

## INTERPRETAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DE FRASES EM ALEMÃO ATRAVÉS DE DESENHOS

BAUER, Greice (Mestranda - PGET-UFSC)  
LIMA, Ronaldo (Orientador – PGET-UFSC)

**Resumo:** Partindo de frases pontualmente elaboradas para orientar a composição de desenhos realizados por crianças bilíngues, investigam-se nesta pesquisa duas questões principais: (i) a troca de sentido entre modalidades semióticas: verbal e não-verbal; (ii) o grau de leitura e, por conseguinte, de interpretação e representação do conteúdo das frases. As bases teóricas para a investigação centram-se na Teoria Interpretativa proposta por Seleskovitch e Lederer (1993). Os procedimentos metodológicos se baseiam nas propostas de Moore (2010). Finalmente, o caráter interdisciplinar da pesquisa conduz à evocação de saberes de áreas como a Tradução, a Interpretação, a Linguística e as Artes.

**Palavras-chave:** Desenhos de Crianças – Bilinguismo – Tradução e Interpretação.

**Abstract:** Under the aegis of guiding phrases designed for the drawing activities, two main questions are investigated: (i) exchange of meaning between *semiotic modalities: verbal and non verbal*; (ii) *the degree of reading and, therefore, interpretation of the contents of sentences*. The theoretical basis for the research focus on the Interpretative Theory proposed by Seleskovitch and Lederer (1993). The methodological procedures based on proposals from Moore (2010). Finally, the interdisciplinary character of the research lead to the evocation of knowledges from areas such as Translation, Interpretation, Linguistics and Arts.

**Key words:** Children drawings – Bilingualism – Translation and Interpretation.

### 1. Introdução

A presente investigação foi realizada com a colaboração de 15 crianças na faixa etária de 5-6 anos cursando o primeiro ano do ensino fundamental de uma escola bilíngue localizada em Curitiba/PR, na qual a língua alemã divide igual espaço com o português. A proposta pedagógica da escola segue os pressupostos teóricos e metodológicos de Montessori (1870-1952) e de Fröbel (1782-1852). Ambos preconizam o desenvolvimento da autonomia desde as fases iniciais da aprendizagem. No primeiro ano, as atividades lúdicas são incentivadas cotidianamente e, entre elas, o desenho, priorizado como ferramenta de auxílio no trabalho de alfabetização. Nesta fase inicial, a alfabetização é realizada somente em língua alemã e segue prioritariamente o método fônico. A partir do segundo ano, adotando a perspectiva da bivalência enquanto prática metodológica, os conhecimentos já empregados são retomados para tratar do processo de alfabetização em língua portuguesa. Em um primeiro instante, naturalmente prevalecem as relações entre sons, grafemas e fonemas específicos, orientados à língua alemã. Somente em um segundo momento, as peculiaridades e configurações do sistema ortográfico do português são abordadas. Importante observar que apesar de não serem ainda leitores proficientes, todas as crianças possuem competência e desempenho em oralidade em consonância ao que se espera para aquela faixa etária, tanto em português, quanto em língua alemã.

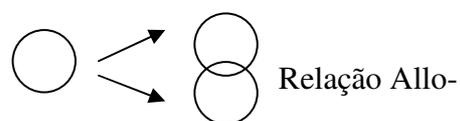
O presente trabalho parte da análise de dois desenhos realizados nas atividades cotidianas de verificação do grau de interpretação da escrita em língua alemã. As crianças foram solicitadas a representar imageticamente o conteúdo das frases de orientação apresentadas para a tarefa. Os diálogos estabelecidos entre as duas modalidades visuais – o **código escrito** e o **desenho** – foram investigados à ótica dos estudos interpretativos e tradutológicos propostos por Seleskovitch e Lederer (1993). Para a realização das discussões, evocam-se pressupostos teóricos e metodológicos do

campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Moore (2010) fornece as bases metodológicas para a realização do estudo.

Humboldt (2002) critica a noção de *tradução transparente*. Segundo este autor, o objeto de base da tradução, a *língua*, não é um *ergon* (obra pronta), mas *energeia*, termo equivalente à *atividade* no sentido aristotélico. Tal posição vai ao encontro dos postulados de Even-Zohar (1990) referentes ao estudo das sucessivas etapas criativas, que conjecturam o *processo* antes se centrar sobre o *produto*. Para Humboldt (2002), assim como para Rajagopalan (2004), não há tradução *neutra* ou *transparente*, no sentido de que o texto de partida possa ser reduplicado, sem que ocorram interferências sobre sua forma e sentido. Oustinoff (2003) observa que a noção de *energeia*, como fenômeno inerente à atividade tradutória, implica que os dois textos, ou seja, alvo e fonte, devam estar revestidos do mesmo *status* e ocupar o mesmo patamar de importância. Tal lógica não pressupõe igualdade. No caso da interpretação através do desenho, tendo como orientação o texto escrito, os processos ocorrem de modo similar, ou seja, a interpretação do sujeito varia conforme suas conceitualizações pessoais, decorrentes de sua formação enquanto sujeito integrado ao contexto histórico, social e cultural, tal como se poderá constatar no exemplo que segue (cf. Imagem 01).

## 2. Diálogo entre modalidades semióticas

Do ponto de vista da Teoria Interpretativa proposta por Seleskovitch e Lederer (1993), assim como para Pottier (1992), o processo de tradução envolveria uma fase de representação desverbalizada (conceitualização). Durante esta fase, como afirmam Humboldt (2002) e Rajagopalan (2004), a ideia de neutralidade se anula, pois entram em jogo aspectos referentes à formação do sujeito como enunciador de suas experiências de mundo. No caso do desenho enquanto linguagem expressiva e estética, empregado para traduzir o conteúdo da frase-guia, não se estaria diante de tradução interlinguística ou intralinguística, mas de tradução intersemiótica (cf. Jakobson, 1969), isto é, realizada entre duas modalidades semióticas diferente. Na visão mais moderna, anunciada por Lambert<sup>1</sup> (2011), tal estratificação não se faz necessária, pois os processos cognitivos subjacentes a cada uma das três relações remetem a operações inerentes à tradução, sendo similares em quaisquer um dos casos citados. Assim, no desenho abaixo, a representação da frase *Uta isst eine Banane* gerou, segundo Pottier (1992), uma produção alográfica do tipo:



O referente explicitado por meio da linguagem verbal de orientação foi interpretado como se portasse um elemento desagregador, pois refletiu a necessidade de registro de um significante imagético dual. Na imagem observa-se a sobreposição de traços típicos de duas entidades distintas, a saber: o traço semântico <humano> e o traço <vegetal-frugal>. Na intersecção entre as duas entidades observa-se que as bases ortonômicas de cada uma delas derivaram para o domínio do imaginário, gerando uma

<sup>1</sup> José Lambert é professor da Katholieke Universiteit Leuven – Bélgica, e atualmente ocupa a função de Visitante junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, UFSC, Brasil, 2011/2014.

personagem híbrida, algo como uma *Utabanana*, uma entidade aglutinada imagética e verbalmente. Com efeito, uma representação mixonímia. Aliás, efeito bastante frequente nos jogos infantis realizados sobre a linguagem. Fenômeno conhecido na literatura francesa como calembour, como em *toutriste* (um *touriste triste*/Um turista triste, cf. Yaguello, 1981).

Uta isst eine Banane.



A frase de orientação elaborada para guiar o desenho, do ponto de vista da intenção do autor, comporta somente uma informação. Trata-se de uma frase declarativa e assertiva, que pode ser traduzida por *Uta come uma banana*. Todavia, como se constata no desenho acima, a criança extraiu da frase mais de um sentido. O leitor identificou um falso cognato, quase-homógrafo e quase-homófono, situado entre **isst** e **ist**. A interpretação realizada pela criança pode ter ocorrido em razão de seu grau incipiente de leitura, fenômeno natural nas fases iniciais de alfabetização, no qual a proximidade gráfica ou fônica entre palavras pode gerar interpretações ambíguas. De fato, a criança ainda não dominava de modo suficiente, na data da pesquisa (2010), o sistema ortográfico da língua alemã, embora fosse oralmente competente, sendo capaz de realizar e distinguir em expressão e compreensão os verbos **comer** e **ser**, conjugados na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, quando em contexto de uso efetivo da língua. Tal capacidade, porém, se manifestou de forma diferente diante do texto escrito.

Neste sentido, é possível inferir que, para crianças da faixa de idade em questão, na língua alemã a forma **isst** possui um falso cognato aproximativo: **ist**. Em termos de estrutura gráfica e de correlato fônico, as sequências **isst** e **ist** se distinguem respectivamente pelos traços /± s/ e [± ī]. Em termos gráficos, a diferença entre ambas as unidades lexicais decorre da duplicidade ou não do /s/. Em termos fonéticos, o traço distintivo entre um e outro fonema concerne tão somente o traço <duração>. O primeiro verbo pode ser foneticamente pronunciado [‘ist] e o segundo [īst], ou seja, o som do fonema [i] do primeiro verbo é breve, e o som do segundo fonema [ī] é longo. O recurso prosódico praticado nos atos de fala correntes parece se reduzir na cena solitária de reprodução de letras silenciosas e, sobretudo na frase destacada de contexto pragmático pertinente.

Durante o processo de leitura, seja ela realizada de modo sussurrado (voz baixa/surda, ou vocalizado (voz alta/sonora), na forma gráfica de terceira pessoa pode gerar ambiguidade no momento de sua descodificação. Se a criança não reproduzir o traço <± longo>, marcando a duração da vogal de forma adequada, ou se essa distinção não for perceptível por ausência de contexto pragmático, a dúvida se instalará, tal como

se observa na representação da Imagem 01. A dualidade provavelmente não se manifestaria em condições em que o leitor: (i) dispusesse de pistas contextuais de auxílio à desambiguação; (ii) dominasse melhor as relações entre grafema, som e fonema; (iii) conhecesse as relações canônicas estabelecidas entre forma (palavra) e denotação (sentido); (iv) fosse capaz de distinguir as funções dos elementos da frase: atributiva (ser), acusativa (comer).

A criança que realizou o primeiro desenho apresentava algumas dificuldades para relacionar as formas gráficas a seus respectivos significantes sonoros em língua alemã. A verbalização realizada para a composição do respectivo desenho remeteu aos dois significados passíveis de serem atribuídos à ['ist/īst]. Ambos os verbos, **ser** (ist) e **comer** (isst), estão conjugados na terceira pessoa do singular do presente do indicativo. Como observado, o traço suprasegmental de <duração>, neste caso, parece ter sido um dos principais responsáveis pela emergência da ambiguidade e pela instauração dos dois significados refletidos no desenho. Visualizando-se a imagem pode-se observar o fenômeno de sobreposição de sentidos (geral). A personagem *Uta* que *come uma banana* é, ao mesmo tempo, *uma banana*. Se tal intersecção de significações (específicas) pode ser expressa em uma única imagem, contrariamente, no código escrito tal junção exige a composição de duas proposições distintas, a menos que se trate de mundos de referência situados no universo de fantasias, no qual seria pertinente criar personagens e adotar neologismos para nomeá-las a partir de unidades lexicais mixonímicas.

Na análise reflexiva posteriormente realizada pela própria criança em relação ao desenho que elaborou, o desenhista comentou que hesitou diante da possibilidade de **isst** (*gráfico*) remeter a mais de um referente. Todavia, observou que ao realizar sua interpretação e a conseqüente representação através do desenho, se sentiu capaz de unir duas realidades em uma só expressão. Como observa Arnheim (1989), ao desenhar “sua” *Uta*, a criança inferiu a partir da hesitação gerada pela presença de um elemento ambíguo situado no cerne da frase (ist/isst). De fato, duas possibilidades de representação sobrepostas e concatenadas que contemplam, na mesma imagem, os sentidos possíveis apreendidos.

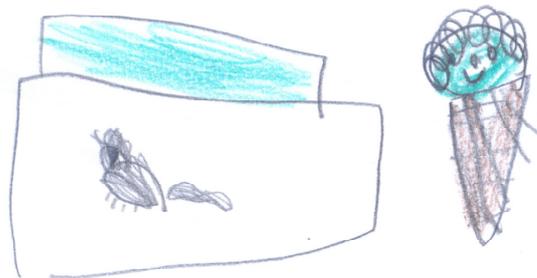
Como observado acima, as estruturas superficiais: (sujeito + verbo + objeto) e (sujeito + verbo de ligação + atributo), bem como as funções semânticas subjacentes aos elementos presentes na frase *Uta isst eine Banane*, também podem ser consideradas como fatores para que a ambiguidade se instale, pois em termos sintático-semânticos, a semelhança entre as sequências permite que **isst** possa ser comparado e interpretado como **ist**, gerando tanto uma frase atributiva, como uma estrutura de natureza acusativa (objeto direto). Uma vez gerada a dupla possibilidade de interpretação, a criança procurou traduzir os dois sentidos. Posteriormente, na fase de entrevista prevista na metodologia adotada, que preconiza a interpretação participativa, indagada sobre seu desenho, a criança afirmou que sua intenção foi a de “[...] *não deixar a professora triste*”. Assim, ao agindo daquela maneira, tinha certeza de que realizaria com êxito a tarefa de desenhar o conteúdo da frase-guia. Conforme observam Humboldt (2002), Rajagopalan (2004) e Oustinoff (2003), “não há tradução inocente”. No caso analisado, a criança adotou uma postura. Tomou decisões interpretativas e tradutológicas e assumiu suas responsabilidades como tradutora.

Segundo Rousseau (1712-1778), as influências sociais delineiam parcela importante da constituição do sujeito. No caso da criança em questão, além de exprimir suas percepções, ela ainda se auto-representa em seu desenho. Seus cabelos loiros amarrados sobre a cabeça em seu cotidiano (*rabo de cavalo*) são reproduzidos na personagem *Uta*. Naquele espaço diegético a criança parece mergulhar em seu universo

ficcional e fantástico, no qual não há limites para que a personagem que *come uma banana* possa se constituir como *uma banana*. Se para Platão toda criação é uma imitação, tanto podemos situar o desenho da criança como representação de uma realidade vista (ato de *mostrar*), neste caso a personagem ficcional do Manual *Fara e Fu*<sup>2</sup>, quanto situá-lo no campo diegético, onde assume o *status* de narrativa ficcional (ato de *contar*). Neste caso específico a criança *conta* para seu leitor algo sobre seu universo feérico. Com efeito, histórias de um universo fabuloso, de um mundo fantástico como o de Carroll (2000), no qual entidades diversas podem assumir traços e comportamentos humanos. As frutas se personificam por meio da adoção de traços tipicamente <humanos>; incorporam <partes\_do\_corpo>; atividades físicas e biológicas <comer>; e também cognitivas <falar, ouvir>. Observa-se que a representação da personagem *Uta*, proposta no manual utilizado na escola, não possui cabelos loiros. Tal fato leva a supor que a personagem do desenho também comporta traços típicos da própria criança que realizou o desenho. Novamente encontra-se uma relação mixonímica. Desta vez não mais situada no plano superficial da linguagem verbal, mas no patamar profundo das conceitualizações, na qual flutua-se entre a dita “realidade” e as “realidades possíveis”.

No desenho abaixo, realizado por outra criança do mesmo grupo, a produção de caráter alográfico se repetiu. Tal fenômeno também evidencia um texto imagético mixonímico, ou seja, pode-se observar uma personagem *Sorvetavó*. O caso anteriormente examinado não é, pois, fato isolado. O conteúdo da frase: *Oma isst ein Eis* (*Vovó toma um sorvete*), também conduziu à elaboração de uma personagem híbrida, uma personagem-sorvete.

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



### 3. Considerações finais

Os debates travados entre estruturalistas e funcionalistas (cf. Bataille, 1929), desde o início do século XX, evidenciaram que as estratificações aplicadas sobre as línguas não são suficientes e nem necessárias em campos como a interpretação e a tradução. Estruturas e funções, mesmo segmentadas para fins de estudo científico, mostram não haver fronteiras estanques possíveis quando se trata da língua em uso efetivo. No caso específico do diálogo entre modalidades semióticas diferentes, as expressões podem ser elevadas à categoria de texto, posto que possuem significados e

<sup>2</sup> Na escola em que a pesquisa foi realizada, os estudantes utilizam o Manual *Fara e Fu*. Uta é uma personagem do livro.

significantes. Em tal patamar, comportam toda a complexidade que caracteriza as linguagens, estando interligadas com a cultura, a história e fatos sociais.

Com base nas produções das crianças, observa-se que a “desverbalização” defendida por Seleskovitch e Lederer (1993) pode ser considerada como “apenas um” entre outros processos implicados na interpretação e na tradução realizadas entre modalidades semióticas singulares. Por exemplo, a ordem de escrita ocidental, tanto em alemão quanto em português parece ter determinado a exposição imagética do primeiro desenho, afastando a ideia de desverbalização total. A ordem *esquerda > direita*, empregada na escrita, efetivamente prevaleceu sobre a ordem *direita > esquerda*. O primeiro quadrante coloca *Uta* na posição de sujeito e *Banane* na posição de objeto direto. Observa-se que a banana que *Uta* segura em sua mão está à direita da personagem, reproduzindo na imagem a sequência espacial de distribuição dos elementos da frase.

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

## REFERÊNCIAS

- ARNHEIM, R. **Arte e Percepção Visual: uma Psicologia da Visão Criadora**. São Paulo: Pioneira, 1989.
- BATAILLE, G. "Informe." **Documents** 7 . Dec. 1929. p. 382.
- CARROLL, L. **Alice no país das Maravilhas**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.
- DALLDORF, P.; LIST, B.; MÜLLER, C.; POLLAK, A.; SCHWARZ, U.; STÖCKER, B.; VALTIN, R. **Fara und Fu**. Braunschweig/Alemanha: Schroedel, 2007.
- EVEN-ZOHAR, I. **Polysystem Studies**. Poetics Today, Durham: USA, 1990. Disponível em: < <http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/ez-pss1990-toc.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2011.
- GROUPE  $\mu$ . **Traité du Signe Visuel. Pour Une Rhétorique de l'Image**. Paris: Seuil, 1992.

- HUMBOLDT, W. **Forma das línguas** (Trad. Karen Volobueff). In: HEIDERMAN, W.; WEININGER, M. J. *Humboldt: Linguagem, Literatura, Bildung*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- HUMBOLDT, W. **Schriften zur Sprachphilosophie** (Werke III). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002.
- in French immersion in Vancouver, Canada**. International Journal of Multilingualism, Canada: Routledge, 7(1), 01-21, 2010.
- JAKOBSON, R. **Aspectos linguísticos da tradução**. In: *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. New York: Pergamon Press, 1982.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.
- LAMBERT, J. **The strategic role of media and media translation in the on going redefinition of societies and cultures**. I Simpósio Internacional de Crítica Genética – Tradução intersemiótica e audiovisual. Florianópolis: PGET-UFSC, apresentado em 07 mar. 2011.
- LEDERER, M. & SELESKOVITCH, D. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**, 2nd ed., Brussels/Paris: Office des Publications des Communautés Européennes/Didier Erudition, 2001. (English trans. A Systematic Approach to Teaching Interpretation, Washington: RID, 1995).
- LEDERER, M. & SELESKOVITCH, D. **La traduction simultanée – Fondements théoriques**. Paris: Minard Lettres Modernes, 1981.
- LEDERER, M. **La traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif**. Paris: Hachette, 1994.
- MOLINIÉ, M. (éd.). **Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue**. CRTFEncrages, Paris: Belles Lettres, 2009.
- MOORE & CASTELLOTTI, V. Comment le plurilinguisme vient aux enfants. In Castellotti, V. (éd.). **D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations** (p. 151-190). Rouen: Dyalang, 2001.
- MOORE, D. **Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver**. Canada: International Journal of Multilingualism, 7(4), p. 322-342, 2010
- MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Collection LAL. Paris: Didier, 2006.
- MOORE, D., & GAJO, L. **French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives**. International Journal of Multilingualism, 6(2), p.137-153, 2009.
- OUSTINOFF, M. **La traduction**. Presses Universitaires de France: Paris, 2003
- POTTIER, B. **Théorie et Analyse en Linguistique**. Paris: Hachette Supérieur, 1992.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola, 2004.
- ROUSSEAU, J. J. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. **Interpréter pour traduire**, 3rd ed., Paris: Didier Erudition, 1993.
- YAGUELLO, M. **Alice au pays du langage - Pour comprendre la linguistique**. Paris: Édition du Seuil, 1981.