vezes até antes. Período do desenvolvimento infantil no qual a criança ainda não sabe dirigir seus movimentos gráficos para dar ao seu traçado o aspecto que queria. Este desenho também apresenta outra característica. O ponto de contemplação é lateral e afastado, como se houvesse ausência de parede lateral ou uma parede invisível. Tal característica não é individual. Ela se repete no desenho das crianças em dados momentos de seu desenvolvimento em expressão imagética.

Tal fase é denominada por Luquet (1969) de *realismo intelectual*, pois na concepção da criança o desenho deve conter os pormenores do objeto, mesmo que sejam invisíveis ou que existam obstáculos que impediriam sua visualização. A criança não desconsidera a existência de determinadas barreiras, todavia desenha os objetos como se eles fossem transparentes, não ocultando detalhes, como é o caso da parede invisível do desenho X3. O observador, mesmo situado no exterior da peça, é capaz de discriminar todo o seu interior. Tal característica é empregada no desenho técnico para a visualização de imagens ditas “explodidas”.

Utiliza-se também para a representação de interiores, por vezes necessárias na arquitetura, na demonstração do funcionamento e montagem de máquinas e equipamentos, explicações arquitetônicas, etc.

Imitando o característico balão de diálogos das histórias em quadrinho, o aprendiz esboçou um texto. Todavia, logo o barrou com lápis preto para ocultar o que havia escrito. Verifica-se que os fatores intelectuais e emocionais parecem influenciar no ato criativo, sendo essenciais ao ato criador. O desenho como linguagem, permite uma representação de mundo, mesmo que muitas vezes a criança não saiba dizer exatamente os significados dos desenhos que produz, eles refletem experiências. Neste sentido, o aprendizado do inglês como língua estrangeira parece, mais uma vez, revelar a prática da Metodologia Tradicional.

Quanto ao dado barrado, provavelmente se trata de algum tipo de insegurança em relação àquilo que havia exprimido. Resta a dúvida para saber se a palavra estava em inglês ou em português.

3.5.1 Interpretação da produção X3: Aprendiz C

Estimulado a fazer a análise sobre seu desenho, o aluno quase não se expressou verbalmente. Confirmou que o desenho é a representação da sua sala de aula. E quando se pediu uma explicação para ter desenhado na porção baixa da folha, não soube, ou não quis, responder. E sobre o balão que desenhou acima da cabeça do professor, no qual rasurou o texto com o lápis de cor preta, afirma que escreveu algo em inglês, mas que sendo incapaz de escrever corretamente, barrou a palavra. Seu relato confirma a suposição acima levantada, de que o “erro” é algo a ser evitado e que o grau de insegurança no aprendizado é elevado. Quanto à presença da tradução, deduz-se que ela ocorre através do uso da LM para tratar da LE.

3.6 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X3.1, APRENDIZ C: PESQUISADOR

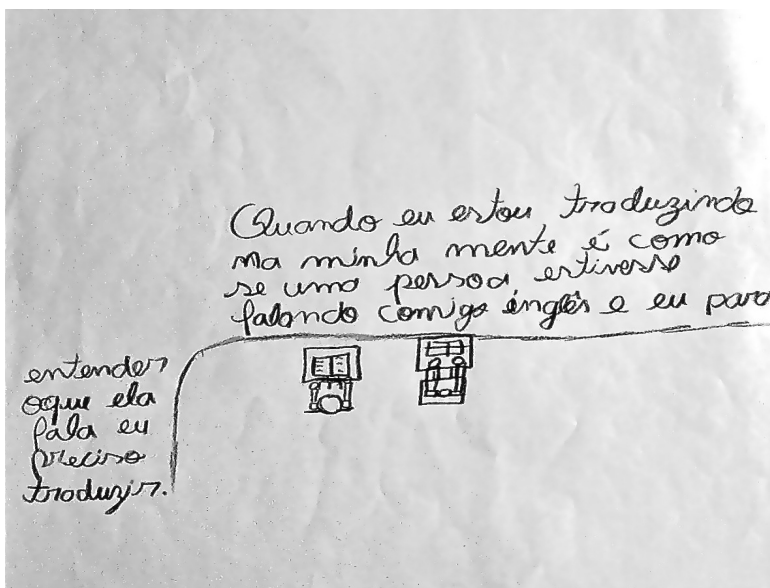


Fig. 6: Produção X3.1, Aprendiz C, 12 anos, 6.ª série

Nesta segunda produção do aprendiz C, verifica-se a união de dois tipos de linguagem: a verbal (escrita) e a imagética, formando um poli-texto no qual a primeira modalidade é preponderante. Através do poli-texto, o aluno expressa o processo que aplica para compreender o inglês. A compreensão de uma língua estrangeira, em sua visão, se opera por meio da tradução. Tal processo implica apreensão indireta, que parte da elocução exterior para uma elocução interior em língua estrangeira para, finalmente, ser processada. Para o aluno C o aprendizado da LE decorre de negociação não com seu interlocutor, mas do diálogo que estabelece consigo mesmo por meio da transferência entre códigos. O aprendiz parece ter criado seu sistema particular para buscar compreender como se assimila o conteúdo de uma LE. Por extensão, talvez não tenha noção de que uma língua possa ser dominada de forma a, progressivamente, se ultrapassar as barreiras da tradução direta na conversação oral, provavelmente estratificando e isolando palavras.

Apesar de sua visão supostamente cerceada por parâmetros limitadores, sua representação parece ultrapassar a noção de língua estrangeira como mera substituição de palavras da LM por palavras da LE. O aluno ao fazer a especificação acima (cf. produção X3.1) parece querer nos mostrar que a língua materna ainda constitui a base para que se possa não somente aprender uma LE, mas também para processá-la. A tradução de palavras parece ser, com base nas representações gráficas examinadas, um recurso utilizado para ensinar a LE. Tal perspectiva, que preconiza o emprego da LM para o estudo da LE, naturalmente circunscrita em um modelo pedagógico adequado, tem sido vista de maneira positiva por teóricos da linha de Atkinson (1993, p. 53). Este autor afirma, por exemplo, que as “atividades de tradução podem ser usadas para incentivar os alunos a assumirem riscos mais do que evitá-los”. Porém, tal uso exige estudo e adoção de técnicas apuradas, sendo de aplicação complexa, o que não parece ser a prática exercida na escola em questão.

Com base em Zurrita Navarrete (1997, p. 137), em se tratando de uma série em que o aluno está em seu segundo ano de contato com a língua inglesa, pondera que:

Nos níveis iniciais a tradução interiorizada ocorre em quase todos os momentos de contato com a LE. Ainda que por meio de exercícios ou repetição de frases o aluno consiga assimilar sem necessidade de traduzir, sempre que ele quiser expressar-se na LE, de alguma maneira fará uso implícito da tradução (1997, p. 137).

Desta forma, parece não haver razão evidente para que se critique a visão do aluno em questão. Simplesmente, seria importante que a prática de tradução pudesse ser trabalhada de acordo com os progressos atualmente feitos na área dos Estudos da Tradução enquanto disciplina. Que o aprendiz fosse habilitado para o domínio de procedimentos úteis ao seu processo de aprendizado, tal como o uso adequado de gramáticas e dicionários, o acesso a informações etimológicas, taxonomias, ligações históricas entre idiomas, características culturais, falsos cognatos, ambiguidades. Enfim, questões que justificassem sessões dedicadas aos estudos da tradução, concomitantemente ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira.

3.6.1 Interpretação da produção X3.1: Aprendiz C

Questionado sobre sua produção, o aprendiz se recusou em conceder qualquer tipo de explicação ou análise. Fez questão de afirmar que não é preciso discutir seu desenho, pois tudo está resumido em sua frase: *Quando eu estou traduzindo, na minha mente é como se uma pessoa estivesse falando comigo inglês e eu para entender o que ela fala eu preciso traduzir*. Em outras palavras, transferir o conteúdo para sua língua materna. Para este estudante, sua prática de aprendizagem de língua estrangeira o remete à tradução. Desta vez, propõe uma vista aérea do espaço de estudo, excluindo a presença do professor. A única indicação de que se trata de um ambiente escolar, deve-se a existência de carteiras e de colegas sentados lado a lado.

3.7 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X4, APRENDIZ D: PESQUISADOR

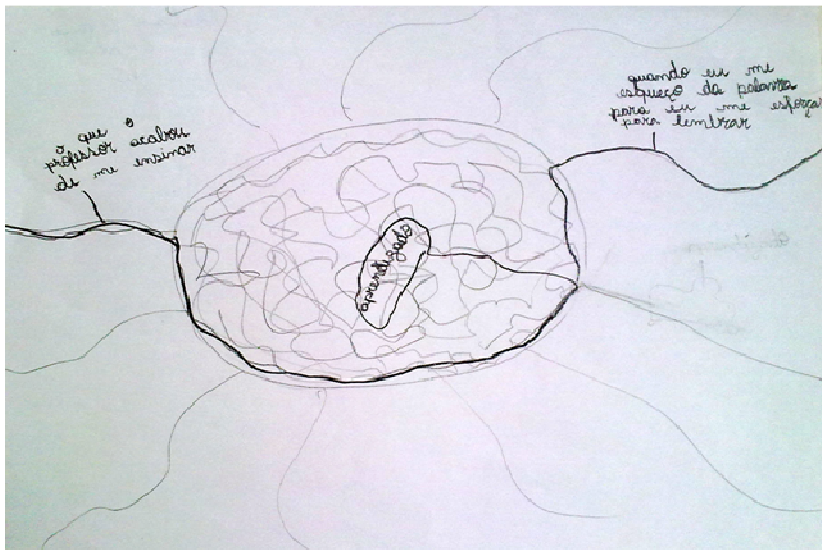


Fig. 7: Produção X4, Aprendiz D, 11 anos, 6.^a série

A partir de seu prisma sobre o papel desempenhado pelo cérebro no aprendizado da LE, destaca-se a auto-representação do aprendiz E. Ao desenhar o cérebro, o aluno grifa linhas divergentes que, centrifugamente partem para as extremidades da folha. Um tracejado firme começa pela parte externa do cérebro, destacado em cor mais escura, define um caminho bem preciso, mostrando o percurso feito pela recepção da mensagem, da informação, quando diz: “*o que o professor acabou de me ensinar*”, e posteriormente o tracejado toma formato de retângulo e dentro deste está escrito: “*aprendizado*”, que define-se como a construção de seu conhecimento. O trajeto feito pelo tracejado do aluno segue contínuo para a extremidade oposta do cérebro, prossequindo e culminando na parte externa deste. A busca pelo aprendizado parece depender da apreensão do sentido ou compreensão da mensagem captada inicialmente. O trajeto feito pelo aprendiz D do retângulo *aprendizado* até à outra extremidade do cérebro demonstra

haver uma via de mão dupla para aprender, quando fala que: “*Quando eu me esqueço da palavra para eu me esforçar para lembrar*”. Ao receber o enunciado linguístico e na busca pela significação para começar a aprender retorna ao “*aprendizado*” (vide acima produção X4) com a percepção de ideias ou sentidos expressos nesse enunciado linguístico captado pelo receptor (aluno), havendo uma transformação através dos *complementos cognitivos* de que dispõe, para entender o discurso, quando acontece a chamada *desverbalização*, conforme cita Lederer (1990), em que depois acontece a *reverbalização*, que se dá pela nova feição à mensagem recebida.

Segundo Ferreira & Silva (2001, p. 51), “[o] desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto da sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual”. A criança, como sujeito integrado à sociedade, possui conhecimentos prévios: tanto de ordem sociocultural quanto linguística. A postura cognitivista, posicionamento filosófico e científico, oposto de certo modo às premissas positivistas, não restringe as pluralidades sociais, pelo contrário, sublinha a importância da manifestação do indivíduo. O fato de a criança representar o processamento não se traduz, no entanto, como individualização, mas provavelmente como consciência de que é preciso discernir e processar para compreender, e que tal operação não pode ser gerada por agentes externos. Segundo Castellotti & Moore (2002) as crianças ainda tendem a ver a aprendizagem de línguas como algo muito voltado ao ambiente de ensino. Tal afirmação, conforme pode ser observada nas referências bibliográficas, advém de suportes teóricos de pesquisadores estrangeiros, o que leva a supor que tal característica não é exclusiva do modelo escolar brasileiro. Conforme observa Oliveira (1992), sobre as ideias de Vygotsky:

A internalização de conceitos culturalmente construídos, enraizados historicamente constitui o aspecto característico da psicologia humana [...] uma espécie de “palco de negociações” em que seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados (1992, p. 80).

Não se trata, absolutamente, de supor que se possa alterar os cenários das práticas aplicadas na escola, mas simplesmente atestar que,

provavelmente, as visões expressas pelos alunos é acreditar que precisam continuar pensando em português a cada vez que se deparam com o material em inglês. Se a tradução emerge neste contexto, ela também se define como base única para a compreensão de palavras e frases apresentadas em inglês.

3.7.1 Interpretação da produção X4: Aprendiz D

Sobre a produção X4, o aluno procura esquematizar suas noções sobre a organização da informação, tal como supõe acontecer em seu próprio cérebro. Em sua análise do desenho explica que: *“eu fico me lembrando de uma palavra [...] entra na minha cabeça para eu lembrar, o que o professor ensinou [...] fica aqui.* Enquanto explica, aponta para o desenho do cérebro, precisamente no ponto onde havia escrito *aprendizado*. Acrescenta: *Isso aqui é para quando eu me esqueço, para eu lembrar*”. O aluno descreve outro “caminho” para chegar ao cérebro, cujo local para onde aponta, em sua maneira de ver, se situa o *aprendizado*. Para o aluno a informação segue um percurso: *“entra aqui, quando me esqueço, vai por aqui”*. De modo explícito, deixa supor que a informação pode não ser assimilada, como ocorre quando se “decora” algo. O “esquecimento” se destaca como uma preocupação. Não poderia ser muito diferente, tendo em vista que as palavras isoladas, destacadas de seu contexto, parecem ser de assimilação mais complexa. É muito difícil que alguém que ouça, ou que leia, uma lista de 100 palavras seja capaz de reproduzir as 100 formas fônicas ou gráficas percebidas. Contrariamente, escutar ou ler um texto de 100 palavras e re-exprimir seu sentido, mesmo em outro idioma, é algo totalmente realizável, pois não se buscará reproduzir as mesmas palavras, mas reinterpretar a mensagem apreendida.

A representação do aluno se baseia nos conhecimentos que ele mesmo possui sobre o córtex cerebral. Atualmente, a facilidade de acesso aos diversos meios de comunicação disponíveis à sociedade, sobretudo por meio das redes de informação, impede que se identifique a origem exata de seus conhecimentos a respeito do funcionamento do cérebro, considerado como o centro do processamento cognitivo. Sua visão, voltada puramente ao processamento cognitivo parece escapar às

tendências até então verificadas nos desenhos, ou seja, de que o aprendizado está prioritariamente ligado ao espaço físico e no escopo escolar. Sua visão poderia ser eventualmente trabalhada para que se pudesse desenvolver atitudes ligadas a sua própria autonomia, como impulso para otimização do aprendizado daquela língua estrangeira.

3.8 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X4.1, APRENDIZ D: PESQUISADOR

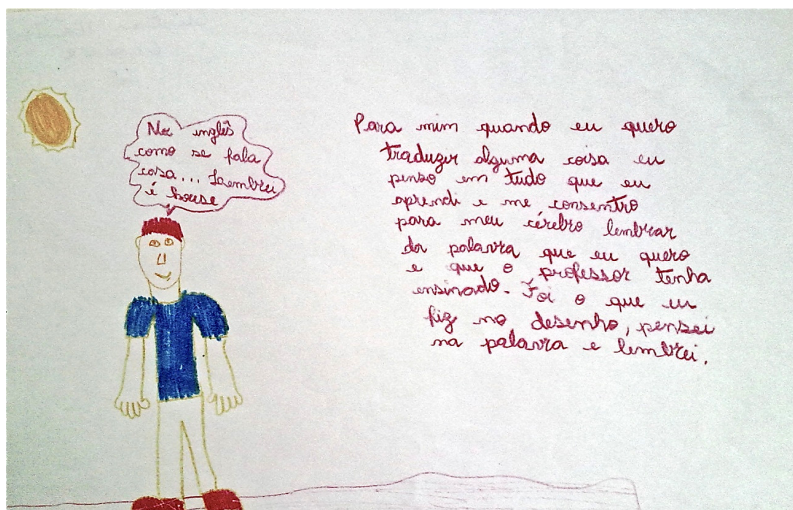


Fig. 8: Produção X4.1, Aprendiz D, 11 anos, 6.ª série

A produção X4.1 do aprendiz D se destaca dos outros desenhos acima analisados pelo uso da cor. Este recurso denota haver uma positividade na maneira como o aprendiz se relaciona com o seu meio e as situações. Corroborando com o exposto, Kolck (1973) afirma que os autores especializados são concordes neste ponto, de que a cor é expressão da afetividade. Os afetos, as emoções e os sentimentos são revelados nos desenhos, pelo uso das cores. Além do uso das cores, o aluno se expressa em relação ao uso de duas modalidades semióticas em sua produção X4.1: a linguagem imagética e a linguagem verbal. Em seu desenho o aluno demarca os elementos que compõe a natureza: o sol

no quadrante superior esquerdo da folha, acima da figura de um garoto vestido com camiseta azul e uma calça branca, sapatos e cabelos castanhos e o piso abaixo de seus pés. Esta imagem nos remete às histórias em quadrinhos, pois há um balão de diálogos sobre a personagem.

De modo bastante inédito, este estudante faz alusão direta ao uso da tradução. Embora use o texto em forma de discurso na língua materna, ao se referir à língua estrangeira, reduz bruscamente sua destreza em produzir discurso para se referir ao outro idioma como *palavras*. De modo bastante claro, o estudante fixa seu aprendizado sobre o ato de traduzir. Inclusive busca explicar como procede diante da língua estrangeira, ou seja, identifica a palavra, tentando buscar seu sentido em sua língua de base, o português.

Percebe-se que no desenho X2.1 e no X4.1 (vide acima), quando da retratação do ambiente ao ar livre, teve uma certa ou total relevância na execução destes, para os alunos B e D. Pois percebe-se esta retratação é significativamente diferente dos desenhos anteriores, cujas imagens representam alunos em ambiente de sala de aula. Os aprendizes B e o D, nas produções X2.1, X4.1, sugerem situações alternativas para a aprendizagem. Apresentam universos diferentes de construção de conhecimento, nos quais parece operar a interação entre sujeitos e entre estes e seu meio ambiente. Sobre a questão do estímulo para a aprendizagem, Vygotsky (1991) observa que o pensamento é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, por nossos interesses e emoções. A afetividade como motivação para aprender, parece figurar nas representações fora de sala de aula, quando se atenta para o que é verbalizado pelo aluno, ou seja, a imagem da personagem (garoto) sorrindo e refletindo sobre a língua que está aprendendo. O ambiente escolar com pouca interatividade, a metodologia tradicional, o uso da LM no ensino da LE, são situações que parecem não contribuir para que se possa otimizar o ensino e o aprendizado da LE.

Enfatizando a linguagem verbal, verifica-se que nas produções X3.1, X4 e X4.1, transparece a forma implícita de como o aluno constrói seu conhecimento. Para Oliveira (1992, p. 80), “[a] linguagem fornece os conceitos e as formas de organização real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento”. Pode-se completar os dizeres de Oliveira (1995), acrescentando que a interação do sujeito com seu objeto de conhecimento, adicionada à construção de

sentido, provém de suas experiências realizadas em seu contexto sociocultural. Em Vygotsky (2009), exemplifica-se que:

[...] a imaginação ou fantasia nutre-se de materiais tomados das experiências vividas por cada indivíduo [...] a fantasia não está contraposta à memória, mas se apoia nela e dispõe de seus dados em novas e novas combinações (2009, p. 18).

E ainda segundo o autor (Ibid., p. 18), a atividade combinatória do cérebro baseia-se, bem vistas as coisas, no fato de o cérebro conservar marcas das experiências anteriores vivenciadas, e toda a novidade desta função se reduz ao simples fato de que, dispondo das marcas dessas experiências, o cérebro as combina em posições diferentes em que se encontravam na realidade, conforme foram interiorizadas.

3.8.1 Interpretação da produção X4.1: Aprendiz D

O aprendiz D em seu segundo desenho X4.1 diz que preferiu escrever como realmente aprende a língua inglesa, pois aprender inglês para ele equivale a *um constante traduzir*. O aluno se justifica em sua representação gráfica: *“Para mim, quando quero traduzir alguma coisa eu penso em tudo que eu aprendi e me concentro para meu cérebro lembrar da palavra que eu quero e que o professor tenha ensinado. Foi o que eu fiz no desenho, pensei na palavra e lembrei”*. Em seguida, fez a figura de uma personagem, com um balão de diálogo contendo: *“No inglês como se fala casa... lembrei, é house”*. Em sua análise reflexiva, o aprendiz D afirma que se utilizou do texto escrito, pois não seria capaz de expor sua visão de como realmente aprende a LE utilizando somente desenhos.

Baseado nos pressupostos de Hurtado Albir (1988), o aluno D se utiliza de um processo chamado de *tradução interiorizada*, que é um tipo de tradução feita por aprendizes de LE em situação similar ao contexto examinado. Para o autor, tal operação se justificaria, pois neste contexto a LM constitui o único ponto de referência disponível aos alunos para que possam lidar com os materiais em língua estrangeira.

Ao analisar as relações entre as representações imagéticas e o funcionamento do pensamento, Piaget (1982) constatou que as funções cognitivas têm dois aspectos distintos, a saber, o aspecto figurativo e o aspecto operativo. Esses dois aspectos dizem respeito ao modo de o sujeito apreender o real. O desenho, enquanto imagem gráfica, vincula-se mais aos aspectos figurativos da cognição, porque busca uma correspondência entre o objeto real e a imagem mental que o sujeito tem do objeto. Conforme esta abordagem o aluno busca a aquisição do conhecimento, reconstruindo-o em termos de objeto, tempo e causalidade. Aspectos cognitivos que conseguimos evidenciar em quase todas as análises dos desenhos.

3.9 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X5, APRENDIZ E: PESQUISADOR

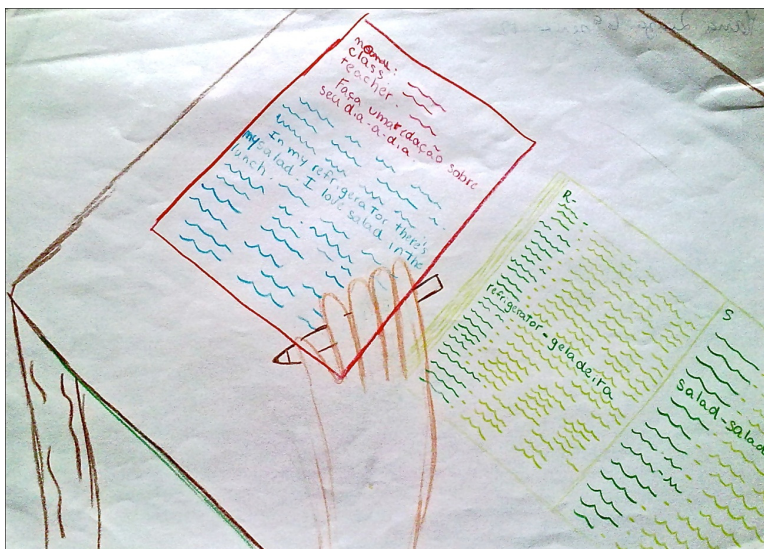


Fig. 9: Produção X5, Aprendiz E, 12 anos, 6.ª série

Na produção acima, X5, verifica-se que o aprendiz E, fez uso da folha por inteiro para expor seu desenho. A carteira ocupa quase toda a extensão do papel. Sobre a mesa se encontram “as provas escritas” que

assim as nomeia o próprio aluno. Numa destas provas, representa sua mão apoiada segurando uma caneta. Preenche o desenho das provas ora com palavras, ora com símbolos substitutivos das palavras. Baseado no conceito de Vygotsky, Ferreira (1998) afirma que:

[a] criança atribui significado à figura e, pela palavra interpreta o que faz [...] o desenho da criança composto de figuração e imaginação, é uma atividade mental que reflete significação e, portanto é dependente da palavra [...] a figuração dá suporte à narrativa e esta dinamiza e significa nos traços gráficos (1998, p. 33-4).

Na verdade, a criança parece reproduzir aquilo que se vê nos quadrinhos, nos desenhos da chamada Arte Ingênua (*Art Naïf*), nos quais a expressão icônica convencionada define conceitos, ideias e substitui palavras.

Nas imagens que representam as provas, intercala a língua estrangeira com a língua materna, deixando transparecer de maneira explícita o recurso à tradução. O aluno se utiliza de uma espécie de esquema: primeiro escreve a palavra em língua estrangeira (LE) e ao lado desta, a língua materna (LM), demonstrando seu possível contato com o dicionário bilíngue.

Além de a prática de tradução parecer estar enraizado no ensino tradicional do contexto escolar desse aprendiz, bem como em seus traços gráficos, pode-se observar a influência da cultura. Observa-se que aluno acima recorre a uma representação simbólica que oferece a ideia de que as linhas em forma de onda se pareçam com as palavras que não podem ser lidas. Como ele mesmo relata trata-se de espécies de ‘*ondinhas*’ que servem para substituir as palavras ausentes no desenho. Parece ser um recurso utilizado também pelos outros alunos em desenhos aqui omitidos. Segundo Iavelberg (2008):

[...] a cultura desde já se faz presente na apresentação e seleção de meios e suportes e na observação dos atos de desenho [...] a produção da criança também reflete o tempo e o lugar onde vive, por meio dos padrões vigentes na cultura, das técnicas disponíveis, das orientações que recebe, bem como dos meios e suportes aos quais

tem acesso para se apropriar e criar (2008, p. 35-43).

Na produção X5.1 que se segue, do mesmo aprendiz, pode-se constatar em seus traçados gráficos mais elementos que remetem a seu contexto cultural; processo de apreensão da LE e conceito de tradução, que, como se observará, parece refletir a ideia de relação biunívoca entre palavras da LM e da LE. Talvez uma noção introduzida pela prática do modelo de Gramática/Tradução decorrente da Metodologia Tradicional aplicada naquele estabelecimento de ensino, conforme menciona Borg (2001).

3.9.1 Interpretação produção X5: Aprendiz E

O aprendiz E, ao realizar sua interpretação a respeito de sua produção, X5, observa que o que desenhou foi uma prova e que geralmente nas avaliações escritas é permitido ao aluno fazer uso do dicionário para traduzir palavras que desconhece. Ao lado da folha de prova, desenhou um dicionário monolíngue, o modelo mais empregado nos níveis iniciais de aprendizagem. Sobre os rabiscos em formato de onda, o aprendiz afirmou que são: “*para substituir as palavras*” [...] “*para fazer de conta que são palavras*”. Afirmou que eram para serem palavras, mas preferiu assim por não se sentir capaz de expor todo o conteúdo daquele texto.

3.10 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X5.1, APRENDIZ E: PESQUISADOR

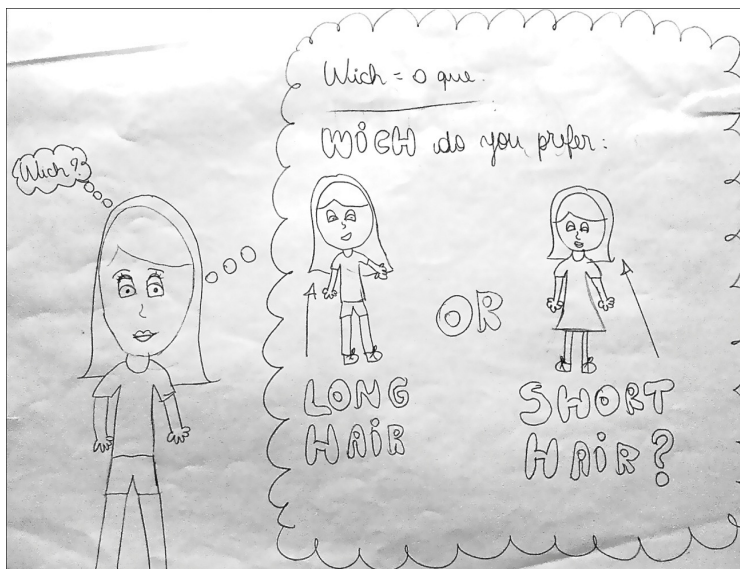


Fig. 10: Produção X5.1, Aprendiz E, 12 anos, 6.ª série

Nesta segunda produção, o aluno E reproduz, através de figuras de personagem, como se fosse uma história em quadrinhos, de que forma crê aprender o inglês. Há três figuras representando meninas: uma em tamanho maior que se encontra fora do balão, vestindo camiseta, short e o cabelo alinhado e as outras duas meninas que estão desenhadas dentro do balão, uma também de camiseta e short e a outra de vestido. Também estas duas últimas tem o cabelo liso e alinhado, destacando aspectos característicos de formas femininas bem explicitadas: os olhos, o nariz e a boca. Segundo Silva (1998), o desenho é visto como sendo constituído socialmente, pois, segundo a autora, sendo o sujeito um ser social em sua origem, toda a sua produção é igualmente constituída a partir das relações socialmente construídas, determinante dos procedimentos interpretativos de que dispõe. Lowenfeld (1977), de forma similar, observa que o desenho é fruto das experiências de aprendizagem influenciados pela cultura, o que pode ser verificado nos

traços gráficos das figuras representadas no desenho acima, produção X5.1.

O aprendiz E, como já foi referido no parágrafo anterior, faz uso do recurso de histórias em quadrinhos para externar o que parecem ser fragmentos e rastros de seu pensamento. Representando suas ideias a respeito dos processos que operam em si para o aprendizado do inglês. O balão de diálogo menor, do lado esquerdo, em cujas circunscrições está escrito *Wich*, em inglês, denota haver dúvida da personagem, visto estar seguida de um ponto de interrogação. O balão maior do lado direito mostra-nos a resposta conceituada. Um balão representa o que seria o significante e outro o significado. Segundo Piaget (1978, p. 87), “Portanto, se pensar consiste em interligar significações, a imagem será um ‘significante’, e o conceito, um ‘significado’”.

Dentro desse enfoque segundo Pillar (1996):

A criança não desenha o que vê nos objetos, mas o que suas estruturas mentais lhe possibilitam que veja, e mais, em lugar de encontrar o mundo diretamente, a criança o interpreta [...] dessa forma, o conhecimento não resulta da relação direta da criança com os objetos, mas da sua interpretação e representação (1996, p. 37).

Em seus estudos, Ferreira (1998) demonstrou que a criança desenha a realidade conceituada, e esta é manifestada através da palavra, que revelam sua cultura e seu desenvolvimento intelectual. No caso em questão, o fez em seus balões, através dos quais procurou reproduzir a situação contextual e *real* de sua fala através de seu desenho. Para o aluno em questão, a reprodução de sua língua equivale a seu discurso através da representação gráfica, que não se detém apenas na representatividade do ambiente de aprendizagem, mas ao fazê-lo significar, buscou constituir o mundo com base em significados. Através desta representatividade visual o aluno expressa sua percepção de como se processaria seu aprendizado da língua estrangeira. Segundo Bakthin (1990) o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto havendo tantas significações e contextos possíveis. Portanto o enunciado não é exclusivo daquele que o produziu, ele carrega consigo outras vozes. A compreensão além de ser um processo ativo, é também um processo criativo. Segundo o autor aquele que compreende participa do

diálogo, continuando a criação do seu interlocutor, multiplicando a riqueza do *já-dito*.

Segundo Souza (1994, p. 109), nas palavras de Baudelaire (1990, p. 20): “na música como na pintura e até mesmo na palavra escrita, que é a mais positiva das artes, há sempre uma lacuna completada pela imaginação do ouvinte”.

Ainda com Souza (Ibid., p. 109-110) “para Bakhtin o artístico é uma forma especial de inter-relação entre criador e contemplador fixado numa obra de arte”. Essas ideias se expandem e se renovam por meio de uma constante ressonância teórico-conceitual, oferecendo subsídios ainda mais consistentes para a compreensão do papel do *outro* na relação dialógica. Continuando com Souza sobre o pensamento de Bahktin:

[...] a língua como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um *outro*. Sem isso um enunciado não pode existir não há diálogos entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas (1994, p. 110).

Uma das ideias centrais e mais difundidas de Vygotsky, citado por Oliveira (1992):

[...] é a ideia de que os processos mentais superiores, são processos mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem um sistema simbólico básico de todos os grupos humanos. A linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (1992, p. 80).

E ainda segundo a autora, continuando com os pressupostos de Bahktin (Ibid., p.80-1), sobre a linguagem: “O significado é componente essencial da palavra, sendo ao mesmo tempo um ato de pensamento. Isto é, no significado da palavra é o que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal”.

Destaca-se assim, os pressupostos da Hermenêutica, que conforme assevera seu precursor, Schleiermacher (2009), um discurso é uma ação individual de seu autor, a recuperação do momento subjetivo de um discurso, a interpretação psicológica, procura compreender como o autor opera na linguagem ou o seu modo de uso particular.

Também pode ser observado na produção X5.1 o apelo que o estudante faz à tradução para aprender inglês. Para descrever esse ato interpretativo do aluno proveniente da mensagem recebida, Seleskovitch e Lederer (1989), propõe um modelo triangular que se adapta bem a esta produção gráfica do aluno E, que é o sentido desverbalizado no ato de tradução. O sentido extraído do texto que se atrelou aos elementos da língua 1, passou pela ponta do triângulo, já liberado da coação exercida pela forma linguística original, para ser, posteriormente, restituído pelos elementos do sistema da língua 2. Houve, portanto, uma *etapa de desverbalização* que deu lugar a uma síntese entre os significados linguísticos e o conhecimento prévio que o aluno já possuía, fazendo com que as vozes do Outro tenham se transformado em ideias e conceitos, exemplos fornecidos pelo aluno em seu poli-texto formado por linguagem verbal e não verbal.

Por parte do pesquisador:

[...] A interpretação torna possível observar o processo de tradução enquanto ele ocorre e verificar que a expressão na língua materna provém de um sentido desverbalizado, e não de uma manipulação dos elementos linguísticos (SELESKOVITCH & LEDERER, 1989, p. 23).

Levando em conta tais preceitos, acima citados pelas autoras, há, portanto, uma tradutibilidade e/ou interpretação, neste caso, em sala de aula de professor para aluno, de aluno para o desenho e de desenho para aluno e do desenho do aluno para a pesquisadora.

3.10.1 Interpretação da produção X5.1: Aprendiz E

O aprendiz E em sua interpretação da produção feita X5.1, afirma que se auto retratou no desenho: “*Sou eu*”. Indagado sobre a palavra

Wich, o aprendiz E justifica que: “*Eu imagino a palavra que não sei e tento traduzir*”. E sobre os balões como nas histórias em quadrinhos: “*Era para mostrar como eu faço para entender o inglês. Tento traduzir*”. Através deste depoimento do aprendiz E, percebe-se esta fase de *desverbalização*, justamente no momento em que o aluno afirma buscar *captar* o sentido expresso do professor de LE. Primeiramente “despe” o sentido das palavras em que estava “vestido”, recorre aos complementos cognitivos disponíveis e “veste” o sentido expresso no idioma estrangeiro com uma nova “roupagem”.

3.11 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X6, APRENDIZ F: PESQUISADOR

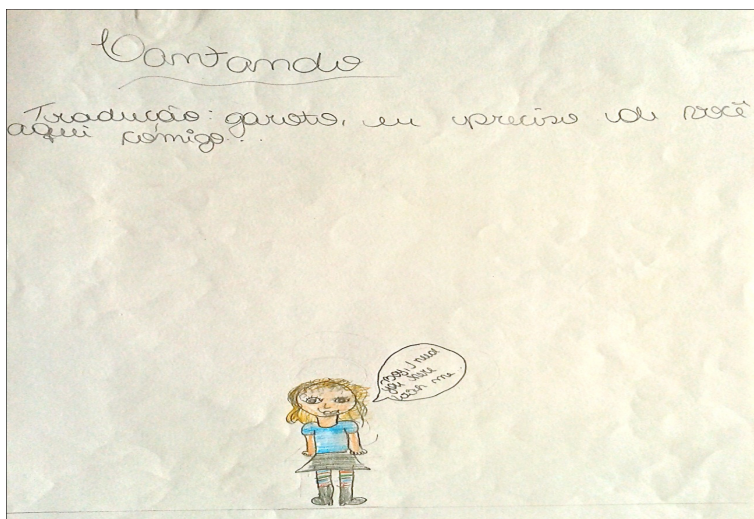


Fig. 11: Produção X6, Aprendiz F, 12 anos, 6.ª série

Na produção X6 acima do aprendiz F, observam-se características femininas e traços marcantes de seu contexto sociocultural, que se assemelha à produção X5.1 anterior do aprendiz E. Há uma figura de uma menina e ao lado superior direito desta um balão que reproduz a história em quadrinhos. No balão o aprendiz F escreveu:

“*Boy, I need you here with me*”. Esta frase parece representar uma música que o aprendiz canta, pois no canto superior esquerdo da folha o aprendiz escreve “*Cantando*”, e logo abaixo da palavra a frase: “*tradução: garoto eu preciso de você comigo*”. Tomando como referência novamente as palavras de Ferreira (1998), a figuração dá suporte à narrativa. E conforme cita Aguiar (2004): “[*o*]s *textos verbais e não verbais que construímos estão marcados por nosso modo de ser e nossa visão de mundo*”. Goodnow (1979) diz que os desenhos nos fornecem informações tanto sobre o trabalho gráfico da criança como sobre a natureza do seu pensamento. O desenho contém algumas propriedades do objeto e a convenção do desenho determina quais propriedades são incluídas e de que modo. Diante desta perspectiva percebe-se o patamar de importância que a tradução ocupa no poli-texto do aprendiz F. O aluno exemplifica através da representação gráfica que faz uso desse recurso, que é uma música estrangeira que aprendeu a entender por que a traduziu. Continuando neste enfoque, em alguns períodos da história didática das línguas, a tradução foi banida da sala de aula. Mas como diz Romanelli (2006), a tradução foi sempre uma questão central da aprendizagem das línguas estrangeiras. E como afirma Suss (1997, p. 59): “*la sombra de la lengua materna es alargada*”. E Hurtado Albir (1988) explica o por quê:

[...] *la lengua está presente porque es el punto de referencia del alumno con el mundo del lenguaje; por esto, sobretudo al principio del aprendizaje, descubre y construye la lengua extranjera a partir de la experiencia de su lengua materna, aplicando un mecanismo que podríamos calificar de ‘traducción interiorizada’* (1988, p. 42).

E ainda segundo o autor a tradução mental ou interiorizada é um processo de estratégia cognitiva que ocorre de forma natural na mente e que, portanto, inevitável. Hoje, no entanto, ainda com Albir (1988) é aceito o papel da LM como filtro, fonte de hipótese e modelo para a aquisição da LE. Existe certo consenso sobre a ideia de que a mente do aprendiz não é uma *tabula rasa*, mas o cenário de muitas e diversas aprendizagens.

3.11.1 Interpretação produção X6: Aprendiz F

O aprendiz F, ao fazer a sua interpretação sobre sua produção X6, mostra que se auto-representa no desenho: “*Eu*”. E indagado sobre como conseguiu traduzir a frase de português para inglês responde que “*Não sabia uma palavra e aí eu tive que buscar no dicionário*”. E sobre o porquê da música, justifica que: “*É no ensino da língua inglesa eu coloco música e aí fico escutando*”. Através deste seu relato percebe-se haver para cada aprendiz características idiossincráticas como: aptidão, motivação, personalidade, conhecimento prévio, etc., que são responsáveis por atitudes positivas ou negativas e que estão presentes durante todo o seu desenvolvimento na língua-alvo. Aprender uma língua estrangeira é procurar estratégias de aprendizagem pessoais, já exemplificados na pesquisa: uns estudam a língua inglesa em casa sozinhos ou com a ajuda de alguém próximo; outros praticam a língua com os colegas fora da escola; e como no caso deste aprendiz, escuta músicas em inglês. Segundo Cohen (1996):

[...] Estratégias de aprendizagem e de uso da língua estrangeira são passos e ações selecionados pelos aprendizes para melhorar o aprendizado da língua, ou ambos [...] são pensamentos e comportamentos conscientes que os alunos utilizam para facilitar as tarefas de aprendizagem e personalizar o processo de aprendizagem da língua (1996, p. 48).

No caso do aluno em questão, parece que ao armazenar a informação nova, busca uma estratégia cognitiva de compreensão, através da manipulação e transformação da língua alvo, apesar das limitações de compreensão dessa língua. Utiliza-se dos próprios recursos conceituais de que dispõe da LM e LE para traduzir, adquirir e construir seu conhecimento.

3.12 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X6.1, APRENDIZ F: PESQUISADOR

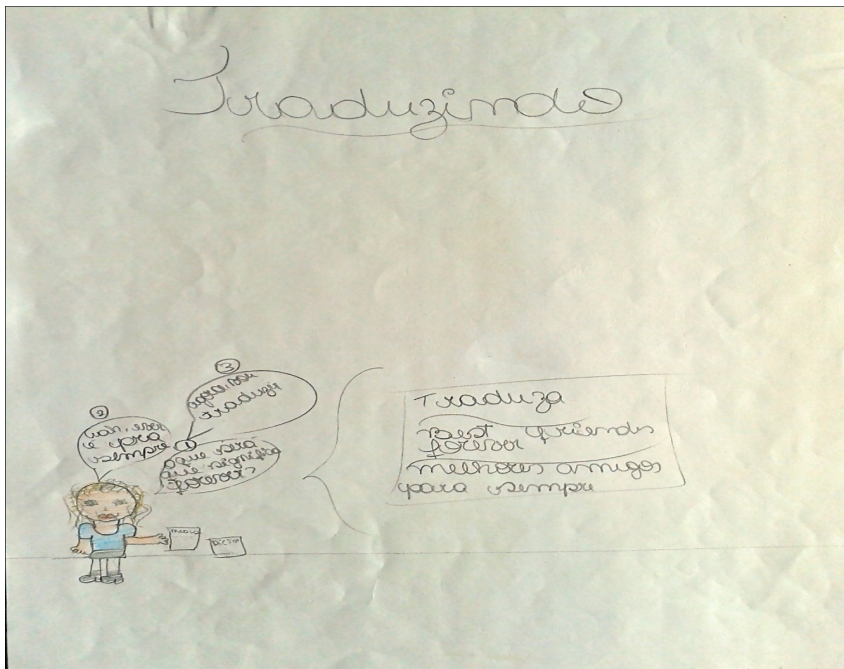


Fig. 12: Produção X6.1, Aprendiz F, 12 anos, 6.ª série

A produção deste aprendiz F apresenta-se similar à outra. Há uma figura de menina como na produção anterior e em torno descreve como aprende a língua inglesa. No desenho acima escreve em grande título a palavra “Traduzindo”. Também faz uso representativo de uma figura feminina e balões como nas histórias em quadrinhos para montar o seu discurso. No balão n.º 1 assim está representado em palavras o que o aluno se pergunta: “O que será que significa ‘forever’?”. No balão de n.º 2 faz a seguinte indagação: “Ah, ‘ever’ é para sempre”. E no balão 3: “Agora vou traduzir”. Depois desta exemplificação de conceitos e estratégias para aprender a LE, resume em seguida num grande parêntese: “Traduza – Best friends forever – melhores amigos para

sempre”. Observa-se novamente por este desenho uma espécie de esquema mental com elementos cognitivos que o aprendiz constrói seu conhecimento: numa função de comparação das línguas (materna e estrangeira) e refletindo sobre elas, utilizando-se do recurso à tradução. Conforme Lewis (1997) declara que:

É inevitável que os aprendizes usem a língua materna como um dos recursos à aprendizagem e uma sã pedagogia deveria explorar, ao invés de rejeitar, essa vantagem (1997, p. 64).

No canto esquerdo abaixo da folha o aprendiz parece segurar uma folha onde está escrito “*traduz*” e ao lado dessa folha denota-se ser um dicionário. Para exemplificarmos o que ainda acontece neste ambiente escolar na aprendizagem de uma língua estrangeira, cita-se Ghamine López (2002), quando afirma que a tradução não desapareceu do ensino de idiomas e nem se adaptou às exigências dos métodos sucessivos, pelo contrário, ainda ‘sobrevive’ em sala de aula.

3.12.1 Interpretação produção X6.1: Aprendiz F

O aprendiz F ao fazer a sua interpretação sobre a sua produção X6.1 diz que: “*eu quis mostrar como eu traduzo*”. E completa: “*ali...é aquilo que tenho de traduzir e o meu dicionário*”. Indagado sobre a frequência do uso do dicionário o aluno diz que sim, que o consulta muitas vezes para sanar suas dúvidas. Percebe-se que para este aprendiz F traduzir é um processo dedutivo partindo da regra para o exemplo e na aprendizagem da segunda língua pela primeira representado através de um esquema no seu desenho X6.1:

Traduza – Best friends forever – melhores amigos para sempre

O Traduzir para o aprendiz F parece ser ainda uma via para aprender a LE e indo mais além, este recurso utilizado no ensino de LE, parece ser influenciado pelo contexto sócio cultural histórico desses aprendizes. Corroborando com Bakhtin (1990) de que a linguagem é uma interação social. O sujeito ao falar ou escrever, deixa em seu texto

marcas profundas de sua sociedade, seu núcleo familiar, suas experiências e seu contexto social. Ferreira & Silva (2001, p.51) apoiada na psicologia histórico-cultural, afirma que: *“O desenho que a criança desenvolve no contexto da escola é um produto de sua atividade mental e reflete sua cultura e seu desenvolvimento intelectual”*. Também criando um modo simbólico de objetivação de seu pensamento. E Oliveira (1992) refere-se ao fato de que os sistemas simbólicos que se interpõem entre sujeito e objeto de conhecimento tem origem social. A criança aprende, constrói seu conhecimento e novas estruturas mentais através de sua atividade sobre o objeto. Mas o que se pode verificar nos desenhos até então analisados, a cultura parece fornecer ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade e, por meio deles, um universo de significações que permite construir uma ordenação, uma interpretação, dos dados do mundo real.

Para tal a criança produz e interpreta desenhos seus e dos outros conforme o modelo interno que possui desses objetos. Citados por Pillar (1996 p.39) Brent e Marjorie Wilson esclarecem que: “um desenho de um objeto são signos configuracionais construídos pelas crianças e se caracterizam por possuírem uma variedade de formas não convencionais que se modificam, mantendo certa semelhança com seus referentes”.

Portanto através da representação gráfica X6.1, detecta-se neste contexto escolar o ensino pautado nos moldes tradicionais com ênfase na gramática, privilegiando o estudo sobre a língua e a manipulação das estruturas sintáticas. A língua parece ser vista como já percebido nas análises anteriores, como um sistema de regras e não como um instrumento de comunicação.

3.13 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X7, APRENDIZ G: PESQUISADOR

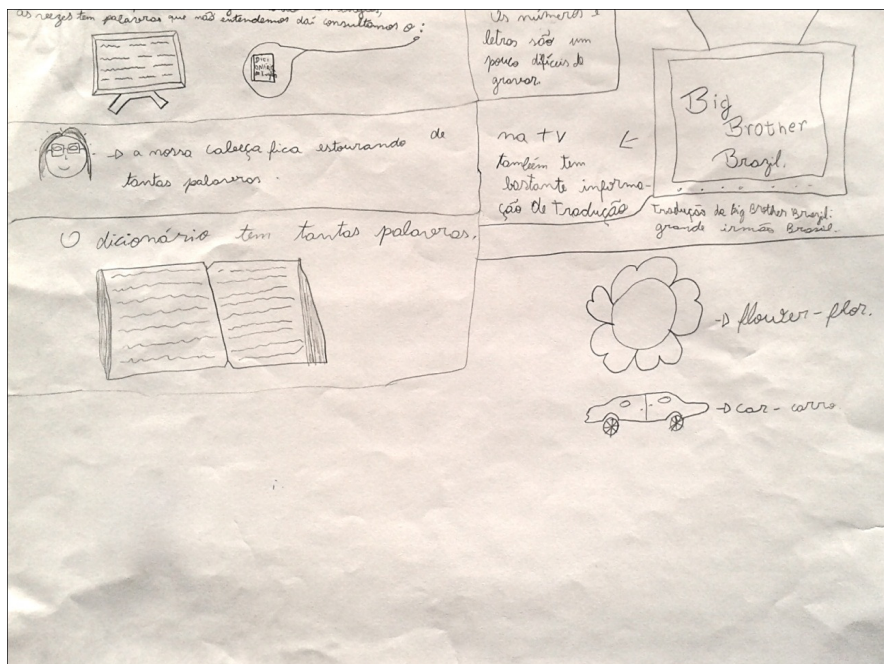


Fig. 13: Produção X7, Aprendiz G, 12 anos, 6ª série

Na produção acima o aluno G, também como numa história em quadrinhos monta o seu discurso. Retrata a história de seu aprendizado em língua estrangeira e o recurso à tradução. Utiliza-se de formas verbais e não verbais para expressar as várias ações que são realizadas para alcançar o conhecimento na língua alvo que é o inglês. Para tal subdivide a folha em seis partes que denominaremos parte 1, 2, 3, 4, 5 e 6. Em cada parte o aluno utiliza tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Nesta primeira parte o aluno desenha um computador e destaca o dicionário com um círculo e descreve: "O computador fica mais legal se colocar em inglês, às vezes tem palavras que não entendemos daí consultamos o: dicionário". Na segunda parte desenha um rosto de uma menina usando óculos: "A nossa cabeça fica estourando de tantas

palavras”. Na terceira parte há um livro aberto: “*O dicionário tem tantas palavras*”. Nesta quarta parte só escreve: “*Os números e letras são um pouco difíceis de gravar*”. Na quinta parte desenha também uma televisão e na tela está escrito em letras graúdas, *Big Brother Brazil* e em torno da tv escreve: “*Na Tv também tem bastante informação de tradução. Tradução do Big Brother Brazil: grande irmão Brasil*”. Na última parte, que é a maior do desenho há uma flor e uma seta que mostra a palavra em inglês *flower* e a tradução *flor* em seguida. Assim também faz o mesmo com a figura carro: *car – carro*.

Segundo Pillar (1996, p. 60), o desenho é como um registro das experiências vivenciadas pela criança, de tudo que lhe é significativo. É enriquecedor do repertório gráfico, por referir-se às mais diversas situações.

Todas essas informações que o aluno capta e busca no seu dia a dia como aprendiz de LE é sistematicamente um processo de tradução e interpretação. Há uma associação de ideias e palavras, uma fusão de elementos linguísticos e extralinguísticos como pressupõe Seleskovitch & Lederer (1989):

Todo discurso independente da língua, sempre é entendido como uma função não só do valor inerente a cada palavra dita, mas também, do conhecimento associado a cada palavra que denominamos *complementos cognitivos* [...] Esses complementos cognitivos incluem o conhecimento de mundo, do momento, do lugar, das circunstâncias nas quais um discurso é formulado, da memória do que foi dito anteriormente, do conhecimento de quem é o locutor e de quem são os ouvintes (1989, p. 22-53).

Assim desta forma o aprendiz transporta estes complementos cognitivos, nesse processo tradutório e interpretativo, dentro de um contexto cognitivo, por que a princípio não é verbal e sim um conhecimento cumulativo trazido pelo encadeamento do discurso até o trecho de sua tradutibilidade. A interpretação por parte do pesquisador também requer a percepção desses complementos cognitivos, pois a tradução não ocorre com base nas línguas em si.

3.13.1 Interpretação produção X7, Aprendiz G

Ao fazer a interpretação da sua produção, o aprendiz G analisa com suas palavras cada uma das partes: “...Assim, que é por que pela Tv a gente aprende a traduzir...”. E continua: “O computador fica mais legal de colocar em inglês...”. Ao ser indagado por que desenhou a televisão, o aprendiz G responde: “A Tv por quê quando eu era menor, também daí via Tv, eu não sabia o que significava Big Brother Brasil, daí eu depois fui aprendendo, daí...”. Segundo Sancho (1998, p. 17), “o computador e suas tecnologias associadas, sobretudo a internet, tornaram-se mecanismos prodigiosos que transforma o que tocam, ou quem os toca, e são capazes, inclusive, de fazer o que é impossível para os seus criadores”. Portanto, assim como o computador, o cinema, a televisão e os videogames, atraem de forma especial a atenção dos mais jovens. E o aprendiz G, continuando seu relato, “Um dia eu peguei, olhei no menu e passei para o inglês, ficou um tipo diferente, mas fiquei tentando entender...”. E sobre a figura do rosto de óculos, o aluno diz: “Eu. Por que a gente aprende tantas palavras em inglês, aí a gente fica com a cabeça cheia de palavras, tenta achar o que significa em português, porque tem vezes que eu não consigo traduzir e pesquiso no dicionário...”. Segundo a concepção construtivista de autores especificamente aos que o trabalho se propõe, Piaget (1972; 1973; 1976; 1978; 1982; 1993), Vygotsky (1988; 1989; 1991; 2009), Wallon (1995), o mais marcante de suas teorias sobre a aprendizagem seja a consideração do indivíduo ser como agente ativo de seu próprio conhecimento. Mesmo num contexto escolar de visão tradicional de ensino em que se verifica pelas análises anteriores e em que está inserido o aprendiz G, este constrói representações por meio de sua interação com a realidade as quais constrói seu conhecimento, processo insubstituível e incompatível com a ideia de que o conhecimento possa ser adquirido ou transmitido.

3.14 INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO X7.1, APRENDIZ G: PESQUISADOR

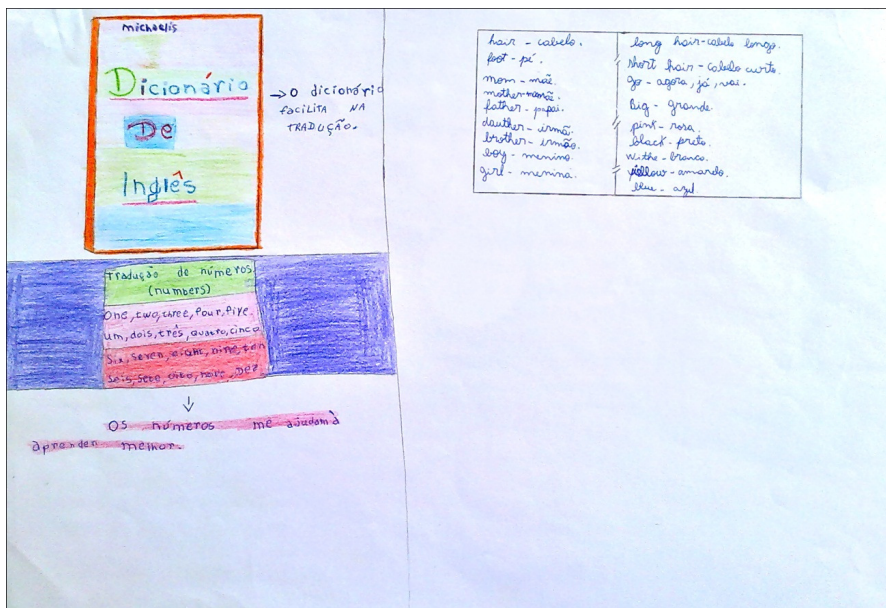


Fig. 14: Produção X7.1, Aprendiz G, 12 anos, 6.ª série

Também conseguimos visualizar nesta produção X7.1 do aprendiz G uma reprodução de como é seu aprendizado da LE. A folha de desenho está dividida em duas partes. Na primeira parte, no início da folha no canto esquerdo, o aprendiz desenha um dicionário de inglês e ao lado com uma seta escreve: “O dicionário facilita na tradução”. Logo na parte de baixo deste mostra a tradução de números até dez, intercalando português com o inglês. Em seguida abaixo destes uma seta que descreve: “Os números me ajudam a aprender melhor”. Na outra parte da folha temos um vocabulário de palavras em inglês e que são traduzidas para o português. O Método da Gramática e Tradução ainda se mostra presente no ensino da LE representado na produção do aluno G que privilegia o estudo do vocabulário por meio de longas listas,

aplicação de regras gramaticais em exercícios estruturais descontextualizados e até mesmo exercícios mecânicos de tradução.

Assim através da produção deste aprendiz faz-se lembrar Ferreiro (1982): “*desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe*”. E continuando com a autora, a criança:

Trata ativamente de compreender a natureza da linguagem que se fala ao seu redor, e (...) tratando de compreender, formula hipóteses, busca regularidades, põe à prova suas antecipações, e constrói sua própria gramática (que não é simples cópia do modelo adulto, senão criação original) (1982, p. 22).

Levando em conta a produção X7.1 do aprendiz G Pillar (1996) mostra que o sujeito problematiza a linguagem construindo ideias acerca de sua natureza, estrutura e função, e cria sistemas interpretativos coerentes com a sua concepção.

3.14.1 Interpretação produção X7.1: Aprendiz G

O aprendiz G ao fazer a sua interpretação sobre a sua produção X7.1 relata que tudo o que fez foi para mostrar a tradução: “*Aqui eu desenhei o dicionário que ajuda e aqui a tradução dos números de um a dez*”. Quando foi indagado sobre a tradução e o porquê traduz: “*Que eu gosto... por que a gente aprende mais novas palavras*”. Segundo Zurruta Navarrete (1997) ainda que por meio de exercícios ou repetição de frases o aluno consiga assimilar sem necessidade de traduzir, sempre que ele quiser expressar-se na LE, fará uso da tradução.

De modo geral, observa-se que não há regularidade nos resultados. Todavia, algumas regularidades podem ser apontadas, em relação ao papel da tradução no ensino da língua inglesa. Aparentemente, os materiais produzidos revelam que a língua inglesa é ensinada em língua materna. A partir desta premissa, a visão do uso da tradução se instala como um processo inerente, intrínseco ao aprendizado da língua estrangeira. A tradução da qual se trata aqui se refere a uma tradução direta do tipo palavra/palavra. O que mostra é

que o pouco contato que os alunos têm com a LE, além do contexto escolar, é por meio das diversas mídias: televisão, cinema, internet e jogos por computador ou eletrônicos. A experiência cotidiana, porém, parece não encontrar eco nas práticas escolares.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa considerou o desenho como sistema de representação que, segundo Piaget (1973), possibilita a criança reconstruir em pensamento um objeto ausente exprimindo-o por meio de símbolos ou signos. Assim ao se destacar este postulado de Piaget, por extensão, supôs-se ser pertinente aceitar o desenho de aprendizes de inglês (LE) como recurso expressivo, passível de expor traços sobre concepções a respeito desse aprendizado. Assim, considerou-se válido a interpretação dessas imagens com base em indícios e recomposição de fragmentos de ideias construídas a partir de situações experimentadas. Centrou-se a atenção, em particular, às alusões à tradução como componente presente nas atividades de ensino/aprendizagem. A hermenêutica de Schleiermacher (2009), retomada em alguns de seus aspectos por Seleskovitch & Lederer (1989), convidou a considerar elementos periféricos e entornos das composições verbais (textos) e não verbais (desenhos).

Os suportes teóricos mais abrangentes, concernentes ao grafismo infantil, isto é, ao desenho como componente para a construção do conhecimento, desembocaram na metodologia empregada nas pesquisas de Moore (2010), sobretudo em relação à análise reflexiva, ou seja, consideração das interpretações das crianças participantes a respeito de suas próprias produções. Neste sentido, buscou-se contemplar as vozes das crianças aprendizes através das análises que realizaram de suas próprias representações poli-textuais realizadas sobre o papel e, por extensão, de suas expressões orais. Expressão estática e ativa, por sua vez, parece ter refletido traços de conceitos estocados em memória a respeito do trabalho com a língua inglesa de modo geral, e da presença da tradução, de forma específica. Desta forma, desenvolveu-se uma investigação ao mesmo tempo longitudinal e vertical (paradigmático-diacrônica) tendo como escopo de análise: (a) o discurso verbo-imagético representado nos poli-textos; (b) analisado por meio de interpretação tanto da pesquisadora quanto dos alunos fundamentado em material teórico abrangente sobre o grafismo infantil e a construção do conhecimento, que envolveu o processo do desenvolvimento e da aprendizagem, tendências pedagógicas de ensino, no caso específico a

de LE, tendo como relevância o contexto sociocultural e histórico da escola em que a pesquisa fora realizada.

Destaca-se, portanto, o porquê de se levar em conta a concepção dos próprios alunos? Porque teóricos como Brière (1993) apontam para a necessidade de se conhecer o processo do ponto de vista da criança. Neste sentido, o autor salienta que:

[...] se a criança não nos diz o significado de sua imagem, não entendemos necessariamente sua mensagem. Podemos ver somente uma casa, uma árvore e um sol sem conhecer o que esta casa pode significar para a criança (BRIÈRE, 1993, p. 15).

Para Mèridieu (1999), a criança não reproduz lembranças visuais, ela constrói e traduz sensações e pensamentos. Assim o que foi representado, naturalmente não se trata de uma imitação do objeto, mas reflete os resultados de suas interpretações. De fato, a interpretação que a criança é capaz de manifestar através de sua expressão artística é aquela que está ao seu alcance e representa as atribuições de um determinado momento. Isso porque “o olhar artístico não é um olhar passivo que recebe e registra a impressão das coisas, mas um olhar construtivo” (CASSIRER, 1960, p. 247). Supõe-se não haver cristalizações possíveis, mas sim um contínuo de ideias que se cruzam e participam nas flutuações de sentido. As cenas “percebidas” consistem naquilo que o olhar de cada um é capaz de construir a partir dos estoques de experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações acerca do contexto de aprendizagem, enfim, dos elementos e situações que circundam a vida dentro e fora desse ambiente escolar. No caso específico, as circunscrições que envolvem a criança foram direcionadas ao trabalho com o inglês enquanto LE.

Ao conceber o desenho como um sistema de representação, a presente pesquisa buscou franquear o caminho para uma postura de análise de linha hermenêutica, sobretudo ao procurar atribuir sentido aos discursos verbais e imagéticos gerados pela pesquisa. A perspectiva construtiva dos desenhos centrou-se no universo eisegético, isto é, do sujeito destacado como personagem auto-representado, permeado por seu meio, mas também projetado em espaços imaginados.

No caso específico, trata-se, prioritariamente, da convivência com as práticas de ensino de uma escola pública e dos imaginários criados em torno das atividades de ensino/aprendizagem do inglês como LE. Evidenciou-se igualmente, algumas das relações que as crianças estabelecem com seus próprios grafismos em sua leitura da realidade e representação de seus conceitos. Desta forma, foram convidados a retratar algumas de suas idéias a respeito do ensino e da aprendizagem da língua inglesa. De modo subjacente, como já observado, interessou a esta pesquisadora as alusões ao uso da tradução como recurso pedagógico no trabalho com a língua estrangeira. Os resultados obtidos nesta pesquisa trazem tão somente algumas pistas que permitem elucidar questões ligadas às metodologias, às práticas e às abordagens adotadas naquele meio escolar. Naturalmente, tais indícios abarcam um contexto sociocultural e histórico bem delimitado, conduzindo a afirmações cautelosas sobre um universo restrito. Ademais, descartam-se os axiomas em prol de resultados decorrentes de pistas, rastros e fragmentos, mas que talvez reflitam parte de uma realidade.

Com base nos pressupostos de Schleiermacher (2009), onde houver linguagem se aplica a interpretação e assim sendo, ninguém pode viver sem “palavras”. Com isso, se aceitou o desenho como recurso expressivo situado em patamar similar àquele ocupado pela língua(gem) verbal. Considerando que o presente trabalho levou em conta não só a análise a partir da interpretação da pesquisadora, mas também dos próprios alunos, realizada através de depoimentos diante de suas produções. Schleiermacher (2009) salienta que para proceder à compreensão e interpretação, a tarefa da hermenêutica é direcionada e ampliada para todas as formas de comunicação, em especial o diálogo vivo compartilhado. Ainda segundo o mesmo autor “[...] temos que apreender pensamentos ou encadeamentos de pensamentos através de palavras” (2009, p. 33). O discurso em forma de desenho, texto escrito e texto oral foi, assim, neste escopo, objeto de interpretação de entidades e processos interpretados. Foi uma forma de buscar, através de rastros, reconstruir uma pequena parcela da subjetividade do autor. Subjetividade impalpável e de acesso indireto.

Como já destacado ao longo da pesquisa, uma das finalidades desta investigação foi realizar uma espécie de exegese das expressões estéticas obtidas, colocando-as como fonte e percurso para a verificação de eventuais alusões à tradução no ensino e aprendizagem da língua

inglesa entre um grupo de estudantes de uma escola pública. Percebeu-se, através dos poli-textos, que a tradução ainda desempenha papel preponderante no ensino de língua estrangeira na referida escola. Todavia, parece se desenvolver com base nos pressupostos da Metodologia Tradicional, especificamente na perspectiva do modelo comumente chamado de “Gramática/Tradução”. A meta parece consistir na memorização das palavras, no domínio de regras, na tradução palavra/palavra e na ideia de língua como fenômeno destacado do discurso.

Para Hurtado Albir (1988a), com respeito à tradução em sala de aula, a autora apresenta dois aspectos a considerar: o primeiro da tradução como atividade implícita, interiorizada, definida pela autora como uma modalidade de tradução feita por todo o aprendiz de língua estrangeira. Tradução que se justifica, uma vez que a língua materna é o ponto de referência dos alunos. Sob esta ótica, tudo que constroem em relação à LE é realizado a partir dos conhecimentos que possuem em LM. Trata-se, provavelmente, de uma abordagem leiga remete à aceitação da existência de diversos graus de interlíngua, nos quais a tradução poderia ser diferentemente trabalhada. Por exemplo, pensar a língua estrangeira a partir da língua materna conduz a estudá-la a partir de um ponto de observação externo, do qual a LE não participa. A segunda concepção concerne à tradução como processo pedagógico, ou seja, como um suporte para se pensar a LE enquanto LE e a partir do par de línguas confrontado. Neste sentido, a questão se torna mais complexa, exigindo a consideração das características dos aprendizes, dos objetivos fixados, dos suportes metodológicos e teóricos selecionados para o trabalho no estabelecimento escolar.

Em resumo, a tradução como recurso pedagógico de suporte ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, segundo os resultados desta pesquisa, parece ainda estar sendo trabalhada nos moldes tradicionais e na perspectiva dita: “gramática-tradução”.

Stephen Krashen, finalmente, nos anos 1980 cria o *Natural Approach*, trazendo ao ensino de línguas estrangeiras as contribuições de Piaget e Vygotsky inicialmente voltados à psicologia educacional, que melhor desenvolve a autonomia e capacidade crítica. Estabelece então uma distinção entre estudo formal e a chamada “assimilação natural”. Instauram-se conceitos novos que distinguem a aquisição da aprendizagem. Em alguns instantes, sugere-se que o ensino de língua

eficiente não é aquele que depende de receitas pedagógicas, ofertadas em pacote que estratificam práticas de expressão e compreensão, nem mesmo daquelas que se apóiam no uso de equipamentos, mas sim nas práticas que permitem explorar e aperfeiçoar as habilidades do instrutor em criar situações de comunicação de interesse ao processo de domínio da língua. Tampouco os olhares se restringem à sala de aula, mas enfatizam o intercâmbio entre discursos polifônicos provenientes de diferentes culturas. Dissociam-se as atividades de ensino e aprendizado do plano técnico-didático colocando-as num plano pessoal-psicológico, no qual se discutem as políticas sociais, as culturas, com vistas à formação integral.

Ainda segundo o autor, o processo de aprendizado de uma língua ou aquisição deve-se a fatores provindos da hipótese do filtro afetivo como a motivação intrínseca, ansiedade e autoconfiança. Esta hipótese se baseia que indivíduos com atitudes positivas em relação à língua estrangeira aprenderão com mais facilidade. Pois o aprendizado de uma LE, não acontece isoladamente, mas em conjunção com uma série de fatores de ordem emocional e sociocultural, facilitando ou inibindo. A presente pesquisa desvelou-se para a pesquisadora que ainda o ensino de uma língua estrangeira, no caso em questão o inglês, na escola pública de ensino fundamental Venceslau Bueno, no município de Palhoça, é visto como uma disciplina em que não é dada a devida importância, como as disciplinas de matemática, português, geografia e história. A língua inglesa é praticamente um idioma que no ambiente da escola poucos sabem ou dominam. É similar a um código linguístico ‘secreto’, e atrevo-me a dizer que o inglês é considerado como disciplina para cumprir o currículo escolar. Num contexto de aprendizagem que ainda segue os moldes tradicionais, em que o professor ainda mantém-se como detentor do saber, havendo portanto, pouca ou nenhuma interação ou troca de conhecimento professor/aluno na prática pedagógica. Prevalendo as atividades escritas, avaliações sobre resultados apresentados em trabalhos e provas, sem a valorização do esforço e aprendizagem dos indivíduos, nem sua linguagem, nem seus saberes, experiências ou habilidades. Com a ênfase sistemática das dificuldades conseqüentemente a autoestima do aluno fica rebaixada. Neste modelo o ensino e aprendizagem da língua estrangeira tende a fracassar. Como já fora esclarecido no trabalho, alunos com autoestima elevada aprenderão melhor, não só os conteúdos de inglês, mas qualquer

conteúdo, desde que este favoreça um ambiente de troca, interação, motivação e levando em conta as necessidades do aluno não só dentro dos muros escolares, mas *extra-muros*. As teorias que embasaram esta pesquisa situa o sujeito sobre a influência de um contexto histórico, social, cultural, organizacional. E o professor ainda exerce um papel fundamental para uma aprendizagem efetiva do aluno, pois segundo Romanowski (2007): “o professor atua num mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (...) com isso, a percepção docente é mediada por meio da realização de outras reflexões para além do cotidiano de ação”. O movimento de reflexão sobre o que é a docência e o que é o ser docente, envolve formação continuada, relacionando-a com a pesquisa teórica científica que permite ampliação de conhecimentos, relacionando-a a uma ação consciente da prática pedagógica, rever crenças, valores por vezes cristalizados de posturas em sala de aula, para encontrar novas e inovadoras alternativas no modo de ensinar e promover a aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. **O verbal e não verbal**. São Paulo: UNESP, 2004.

AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e Adaptação**: Encruzilhadas da Textualidade em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carrol e Kim de Rudyard Kipling. São Paulo: UNESP, 2005.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 5.^a edição. São Paulo, 1989.

ARROJO, Rosemary. **Oficina de Tradução**: a teoria na prática. 4.^a ed. São Paulo: Ática, 1986.

ATKINSON, David. *Teaching monolingual classes*. Longman Keys to Language Teaching series, 1993.

AUBERT, Francis Henrik. **As (In) Fidelidades da tradução: Servidores e autonomia do Tradutor**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **A psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para a educação em liberdade. Curitiba: IBEPLEX, 2007.

BAKER, Mona. *In other words*: a coursebook on translation. Routledge, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BARBOSA, Ana Amália T. B. **O ensino de artes e de inglês, uma experiência interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2007.

BARBOSA, A. N. **Arte educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

BENJAMIN, Walter. **A Tarefa do Tradutor**: quatro traduções para o português. Belo Horizonte: Fale UFMG, 2008.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora LTDA, 1994.

BORG, S. *Second language grammar teaching*: practices and rationales. Ilha do Desterro, 2001.

_____. *Teacher cognition in language teaching*: A review of research on what teachers think, know, believe and do. Language Teacher. Cambridge, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997b

BRIÈRE, M. *Signs, schemas, and symbols: the passage from the initial representation to art*. Insea News, v. 1, 1993.

BRITO, L. P. L. Língua e Ideologia: a reprodução do preconceito. *In*: BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

CASSIER, Ernest. **Ensaio sobre o homem**. Lisboa: Guimarães editora, 1960.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CHAGAS, R. Valmir C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COHEN, Andrew D., WEAVER, Susan J, & LI, Tao-Yuan. *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. Minneapolis: National Language Resource Center/ The Center for Advanced Research on Language acquisition, 1996.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Psicologia da educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltada para a educação: ênfase na abordagem construtivista. Maria Tereza da Cunha Coutinho, Mércia Moureira. 8.^a ed. Belo Horizonte: Lê, 2000.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

DANTAS, Heloysa. **A Infância da Razão**: Uma Introdução à Psicologia da Inteligência de Henri Wallon. São Paulo: Manoleo, 1990.

_____. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DE GRÈVE, Marcel. **Linguística e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**. São Paulo: Scipione, 1989.

DEESE, James & DEESE, Ellink. **Como estudar**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1990.

DUARTE, Maria Lúcia Batezat. **Sobre o Pensamento de Georges-Henri Luquet**. Disponível em <<http://www.ceart.udesc.br/pesquisa/Plasticas/Malu%20-%20AP.pdf>> Acesso em 27 dez 2009.

EISNER, Elliot. *Educating artistic vision*. New York: macmillian, 1972.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERREIRA, S. **Imaginação e linguagem no desenho da criança.** Campinas: Papirus, 1998.

FERREIRA, S. & Silva, S.M.C. “Faz o chão pra ela não ficar voando”: o desenho na sala de aula, En: S. Ferreira (org), **O ensino das Artes: construindo caminhos** Porto Alegre: Papirus, (2001).

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo : Cortez, 1982.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** 8.^a ed. São Paulo: Ática, 2007.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREEMAN, Norman. *Strategies of representation in young children.* London: Academic Press, 1980.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II.** Tradução de Enio Paulo Giachini; revisão da tradução de Márcia de Sá Cavalcante-Schuback. Petrópolis: Vozes, 2002.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GARDNER, Howard. *Art, mind and brain.* New York, Basic Book Inc., Publishers, 1982.

_____. **Arte, Mente e Cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade.** Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GHANIME LOPEZ, J. *El uso de la traducción en el aula para el aprendizaje del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera.* Biblioteca Universidad Antonio de Nebrija: Memoria Master, 2002.

- GRASSI, Tânia Mara. **Psicopedagogia, um olhar uma escuta**. Curitiba: Ibplex, 2009.
- GREIG, Philippe. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- GOODNOW, Jacqueline. **Desenho de crianças**. Lisboa, Moraes, 1979.
- HALLIDAY, M. A. K, MCLINTOSH, A. & STREVENS, P. **As Ciências linguísticas e o ensino de línguas**. Rio de Janeiro: Vozes Ltda., 1964.
- HATIM, Basil. Translatin text in context. *In*: MUNDAY, Jeremy. **The Routledge Companion to Translation Studies**. Routlegde, 2009.
- HURTADO ALBIR, A. **“La tradición em la enseñanza comunicativa”**
In: Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera, Madrid, 1988.
- IANNONE, Leila Rentroia & IANNONE, Roberto Antonio. **O mundo das histórias em quadrinhos**. São Paulo: Editora Moderna, 1994.
- IABELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: Prática e formação de educadores**. 2ªed. Porto alegre: Zouk, 2008.
- KATZ, C. S., DORIA, F. A. & LIMA, L. C. **Dicionário crítico de comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International, 1988.
- _____. **Input Hypothesis: Issues and aplications**. London, Longman, 1985.
- _____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, Stephen D. & TERREL, D. Tracy. *The natural approach*. New Jersey: Alemany Press Regents/Prentice Hall, 1984.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas (orgs.). São Paulo: Summus, 1992.

LEAL, Daniela. **Dificuldades de aprendizagem: um olhar psicopedagógico**/Daniela Leal Makeliny Oliveira Gomes Nogueira. – Curitiba: Editora IBPEX, 2011.

LEÃO, A. Carneiro. **O ensino das línguas vivas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

LEDERER, M. The role of cognitive complements in interpreting em D. BOWEN e M. BOWEN. *Interpreting-yesterday, today and tomorrow*. American Translators Association Scholarly Monograph Series, vol. 4, Binghamton, N.Y.: SUNY, 1990.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988.

LEWIS, M. *The Role of L1 in the Lexical Approach*. In: Implementing the lexical approach: putting theory into practice. Hove LTP, 1997.

LOURENÇO, Van Kolck, O. **Sinais de ansiedade e de distúrbios emocionais no desenho da figura humana de crianças, tentativa de validação**. Bol. Psicologia, São Paulo, 1973.

LOWENFELD, V; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da atividade criadora**. São Paulo, 1970.

LOWENFELD, V. **A criança e sua arte**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LUQUET, C. H. **O desenho infantil**. Porto: Ed. do Minho, 1969.

MÈREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. 7ª ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de letras, 1989.

MOORE, Danièle. *Multilingual literacies and third script acquisition: Young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada*. International Journal of Multilingualism vol. 7, nº 4, November, 2010.

MOREIRA A. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1984.

NEGROPONTE, Nicholas. **A Vida digital**. São Paulo: Schwarcz, 1995.

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1999.

OSTROWER, F. A construção do olhar. *In*: NOVAES, A. (Org.) **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

OTTONI, Paulo. A tradução “entre” o ensino e a aprendizagem: como seguir regras sem dispor de regras para aplicar regras. *In*: **Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores**, nº 12. São Paulo, 2003.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001

PEREIRA, Lais de Toledo Krücken. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. Disponível em < em <http://portal.unesco.org/culture/en/files/29712/113766088911ais->

krucken-pereira.pdf/lais-krucken-pereira.pdf> Acesso em 27 dez 2009.

_____. **Distúrbios do desenvolvimento da linguagem e dinâmica familiar.** Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 1995.

PIAGET, Jean. **A representação do espaço na criança.** Trad. Bernardina Machado de Albuquerque. Porto Alegre, 1993.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A equilibração das estruturas cognitivas.** Trad. Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *La représentation de l'espace chez l'enfant.* Paris, P.U.F., 1972.

PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

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

_____. **Desenho & escrita como sistema de representação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RABELLO, Sylvio. **Psicologia do Desenho Infantil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A fatalidade da tradução. *In: Estudos acadêmicos Unibero.* Ano III, n.º 5, p. 41-47, 1997.

READ, H. *La educación por el arte.* Buenos Aires: Paidós, 1977.

RIBEIRO, Antônio Souza. *The reasons of borders or a border reason?* Translation as a metaphor for our times. Eurize, 2005.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. **Criança e Pintura:** Ação e paixão do conhecer. 3.^a edição. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. **Interpretação e Ideologias.** Org. e trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

ROMANELLI, Sérgio. Traduzir ou não traduzir em sala de aula? Eis a questão. In: **Revista Inventário.** 5^a ed, fmar/2006. Disponível em <http://www.inventario.ufba.br/05/05_sromanelli.htm> Acesso em 03 nov 2011.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3.ed.rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

SÁNCHEZ, Aquilino. *Los métodos: En la enseñanza de idiomas.* Madri: Alcobendas, 1997.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica:** Arte e Técnica da interpretação. Tradução e apresentação de Celso Reni Braidá. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHMIDT, Maria Junqueira. **O ensino científico das línguas modernas.** Rio de Janeiro: F. Briguiet& Cia., 1935.

SCHÜTZ, Richard. O que é talento para Línguas? In: *English Made in Brazil.* Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-talen.html>> Acesso em 06 dez 2003.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à Linguística.** Porto Alegre: Globo, 1973.

SELESKOVITCH, Danica. *Pour une théorie de la traduction inspirée de sa pratique*. In: Meta, v. 25, n. 4. pp. 401-408. Montreal: Presses de l'Université de Montréal, 1980.

SELESKOVITCH, D. & LEDERER. *A systematic approach to teaching of interpretation*. Tradução de *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. n/c: The Registry of Interpreters for the Deaf, 1995.

_____. "The interpretation process". In: *A systematic approach to teaching interpretation*. Paris: European Communities, 1989, 21-26.

SILVA, S.M.C. Condições sociais da constituição do desenho infantil. In: **Psicologia USP**. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/prc>,> Acesso em 15 ago 2011.

SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 9.^a ed. Campinas: Papirus, 1994.

STEINER, George. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

SUSS, K. **La traducción en la enseñanza de idiomas**. In VEJA, M.A. & MARTÍN-GAITERO, R. (eds), *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción. Actas de los VI Encuentros en torno a la traducción*. Madri: Universidad Complutense, 1997.

VAN KOLCK, O. L. **Interpretação psicológica de desenhos: três estudos**. São Paulo: Pioneira (1968).

VYGOTSKY, L. S. **A arte e a imaginação na infância**. Relógio D'Água Editores, 2009.

_____. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L. S. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

YAGUELLO, M. *Catalogue des idées reçues sur la langue.* Seuil: Paris, 1988.

WALLON, Henri. **Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. **Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.** Izabel Galvão (org.). Petrópolis, RJ/ São Paulo: Vozes, 1995.

WILSON, Brent & WILSON, Marjorie. *Teaching children to draw:* a guide for teachers & parents. New Jersey: Prentice-Hall, 1982.

ZURRITA NAVARETTE, P. *La traducción explicativa y la traducción interiorizada en el proceso de enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera* In: FELIX FERNANDEZ, L e E. ORTEGA ARJONILLA (eds.): *Estudios de traducción y interpretación*, Málaga, CEDMA, 1997.