

A TROCA DE CÓDIGO LINGUÍSTICO EM DESENHOS DE CRIANÇAS BILÍNGUES

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

Resumo: A partir de poli-textos¹ elaborados por crianças bilíngües guiadas por frases de orientação, a presente investigação visa acessar pistas ligadas à conceitualização dos alunos em relação (i) às línguas que falam, (ii) às línguas que gostariam de aprender e; (iii) à troca de código linguístico. Para fazê-lo, realiza-se um exame de cunho hermenêutico, visando interpretar os significantes verbais e não-verbais utilizados nas representações. As bases teóricas para a investigação centram-se na Teoria Interpretativa proposta por Seleskovitch & Lederer (1993). Os procedimentos metodológicos derivam das propostas de Moore (2010). Finalmente, o caráter interdisciplinar da pesquisa conduz à evocação de pressupostos dos Estudos da Tradução e da Interpretação, da Linguística e das Artes.

Palavras-chave: Tradução e interpretação - Desenhos de Crianças – Troca de código linguístico.

Abstract: From polytexts produced by bilingual children guided by orientation sentences, this study aims to access clues connected with the students' conceptualization in relation to (i) *the languages they speak*; (ii) *the languages they would like to learn* (iii); and *code switching*. To do so, an exam of hermeneutic nature is conducted for interpreting the verbal and nonverbal significant in representations. The theoretical basis for this research focuses on the Interpretative Theory proposed by Seleskovitch & Lederer (1993). The methodological procedures derive from the proposals by Moore (2010). Finally, the interdisciplinary character of this research leads to the evocation of knowledge from areas such as Translation, Interpretation, Linguistics and Arts.

Key words: Translation and interpretation - Children drawings – Code Switching.

1. Introdução Geral

Como *avant-propos*, sublinha-se a consciência sobre a impossibilidade de acessar o pensamento de modo direto. Tudo o que pertence à ordem das ideias, conceitualizações, imaginários, é geralmente investigado através de suas manifestações. Como observa Valéry (1981), o cientista que visa acessar o pensamento, não poderá trabalhar senão sobre rastros e fragmentos de expressões observáveis. Somente a partir da análise de indícios, será possível formar um corpo sólido de informações que permita afirmar algo sobre aquilo que se busca investigar.

Neste estudo, busca-se delinear a conceitualização de um grupo de crianças bilíngües a respeito: (i) *das línguas que falam*; (ii) *das línguas que desejam aprender e*; (iii) *da troca de código linguístico*; a partir de vestígios registrados nos poli-textos que produziram com base nas frases-guias apresentadas para suas composições, a saber:

*Desenhe a língua que você fala e aquela que gostaria de aprender.
Desenhe como acontece a troca de uma língua para a outra.*

¹ Moore (2010) considera o poli-texto como representação imagética composta por mais de uma modalidade semiótica visual. No caso específico, linguagem verbal (escrita) e não verbal (desenho).

Apresenta-se tão somente alguns exemplos e discussões parciais de modo a fornecer uma visão geral da pesquisa. Escolheu-se o desenho como linguagem expressiva por duas razões principais. Em primeiro lugar, em se tratando de alunos em fase inicial de letramento, aceitou-se o pressuposto de que não estariam aptos a responderem às indagações, acima apresentadas, por escrito. Em segundo lugar, também considerou-se o fato de que na faixa dos 5 a 6 anos ainda são incapazes de dissertar a respeito de entidades e processos situados no campo das abstrações. Em contra partida nesta idade as crianças já dominam a linguagem expressiva do desenho, o qual foi empregado para o desenvolvimento da presente pesquisa.

O escopo terminológico de referência será baseado no esquema abaixo, proposto por Pottier (1992), tal como segue:

Conceitualização (Referente real ou imaginário)	Representação ou desverbalizada	Escolha dos significantes Verbais e não-verbais. Representação (poli- texto)
--	------------------------------------	--

As línguas dispõem de apelações para os objetos que emergem por *default* no espírito da comunidade. Esta denominação imediata, segundo Pottier (1992: 47) é chamada de ortonímia. Um enunciado ortonímico remete geralmente à questão da *tipicalidade*. Por exemplo, uma ave será definida pelos traços semânticos conhecidos à seu respeito <*bico, penas, asas, voar*>, de modo analógico, cadeira se definirá por aquilo que se conhece culturalmente a respeito de uma cadeira <*assento, encosto, pés*>. No caso deste estudo, as crianças foram orientadas à realização de seus desenhos com base no conteúdo de frases de orientação, as quais foram cuidadosamente elaboradas para que não houvesse indução por parte do pesquisador, porém que servissem de guias para a composição dos desenhos. Os objetos e processos referidos nas frases se situam na realidade específica da qual as crianças estão inseridas, isto é, o contexto escolar no qual se trabalha a primeira e segunda língua e a língua estrangeira.

As entidades implicadas na discussão proposta, se situam no campo das abstrações. De antemão se sabe que suas definições científicas ou mesmo aquelas ligadas ao cotidiano, não são evidentes. Seria sensato, até mesmo, apontar para a impossibilidade de tal pesquisa. Porém a revisão da literatura revelou que outros autores, como Moore (2010) e Molinié (2009), realizaram pesquisas similares e obtiveram importantes resultados. Apesar das frases-guia não possuírem caráter ortonímico, uma vez que são proposições que remetem a opacidades semânticas, buscou-se conduzir as crianças a discorrerem sobre suas concepções ligadas às línguas que falam e àquelas que gostariam de aprender, bem como à passagem de um código para outro, uma vez que são bilíngues – português/alemão.

Se para a definição de <*ave*> e <*cadeira*>, por exemplo, há componentes semânticos que permitem atrelar tais signos a determinados referentes, criando relações biunívocas convencionais, canônicas e reversíveis, no caso da concepção sobre a própria língua e do processo de passagem de uma para outra, o indivíduo se depara com um universo repleto de abstrações. Um contexto de relações virtuais envolvendo noções impalpáveis. Como se poderá constatar nas linhas que seguem, tal característica não inibiu a realização da tarefa.

1.1. Revisão da Literatura

Os desenhos de crianças, investigados como manifestação estética e expressiva, remetem a um universo seminal que antecede o domínio da escrita. Ao serem examinados à ótica da Teoria Interpretativa de Lederer & Seleskovitch (1993), os desenhos feitos por crianças afastam a ideia de <ingenuidade> correntemente atribuída à arte dita *infantil*. As relações entre os desenhos de criança e *l'art naïf* (a arte ingênua) remetem a juízos de valor sem embasamento científico. A complexidade inerente ao poli-texto, sua *sintaxe indefinida*, suas *significações* e seus *sentidos* e, sobretudo, as relações entre componentes verbais e não verbais, alça ao mesmo patamar de análise o texto escrito e o texto imagético como um monólito discursivo. Ambas as expressões podem ser consideradas como texto, no sentido de comportarem informações. Naturalmente, no primeiro caso, há um código compartilhado socialmente, no segundo os diálogos se tornam opacos e o pesquisador deverá se apoiar em bases semióticas.

Aceitando-se a premissa de que *língua* e o *pensamento* compõem os pilares sobre os quais se erguem os conhecimentos. Tal asserção gerou algumas perguntas básicas para a realização da pesquisa, a saber:

- a) Como tratar noções abstratas com crianças que ainda não dominam suficientemente a expressão simbólica, por estarem ainda em processo de letramento?
- b) Como abordar aspectos concernentes às línguas que falam, ou sobre aquelas que gostariam de aprender, se ainda não são capazes de dissertar por escrito sobre entidades tão complexas?
- c) Como lhes indagar a respeito de suas concepções sobre a troca de código linguístico e sobre as situações em que os câmbios acontecem, se mesmo os cientistas da linguagem não poderiam fazê-lo em poucas palavras?

Estas indagações remetem novamente o pesquisador às discussões de Saussure (2011) a respeito do signo linguístico (significante/significado), *langue* e *parole*. Conceitos abstratos que compõem o cerne da Linguística. De fato, este *objeto de estudo*, constitui o dado *imaterial* que servirá de base à criança para que coloque em operação a capacidade inerente ao desenvolvimento da linguagem da qual trata Chomsky (1965). Fuchs (1993) lembra que tal *objeto*, na medida em que se desenvolve, torna-se co-substancial ao ser humano. O domínio de suas regras de funcionamento ocorre, num primeiro instante, de modo inconsciente. Para Fuchs, a abordagem da *língua*, como objeto de investigação científica, exige do pesquisador esforço de decentração². A gramática internalizada não possui ligação necessária como nos modelos teóricos criados seja para a *domesticação* do código, seja para explicar seu funcionamento.

Se para o adulto, proficiente em uma ou mais línguas, discorrer sobre o objeto de estudo da Linguística constitui tarefa complexa, que além de exigir discurso dialético de base científica, demanda consciência de que a língua é o principal recurso para a análise da *língua*, o que supor, então, em relação às restrições que envolvem o universo expressivo da criança? De fato, durante tenra infância, em geral, as crianças ainda não

² Segundo Oliveira (2001), no desenvolvimento individual a *decentração* gradual é necessária para que o indivíduo ultrapasse a fase do pensamento egocêntrico e atinja o pensamento operatório. O mesmo ocorre em relação ao pensamento coletivo. Para Piaget, o pensamento científico, operatório, só é atingido se o sociocentrismo for ultrapassado pela decentração gradual do pensamento. O mesmo poderia valer para o pesquisador que examina a língua. Tal premissa se torna ainda mais complexa ao se considerar a atividade metalinguística, isto é, o fato de a língua ser investigada através do recurso à língua.

possuem um vocabulário suficientemente vasto para tratar de noções complexas. Talvez nem o façam cognitivamente do modo como um adulto o faria.

Como qualquer adulto, as crianças possuem *desempenho* (expressão) mais restrito em relação à *competência* (cf. Chomsky, 1965). Ademais, é muito improvável que estejam preocupadas em conceituar *língua* ou refletir sobre a *troca de código linguístico* em um período de suas vidas em que as atividades lúdicas, por exemplo, ocupam maior parte de suas preocupações. Se são capazes de fazê-lo e se podem sentir vontade de fazê-lo, conforme observa Moore (2010), então que o façam de modo natural e através de uma linguagem possível, similar às brincadeiras realizadas em seus universos.

2. A importância em investigar conceitualizações língua e troca de código

Os conceitos sobre os objetos e processos se desenvolvem desde cedo. Parte destes se conservam ao longo da vida. Muitas concepções se cristalizam em razão das experiências e quando envolvem conhecimento científico são, por vezes, reforçadas durante o período de escolarização. Entre elas, uma das mais importantes, concerne à base de todo e qualquer discurso, ou seja, à língua.

Conforme observa Bataille (1929), a língua não é somente forma, tampouco somente sentido. Considerar a língua como base do discurso desde os primeiros contatos institucionais com os idiomas equivaleria a abrir um leque de possibilidades para o desenvolvimento linguístico. Ao leitor, cuja proposta de examinar as concepções das crianças sobre língua materna, língua estrangeira e troca de código, possa parecer demasiadamente ousada, adianta-se que os resultados preliminares, logo de imediato, gerarão impressão contrária.

As concepções, a respeito de *língua* e de *linguagem* definem parte importante das posturas adotadas no trabalho envolvendo os idiomas. Uma vez trabalhadas, parecem se cristalizar e acompanhar as reflexões paralelas envolvendo o ensino e aprendizagem de línguas. Os graus de importância concedidos aos dicionários, às gramáticas, as enciclopédias, enfim, aos registros normativos, podem variar relativamente às conceitualizações sobre a língua, interferindo diretamente sobre a seleção das metodologias, das práticas, dos instrumentos, das filosofias e das políticas selecionadas para tratar fenômenos envolvendo as expressões verbais e mesmo não verbais. Se as ideias sobre a língua não se basearem nos progressos das ciências da linguagem, poderão gerar retardos desnecessários no processamento em leitura.

Os preconceitos linguísticos, baseados nas *ideias recebidas sobre...*³ tendem a definir a tradução e a interpretação, por exemplo, como um ato mecânico, podendo gerar a ideia de que todo aquele que fala um idioma estrangeiro é um tradutor potencial. Talvez até considerar a tradução como relação do tipo palavra-palavra, que inclusive permeou os primórdios da tradução automática, como observa Lima (1995).

A presente investigação buscou trazer para a *experiência cotidiana* das crianças algumas reflexões sobre objetos de preocupação da *experiência científica*. Valorizar os Estudos da Tradução enquanto disciplina ultrapassa as ações realizadas no âmbito dos cursos universitários ligados às ciências humanas. O interesse pontual da pesquisa é estabelecer um elo com o ensino fundamental, um fórum em que as concepções sobre a língua, em razão do isomorfismo gerado pela manutenção de modelos clássicos, em

³ Para mais informações sobre a questão das ideias recebidas sobre a língua, por exemplo, consultar Marina Yaguello (cf. Bibliografia).

geral estão permeadas por visões remanescentes das correntes positivistas, de base estruturalista.

3. O poli-texto

O poli-texto será entendido no escopo desta investigação da forma como o concebem Moore (2010) e Molinié (2009), ou seja, como linguagem expressiva integrando mais de uma modalidade semiótica: verbal e não verbal. Por um lado, a linguagem articulada, ou melhor, a língua, tal como a definem respectivamente Martinet (1964) e Saussure (2011). Por outro lado, a imagem composta por ícones, símbolos e componentes não ligados a nenhuma sintaxe ou sistema de significação pré definido, aceito, adquirido, aprendido ou compartilhada pelos membros de uma comunidade.

3.1. As línguas que falam e a língua que gostariam de aprender

Observa-se na figura abaixo que para representar as línguas que domina e aquela(s) que gostaria de aprender, a criança recorreu ao poli-texto, ou seja, utilizou não somente imagens, como também texto escrito. Em sua representação, as línguas estão relacionadas às bandeiras dos países em que são faladas. Para reforçar sua posição, propõe personagens se expressando por meio de palavras referentes a cada uma delas. Na língua portuguesa: *oi eu sou a Anne*. Em alemão: *Halo*. Em japonês, embora tenha afirmado conhecer a língua, propôs uma sequência ininteligível de caracteres: *pakm malaa*, tentando mostrar domínio daquele idioma. Ademais, é possível perceber que a personagem japonesa possui olhos amendoados e vestimentas prototípicas que, mesmo se tratando de arquétipos conceituais externos, excluem toda e qualquer dúvida em relação a seu texto imagético para definir a língua japonesa.

Ao representar a “fala” das personagens, a criança explicita sua concepção de que a língua se atualiza por meio de sua realização. Pode-se deduzir que para esta criança, língua remete a discurso. Tal posicionamento reflete sua implicação pessoal com sua língua materna, colocada no mesmo patamar da língua estrangeira. Sua postura em pautar as línguas em contexto bivalente talvez não seja a mesma que manifestaria uma criança que aborda um código enquanto língua estrangeira.



Imagem 01: Bilinguismo

Propor a bandeira oficial de um país para fazer referência à língua oficial e majoritária utilizada em seu território é um recurso muito comum, inclusive empregado nas chamadas “Lições-Zero” de muitos manuais de ensino de língua estrangeira (e.g.

*Studio D A1*⁴, 2005, *Tout va bien*, 2005). As três bandeiras estão representadas de acordo com seus traços de tipicidade em termos de formas e cores, de maneira quase perfeita, isto é, a criança contempla seu leitor de modo satisfatório nas duas modalidades semióticas que emprega: verbal e não-verbal.

O desenho que segue traz representação similar à produção anteriormente examinada. Os balões de diálogos que substituem a expressão verbal, reproduzem o recurso amplamente empregado em histórias em quadrinhos e, inclusive, do próprio manual de alfabetização em alemão utilizado na escola na qual a pesquisa foi realizada. Segundo a própria criança, há somente uma personagem no desenho, representando a si mesma em três momentos distintos. Em cada uma delas uma situação discursiva diferente. Novamente, a criança explicita sua posição de colocar língua e discurso no mesmo patamar.



Imagem 02: Bilinguismo

No desenho que segue, a criança propõe representar as línguas tão somente por meio de símbolos. Todavia, desenha mastros com bandeiras, cujas referências não comportam nem formas e nem cores, mas o nome das línguas. No caso da língua espanhola, sua referência é o chileno. Tal representação decorre, provavelmente, como sugere Aguiar (2004) de suas experiências pessoais.

⁴ DEMME, S.; KUHN, C.; FUNK, H. **Studio D-A1**. Berlin: Cornelsen, 2005. Trata-se de um manual de suporte para o ensino do alemão língua estrangeira que propõe na lição-zero ícones e símbolos que definem aquele país. O manual **Tout va bien**, para o francês, também propõe a lição-zero, desenvolvida sobre as mesmas premissas.



Imagem 03: Bilinguismo

4. Análise troca de código

Para a análise dos desenhos relacionados à troca de código, foi também necessário recorrer à análise reflexiva dos aprendizes, pois sem a participação do desenhista seria inviável levantar hipóteses. Tal procedimento foi tomado, por um lado, em razão das bases selecionadas para esta investigação, que preconizam o compartilhamento da observação entre o pesquisador e autores, tal como sublinham e recomendam autores como Moore (2010), Molinié (2010), Iavelberg (2006), entre outros.

Observa-se na figura abaixo que a criança desenhou uma espécie de meio-círculo segmentado, comportando outro círculo em seu interior. Um terceiro círculo, bem menor, na cor vermelha, marca o epicentro da imagem. Do ponto vermelho parte uma espécie de flecha, que se supõe ser móvel e que aponta para uma das três línguas sugeridas: português, alemão e inglês.

A análise do desenho encontrou obstáculos para sua interpretação e foi impossível avançar sem auxílio do autor. Somente na fase de interpretação reflexiva, realizada pelo desenhista, foi possível entender alguns aspectos salientes deste desenho. Identificou-se ícones e símbolos que se repetiriam em outras produções examinadas, tornando-as menos complexas às análises. Assim, descobriu-se que a flecha representava um ponteiro de um relógio colocado no interior do cérebro. O mecanismo de medida de tempo estava contido no pensamento da criança. De fato, o fator determinante para a troca de língua estava localizado naquele ponto: o horário. O autor deste desenho explicou que através do grande círculo segmentado representou o cérebro, ponto em que a língua é processada. Em seu interior há um relógio que determina o momento no qual a troca de língua deverá ocorrer. De fato, naquela escola, as crianças foram submetidas a um rigoroso escalonamento de tempo que obedecia a seguinte ordem:

- das 13:00 às 15:00 realizam atividades em língua alemã;
- das 15:00 às 15:45 lancham e falam a língua que desejam;

- das 15:45 às 16:45 realizam atividades em língua alemã;
- nas segundas-feiras das 13:45 às 14:30, aula de dança em língua portuguesa;
- nas terças-feiras das 13:00 às 13:45, prática esportiva em língua portuguesa;
- nas quartas-feiras das 13:45 às 14:30, aula de música, ora em português, ora em alemão;
- como atividade extra-classe, inglês, violino, coral e capoeira.

Tal estratificação temporal constitui uma marca das premissas didático-pedagógicas do modelo de ensino e aprendizagem adotados pelo estabelecimento escolar onde a pesquisa foi realizada. O procedimento, naquele ambiente, marca, de forma bastante saliente, o instante em que se fala português ou alemão, ou ainda, a ocasião em que o aluno aprende o inglês como língua estrangeira. Se para algumas crianças pesquisadas por Moore (2010) a troca de código está relacionada às fronteiras entre países, neste escopo, quem define a troca é o horário.

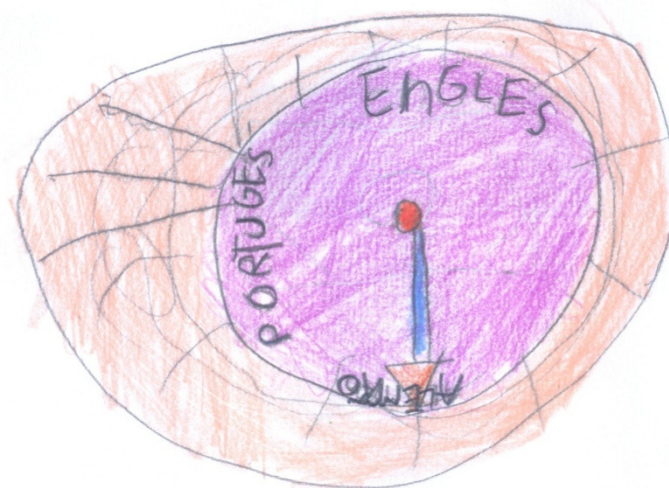


Imagem 04: Troca de código

As cores presente no desenho definem uma hierarquia, ao mesmo tempo em que remete à tentativa de copiar uma realidade. O cérebro é pintado, segundo a própria definição das crianças de *cor da pele*. O relógio destacado em roxo delinea-se de modo saliente. A haste do ponteiro em azul, também não se confunde com nenhum outro elemento. Finalmente, o epicentro, em vermelho, conduz à ponta em forma de flecha, também de tom laranja-avermelhada. As três línguas foram escritas em letras pretas, realçadas, gerando negrito. No momento, apesar da atividade ter sido realizada em português, o ponteiro indica a língua alemã, talvez por sua saliência do contexto, ou seja, a sala de aula.

No desenho abaixo, as representações do cérebro se repetem. Em função das definições de horário, cada um deles é passível de ser ativado. No momento, um deles busca informações arquivadas em um compartimento. Segundo a criança, nas gavetas se encontram as palavras da língua a ser utilizada naquele instante preciso.

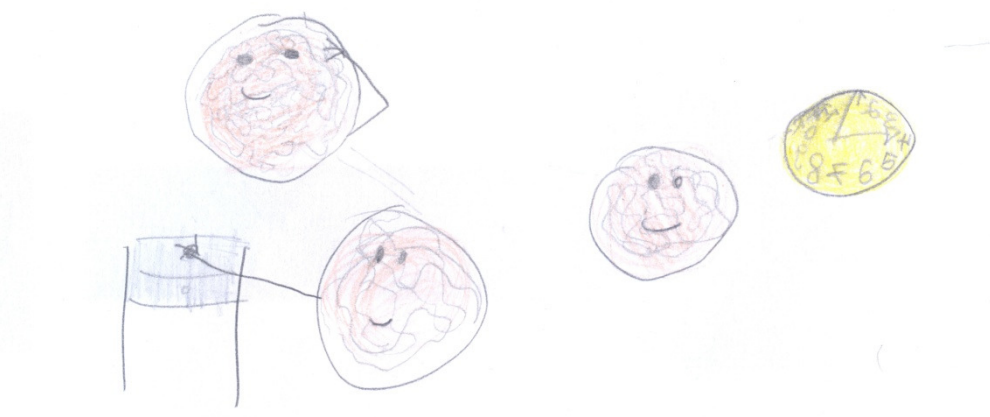


Imagem 05: Troca de código

Tal representação, norteadora por uma visão lexical, também apareceu em outros desenhos. Do mesmo modo, a estratificação das línguas e de seu uso em razão de horários precisos foi compartilhada por várias outras crianças.

5. Considerações finais

As concepções a respeito de língua materna, de língua estrangeira, bem como da troca de código permeiam todos os agentes envolvidos na comunicação. Em se tratando da linguagem verbal, parece importante que desde cedo se cultive posições que possam se reverter em benefícios para o aprendiz. No âmbito do processo educacional, seria importante que os professores tivessem consciência sobre as equivalências entre aquisição e aprendizagem, entre língua materna e língua estrangeira. Entre primeira e segunda língua, tal como coloca Krashen (1985), de modo que algumas concepções inerentes, sobretudo às ideias desenvolvidas por crianças bilíngues possam ser preservadas e desenvolvidas a partir de um patamar já existente e, de certo modo, benéfico ao desenvolvimento das línguas.

Neste estudo, o desenho enquanto linguagem expressiva, respondeu perfeitamente ao exame de conceitos sobre as línguas e sobre a troca de código. Tal investigação, realizada com outros grupos de crianças vem revelando outras realidades a serem consideradas. A interface entre os estudos linguísticos e à arte expressiva poderá trazer resultados interessantes para o aprimoramento das práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- AUGÉ, H.; PUJOLS, M.D.C.; MARLHENS, C.; MARTIN, L. **Tout va bien**. Paris: Clé-International, 2005.
- BATAILLE, G. "Informe." **Documents 7**. Dec. 1929. p. 382.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1965.

- DEMME, S.; KUHN, C.; FUNK, H. **Studio D-A1**. Berlin: Cornelsen, 2005.
- FUCHS, C. **Linguistique et traitement automatique des langues**. Paris: Hachette, 1993.
- IABELBERG, R. **O desenho cultivado da criança: práticas e formação de professores**. Porto Alegre: ZOUK, 2006.
- KRASHEN, S. **The Input Hypothesis: issues and implications**. New York: Longman, 1985.
- LEDERER, M. & SELESKOVITCH, D. **Pédagogie raisonnée de l'interprétation**, 2nd ed., Brussels/Paris: Office des Publications des Communautés Européennes/Didier Erudition, 2001. (English trans. *A Systematic Approach to Teaching Interpretation*, Washington: RID, 1995).
- LEDERER, M. & SELESKOVITCH, D. **La traduction simultanée – Fondements théoriques**. Paris: Minard Lettres Modernes, 1981.
- LEDERER, M. **La traduction aujourd'hui - le modèle interprétatif**. Paris: Hachette, 1994.
- LIMA, R. **Contribution au traitement automatique de textes médicaux em portugais**. Tese doutorado Université de Nice Sophia Antipolis, 1995.
- MARTINET, A. **Elementos de linguística geral**. Trad. J. Morais Barbosa. Lisboa: Sá da Costa, 1964.
- MOLINIÉ, M. (éd.). **Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue**. CRTFEncrages, Paris: Belles Lettres, 2009.
- 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*, Canada: Routledge, 7(1), 01-21, 2010.
- MOORE, D. **Plurilinguismes et école**. Collection LAL. Paris: Didier, 2006.
- MOORE, D., & GAJO, L. **French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives**. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137-153, 2009.
- OLIVEIRA, M.H.P. **A ação educativa para a construção da cidadania**. CopyMarket/e-Book, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/6994392/Maria-Helena-Palma-de-Oliveira-A-aCAo-Educativa-Para-a-ConstruCAo-Da-Cidadania>
Acesso em: 15 set. 2011.
- POTTIER, B. **Théorie et Analyse en Linguistique**. Paris: Hachette Supérieur, 1992.
- SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2011.
- SELESKOVITCH, D. & LEDERER, M. **Interpréter pour traduire**, 3rd ed., Paris: Didier Erudition, 1993.
- VALERY, Paul. Poesia e pensamento abstrato. In: **Variedades**. São Paulo: Iluminuras, 1981.
- YAGUELLO, M. **Catalogue des idées recues sur la langue**. Paris: Seuil, 2004.