



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE
FILMES LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA
DIDÁTICA

FORTALEZA

2016

BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES
LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva.

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S1a SOUSA, BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E.
AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS
: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA / BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E
SOUSA. – 2016.
223 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-
Graduação em Estudos da Tradução, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. RAFAEL FERREIRA DA SILVA.
1. Tradução. 2. Filme legendado. 3. Ensino. 4. Língua estrangeira. 5. Aquisição vocabular. I. Título.
CDD 418.02
-

BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES
LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Tradução do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução. Área de concentração: Processos de Retextualização.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rafael Ferreira da Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Maria da Glória Guará Tavares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Aos meus pais, Zulmira e
Roseno, pela dedicação aos
filhos.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Rafael Ferreira da Silva, pela orientação, não apenas no texto dissertativo, mas também nas decisões que tomei durante o Curso.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (POET/UFC), por contribuírem de uma forma tão ampla a minha formação acadêmica, em especial aos professores Valdecy de Oliveira Pontes e Maria da Glória Guará Tavares, por suas considerações nas etapas de qualificação e defesa desta pesquisa.

À professora Vlândia Maria Cabral Borges, pela avaliação deste estudo na ocasião de defesa.

A todos os meus familiares, em especial a minha companheira pela paciência e ajuda durante a elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos e colegas de curso, que sempre estiveram dispostos a contribuir com esta pesquisa.

Aos alunos do 1º. ano de Finanças de EEEP Professor Onélio Porto (Turma de 2016), pela participação neste estudo.

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Paulo Freire)

RESUMO

Nas últimas décadas, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) tem se beneficiado dos estudos sobre o uso de material audiovisual legendado, embora haja uma carência no que se refere a essas pesquisas com participantes em nível inicial de aprendizagem, se comparadas aos estudos com participantes em nível intermediário e avançado (MATIELO; D'ELY; BARRETA, 2015). Partindo dessa necessidade, nossa pesquisa (Parecer: 1.322.500 – CEP/UFC) investiga a efetividade do uso de filmes legendados combinados à tradução de legendas intralinguais como forma de ampliar o repertório vocabular de estudantes de língua inglesa (LI) do Ensino Médio. Para isso, aplicam-se os pressupostos da teoria funcionalista da Tradução encontrados em Reiss (2004), em Vermeer (2004), principalmente em Nord (2000; 2001; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2012) e seu projeto de tradução que parte de uma análise textual dos elementos intratextuais e extratextuais, comuns aos diversos tipos de texto, como forma de promover um entendimento abrangente do texto-fonte (TF). Faz-se, aqui, também, uma discussão sobre as características da linguagem fílmica (MARTIN 2005; ZABALBEASCOA 2008; AUMONT 2006; 2009; GAUDREAUULT; JOST 2009) e suas implicações no campo da tradução audiovisual (TAV), com ênfase na legendagem (ORERO 2004; DÍAZ CINTAS 2004; 2005; 2008; DÍAZ CINTAS; ANDERMAN 2009; GAMBIER 2006; 2009; DÍAZ CINTAS; REMAEL 2014), percebendo as contribuições que os materiais audiovisuais legendados podem trazer ao ensino-aprendizagem de uma LE. Por meio da aplicação de uma sequência didática (SD) em sala de aula do Ensino Médio, verificou-se que houve uma aquisição vocabular em LI que ultrapassou 50% da carência lexical demonstrada pelos participantes no pré-teste, o que representa um ganho considerável para os estudantes dessa LE, tornando essa ferramenta didática, SD, da forma como foi aplicada, profícua. Podendo, assim, ser utilizada em outros contextos de sala de aula de LE como mais uma opção de ensino.

Palavras-chave: Tradução. Filme legendado. Ensino. Língua Estrangeira. Aquisição
Vocabular.

ABSTRACT

In recent decades, foreign languages (FL) teaching and learning has benefited from studies on the use of subtitled audiovisual material, although there is a shortage of work concerning research with participants in initial level of learning, compared to studies involving participants at intermediate and advanced level (MATIELO; D'ELY; BARRETA, 2015). Based on this need, our research (Parecer: 1.322.500 – CEP/UFC) examines the effectiveness of the use of subtitled films combined to the translation of intralingual subtitles as a way to broaden the vocabulary repertoire of English language (EL) students from high school. To this end, we apply the assumptions of the functionalist theory of Translation found in Reiss (2004), in Vermeer (2004), and mainly in Nord (2000; 2001; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2012) and her translation project which starts from the textual analysis of intratextual and extratextual elements, shared by various types of text, as a form of promoting a comprehensive understanding of the source text (SC). We also discuss the characteristics of the filmic language (MARTIN 2005; ZABALBEASCOA 2008; AUMONT 2006; 2009; GAUDREAULT; JOST 2009) and its implications for the field of audiovisual translation (AVT), focusing on subtitling (ORERO 2004; DÍAZ CINTAS 2004; 2005; 2008; DÍAZ CINTAS; ANDERMAN 2009; GAMBIER 2006; 2009; DÍAZ CINTAS; REMAEL 2014), as well as considering the contributions that the subtitled audiovisual material may bring to the FL teaching and learning. Through the application of a didactic sequence (DS) with a high school class, it was found that there was a vocabulary acquisition in the EL which surpassed 50% of the lexical deficit that was identified in the participants' pretests, which represents a considerable gain for this FL students, making this pedagogical tool, DS, the way it was applied, productive. Thus, it may be used in other FL class contexts as another teaching option.

Keywords: Translation. Subtitled film. Teaching. Foreign language. Vocabulary acquisition.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura do texto audiovisual	35
Figura 2 - Alguns tipos de planos	39
Figura 3 - Plano geral	49
Figura 4 - Tomada subjetiva	50
Figura 5 - Primeiro plano	51
Figura 6 - Disposição da legenda em linhas	60
Figura 7 - Posição e disposição das linhas na legenda	63
Figura 8 - Posição e disposição das linhas na legenda	63
Figura 9 - Identificação de personagens na legenda	64
Figura 10 - Identificação de personagens na legenda	65
Figura 11 - Quebra de linhas na legenda	65
Figura 12 – Quebra de linhas na legenda	66
Figura 13 – Polissistemas textuais	99
Figura 14 - Processo intercultural de transferência textual	104
Figura 15 - Funções textuais	120
Quadro 1 - Fatores positivos à aquisição vocabular através de filmes	78
Quadro 2 - Relação entre elementos intratextuais e extratextuais do TF	131
Quadro 3 - Relação entre os elementos intratextuais e extratextuais em <i>Gifted Hands</i>	136
Quadro 4 - Amostras da cena 1	161
Quadro 5 - Amostras da cena 2	162
Quadro 6 - Amostras da cena 2	163
Quadro 7 - Amostras da cena 2	164
Quadro 8 - Fatores positivos à aquisição vocabular através do filme <i>Gifted Hands</i>	175

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Faixa etária e gênero	151
Tabela 2 - Importância das LE	152
Tabela 3 - Anos de estudo e estudo domiciliar da LI	153
Tabela 4 - Estudo domiciliar da LI	153
Tabela 5 - Tipos de aula que mais agradam os participantes	154
Tabela 6 - Autoavaliação dos participantes	155
Tabela 7 - Gosto por filmes e frequência de exposição	156
Tabela 8 - Exposição, preferências e dificuldades de recepção do texto AV	156
Tabela 9 - Avaliação da SD	158
Tabela 10 - AQV média por desempenho nos PTE.....	166
Tabela 11 - AQV individual por desempenho nos PTE	167
Tabela 12 - AQV média por sexo (por desempenho nos PTE).....	167
Tabela 13 - AQV média (por desempenho nos PTE com exclusão de participantes)	168
Tabela 14 - AQV média por sexo (por desempenho nos PTE com exclusão de participantes)	168
Tabela 15 - Aquisição de itens lexicais (pela carência total)	169
Tabela 16 - AQV com base na carência lexical.....	172
Tabela 17 - AQV por participante e AQV média com base na carência lexical	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AV	Audiovisual
AQV	Aquisição vocabular
LA	Língua-alvo
LE	Língua estrangeira
LF	Língua-fonte
LI	Língua inglesa
P	Participante
PEALE	Processo de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira
PP	Percentual de participantes
PT	Pré-teste
SD	Sequência didática
PTE	Pós-teste
TA	Texto-alvo
TAV	Tradução audiovisual
TC	Texto de chegada
TDP	Total de participantes
TF	Texto-fonte
TP	Texto de partida
TT	Texto de tradução

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	7
2. TEORIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)	11
2.1 Aquisição da linguagem	11
2.1.1 Aquisição de LE.....	14
2.2 Processo de Ensino e aprendizagem de LE (PEALE)	18
2.2.1 Tradução e ensino e aprendizagem de LE	24
3. O USO DE FILMES LEGENDADOS E TRADUÇÃO EM SALA DE AULA DE LE	32
3.1 Linguagem fílmica	33
3.1.2 Noções técnicas da linguagem fílmica	36
3.1.3 O filme enquanto narrativa	43
3.1.4 <i>Gifted Hands</i> – Mãos Talentosas	47
3.2 Tradução audiovisual (TAV)	52
3.2.1 Legendagem	56
3.2.2 A legenda de <i>Gifted Hands</i>	61
3.2.3 Legendagem e o PEALE	66
3.2.3.1 Aquisição vocabular em LE por meio de filmes legendados	73
3.3 A teoria funcionalista da Tradução em sala de aula de LE	79
3.3.1 Vermeer. A perspectiva da teoria do escopo	88
3.3.2 Reiss. A relevância do tipo e função textual	96
3.3.3 Nord. Uma análise textual direcionada à tradução	102
3.3.3.1 Elementos analisados no texto-fonte (TF)	108
3.3.3.2 Elementos extratextuais do TF.....	110
3.3.3.3 Elementos intratextuais do TF	122

3.3.3.4 Análise do TF: <i>Gifted Hands – The Ben Carson Story</i>	131
4. METODOLOGIA	137
4.1 Participantes da pesquisa	139
4.2 Critérios de inclusão dos participantes da pesquisa	140
4.3 Critérios de exclusão dos participantes da pesquisa.....	140
4.4 Riscos	141
4.5 Sequência didática (SD)	141
4.6 Experimento	144
4.7 Coleta dos dados	148
4.8 Análise dos dados	148
5. AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA INGLESA (LI) POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS	150
5.1 Apresentação e discussão dos dados da pesquisa.....	150
5.1.1 Questionários 1 e 2	150
5.1.2 Atividade didática de tradução	159
5.1.3 Pré-teste e Pós-teste	165
5.2 Sugestões para a aplicação da SD no PEALE	175
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS.....	185
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1.....	197
APÊNDICE B - PRÉ-TESTE (PT).....	200
APÊNDICE C - ATIVIDADE DIDÁTICA DE TRADUÇÃO	204
APÊNDICE D – PÓS-TESTE (PTE)	206
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO 2	210

ANEXO - PARECER DO CEP/UFC	213
---	------------

1. INTRODUÇÃO

Em nosso país, apenas 5,1% da população com idade igual ou superior a 16 anos afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 7). Esse dado pode sofrer uma redução percentual, se partirmos do contexto de ensino da língua inglesa (LI) na educação básica pública do país, em que vários fatores se coadunam na formação de um projeto de fracasso escolar. Nesse contexto, elencamos alguns dos problemas mais recorrentes: a alta vulnerabilidade social dos ambientes escolares, o excesso de alunos em sala de aula, a heterogeneidade de nível de LI nas turmas, a falta de recursos didáticos, problemas básicos de leitura e escrita, a existência de professores e outros funcionários com contratos de trabalho precários e insatisfeitos com seus salários. Soma-se a isso, o fato da língua inglesa (LI), nas escolas, ser vista por alunos, professores e por muitos gestores como uma disciplina de menor importância (BRITISH COUNCIL 2015).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) determinarem o ensino de língua estrangeira (LE), “especialistas, professores e até mesmo o governo reconhecem que o ensino de inglês na educação básica, seja privada ou pública, não consegue formar estudantes com um bom nível de proficiência nesse idioma.” (BRITISH COUNCIL, 2014, p. 12).

A partir da nossa experiência¹ na educação básica pública fortalezense, os alunos, sejam do Ensino Fundamental ou do Médio, em sua maioria, têm uma grande carência de conhecimentos linguísticos na LI. Poucos são capazes de ler frases simples no idioma. Muitos desses alunos relatam que conhecem pouquíssimas palavras em LI. Com base nessas informações, nossa pesquisa objetivou testar um instrumento pedagógico de ensino de LE, uma sequência didática (SD)² de nossa autoria, que visa a promover a

¹ O professor-pesquisador ensina LI, no Estado do Ceará, desde 1999, tendo atuado em escolas de educação básica das redes particular e pública, no Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, é professor na Escola Estadual de Educação Profissional Professor Onélio Porto, situada no bairro Prefeito José Walter, ministrando as disciplinas de LI no Ensino Médio.

² É preciso fazer a desambiguação do termo “sequência didática”. Dedicamos, na seção metodológica (4.5), uma breve nota para dirimir dúvidas sobre o que se entende por SD nesta pesquisa.

aquisição vocabular em LI por meio do uso de filmes legendados e atividade de tradução em sala de aula, no Ensino Médio.

Dessa forma, esta pesquisa se justifica pelo que foi relatado acima e pelo fato de que a investigação do uso de filmes legendados no ensino de LE tem contemplado, majoritariamente, os estudantes em nível de proficiência intermediário e avançado (MATIELO, D'ELY; BARRETA, 2015). Além disso, nosso estudo diferencia-se dos demais, em sua contribuição à investigação do uso tradução no processo de ensino e aprendizagem de LE (PEALE), ao descrever uma SD que usa mais de um tipo de legenda³ com o mesmo grupo de participantes, o que pode ter representado um fator preponderante à aquisição de vocabulário dos participantes desta pesquisa.

Traçamos como objetivo geral para esse estudo: avaliar a aquisição vocabular em LI dos alunos do Ensino Médio, a partir da aplicação da SD envolvendo filmes legendados e tradução. Os nossos objetivos específicos são (1) analisar a aplicação da perspectiva de tradução funcional ao ensino de LI no Ensino Médio, através do uso de filmes legendados; (2) fomentar a pesquisa de novos instrumentos de ensino de LE que usem a legendagem como recurso pedagógico.

A SD⁴ que usamos com os participantes/alunos, na parte experimental desta pesquisa consiste, basicamente, da exposição de duas cenas do filme *Gifted Hands* (Mãos Talentosas) com legendas interlinguais, em um primeiro momento; em seguida, as mesmas cenas são expostas com legendas intralinguais. A partir disto os participantes resolvem uma atividade de tradução que contém o texto das legendas intralinguais. Por último, são discutidas em plenária⁵ as propostas de tradução dos participantes. Partimos da hipótese de que por meio dessa SD, os alunos do Ensino Médio adquirem vocabulário em LI.

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos. Após esta parte introdutória, temos, no Capítulo 2, algumas notas sobre aquisição da linguagem e aquisição de LE. Nelas, introduzimos, de forma superficial, as perspectivas interacionistas de Piaget

³ Cf. Seção 3.2.3 desta pesquisa.

⁴ Cf. Seção 4.6 desta pesquisa.

⁵ Chamamos de plenária, aqui, o momento final desta SD, em que são confrontados, oralmente, os TT dos participantes, que de forma voluntária leem seus textos.

e Vygotsky, como também a hipótese da compreensão de Krashen. Objetivamos, com isso, perceber, em nosso estudo, relações entre essas teorias e o formato da nossa SD. Ainda nesse capítulo, discutimos as contribuições de alguns autores para a discussão sobre o PEALE, de uma forma mais ampla, e para o uso da tradução no PEALE, de modo mais particular.

No Capítulo 3, onde fundamentamos a maior parte do nosso estudo, encontramos alguns conceitos sobre a linguagem fílmica e sua aplicação no meio educacional; sobre tradução audiovisual (TAV), incluindo-se aqui a legendagem e alguns de seus aspectos técnicos e, também, o uso da legendagem no PEALE. Como parte final desse capítulo, discutimos a teoria funcionalista da Tradução. Procuramos aplicar os conceitos de cada área acima na análise textual do nosso objeto de estudo: o filme *Gifted Hands*. Além disso, destacamos, durante todo o capítulo a pertinência desses conhecimentos para escolha, produção de material didático e desenho de sequências didáticas, mormente o que encontramos na teoria funcional da Tradução.

O Capítulo 4 constitui a descrição metodológica do experimento realizado com os alunos do Ensino Médio – a testagem da SD. Nele, caracterizamos nossa pesquisa e seus participantes, prevemos os riscos, detalhamos as características da SD usada com os participantes, indicamos dos tipos de instrumentos de coleta de dados usados e explicamos como foi feita a análise desses dados.

O Capítulo 5 traz a exposição e a discussão dos dados coletados na parte experimental deste estudo. É feita, nessa parte, a tabulação dos dados que revelam traços pessoais dos participantes, bem como os percentuais de aquisição vocabular após a aplicação da SD. Discutimos, também, as propostas de tradução dos participantes à luz da teoria funcional de tradução e procuramos relacionar diversos fatores que possam ter influenciado no processo de aquisição lexical da LI. Ao final desse capítulo respondemos as perguntas da pesquisa, a saber: (1) Essa SD envolvendo filmes legendados e tradução de legendas intralinguais promove à aquisição de vocabulário em LI? e (2) Em que medida o uso da tradução funcional no ensino de LI pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dessa língua?

No capítulo 6, tecemos nossas considerações finais, destacando a relevância desta pesquisa, bem como suas limitações. Propomos, também, nessa seção, pesquisas que possam surgir a partir deste estudo. O uso de filmes legendados PEALE mostrou-se produtivo. Para entendermos melhor como podemos usá-los em sala de aula de LE, examinemos alguns dos fatores que permeiam os processos de aprendizagem ou aquisição de línguas.

2. TEORIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

Neste capítulo, abordamos, em linhas gerais, na primeira parte, questões de aquisição da linguagem e aquisição de língua estrangeira (LE)⁶. Na segunda parte, discutimos o PEALE, em diversas perspectivas autorais, e o uso da tradução como um elemento a contribuir em sala de aula de LE. Apesar de não aprofundar muitas questões, neste capítulo, objetivamos mostrar nosso posicionamento em relação a forma como concebemos o aprendizado ou aquisição⁷ de LE.

2.1 Aquisição da linguagem

A forma como aprendemos a nos comunicar por meio da linguagem é objeto de debate constante nos círculos acadêmicos. As proposições que buscam desvelar o que nos faz adquirir a linguagem são diversas e, em muitos casos, conflitantes. As relações entre linguagem e mente têm sido discutidas em várias áreas do conhecimento, como na Filosofia e na Psicologia, não se limitando ao âmbito da Linguística e em alguns casos cruzando informações e métodos multidisciplinares, como é o caso da psicolinguística (LYONS 1987; MUSSALIM 2009).

As contribuições das várias disciplinas certamente enriquecem esse debate, fazendo-se com que se olhe para esse objeto de várias perspectivas, buscando-se, assim, uma compreensão mais global de como se dá o processo de aquisição da linguagem. Na nossa pesquisa, porém, por motivos de tempo e espaço, não contemplaremos, nessa discussão, a miríade de concepções e de abordagens usadas na investigação do problema. O que fazemos, em linhas gerais, é trazer algumas das teorias sobre o assunto, as quais

⁶ Usa-se, aqui, a expressão “língua estrangeira” (LE) como um hiperônimo, ou seja, sempre que se estiver falando de línguas que não são nativas, abarcando assim, também, a noção de segunda língua (L2) e línguas adicionais.

⁷ Em nosso trabalho, para fins metodológicos, essas duas palavras são intercambiáveis. Na próxima seção, vemos, em Krashen (2009), uma distinção entre as duas palavras e justificamos nossa preferência por “aquisição” no título desta pesquisa, bem como a predominância de seu uso durante este trabalho.

julgamos mais consoantes ao que discutimos neste trabalho. Seguindo Lyons (1987), usaremos “aquisição” ao invés de “aprendizado” da linguagem, por ser o termo padrão.

Lyons (1987) expõe que o termo “aquisição da linguagem” pode ser entendido tanto como “aquisição da linguagem” como “aquisição de uma língua”, sendo usado normalmente para indicar o processo que resulta no conhecimento da língua nativa (ou línguas nativas). Sobre as línguas estrangeiras (LE), o autor afirma que “É concebível que a aquisição de uma língua estrangeira, se aprendida sistematicamente na escola ou não, processa-se de modo bastante diferente.” (LYONS, 1987, p. 231). O autor expõe, ainda, que devemos ser cautelosos no uso de pressupostos aplicados à aquisição de língua materna (LM), quando transportados ao ensino de LE ao destacar que “[...] pode ou não haver argumentos favoráveis ao chamado método direto de ensino de línguas nas escolas; mas um argumento comumente utilizado - "esta é a maneira como você aprendeu a sua língua materna" - é claramente nulo.” (LYONS, 1987, p. 232).

Como dissemos, o debate acerca da aquisição da linguagem é rico em conceitos e abordagens, entretanto, trataremos aqui, de forma superficial, apenas daquilo que foi professado por Piaget e Vygotsky (encontrados em Mussalim 2009). Escolhemos as perspectivas desses pensadores por seus aspectos de complementaridade (apesar de notarmos conflitos), bem como por que se tratam de abordagens interacionistas, as quais estão, em grande medida, de acordo com o quadro teórico que fundamenta esta pesquisa⁸.

Para entendermos a aquisição da linguagem em Piaget⁹, precisamos conhecer o que o teórico descreve como estágios de desenvolvimento mental, que iniciam ao nascermos e termina na idade adulta. Ao todo são seis estágios. Nos três primeiros estágios, período senso-motor, que dura até um ano e meio a dois anos de idade, desenvolvemos, segundo Piaget, os reflexos, as primeiras emoções, os primeiros hábitos motores, as primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes estágios, de acordo com o teórico, são anteriores ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento (MUSSALIM 2009).

⁸ Cf. Seção 3.3 desta pesquisa.

⁹ O autor não problematiza especificamente a aquisição de linguagem, mas esta embutida num processo de desenvolvimento mental (MUSSALIM, 2009, p. 93).

Os três estágios seguintes, responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento, são chamados estágio da inteligência intuitiva (de 2 aos 7 anos de idade), das operações intelectuais concretas (7 aos 11 anos) e das operações intelectuais abstratas (adolescência). Cada estágio anterior, na teoria piagetiana, é necessário ao desenvolvimento dos estágios ulteriores.

A aquisição da linguagem, sendo parte desse desenvolvimento, exige, para que possa ocorrer, que o indivíduo, além de ter superado o período senso-motor (os três primeiros estágios anteriormente apresentados) também interaja com o ambiente por meio de uma ação sobre ele. (MUSSALIM, 2009, p. 95).

As bases da teoria piagetiana são interacionistas. O desenvolvimento da mente humana, assim, dá-se pela relação do ser humano com o ambiente que o rodeia. Da mesma forma, então, nesse âmbito teórico, entende-se o desenvolvimento da linguagem; o que, de acordo com Mussalim (2009, p. 93), contesta a autonomia da Gramática Universal proposta por Chomsky: “A diferença entre a concepção de aquisição da linguagem nos dois teóricos atualiza uma das polêmicas clássicas no campo dos estudos linguísticos, a saber, a polêmica entre conceber o conhecimento linguístico como inato ou adquirido.”

Diferentemente de Piaget, que concebe a socialização da criança, a partir do desenvolvimento da linguagem e da função simbólica, Vygotsky afirma que a função da fala já é perceptível, durante o primeiro ano de vida da criança, o que ele chama de fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. A fase dos 10, 11 e 12 meses de vida da criança é classificada por Vygotsky como pré-verbal, em que o pensamento é associado a ação. Por volta dos dois anos de idade, segundo o autor, a criança começa a perceber que cada coisa tem um nome, despertando sua vontade de adquirir a linguagem. A partir dessa fase, a criança não adquire apenas as palavras ensinadas por outras pessoas como também começa a questionar, investigando a relação dos signos como os objetos (MUSSALIM 2009).

Percebe-se, nessa teoria, as raízes sociais da linguagem, ou seja, a influência do que é externo, das trocas comunicativas entre o adulto e a criança, durante o processo de aquisição da língua. Vygotsky classifica como última fase de desenvolvimento mental o estágio de “crescimento interior”. Nele

[...] a linguagem, construída externamente, sofre um movimento de interiorização e representação mental do que antes era externo. Em outras palavras, ocorre a internalização – compreendida como um processo de reconstrução interna de uma operação externa – da ação e do diálogo. Esse processo é, para Vygotsky, sempre mediado pelo outro, visto que o sucesso dessa internalização depende da reação das outras pessoas. (MUSSALIM, 2009, p. 106).

Como foi visto, de forma bastante sucinta, os pilares que sustentam as teorias de Piaget e Vygotsky, no que se relaciona à aquisição da linguagem, estão, em grande medida, nas relações de interação comunicativa, entre pessoas, situadas no meio social. Compreendemos, em consonância com os conceitos acima, bem como com a perspectiva da Linguística funcionalista e da Tradução funcionalista¹⁰, que a investigação do que ocorre nas línguas, incluindo-se aí sua aquisição, deve ser feita, principalmente, a partir de uma abordagem pragmática, dando relevo às situações de uso em contextos¹¹ bem delimitados.

Não menosprezamos, com isso, as abordagens formalistas e o seu mérito na contribuição científica para o que entendemos hoje sobre linguagem, contudo advogamos que métodos de pesquisa baseados nas funções que a linguagem desempenha em situações reais de uso podem ser muito produtivos. Como o nosso foco, nesse estudo, é desenvolvimento de habilidades de compreensão, sobretudo da leitura por meio da aquisição vocabular em LI, adotamos, como teoria de aquisição de LE, a teoria da compreensão de Krashen, a qual discutimos na seção seguinte.

2.1.1 Aquisição de LE

Há muito, o ser humano percebeu a necessidade de aprender uma LE. A partir dessa necessidade, começou a desenvolver instrumentos, técnicas, métodos e

¹⁰ Cf. Seção 3.3 desta pesquisa.

¹¹ Consideramos “contexto”, neste trabalho, na perspectiva bakhtiniana. Assim, o conceito de contexto que usamos leva em consideração as situações comunicativas mais imediatas como também as situações mais amplas ou sociohistóricas (BAKHTIN, 2006, p. 112-130).

abordagens que favorecessem esse aprendizado. No século anterior, muitos estudos favoreceram o desenvolvimento de procedimentos de ensino e aprendizagem de LE. Como Paiva (2012) relata, as teorias estruturalistas de Saussure (1916), as behavioristas de Skinner (1957), as gerativistas de Chomsky (1959), as socioculturais de Vygotsky (1989), bem como as teorias de aculturação de Schumann (1978), a hipótese do *input* de Krashen (1985), a hipótese do *output* de Swain e a hipótese da interação de Hatch (1978) e Long (1981) fomentaram diversas propostas metodológicas à área de ensino de línguas.

No nosso trabalho optamos por discutir a hipótese do *input*, também conhecida por hipótese da compreensão. O motivo de tal escolha é o fato de trabalharmos, nesta pesquisa, com a investigação de um processo de compreensão: aquisição vocabular por meio de filmes legendados, seguindo uma rotina pedagógica específica, nossa SD. Além disso, partimos da hipótese de que o uso de filmes legendados, em sala de aula de LE, facilita a veiculação de *input* compreensível e pode contribuir para a redução do filtro afetivo. Vejamos como Krashen formula seus conceitos de aquisição de LE.

Krashen (2009, p. 6, tradução nossa¹²) assevera que “[...] a aquisição de uma língua, primeira ou segunda língua, ocorre apenas quando¹³ a compreensão de mensagens reais acontece e quando o aprendiz não está “na defensiva”¹⁴ [...]”. A hipótese do *input* de Krashen, hoje conhecida como a hipótese da compreensão, traz alguns pressupostos valiosos ao PEALE.

A hipótese da compreensão¹⁵ de Krashen (2009) distingue “aquisição” e “aprendizado” de LE. Para o autor, aquisição de LE se refere ao conhecimento que o aprendiz adquire de forma espontânea, sem ter consciência de que está adquirindo, ao passo

¹² As traduções contidas neste trabalho são de nossa autoria e servem para fins meramente didáticos.

¹³ Notamos aqui um apelo interacionista e funcional, apesar da orientação formalista do autor na composição da sua hipótese. Para Krashen “A aquisição é fruto de processos mentais que transformam o *input* compreensível em estruturas gramaticais inconscientes, em uma ordem previsível.” (PAIVA, 2012, p. 14). Apesar da influência dos pressupostos teóricos chomskianos nas elaborações de Krashen, é patente em sua hipótese a dimensão social da aquisição da linguagem que tem como ponto de partida o uso da língua em contextos definidos.

¹⁴ [...] is that language acquisition, first or second, occurs only when comprehension of real messages occurs, and when the acquirer is not "on the defensive" [...]

¹⁵ Cf. Seção 3.2.3 desta pesquisa.

que aprendizado de LE remete às rotinas instrutivas que buscam informações sobre a LE, sobretudo acerca das regras de uso, gramática¹⁶.

Para Krashen (2009, p. 21) “Nós adquirimos, em outras palavras, apenas quando entendemos a língua que contém uma estrutura “um pouco além” da que conhecemos. [...] “Isto é conseguido com a ajuda do contexto e de informações extralinguísticas.”¹⁷ Krashen (2009) orienta que se em sala de aula de LE, por exemplo, os alunos não compreenderem o que está sendo discutido, a aquisição da LE estará enormemente comprometida. Essa relação que o autor faz entre conhecimento prévio, contexto e os aspectos extralinguísticos, que ocorrem em diversos tipos de comunicação, parece ser profícua à aquisição de uma LE.

Com efeito, essas variáveis precisam ser consideradas ao se investigar como aprendemos ou adquirimos uma LE. Toda as informações armazenadas em nosso cérebro podem ser usadas em um momento ou outro nesse processo de aquisição, portanto faz-se necessário considerar o conhecimento prévio do aprendiz na hora da escolha de um determinado material ou estratégia didática. O contexto, por sua vez, interfere nesse processo ao passo que é um elemento determinante à compreensão e fixação do conhecimento em LE e os fatores extralinguísticos nos servem para facilitar essa compreensão (uso de imagens, objetos, figuras, sons, música etc.).

Krashen advoga a favor de abordagens, métodos e recursos que facilitem a compreensão do *input*. O teórico argumenta que o tempo usado em sala de aula de LE deve ser devotado a fornecer *input* inteligível com foco na mensagem e não na forma, deixando os alunos a vontade para produzir na LE quando estes sentirem que estão prontos

¹⁶ Em nosso trabalho, para fins metodológicos, essas duas palavras são intercambiáveis. Porém, como o título da pesquisa evidencia, damos preferência ao termo “aquisição” por entendermos que durante a SD, aqui proposta, os alunos/participantes adquirem a LE de forma mais espontânea que formal (Cf. PAVESI e PEREGO, 2008, p. 218) ou, nas palavras de Caimi (2009, p. 246), de um modo seminatural, já que são expostos a um texto audiovisual legendado. Se por um lado não podemos afirmar, de forma categórica, que esse é um processo puramente aquisitivo, por outro, não podemos ignorar a facilidade com que os participantes desta pesquisa aumentaram o seu repertório vocabular (Cf. seções 4 e 5 deste estudo). Além disso, houve um lapso de seis dias entre a SD e o pós-teste, os participantes não foram instruídos a estudar o conteúdo usado no experimento e não tiveram nenhum incentivo no que se refere à pontuação para nota escolar.

¹⁷ We acquire, in other words, only when we understand language that contains structure that is "a little beyond" where we are now. [...] This is done with the help of context or extra-linguistic information.

(KRASHEN, 2009, p. 30)¹⁸. Ao qualificar o professor de LE, Krashen (2009, p. 64) diz que “[...] um bom professor é aquele que consegue fornecer *input* inteligível a um falante não nativo, independente do nível de competência deste na língua alvo”.¹⁹ E que “Um professor de língua efetivo é aquele que é capaz fornecer *input* facilitando sua compreensão em uma situação de baixa ansiedade.”²⁰ (KRASHEN, 2009, p. 32).

Uma aula tensa certamente não favorece ao PEALE. Se os alunos ficam ansiosos, com medo de se expor, a aquisição da LE pode estar bastante comprometida. É o que Krashen (2009) explica sobre a hipótese do filtro afetivo. O autor fala que se o filtro afetivo for alto/forte, ou seja, se os alunos não se sentirem seguros no ambiente de sala aula, a aquisição da LE é dificultada. Ao contrário, quando o filtro é baixo/fraco, isso significa que os alunos não têm receio, ou têm pouco receio, em participar da aula de LE, pois sentem confiança naquele ambiente.²¹

O professor de LE, nesse caso, é, sem dúvidas, um dos principais responsáveis pela construção de um ambiente propício à aquisição da língua em estudo. Porém, o professor por si só não é capaz de suprir todas as necessidades afetivas que os aprendizes trazem consigo. Como Krashen (2009) expõe, a aquisição de LE está intimamente relacionada com questões como motivação, autoconfiança e ansiedade. Segundo o autor, estudos mostram que pessoas motivadas, com boa autoconfiança e com baixa ansiedade têm mais facilidade em adquirir uma LE. A hipótese da compreensão, apesar de trazer valiosos pressupostos ao ensino de LE, certamente não prevê toda a complexidade envolvida nesse processo, pois as variáveis de aprendizado de uma LE, assim como suas perspectivas, são múltiplas.

¹⁸ Neste ponto discordamos da teoria de Krashen. Entendemos que situações de produção textual, sejam elas orais ou escritas, devem ser estimuladas desde a fase inicial de aprendizado e que estas situações também promovem a aquisição de LE. Deixar que os alunos decidam “por si próprios” quando devem produzir na LE pode ser danoso ao aprendizado.

¹⁹ [...] a good teacher is someone who can make input comprehensible to a non-native speaker, regardless of his or her level of competence in the target language.

²⁰ The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation.

²¹ Cf. Seção 3.2.3 desta pesquisa.

2.2 Processo de Ensino e aprendizagem de LE (PEALE)

Nesta seção, veremos o posicionamento de alguns autores contemporâneos em relação ao PEALE. De forma breve, tocaremos em alguns assuntos recorrentes, nesse campo, que apesar de variados mantêm uma relação de proximidade temática, a saber: somam-se na busca da emancipação do aluno. Assim, as informações que discutimos abaixo, quando bem aplicadas em sala de aula de LE, podem trazer benefícios aos estudantes.

Como a área de ensino de aprendizagem de LE beneficia-se de estudos de várias disciplinas (PAIVA 2012), seria, no mínimo, ingênuo tentar isolá-la dos outros fatores que a circundam, propondo-se, por exemplo uma sociedade utópica em que as relações entre indivíduos se dão de forma simétrica ou ainda uma sala de aula asséptica, com aprendizes imunes aos fatores de ordem psicológica e social. Dessa forma, é essencial considerar-se essas variáveis na hora de escolher por uma abordagem, método, técnica ou instrumento de ensino e aprendizagem de LE em detrimento dos demais. Para o professor de LE essas escolhas representam uma grande responsabilidade, pois elas podem influir diretamente no processo de aprendizagem dos alunos e contribuir para estes tenham atitudes positivas ou negativas face às LE. Paiva (2012, p. 22) expõe essa questão da seguinte forma:

[...] a língua (linguagem) deve ser entendida como um sistema dinâmico não linear, composto da inter-relação de elementos biocognitivos, socioculturais, históricos e políticos que nos permitem pensar e agir na sociedade. A língua (linguagem) não é um objeto estático, mas um sistema em constante movimento. Seus elementos estão em contínua interação, influenciam e são influenciados uns pelos outros.

A concepção de linguagem que temos reflete em nossa atitude em sala de aula. No que se refere a essa orientação do professor de LE, Paiva (2012) entende que há dois tipos: aquela que privilegia a abordagem estrutural da LE e a que opta pela abordagem comunicativa. No primeiro caso, a autora argumenta que esse professor enfatiza, em suas aulas, o estudo metalinguístico da LE pelo uso de exercícios de gramática com frases descontextualizadas, repetição, memorização, atividades controladas para evitar erros,

“[...] evita a tradução para o português: o exercícios são, geralmente, do tipo “passe para a interrogativa ou para a negativa”. Você ensina **sobre** a língua.” (PAIVA, 2012, p. 34, grifo do autor). No segundo caso,

Se você é adepto da abordagem comunicativa, privilegia o sentido e não a forma; estimula seus alunos a se comunicarem; procura propor atividades nas quais eles resolvam problemas, entrevistem colegas, etc.; usa textos e enunciados autênticos; utiliza o português quando necessário; seleciona materiais em que o aluno pode ter contato com as variações linguísticas; incentiva as interações entre os alunos, e entre os alunos e os demais falantes de inglês fora de sala de aula; vê o erro como algo natural no processo de aprendizagem; incentiva seus alunos a adquirir autonomia e a procurar oportunidades para usar a língua em práticas sociais reais. Você ensina a **usar** a língua. (PAIVA, 2012, p. 34, grifo do autor).

Holden (2009, p. 24) propõe que “a sala de aula comunicativa requer motivação e interesses reais, tendo assuntos reais para discutir e informações reais para descobrir”. Dessa forma, trabalhar com situações que envolvam desafios, que motivem o aluno a buscar informações, que o coloque para trabalhar, são essenciais a um ensino que busca superar os obstáculos que se apresentam ao aprendizado. A esse respeito, Larsen-Freeman (2008, p. 179,) expõe que

Inovações na área de ensino de línguas, no final dos anos 80 e 90, foram estimuladas pela preocupação, em especial, com o processo de aprendizagem de línguas. O discurso predominante é que a aprendizagem de línguas é mais efetiva quando os alunos estão interagindo, seja realizando uma tarefa ou aprendendo conteúdos ou resolvendo situações da vida real, em que sua atenção não é direcionada para a língua em si, exceto quando o foco em uma forma linguística é necessário.²²

Larsen-Freeman (2008), que há muito percorre o mundo dando palestras sobre suas pesquisas em ensino de línguas, reconhece na postura do professor de LE, em sua abordagem em sala de aula, um dos principais instrumentos para efetivação do

²² Innovation in the language teaching field in the late 1980s and 1990s has been stimulated by a special concern for the language learning process. The predominant view is that language learning is best served when students are interacting - completing a task or learning content or resolving real-life issues - where their attention is not directed toward the language itself, except when a focus on linguistic form is necessary.

aprendizado. Ela defende que o professor não precisa adotar um método específico para suas aulas, a autora entende que não existem métodos perfeitos ou ideais. Cada professor, partindo dos seus pressupostos ideológicos, filosóficos, deve adotar e adaptar métodos que atendam às necessidades de seus alunos, ou seja, que estejam adequados ao contexto deles.

Aqui um ponto crítico se apresenta, pois o discurso educacional contemporâneo está muito vinculado à filosofia do “ensinar a aprender”, no entanto o profissional que deve pôr esse discurso em prática, o professor, e que não recebeu uma formação autônoma, pode continuar a “ensinar o que aprendeu”. (GIMENEZ, 2009, p. 108-109). Por isso a formação (continuada) do professor de LE é uma das variáveis mais importantes no contexto de ensino.

É relevante, também, que o professor de LE esteja atento à realidade da LE na vida dos alunos. Por meio de algumas reflexões é possível chegar a repostas fundamentais: “Por que você (professor) aprendeu essa LE?”, “Por que seus alunos estão aprendendo essa LE?”, “O que de mais útil você realizou enquanto aprendia?”, “Que atividades seus alunos gostam de fazer com a LE?”, “O que você achou mais difícil como estudante dessa LE?”, “O que seus alunos acham mais difícil enquanto estudantes da LE?”. Perguntas desse gênero, certamente, conduzirão melhor sua prática docente (HOLDEN 2009).

Ainda sobre o papel do professor, Larsen-Freeman (2008, p. 180) leciona que, no ensino de línguas, o aluno não deve ser visto apenas como um mímico, mas como um ser cognitivo, afetivo, social e político. E no que se relaciona à função do professor, segundo a autora, este não deve apenas servir de modelo, como um condutor de práticas de repetição ou como um linguista, deve também ser um conselheiro, facilitador, técnico, colaborador, treinador e advogado. Advogado, no sentido de contribuir na formação global do aluno, ou seja, ajudá-lo a ver como o mundo se apresenta diante dele.

Desse modo, o PEALE vai muito além dos aspectos formais de um dado idioma. O que é posto em questão aqui não é só o que aprender e como fazê-lo, mas também por que fazê-lo. Nesse entremeio, o uso de materiais didáticos descontextualizados não se justifica. Como Hadley (1986, p. 91) nos instrui “[...] parece lógico concluir que as

atividades de sala de aula, os materiais instrucionais e os procedimentos avaliativos devem ser produzidos para assemelhar-se à língua real em uso.”²³ A autora acrescenta que

[...] os alunos precisam aprender uma língua em contextos lógicos, tanto através de *input* com discursos autênticos como por meio de materiais de aprendizagem de línguas que simulam *input* autêntico usando frases que seguem uma sequência lógica. O *input* usado para compreensão auditiva e para leitura, bem como nas atividades de produção, precisa ser estendido além das fronteiras de uma única frase para abarcar os contextos mais amplos possíveis em que a língua é usada para propósitos comunicativos.²⁴ (HADLEY, 1986, p. 116).

Nesse sentido, a autora propõe que, pelo menos em tese, a maioria dos professores de LE concordaria que aprender e praticar língua em contextos significativos é mais agradável, tanto para os alunos como para educadores, que aprender partes isoladas da língua através de práticas de repetição e memorização exaustivas (HADLEY, 1986, p. 96). A fim de facilitar a compreensão do *input* Hadley recomenda o uso de fatores extralinguísticos. A autora entende que esses são elementos capazes de auxiliar os aprendizes de LE em suas tarefas com a língua. Hadley (1986, p. 99) sugere que estes elementos podem fornecer uma base conceitual para a organização do *input*, facilitando a compreensão da LE, “[...] já que os aprendizes estariam mais preparados para fazer predições ou para formular hipóteses apropriadas ao se depararem com palavras e expressões, num trecho, com as quais não estejam familiarizados.”²⁵

Porém, como foi visto em Karsten (2009), além de identificar o que os alunos não sabem sobre uma LE, é importante, também, considerar os conhecimentos que os eles trazem para sala de aula. Sobre o esse conhecimento prévio, Hadley (1986, p. 97) afirma que há, no mínimo, três tipos a serem ativados no processo de aquisição de uma LE: “[...] 1. informações linguísticas ou o conhecimento sobre o código; 2. conhecimento de

²³ [...] it seems logical to conclude that classroom activities, instructional materials, and testing procedures should be designed to resemble real language in use.

²⁴ [...] students need to learn language in logical contexts, either through authentic discourse-length input or through language learning materials that simulate authentic input using sentences that follow in logical sequence. Their reading and listening input, as well as productive practice activities, need to extend beyond the borders of the single sentence to encompass the widest possible contexts in which language is used for communicative purposes.

²⁵ [...] since learners would be better prepared to make predictions and to formulate appropriate hypotheses when encountering words and expressions in a passage with which they are unfamiliar.

mundo, incluindo os conceitos e expectativas armazenadas com base em experiências anteriores; e 3. conhecimento das estruturas discursivas²⁶ [...]”.

Vemos, nas orientações pedagógicas acima, uma forte preocupação com o aluno durante o PEALE. Essa preocupação sobrepõe, em grande medida, o interesse em relação aos aspectos formais da LE, reconhecendo-se, assim, as línguas como instrumentos de uso social, pois o foco nessas perspectivas são as pessoas. Dito isto, parece-nos essencial, em sala de aula de LE, a proposição atividades que deem autonomia aos alunos, trazendo *input* inteligível e com instruções claras para eles conheçam todo o seu processo. Desde a década de 80, muitos pesquisadores vêm interessando-se com o ensino de LE baseado em tarefas (HAUPT 2010), dentre eles está Ellis (2009) que considera uma boa tarefa²⁷ aquela constituída de três partes: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa – elementos que o autor julga cruciais à aquisição da língua em estudo.

Essas partes ou etapas são necessárias para que, na pré-tarefa, os alunos conheçam e preparem-se para executar o que é proposto pelo professor de LE. Durante a tarefa, estes podem usar os conhecimentos da etapa anterior, como contextualização, realizando de forma efetiva o que lhes é pedido. Na pós-tarefa, há espaço para diversas considerações: o professor de LE pode promover debates, reflexões, pode ampliar a tarefa propondo atividades domiciliares, enfim as possibilidades de ampliação de tempo e espaços de aprendizagem são múltiplas, nessa última parte da tarefa. Em Ellis (2009), encontramos a discussão de algumas características metodológicas de tarefas para o ensino de aprendizagem de LE. Interessa-nos aqui o que o autor fala sobre o planejamento, o uso de recursos visuais, autenticidade da tarefa e centralidade no aluno e sobre os comportamentos, durante uma tarefa.

A respeito do planejamento (pré-tarefa), consideramos essencial o uso do planejamento estratégico guiado (ELLIS, 2009, p. 10). Nele o professor orienta os alunos

²⁶ (1) linguistic information, or one's knowledge of the code; (2) knowledge of the world, including one's store of concepts and expectations based on prior experience; and (3) knowledge of discourse structure [...]

²⁷ “O desenho de uma lição baseada em tarefas envolve a consideração de etapas ou componentes de uma lição que tem uma tarefa como seu componente principal.” “The design of a task-based lesson involves consideration of the stages or components of a lesson that has a task as its principal component.” (ELLIS, 2009, p. 6).

sobre as especificidades da tarefa e estimula estes a contribuírem com ideias e sugestões para a sua melhor execução. Nessa interação professor-aluno em que se decide os rumos da tarefa, visualizamos o papel ativo do aluno assim como a sua apropriação da natureza da atividade na qual tomará parte.

No que se trata do uso de recursos visuais, Ellis (2009 , p. 11) é categórico ao afirmar que “[...] as tarefas que contam com presença de imagens e texto são mais fáceis que aquelas que não os têm.”²⁸ O recurso visual pode ser considerado, em grande proporção, como uma linguagem universal (ainda que delimitada por grupos de usuários em locais definidos). Portanto, fazer uso desse tipo de recurso pode facilitar o ensino de uma LE.

Sobre o caráter de autenticidade da tarefa e centralidade no aluno, Ellis (2009) entende essa combinação como algo que naturalmente acontece quando as práticas discursivas usadas permitem ao aluno ter um papel ativo e estimulam-no a resolver problemas do seu meio social. Assim, interessa aqui a inserção de temas de interesse dos alunos e atividades que os “coloquem para trabalhar”.

Numa tarefa de LE, os comportamentos de professores e alunos diferem daqueles analisados numa aula típica com foco em formas linguísticas. Destacamos, nessa comparação, dois aspectos que Ellis (2009) sublinha: (1) numa tarefa há centralidade no conteúdo, não na forma e (2) há espaços para negociação de significado quando problemas comunicativos surgem. Boas tarefas podem incluir a construção de um objeto ou a elaboração de propostas para a resolução de um problema real. Um aspecto diferencial nesse tipo de atividade é o foco no processo e não exatamente no resultado, além das possibilidades de trabalho colaborativo.

As considerações acima são de grande valor ao nosso trabalho em sala de aula de LE, seja para nossa postura enquanto educadores, seja no desenho de tarefas, atividades e SD ou mesmo como orientações que fundamentam nossas decisões diárias como professores de LE. Vimos que há uma miríade de perspectivas e sugestões que mais se somam do que se anulam entre si. É hora de incluímos, nesse debate, o elemento central

²⁸ [...] tasks that are supported by pictures and texts are easier than tasks that are not.

do nosso trabalho – a tradução. Percebemos que o uso de atividades com tradução pode se mostrar útil, sobretudo quando faz com que o aluno reflita sobre as línguas naturais como parte integrante de uma cultura²⁹, entendendo que para adquirirem qualquer LE eles precisam também saber sobre a cultura na qual a língua está embebida. Na próxima seção, discutimos essa relevância da tradução para o ensino de LE.

2.2.1 Tradução e ensino e aprendizagem de LE

Segundo Hall e Cook (2012, p. 271-272), desde o final do século XIX, a literatura sobre o PEALE, de uma forma geral, recomenda o estudo monolíngue, sem o uso da LM do aluno, seja para explicação, tradução, avaliação ou organização de sala de aula. “Mais recentemente, entretanto, essa concepção monolíngue tem sido questionada ao mesmo tempo em que se reavalia o valor da língua a ser ensinada em relação à língua materna do aluno.”³⁰ Nesse embate de ideias, parece-nos que um grupo tem uma orientação radical ao propor a exclusão do uso da LM da sala de aula de LE. Hall e Cook (2012) constataram que o desenvolvimento do ensino está centrado em dois grupos: naqueles que adotam a perspectiva monolíngue como pressuposto de ensino e naqueles que lançam mão da LM do aluno. Contudo, os autores asseveram que

[...] passados doze anos do século XXI, há evidência que essa divisão, que, em muitos contextos, pode ser bem caracterizada como do tipo teoria versus prática, pode estar chegando a um fim, e que a existência e vantagens do uso da língua mãe do aluno em sala estão sendo cada vez mais reconhecidas.³¹ (HALL; COOK, 2012, p. 278).

²⁹ Partindo do fato de que os conceitos de cultura são múltiplos e contraditórios (SILVA; SILVA; 2009), procuramos evitar uma discussão extensa sobre o assunto optando, neste trabalho, pela adoção da definição que se segue, por entendermos que a partir dela podemos discutir os temas desta pesquisa. Segundo Alfredo Bosi, [...] “cultura é o conjunto de práticas, de técnicas, de símbolos e de valores que devem ser transmitidos às novas gerações para garantir a convivência social.” (SILVA; SILVA; 2009, p. 86). Esse conceito é entendido, aqui, como algo localizado num tempo e num espaço.

³⁰ More recently, however, this MONOLINGUAL ASSUMPTION has been increasingly challenged alongside a reassessment of the merits of relating the language being taught to students’ own languages.

³¹ [...] twelve years into the twenty-first century, there is evidence that this division, which, in many contexts, might arguably be characterised as one between theory and practice, may be coming to an end, and that the existence and advantages of using the learners’ own language in class are increasingly recognised

Antes de abordarmos como a tradução pode ser útil em sala de LE, continuemos esse breve histórico acerca da presença da LM e, como extensão, da tradução no ensino de LE, nos últimos tempos. Os estudos sobre o PEALE, através da história, geraram alguns modelos didáticos que são discutidos e aplicados até hoje. Larsen-Freeman (2008) descreve e discute alguns dos métodos mais comuns que circulam no meio educacional, tratando do ensino de LE, usando como exemplo o ensino da LI, em diversas situações de sala de aula.

De acordo com o propósito do PEALE, alguns métodos são mais adequados. A autora destaca nove métodos, representando os que estão entre os mais praticados no ensino de LE. São eles: o método de gramática-tradução, o método direto, o método audiolingual, o método silencioso, a pedagogia (des)sugestão, a comunidade de aprendizagem de línguas, o método de resposta física e o método comunicativo. Vejamos como a autora os descreve.

No método de gramática-tradução, Larsen-Freeman (2008) explica que os alunos são estimulados a traduzir textos escritos em LI, fazendo a “correspondência” léxico-gramatical dos textos em LI para sua LM. O termo tradução, nesse caso, não se aplica a acepções contemporâneas da tradução, mas à concepção de uma atividade de transposição de formas e significados. Esse método foca no aprendizado da leitura e da escrita em inglês, e o exercício das habilidades orais é praticamente nulo.

Ao contrário, no método direto, a tradução é proibida; tudo deve ser perguntado e explicado na LE. Já o método audiolingual é baseado na repetição, com a reprodução acurada dos modelos, que são gravações em áudio e o próprio professor que corrige a pronúncia de seus alunos sempre que necessário. Neste modelo, também, a aula é conduzida na LE e a interferência da LM deve ser mínima. Este método segue os preceitos behavioristas (PAIVA 2012).

O método silencioso, segundo Larsen-Freeman (2008), consiste em fazer com que o aluno seja responsável por seu próprio aprendizado. O professor que lança mão desse método deve falar o mínimo possível. A assimilação da LE se dá, principalmente, através de recursos visuais e da cooperação dos alunos entre si. Mais uma vez, a tradução

deve ser evitada, pois “O significado é explicado pela exploração da percepção dos alunos e não através da tradução.”³² (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 62).

O pedagogia da (des)sugestão propõe criar um ambiente favorável ao aprendizado no sentido de desfazer barreiras psicológicas que possam comprometer o ensino. Nesse método, a sala de aula é colorida e cheia de informações que possam ajudar os alunos a aprender o novo idioma. Aqui, a tradução figura como um dos recursos didáticos: ela é usada como forma de tornar os significados mais claros (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 79).

Já no método da comunidade de aprendizagem de línguas, o professor deve estabelecer uma relação de confiança e respeito com seus alunos; assim, sua autoridade deve ser minimizada. Larsen-Freeman explica que essa relação está muito vinculada à habilidade do professor de LE em saber ouvir seus alunos, respeitando suas opiniões, e não impor suas ideias como forma de comando. A tradução, nesse método, desempenha um papel importante, pois além de trazer mais segurança aos alunos sobre a língua que estão aprendendo, também os encoraja a “[...] construir uma ponte entre o conhecido e o desconhecido.”³³ (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 96).

De acordo com Larsen-Freeman, o método de resposta física orienta que a língua deve ser entendida antes de ser falada. Nesse sentido, os alunos são estimulados a reagir de acordo com os comandos do professor que lhes pede que façam determinados movimentos, como levantar a mão, por exemplo. Nesse método o aluno começa a falar apenas quando se sente seguro para tal. A LM, aí, é raramente usada.

Por último, nessa lista de métodos de ensino de LE, aparece o método comunicativo. Larsen-Freeman (2008) descreve que, no método comunicativo, é salutar o uso de material autêntico contextualizado, já que, para ser comunicativamente competente, o aluno deve dominar ou desenvolver determinadas habilidades, tal como ser capaz de identificar a intenção do escritor/falante, por exemplo. Já o professor deve usar a LA como

³² Meaning is made clear by focusing students' perceptions, not through translation.

³³ [...] to build a bridge from the known to the unknown.

veículo de comunicação em sala, em situações que estimulem o aluno a representar significados de formas diversas, usando recursos linguísticos variados³⁴.

Neste contexto, o aluno deve ter a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões, além de trabalhar em pares e em pequenos grupos, a fim de terem a oportunidade de exercitar a negociação de significados. Desse modo, o contexto social é essencial para a construção de significados, uma vez que a gramática e o vocabulário que os alunos aprendem vêm da função, do contexto situacional e dos papéis dos interlocutores (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 125-128). A interferência da LM, no uso nesse método, deve ser minimizada.

Percebe-se, assim, que a área de ensino de línguas carece de novas perspectivas para um trabalho que permita ao aluno ir além da compreensão de dois códigos linguísticos e o faça compreender as diferenças culturais, entre outras, que jazem sob a expressão oral e escrita de diferentes povos. A tradução, nesse sentido, pode prestar um importante serviço ao PEALE, conforme destaca Branco (2011, p. 169):

(...) a tradução como exercício pedagógico, busca aperfeiçoar a agilidade verbal, expandir o vocabulário em LE, desenvolver o estilo dos alunos, aprimorar a compreensão de como as línguas funcionam, consolidar as estruturas da LE para uso ativo e monitorar e melhorar a compreensão da LE.

Uma das características mais positivas das atividades de LE envolvendo tradução é o estímulo de confiança que elas podem trazer ao aprendiz, já que este pode se apoiar na sua língua nativa para ter acesso a LE. Essa confiança certamente mantém o filtro afetivo baixo³⁵, facilitando assim a aquisição da LE. Como foi visto, outros fatores são de grande valor ao PEALE, como a contextualização das atividades e o apelo aos recursos extralinguísticos. Abordamos esses assuntos com mais detalhes nas seções posteriores

³⁴ A respeito desse método, Díaz Cintas e Cruz (2008, p. 201), ao advogarem pelo uso de vídeos legendados no aprendizado de LE, expõem que são características das abordagens comunicativas o uso de língua autêntica, a promoção de atividades de compreensão auditiva, o estímulo à interação entre os alunos e a proposição, em sala de aula, de atividades significativas. De acordo com os autores, os professores que optam por esse método procuram contemplar essas características por meio do uso de atividades que simulam situações e diálogos da vida cotidiana. Nesse sentido, estes professores julgam apropriado a introdução de vídeos no currículo dos cursos de LE.

³⁵ Cf. Seção 2.1.1 desta pesquisa.

deste trabalho, principalmente, de uma forma prática, pela proposição de uma SD com uso da tradução para ensino de LE.

Por ora, vejamos como Malmkjaer (2010) reforça o caráter positivo da tradução na aprendizagem de uma LE: “A tradução propriamente dita, de início, mostra aos seus praticantes que há poucas relações simples de um para um entre as línguas. Ao invés de confundi-los, nesse aspecto, é mais provável que aumente sua consciência acerca disto.”³⁶ (MALMKJAER, 2010, p. 187). Ao contrário dos argumentos que afastaram a tradução das aulas de LE, aqueles que declaravam que a tradução era uma atividade mecânica que fazia com que os alunos acreditassem em relações biunívocas, a autora advoga que a tradução pode servir para demonstrar exatamente o oposto.

Essa consciência linguística é primordial, desde o início do processo de aprendizado de uma LE. Em posse dela, o aluno pode ser capaz de desenvolver mais rapidamente suas habilidades linguístico-comunicativas, já que este não estaria tão preocupado com “correspondências exatas” entre a LE em estudo e sua LM. Malmkjaer (2010), entretanto, reconhece que pouco tem sido feito no que concerne aos estudos comprobatórios da efetividade do uso da tradução no ensino de LE – testes empíricos de situações pedagógicas com atividades específicas.

Em consonância com Malmkjaer, Popovič [2000] adverte que, se quisermos argumentar a favor do uso da tradução para aprendizagem de LE, precisamos demonstrar que as críticas contra o seu uso não são válidas, que os alunos precisam da tradução e que esta desenvolve o aprendizado em LE. A autora ainda nos alerta sobre dois pontos de interesse: (1) a tradução em sala de aula de LE não deve, necessariamente, ser usada para ensinar os alunos a traduzir [isso está a cargo dos cursos de formação de tradutores], mas para que estes adquiram a LE e (2) o uso da tradução no PEALE não está condicionado ao nível de proficiência do aprendiz, porém ao desenho das atividades com tradução³⁷. Ou

³⁶ Translation, properly understood, will soon illustrate to its practitioners that there are few simple one-to-one relationships between their languages, so far from misleading them in this regard, it is likely to heighten their awareness of it.

³⁷ Cf. Thompson e Rubin (1996); Díaz Cintas (2008, p. 213).

seja, podemos usar tradução com qualquer grupo de alunos, no entanto devemos estar atentos a cada detalhe, a cada etapa das atividades propostas.

Contudo, Popovič [2000] ressalta que é aconselhável relacionar o nível de proficiência dos alunos à direção da tradução. Quando se propõem atividades no sentido LE – LM, a autora sugere que estas sejam usadas com turmas em nível inicial de aprendizado da LE. Já no caso oposto, atividades cujo objetivo é a tradução no sentido LM – LE, a autora sugere que estas sejam aplicadas às turmas de níveis mais avançados, ressaltando que as propostas de atividades de tradução simples, usando esta direção, podem ser também utilizadas com turmas em nível inicial.

Popovič [2000] orienta os professores de LE a seguir uma SD ao usarem a tradução em suas aulas. A autora recomenda que se possa utilizar atividades pré-tradutórias e pós-tradutórias³⁸ a fim de explorarmos de forma mais abrangente as possibilidades de aprendizado que esse tipo de recurso dispõe. Popovič [2000, p. 2], com base em O'Malley e Chamot (1990), afirma que “[...] a tradução é a única estratégia típica ao aprendizado de línguas, enquanto as outras estratégias que eles mencionam ocorrem em diferentes formas de aprendizado. Como tal, ela deve receber o tratamento devido.”³⁹

Nesse sentido, Hall e Cook (2012, p. 283) argumentam que, em muitos contextos, a tradução é uma forma natural e efetiva de aprendizagem de línguas, desenvolve uma habilidade importante, atende às necessidades e preferências dos alunos e preserva sua identidade linguística e cultural. Essa perspectiva de Hall e Cook vai de encontro às instruções que, como aprendizes de LE, muitas vezes ouvimos dos nossos professores e colegas de sala: “não pense na sua língua, pense na LE”. Nord (2000) afirma que além do desenvolvimento de proficiência na LE, aulas de língua com foco na tradução podem desenvolver também a competência na LM, se a perspectiva contrastiva for usada com aprendizes em nível inicial. Dessa forma a autora entende que

O modo mais eficiente é a análise contrastiva de textos autênticos, usados no nosso dia-a-dia, que mostram que intenções comunicativas similares são verbalizadas de formas diferentes nas duas culturas, ainda

³⁸ Cf. Seção 2.2. Uso de tarefas.

³⁹ [...] translation is the only strategy typical of language learning, while other strategies they mention occur in other forms of learning. As such, it should receive due treatment.

que o sistema linguístico possa permitir o uso de estruturas análogas. Isso é o que eu rotulo como “análise do tipo contrastiva”: os alunos devem ser conscientizados sobre as normas e convenções de comunicação em contextos reais e específicos, antes de começarem a traduzir estrutura por estrutura ou palavra por palavra.⁴⁰ (NORD, 2000, p. 31).

No que se refere ao ensino de tradução, o que pode ser aplicado ao ensino de LE por meio da tradução, Nord (2010a, p. 12-13) recomenda o uso de instrumentos que possam facilitar o trabalho dos estudantes como textos de referência e textos auxiliares. Dentre os textos de referência estão dicionários, enciclopédias e atlas geográficos; produzidos com o propósito de fornecer informações linguísticas e extralinguísticas. Entre os auxiliares estão as traduções anteriores do texto-fonte (TF) em questão e de outros textos, textos informativos sobre qualquer tema e textos paralelos⁴¹; os textos auxiliares são aqueles que foram produzidos para outros fins comunicativos, mas que podem ser usados como fonte de informação no processo de tradução. A autora assevera que a análise e o uso de traduções anteriores⁴², por exemplo, podem atenuar o esforço do tradutor (bem como do estudante de LE e/ou tradução) durante o seu trabalho, evitando que tenha que “reinventar a roda” cada vez que encontrar um problema de tradução (NORD, 2010a, p. 13).

Parece-nos que os argumentos a favor do uso da tradução no PEALE formam uma lista imensa. Nosso trabalho não objetiva expor os autores a favor ou contra o uso da tradução no ensino de línguas, pois compreendemos que essa não é a discussão central desta pesquisa. Contudo, argumentamos que atividades com uso da tradução devem ser incorporadas nos cursos de ensino de LE. Não pretendemos, com isso, afirmar que essas atividades são melhores que quaisquer outras, mas que há um espaço para o seu uso em

⁴⁰ What is much more efficient is the contrastive analysis of authentic, real-life texts, which shows that similar communicative intentions are verbalized in different ways in the two cultures even though the language system may allow the use of analogous structures. This is what I would like to call “contrastive style analysis”: students should be made aware of the norms and conventions of communication in everyday settings before they start translating structure-by-structure or word-by-word.

⁴¹ Textos paralelos são definidos como textos autênticos não traduzidos, escolhidos dentre os textos do repertório textual da cultura de chegada por representarem o modelo de gênero ao qual deve ajustar-se o TA (NORD, 2010a, p. 13).

⁴² Cf. Seção 5.1.2 desta pesquisa.

sala de aula de LE. Cabe, portanto, ao professor decidir em que medida fará uso das atividades que envolvam tradução.

Compreendemos que a tradução poderá ser usada de forma mais efetiva em sala de aula de LE, quando houver um maior volume de estudos que contemplem esse tema. De acordo com Pontes, Sousa e Silva (2015) há uma fragmentação das pesquisas em tradução e ensino de LE, publicadas em periódicos brasileiros. Isso ocorre, segundo os autores, devido à falta de sistematização desses estudos, como também pelo baixo volume de publicações nesse campo. Entretanto, percebeu-se que essas publicações se afinam ao destacar “[...] o uso da tradução pedagógica, a importância do cotejamento de línguas, o papel da LM no aprendizado de uma LE, o uso da tradução também como estratégia de redução do filtro afetivo.” (PONTES; SOUSA; SILVA 2015, p. 283).

Ainda no contexto brasileiro, mais especificamente na área da TAV, Gomes (2016, p. 62) sinaliza quanto ao uso de vídeos legendados no PEALE: “[...] apesar de ser um campo de estudo recente nos estudos de Tradução Audiovisual, assim como no contexto internacional, há um interesse evidente pela área no país.” O autor relata que esse campo abrange, entre outros pontos, o desenvolvimento de habilidades linguísticas diversas, como produção oral, leitura, aquisição de vocabulário, recepção e compreensão de textos. Esse é o tema que particularmente nos interessa: o uso de materiais legendados na aprendizagem de LE.

3. O USO DE FILMES LEGENDADOS E TRADUÇÃO EM SALA DE AULA DE LE

Este capítulo constitui a fundamentação teórica da nossa pesquisa. Ele está dividido em três subcapítulos que contemplam: teorias acerca da linguagem fílmica; tradução audiovisual (TAV); e teorias funcionais da Tradução. Entre outros aspectos, os preceitos advindos dessa fundamentação importam para nossa pesquisa, respectivamente, no que concerne à interpretação e à escolha de textos fílmicos para uso pedagógico; à análise da qualidade de legendas fílmicas e sua influência na aquisição de vocabulário em LE; ao desenho da SD⁴³, à avaliação de traduções e à investigação do texto-fonte (TF). A aplicação teórica está centrada, portanto, na construção da SD como um todo, desde a seleção à produção dos materiais didáticos, como também na parte de análise dos dados. Nessa parte, fazemos uma avaliação funcional das propostas de tradução dos participantes desta pesquisa e destacamos os fatores que podem ter contribuído para a aquisição vocabular em LE, como o tipo de focalização da câmera, a noção de quadro e “fora de quadro”, a redundância significativa do texto audiovisual, a qualidade e o uso de diferentes tipos de legenda.

No primeiro subcapítulo, tratamos de alguns aspectos do texto audiovisual como sua linguagem e narrativa, fazendo também uma análise de duas cenas (23’36’’ - 25’16’’) do filme *Gifted Hands* (Mãos Talentosas), objeto do nosso estudo. No segundo, abordamos a TAV com ênfase na legendagem, contemplando, também, a relação desta com o aprendizado de LE. Descrevemos e discutimos, ainda nessa parte, a legenda das cenas escolhidas. No último subcapítulo, investigamos as teorias funcionalistas da Tradução, mormente o que encontramos em Vermeer (2004), Reiss (2004) e Nord (2000; 2001; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2012), e sua aplicabilidade às atividades pedagógicas de LE com uso da tradução. Ainda nesse subcapítulo, aplicamos as ferramentas de análise textual da teoria nordiana ao investigarmos os elementos extratextuais e intratextuais das cenas em questão.

⁴³ Cf. Seção 4.6 desta pesquisa.

Toda a discussão deste capítulo é permeada por observações acerca do uso de material audiovisual e audiovisual traduzido para fins educacionais, de forma mais ampla, e para uso nas aulas de LE, de forma mais específica. Também informa o leitor acerca dos preceitos teóricos usados na construção da SD deste trabalho. Começamos, então, salientando como a compreensão da linguagem usada nos filmes pode ser útil ao professor e ao aluno num processo de aquisição de uma LE.

3.1 Linguagem fílmica

Uma boa leitura do texto fílmico requer algumas percepções por parte do público. É possível que alguns espectadores de filmes, principalmente aqueles assistem a muitos de forma indiscriminada (chamados por Martin (2005) de “glutões”), não atentem para as sutilezas da linguagem usada pelos autores, ou seja, tenham um olhar ingênuo sobre o texto audiovisual, podendo perder muito do que ele suscita ou mesmo incorrer numa interpretação bem superficial. Por isso, compreender a relação entre os recursos semióticos que se coadunam num filme é profícuo a sua leitura. No PEALE, essa leitura é relevante principalmente aos professores, responsáveis pela seleção dos materiais audiovisuais usados em sala de aula. Dessa forma, de posse dos conhecimentos discutidos a seguir, o professor de LE pode fazer a escolha dos materiais didáticos de um modo mais esclarecido.

Apesar de haver um leque abrangente de tipos de texto audiovisuais (programas de televisão, peças teatrais etc.), esta seção foca na linguagem audiovisual no que se relaciona ao filme, objeto desse estudo. Partindo da noção de texto encontrada em Kress e van Leeuwen (2006)⁴⁴, discutimos o texto audiovisual no que diz respeito a sua linguagem e tradução. A linguagem audiovisual caracteriza-se por seu aspecto multimodal particular que envolve sons da fala e de vários outros tipos (música, ruídos, etc.), imagens

⁴⁴ Kress e van Leeuwen (2006), de forma recorrente, referem-se a textos verbais, sugerindo, também, a existência de textos não-verbais. Os autores ampliam essa noção ao usarem os termos “objeto-texto visual” e “texto visual”, explicitando essa concepção de texto por meio dos seguintes exemplos: obras de arte, mapas, gráficos e websites. Ainda, os autores põem em relação de igualdade “texto” e “mensagem”, destacando, para os textos visuais, suportes como o papel, a tela (pintura) e a tela de computador.

que narram e descrevem, como também enunciados verbais, palavras escritas. Zabalbeascoa descreve esse tipo de linguagem como pertencente ao tipo textual audiovisual com a seguinte proposição: “Se temos dois tipos de signos e dois canais de comunicação diferentes, temos quatro tipos diferentes de signos: áudio-verbal (palavras faladas), áudio não-verbal (todos os outros sons), verbal-visual (escrito), visual não-verbal (todos os outros signos).”⁴⁵ (ZABALBEASCOA, 2008, p. 23).

A multiplicidade de emissões auditivas e visuais torna esse tipo de texto um complexo significativo, em que cada elemento tende a harmonizar-se aos demais contribuindo para a constituição expressiva de uma mensagem. Em grande medida a compreensão dessa mensagem é facilitada exatamente por essa conjunção de elementos que muitas vezes chega a uma redundância significativa. Para o aprendiz de LE, principalmente aqueles em nível inicial e intermediário, o uso desse tipo de material, seja em sala de aula ou fora dela, pode ser promissor (GOMES 2016). Entendemos que o texto audiovisual ainda é pouco explorado para uso didático e que há ainda a predominância de textos escritos no PEALE.

Ao comparar a linguagem audiovisual à usada na literatura e na poesia, Díaz Cintas e Remael (2014, p. 9) são mais sucintos que Zabalbeascoa, em sua argumentação, destacando que aquela “[...] usa dois códigos, imagem e som [...]” e que “[...] enquanto a literatura e a poesia evocam, os filmes representam e reproduzem uma dada realidade por meio de imagens específicas organizadas por um diretor”⁴⁶. Essa comparação, por seu caráter simplista e didático, pode trazer problemas à noção de uso desse tipo de linguagem.

As imagens têm o poder de evocar tanto quanto a palavra escrita, o que se mostra na tela nem sempre é uma representação ou uma reprodução, elas estão impregnadas do que é simbólico e metafórico, como mostra Martin (2005). Assim, é essencial que a leitura do texto audiovisual, mormente o cinematográfico, seja cuidadosa,

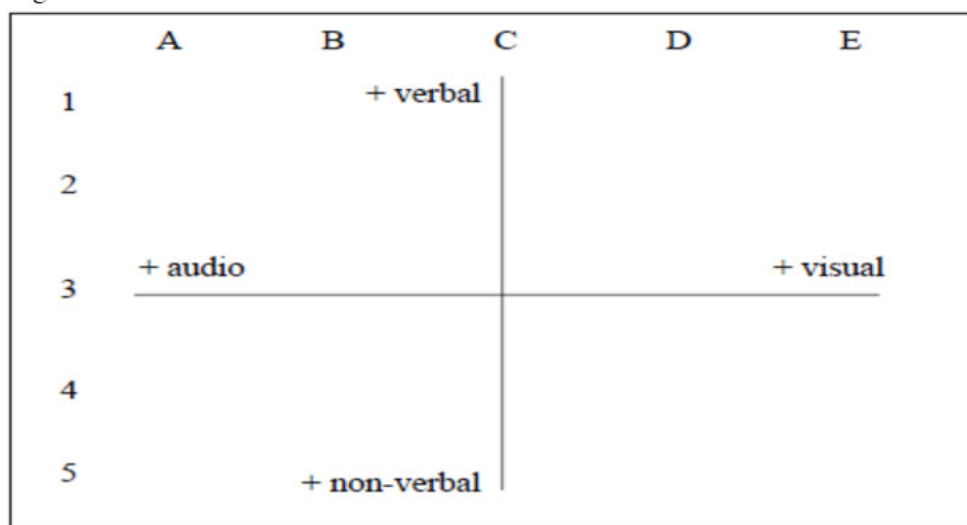
⁴⁵ If we have two types of signs and two different channels of communication, we get four different types of signs: audio-verbal (words uttered), audio-nonverbal (all other sounds), visual-verbal (writing), visual-nonverbal (all other visual signs).

⁴⁶ [...] use two codes, image and sound [...] whereas literature and poetry evoke, films represent and actualize a particular reality based on specific images that have been put together by a director.

a fim de encontrarmos o que está por trás de sua trama. Vejamos, na **Figura 1**, como Zabalbeascoa a entende, em termos estruturais.

O autor, supracitado, ilustra de forma exaustiva, com exemplos de vários gêneros textuais, todas as possíveis combinações de números e letras usadas na legenda de seu esquema, destacando-se, aqui, a interseção entre os eixos, o ponto 3C, o qual ele exemplifica da seguinte forma: “Prototípico filme audiovisual comercial. Produção teatral, especialmente quando se usa supra-legendas.”; e descreve, “Neste tipo de texto, ou parte de texto, tanto os canais auditivos como visuais são explorados em sua completude para expressar mensagens e signos verbais e não-verbais.”⁴⁷ (ZABALBEASCOA, 2008, p. 27).

Figura 1 – Estrutura do texto audiovisual



A: apenas áudio

B: mais áudio que visual

C: proporções semelhantes de áudio e visual

D: menos áudio que visual

E: apenas visual

1: basicamente verbal

2: mais verbal que não-verbal

3: proporções semelhantes de aspectos verbais e não-verbais

4: menos verbal que não-verbal

5: apenas não-verbal

Fonte: Adaptada de Zabalbeascoa (2008, p. 26).

⁴⁷ Prototypical audiovisual feature film. Opera stage production, especially one that is surtitled. In this type of text, or part of text, both the audio and the visual channels are exploited to the full to send verbal and non-verbal signs and messages.

O espectador, por sua vez, é tomado por essa conjunção de recursos significativos, o que se amplifica quando se trata de filmes com legendas interlinguais, em que ele precisa ler as imagens (não-verbal), ler as legendas (verbal), ouvir os diversos sons (verbal e não-verbal) e ouvir as falas das personagens (verbal). E por meio desse todo, abstrair uma significação que é a sua própria e singular interpretação do texto audiovisual. A indústria cinematográfica explora amplamente esses recursos.

Em seu início o cinema foi predominantemente mudo, muitos críticos inclusive defendiam que essa seria a verdadeira vocação da sétima arte e que se constituiria um erro a introdução de diálogos falados. O poder significativo do filme moderno, no entanto, é alcançado pela junção dos vários elementos imagéticos e sonoros. Felizmente valiosas técnicas de produção, surgidas ainda na época do cinema mudo, são uma herança da qual desfrutamos até hoje.

A seguir, serão discutidos alguns elementos técnicos da linguagem e da narrativa fílmica. Para isso, propõe-se a descrição e discussão de alguns termos técnicos das teorias modernas do cinema, confrontando ideias e concepções. Serão debatidos, também, alguns dos recursos abstratos que se coadunam na constituição da linguagem fílmica e suas implicações para a fluência da narrativa fílmica. Então, será usada a teoria, aqui discutida, na análise de duas cenas do filme *Gifted Hands* (objeto dessa pesquisa), buscando mostrar algumas características do texto audiovisual e sinalizando a importância desse tipo de conhecimento para aqueles que intencionam estudar o assunto ou que fazem uso de filmes na sua rotina de trabalho, principalmente quando se trata da área educacional.

3.1.2 Noções técnicas da linguagem fílmica

Instigante e hipnotizante, o filme⁴⁸ seja ele visto em uma sala de cinema, projetado em sala de aula ou assistido em um aparelho doméstico, desperta as mais diversas sensações em seus espectadores. Estes se deleitam, buscam nele lazer e algumas vezes

⁴⁸(HOUAISS 2013). CINE obra cinematográfica registrada em filme (acp. 1) ou outro suporte.

informação (esta sempre presente). Por seu caráter multissensorial e predominantemente ideológico (MARTIN 2005; AUMONT 2009; GAUDREAULT; JOST 2009), o filme, muitas vezes, seduz o espectador a deter-se e a acompanhar o desenrolar de uma narrativa que se reproduz.

O cinema, através do filme, tem alcançado milhares de lares e, pela impressão de realidade que veicula, tem influenciado o comportamento de milhões de pessoas. Assim, é uma ferramenta que, se for bem utilizada, pode servir a propósitos educacionais edificantes, não só para o aprendizado de disciplinas, mas também como um meio de influenciar o gosto das pessoas, principalmente do público mais jovem. Por exemplo, há filmes que estimulam a leitura (as adaptações de obras literárias ilustram bem esse ponto), o gosto pela história, geografia, música, LE, pintura. Conheçamos um pouco do que está por trás da magia que o cinema evoca.

Nesta seção, será discutido como o filme se constitui enquanto texto audiovisual, destacando suas características distintivas que o individualiza e o coloca em um nível comunicativo único, diante dos demais tipos de textos que circulam hoje em nosso meio. Para isso, seguiremos algumas etapas necessárias falando sobre narrativa e linguagem fílmica, abarcando as noções de quadro, plano, montagem, movimentos de câmera, símbolos e metáforas, dentre outros aspectos que constituem uma lista imensa, a qual este trabalho não pretende explorar à exaustão, porém elencar aqueles itens que julgamos fundamentais ao nosso debate central, neste ponto – uma análise textual de duas cenas do filme *Gifted Hands*. Inicialmente, como suporte lexical àqueles que não estão familiarizados com o assunto, faz-se necessário conhecer alguns elementos constitutivos do texto fílmico. Começemos pelas noções de quadro, plano e campo, para então falarmos sobre montagem e sobre o aspecto criador da câmera – uma preparação aos aspectos fílmicos abstratos.

Segundo Aumont (2006) a palavra “quadro” vem do italiano *quadro*, originária do latim *quadratum*, significando “figura quadrada”. O autor explica que, há muito tempo, o quadro enquanto moldura vem sendo usado na tela pintada, ao passo que a noção de enquadramento se registra nas pinturas antigas, remontando ao período

helenístico. A fotografia, por sua vez, desde a sua origem, também utilizou bastante o enquadramento, como uma forma de imitar a pintura, limitando, dessa forma, por um quadro, a imagem fotográfica (AUMONT, 2006, p. 249). A noção de quadro para o filme pode se configurar da seguinte forma:

No cinema, o equivalente, desse ponto de vista, é o escuro da sala, que está em volta da imagem onde se inscreve um mundo imaginário.

[...]

O quadro define, portanto, o que é imagem e o que está fora da imagem. Por isso ele foi visto muitas vezes como abrindo para um mundo imaginário (a diegese da imagem). É a famosa metáfora da “janela aberta”, atribuída a Leon Battista Alberti, pintor e teórico italiano do século XV, e retomada notadamente por Bazin. (AUMONT, 2006, p. 249-250).

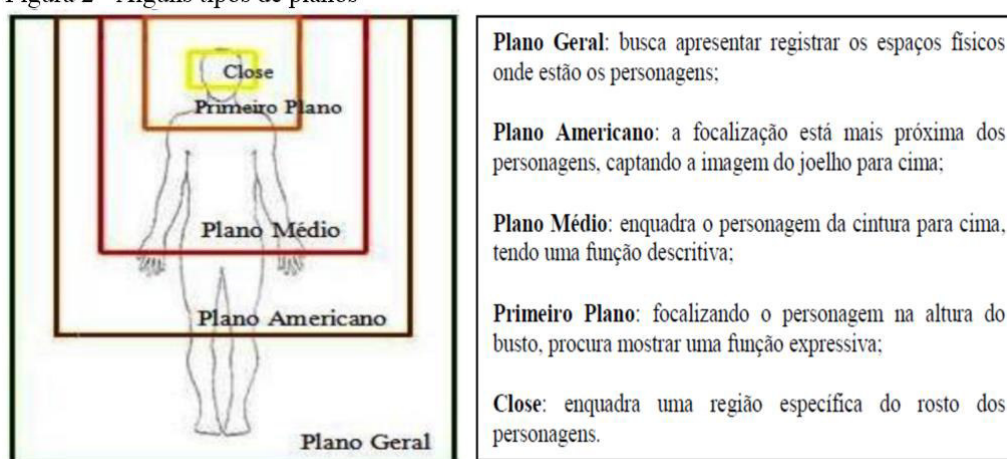
De uma forma geral, o quadro no filme pode ser entendido como os limites daquilo que o espectador deve visualizar, analogicamente às quatro margens de um texto escrito onde se lê um trecho, uma página de um romance. Já o plano, como expõe Aumont (2006, p. 230), é a imagem de filme “[...] impressa e projetada em uma superfície plana: é a origem da palavra “plano” que designa, portanto, o plano da imagem.” Ainda, destaca esse teórico que, por representar um dado campo o plano da imagem sugere uma miríade de outros planos. É importante perceber que

Em um certo número de expressões, a palavra “plano” é considerada substituto aproximativo de “quadro” ou “enquadramento”. É o caso em todo o vocabulário da escala dos planos, ou na expressão “plano fixo”, que designa uma unidade de filme durante a qual o enquadramento permanece fixo em relação à cena filmada (é o “contrário” do “movimento de câmera”). (AUMONT, 2006, p. 249-250).

Nota-se uma certa confusão, apesar das suas particularidades, ao se tratar dos conceitos de quadro, plano e campo. O próprio Aumont (2009, p. 39) reconhece esse fato ao salientar que durante a filmagem, costuma-se utilizar “plano” como “[...] equivalente aproximativo de “quadro”, “campo”, “tomada”: designa, portanto, ao mesmo tempo, um certo ponto de vista sobre o evento (enquadramento) e uma certa duração.” Nem por isso deixa de propor uma definição, asseverando que “[...] um plano é qualquer segmento de filme compreendido entre duas mudanças de plano” (AUMONT, 2006, p. 230). Na **Figura 2**, constam alguns tipos de planos, comuns ao texto audiovisual.

O campo, como foi visto, está relacionado diretamente ao quadro e ao plano, entretanto sua dimensão é essencialmente abstrata já que se define pelas sugestões visuais e psicológicas que desperta no espectador. Aumont (2006, p. 42) define campo como “[...] “a porção de espaço tridimensional que é percebida a cada instante na imagem filmica.” Partindo dessa definição, o teórico destaca o aspecto fundamental do campo: a impressão de realidade visual que este suscita tanto no que concerne à profundidade como à largura, fazendo com que o espectador crie uma imagem mental que vai para além do quadro, o chamado “fora-de-campo”. A noção de fora-de-campo é cara à teoria e à prática fílmica. É através desse recurso (também) que o cineasta desperta no espectador imagens mentais, deixando o filme de ser uma arte de mera “mostração”⁴⁹.

Figura 2 - Alguns tipos de planos



Fonte: Sousa (2012, p. 289)

Até aqui, o que descrevemos foram simplesmente termos vistos por alguns teóricos de cinema como unidades da linguagem fílmica (MARTIN 2005; AUMONT 2009). O que parece um consenso entre a maioria desses estudiosos é a centralidade que a montagem ocupa na teorização do fílmico: “[...] um dos traços específicos mais evidentes do cinema é ser uma arte da combinação e da organização (um filme sempre mobiliza uma certa quantidade de imagens, de sons e de inscrições gráficas em organizações e proporções

⁴⁹ Cf. Martin (2005).

variáveis).” (AUMONT 2009, p. 53); “É certo, efetivamente, que a montagem constitui o elemento mais específico da linguagem fílmica e que uma definição de cinema não pode deixar de conter a palavra “montagem”.” (MARTIN 2005, p. 167).

Passemos à busca de sua definição, primeiramente em Martin (2005) que distingue dois tipos de montagem: a narrativa e a expressiva. O primeiro remete ao seu aspecto mais simples – ordenar os planos em uma sequência cronológica a fim de contar uma história fazendo avançar a ação, tanto do ponto de vista dramático, como do psicológico. O segundo tipo de montagem busca, pela justaposição dos planos, produzir um efeito entre o contato de imagens. “Neste caso, a montagem visa exprimir através de si própria um sentimento ou uma ideia; deixa então de ser um meio para constituir um fim.” (MARTIN, 2005, p. 167). Em Aumont (2009), a montagem traduz-se pela manipulação de planos objetivando construir um novo objeto, o filme. Obviamente, apesar dessa definição sucinta, que vai ao encontro da fala de Martin, Aumont considera toda a complexidade desse procedimento.

Em termos de conceito, percebemos que os autores não discordam muito em relação à montagem. Embora Martin classifique a montagem em duas, narrativa e expressiva, não conseguimos conceber uma montagem ingênua (o primeiro tipo). A escolha dos planos, sua ordenação, cada elemento que compõe esses planos, por si só, já representam uma ideia. Entendemos, então, que as características de uma permeiam as da outra, sendo assim indissociáveis. Sobre o último elemento discutido nesta etapa deste trabalho, a câmera, Martin e Gaudreault & Jost afirmam que

A câmara tornou-se móvel como o olho humano, como o olho do espectador ou como o olho do herói do filme. A câmara é então uma criatura em movimento, activa, uma personagem do drama. O realizador impõe os diversos pontos de vista ao espectador. Abandona-se o palco tela de Méliès. “O espectador da plateia sobe num tapete voador”. (MARTIN, 2005, p. 38).

Seria, então, sobretudo por intermédio da mobilidade da câmara de um quadro locativo a outro, a favor da passagem entre dois planos, que o grande imagista teria conseguido adquirir um dom até então reservado aos deuses (e aos romancistas), a ubiquidade. (GAUDREULT e JOST, 2009, p. 116).

Nossa discussão aqui cabe menos à definição de câmera, equipamento tão comum à contemporaneidade, que ao papel desempenhado por ela durante a narrativa fílmica. Muitos dos recursos dos quais a linguagem cinematográfica dispõe vêm da câmera, principalmente pelos tipos de enquadramento, ângulos de filmagem e pelos seus movimentos; “[...] muito cedo a câmara deixou de ser apenas testemunha passiva, abandonando a posição de registradora objectiva dos acontecimentos para se tornar a sua testemunha activa e a sua intérprete.” (MARTIN, 2005, p. 41).

A função da câmera no cinema começa a ganhar destaque a partir do momento em que ela deixa de servir tão somente como uma focalizadora de um palco de teatro (MARTIN 2005), filmando numa posição fixa, e passa a explorar as possibilidades que o equipamento pode proporcionar, como modificar o ponto de vista do espectador, seleccionar o que será mostrado; mantendo elementos fora do enquadramento, coloca em destaque um detalhe da imagem.

Quanto aos ângulos de filmagem, segundo Martin (2005), estes podem assumir um valor psicológico particular. É o que ocorre com o plano contrapicado em que o assunto é filmado de baixo para cima, ou seja, “abaixo do nível normal do olhar”, objetivando causar no espectador uma sensação de imponência; superioridade atribuída aos indivíduos ou qualquer coisa em destaque. Um efeito contrário, de carácter negativo, portanto, é conseguido através do plano picado, em que o assunto é filmado de cima para baixo podendo sugerir uma derrota ou uma perturbação sofrida por um dado personagem, por exemplo. Em se tratando de perspectiva, Martin (2005) leciona que a câmera pode focalizar um ponto de vista subjetivo, atribuído a uma personagem da diegese, ou objetivo, atribuído ao espectador. Os dois usos, sem dúvida, contribuem de forma significativa ao desenrolar da narrativa fílmica, pela identificação do espectador da origem desse “olhar cinematográfico”, sendo diegético ou extradiegético. Finalmente, os movimentos de câmera podem ter

[...] diversas funções do ponto de vista da expressão fílmica: (a) *Acompanhamento de uma personagem ou de um objecto em movimento [...]*; (b) *Criação da ilusão de movimento de um objecto estático [...]*; (c) *Descrição de um espaço ou de uma ação material possuindo um conteúdo dramático único e unívoco [...]*; (d) *Definição de relações*

espaciais entre dois elementos da ação (entre duas personagens ou entre uma personagem e um objecto) [...]; (e) *Acentuar dramaticamente uma personagem ou um objecto* destinado a representar uma função importante no desenrolar da acção [...]; (f) *Expressão subjectiva do ponto de vista de uma personagem em movimento*; (g) *Expressão da tensão mental de uma personagem: ponto de vista subjectivo* [...]. (MARTIN, 2005, p. 55-56, grifo do autor).

Evidentemente, os movimentos de câmara podem ser muito mais ricos em sugestões e a lista acima ilustra apenas algumas possibilidades de significação. O seu uso técnico, por um outro lado, recebe nomes diversos como a panorâmica e o *travelling*, relacionando-se a um dos significados supramencionados ou a qualquer outro que o cineasta intencione durante a narrativa. A seguir, descrevemos os movimentos de câmara com os seus respectivos nomes no campo do cinema. Nogueira (2010) explica haver uma variedade morfológica de movimentos que a câmara pode assumir cumprindo funções distintas, porém ressalta o fato de se haver convencionado, como hiperônimos, uma distinção fundamental entre a panorâmica e o *travelling*.

O que distingue a panorâmica do *travelling* é que, na primeira, a câmara roda sobre os eixos horizontal ou vertical sem se deslocar (apenas se move a cabeça da câmara), ao contrário do que acontece no *travelling*. Na sua modalidade horizontal, a cabeça da câmara pode rodar até 360°, cobrindo todo o horizonte da visão. Este tipo de panorâmica permite um rastreio horizontal do espaço. Na sua modalidade vertical, a câmara roda sobre o seu eixo horizontal e dá a perspectiva de um espaço ou objecto entre o fundo e o topo.

Quando falamos de *travelling*, referimo-nos, de uma forma genérica, a qualquer forma de mostrar a acção em que existe uma deslocação da câmara, independentemente do modo como é tecnicamente conseguido (através de carris, gruas, aviões, carros, etc.). Existem vários tipos de *travelling*: vertical, horizontal, circular ou composto. (NOGUEIRA 2010, p. 89)

A essencialidade dos movimentos de câmara para o discurso fílmico está em seu poder descritivo, dramático e rítmico (MARTIN 2005). O espectador mais desatento pode não perceber ou não compreender muito bem o uso desse recurso – por exemplo, quando o diretor opta por um *travelling* com a câmara na mão – no entanto um espectador mais experiente, mormente os cinéfilos, conseguem explorar a riqueza de

detalhes que está na composição do filme, atribuindo sentido a vários elementos presentes na narrativa fílmica.

3.1.3 O filme enquanto narrativa

A segunda definição no dicionário Houaiss 3.0 (HOUAISS [2013]) diz que “narrativa” é uma “exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens”. No caso do cinema, temos palavras (escritas e faladas), imagens, sons e diálogos (escritos e falados) o que torna esse tipo de texto mais complexo, extrapolando a definição dicionarizada.

Gaudreault e Jost (2009, p. 32) resumem a questão definindo “narrativa”, de uma forma geral e apoiados nos conceitos de Metz, como “[...] um discurso fechado que desrealiza uma sequência temporal de acontecimentos”. Quando falam em discurso fechado os autores não advogam que a história deva ter necessariamente um fim. Muitas vezes, as narrativas, sejam elas literárias ou fílmicas, terminam sem explicar alguns problemas ou mesmo a fortuna de algum personagem, deixando, assim, a ideia de que há uma sequência, uma continuidade que pode ou não ser explicitada pelo autor: “[...] que o final seja suspensivo ou cíclico, isso não muda em nada a natureza da narrativa como objeto: todo livro tem uma última página; todo filme um último plano, e é somente na imaginação do espectador que os heróis podem continuar a viver” (GAUDREULT e JOST, 2009, p. 32).

O material comunicativo cinematográfico, como se pode notar pela comparação feita entre página e plano, é bem diverso daquele presente nas narrativas tradicionais, diferindo primeiro daquela que é predominantemente oral (não deixando de haver nesta o aspecto visual, pois um bom contador de histórias utiliza a expressão corporal em abundância); e depois da escrita, em que a palavra impressa é a essência discursiva (ressaltando-se que muitos livros trazem inúmeras figuras, principalmente os infantis ou

infanto-juvenis). Ambas não deixam de ser, de certa forma, precursoras do que viria a ser o filme moderno.

Desde já, faz-se necessária uma breve discussão sobre autoria no filme. Essa questão, bastante difícil, faz com que autores consagrados da teoria cinematográfica fujam de um conceito restrito de autor. Martin (2005), por exemplo, reconhece essa complexidade terminológica ao mostrar que o filme, muitas vezes, é entendido como uma mercadoria e como tal sofre diversas manipulações operadas pela censura, pelas produtoras, distribuidoras e exibidores.

Fora essas variáveis, é necessário considerar toda a equipe responsável pela produção de um filme: diretor, produtor, roteirista, fotógrafo, iluminador, montador, figurinista, atores etc. É recorrente, em Martin (2005), uma referência ao autor do filme por meio de palavras como “criador”, “cineasta” e “realizador”, esta mais constante que as outras. Já em Aumont (2009), percebemos as palavras “cineasta” e “diretor”, esta mais frequente que a outra. E em Gaudreault e Jost (2009), temos a figura do diretor e as palavras “meganarrador” e “grande imagista”, esta também mais repetida.

Optamos, nesta pesquisa, pela figura do diretor quando nos referimos ao autor do filme porque entendemos que, no caso do nosso objeto de estudo, o filme *Gifted Hands*, o diretor, Thomas Carter, exerceu uma grande influência na escolha do tema e na organização de seu conteúdo – que poderá ser comprovada pela leitura das próximas seções. Assim, pode-se entender autoria no cinema de diferentes formas a depender da perspectiva adotada.

A diversidade comunicativa do material fílmico faz com que ele signifique também de forma diferente. É o que começamos a explorar, nesse ponto, ao falar sobre narrador e meganarrador. Para Gaudreault e Jost (2009), o filme sonoro é sempre uma dupla narrativa, isto é, há sempre duas instâncias que narram, a principal delas é a que os autores classificam como meganarrador, a qual chamam de “o grande imagista”, uma instância extradiegética que pode ser relacionada à figura do diretor, por exemplo, pelo fato deste organizar a narrativa fílmica utilizando a linguagem audiovisual. A outra instância narrativa, o narrador diegético, é aquela voz que reproduz dentro do filme uma sequência

de acontecimentos pertencentes a ficção, sofrendo essa narrativa verbal uma transmutação, uma “[...] transcodificação em uma linguagem audiovisual da qual ele não é usuário.” (GAUDREULT e JOST, 2009, p. 71). Dentro dessa perspectiva, dessa concepção,

o cinema parece ter um valor exemplar para narratologia em seu conjunto, já que, ao contrário da situação que prevalece no caso da narrativa verbal, é relativamente difícil ocultar, pela interposição de um narrador segundo, a presença dessa instância que é o grande imagista, o meganarrador. (GAUDREULT e JOST, 2009, p. 69)

No filme, essa forma singular de significar manifesta-se também através dos recursos que não são próprios da linguagem cinematográfica, mas que, tomados de empréstimo se realizam por meios próprios ao audiovisual. É o caso da elipse, das metáforas e dos símbolos fílmicos. As três operações são responsáveis por uma boa parte da carga ideológica que o cinema veicula, ao não mostrar ou não explicitar algo, o cineasta é capaz de suscitar as mais diversas reações no espectador.

A elipse ocorre sempre que “[...] uma narrativa omite certos acontecimentos pertencentes à história contada, “saltando” assim de um acontecimento a outro, exigindo do espectador que ele preencha mentalmente o intervalo entre os dois e restitua os elos que faltam.” (AUMONT, 2006, p. 96-97). Para Martin (2005), o cinema deve sugerir mais do que mostrar, é a afirmação feita ao dizer que podendo mais o cinema pode menos, assim, teorizando sobre a sua função assevera que “[...] a elipse não deve castrar, mas desbastar. A sua vocação não é tanto suprimir os tempos fracos e momentos vazios, mas antes sugerir o *sólido* e o *pleno*, deixando fora de campo (fora de jogo) o que o espírito do espectador consegue preencher sem dificuldade.” (MARTIN, 2005, p. 107). E continua: “[...] esta capacidade de evocação através de meias palavras é um dos segredos do estranho poder de sugestão do cinema.” (MARTIN, 2005, p. 96). Apesar de muitas vezes servir somente como um salto no tempo fictício, a riqueza dessa operação está na construção de um texto permeado de sutilezas, capaz de intrigar e encantar o público.

A metáfora no filme tem a mesma finalidade que seu uso na literatura, entretanto no primeiro ela pode ser expressa pela sequência em que os planos são organizados durante o processo de montagem. Martin (2005, p. 118) define esse tropo no

cinema da seguinte forma: “[...] chamo metáfora à justaposição, por meio da montagem, de duas imagens cuja confrontação deve produzir no espírito do espectador um choque psicológico com a finalidade de facilitar a percepção e a assimilação de uma ideia que o realizador quer exprimir”. Conforme Aumont (2006, p. 186) “O que foi chamado de metáfora, sobretudo na época muda, é, no mais das vezes, uma comparação, o filme podendo com mais facilidade justapor elementos do que substituir uns pelos outros”. Entendemos que existe metáfora no filme, por confrontação de imagens, sempre que essa substituição traga ao espectador uma assertiva de caráter autoral representando a expressão daquilo que se quer fazer sentir ou pensar o espectador.

Por último, aqui, temos o símbolo. No filme, novamente como na oralidade ou na língua escrita, o símbolo é representativo, por meio da imagem (que pode ter como foco um objeto, uma pessoa, uma palavra ou frase ou qualquer outra coisa e que pode ser composta de uma sequência de planos), de uma ideia, de valores, de uma história, entre outras possibilidades, podendo, inclusive, englobar todos esses elementos pelo poder de apelo que há nele. “Existe símbolo propriamente dito quando o significado não surge do choque das duas imagens, mas reside na *própria imagem*” (MARTIN, 2005, p. 123).

Aqui, podemos inferir que toda e qualquer imagem contém alguma informação de ordem simbólica, podendo esta ser percebida ou não, ou mesmo ser percebida de formas diferentes, pelo espectador, a depender da sua relação com o símbolo ao qual está sendo exposto. Ainda, esta operação “Trata-se de planos ou de cenas, pertencendo sempre a acção, e que, além do seu significado directo, se encontram investidos de um valor mais ou menos profundo e mais vasto, cuja origem tem causas diversas [...]” (MARTIN, 2005, p. 123) e “[...] o cinema, como qualquer outra forma de significação cultural e social, reproduz e veicula símbolos fílmicos, mais do que os produz realmente [...]” (AUMONT, 2006, p. 272).

Nesta pesquisa, a investigação destes aspectos do texto fílmico se justifica porque nós professores precisamos conhecer e estar atentos aos detalhes presentes nos textos que escolhemos como material didático. Assim, conhecer um pouco sobre as representações não-verbais, por exemplo, é fundamental na hora da escolha dos filmes e

cenar que usamos em sala de aula. O emprego, em abundância, do recurso simbólico, da metáfora e da elipse, nos textos audiovisuais, pode ser notado facilmente quando começamos a analisar sua tessitura. Passamos agora a essa etapa.

3.1.4 *Gifted Hands* – Mãos Talentosas

As cenas escolhidas para análise (usadas para a SD)⁵⁰, neste trabalho, foram retiradas do filme *Gifted Hands* (2009), no Brasil, título traduzido como *Mãos Talentosas*, dirigido por Thomas Carter, roteiro de John Pielmeier. O filme, baseado em fatos reais, trata da história de Ben Carson⁵¹, neurocirurgião americano, conhecido por proceder com sucesso à separação de gêmeos siameses unidos pelo crânio. O filme, apesar de ser uma obra de ficção, é inspirador, pois apresenta com bastante fidelidade a trajetória desse homem, um notável exemplo de resiliência e superação. Ben Carson⁵² nasceu em 1951 e, quando tinha apenas oito anos de idade, passou a ser criado unicamente pela mãe. Na escola, em seus primeiros anos de estudo, era um aluno com baixo rendimento acadêmico e sua família enfrentava uma situação financeira bastante difícil. Além disso, Ben Carson é negro, em uma época em que o preconceito racial era muito mais forte que nos dias correntes.

O que fascina sobre a história desse homem é o fato de, com a ajuda imprescindível de sua mãe, ele conseguir superar muitas dificuldades pessoais e acadêmicas e mais do que isso, conseguir se tornar um neurocirurgião de destaque, sendo conhecido mundialmente pela conquista na área médica. O filme descreve de forma sucinta sua trajetória de tempos difíceis até o que se pode considerar a sua vitória.

⁵⁰ Cf. Seção 4 desta pesquisa. Essas cenas foram escolhidas por destacarem aspectos diferentes no que toca ao sistema linguístico e cultural das LM e LE, pela velocidade das falas, por sua carga dramática, simbólica e metafórica e também por seu apelo ideológico. Nelas, encontramos idiotismos, as falas das personagens são mais lentas quando comparada às demais, constantes no filme. Os recursos de focalização e movimento da câmera veiculam uma mensagem educativa de valorização à educação.

⁵¹ Para Aumont (2006, p. 44-45), individualizar uma cena no cinema pode ser algo complexo pela dificuldade em determinar se há ou não uma “continuidade temporal perfeita” de um plano ao outro, como reza o emprego corrente da palavra: “a cena de filme é um momento facilmente individualizável da história contada (como a sequência)”, essa sequência “mostra uma ação seguida” podendo conter elipses.

⁵² Fonte: <http://www.biography.com/people/ben-carson-475422#early-life>

A escolha desse filme justifica-se pelos seguintes aspectos: é um filme inspirador, pois narra a história de um estudante de classe baixa que se destacou em seu meio profissional através de sua dedicação aos estudos – o que ilustra a importância da educação na vida do ser humano; o filme não apresenta o uso de linguagem ou cenas inapropriadas a faixa etária dos alunos (censura: 12 anos); esse filme discute a influência da mídia no cotidiano das pessoas, assunto de debate nos dias atuais.

As duas cenas escolhidas para análise, neste trabalho, mostram o momento em que a mãe de Ben Carson vai à casa de um professor universitário fazer faxina. Lá se depara com uma situação que a faz tomar uma medida transformadora para a vida de seus filhos. Essas duas cenas foram escolhidas, principalmente, por dois aspectos: representam um momento central da narrativa fílmica no que se refere ao seu tema e as falas dos personagens não são rápidas, se comparadas a muitas outras cenas dessa narrativa. A escolha deste último aspecto visa a facilitar a compreensão textual dos participantes. Passamos, então, agora, ao momento em que a personagem, Sra. Carson nessa obra de ficção, dirige-se à casa do professor.

A primeira cena inicia com um plano geral (**Figura 3**) mostrando o aspecto da vizinhança privilegiada onde mora o professor (aqui muito do texto audiovisual é suscitado pelo fora de campo), e algumas de suas posses, como a frente da sua bela casa com uma fonte, muitas plantas e um automóvel, simbolizando ali uma situação financeira confortável. O plano geral é um recurso fílmico que tem como uma das funções descrever o espaço; nota-se no caso desse exemplar que o foco não é tanto a personagem (Sra. Carson), mas muito mais o lugar. Como o filme, a exemplo de vários outros tipos textos, deve ser um todo coeso, interpretamos por essa tomada a associação da ideia de capital intelectual ao capital financeiro, uma vez que entendemos ser uma das principais mensagens, de teor fortemente ideológico, desse filme, o incentivo ao estudo e à resiliência.

Ainda nesta cena, no momento em que a Sra. Carson bate à porta do professor, uma tomada com plano médio ratifica o que falamos até o momento. Ao fundo se vê a decoração nas paredes do lugar, o professor aparece em trajes que suscitam sua condição socioeconômica e o movimento que ele faz ao tirar os óculos, depois de abrir a

porta, busca fazer o espectador adivinhar o que essa personagem estava fazendo: lendo, escrevendo, estudando. Fato que se confirma na cena seguinte, separada desta primeira por uma elipse temporal que sugere um pequeno intervalo.

Figura 3 – Plano geral



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:23:41 / 01:30:10

A segunda cena é mais rica em sugestões. Assim como a anterior, inicia-se com um plano geral, porém, desta vez, acompanhado de uma trilha sonora com música clássica. O ambiente descrito por esse plano é a enorme biblioteca pessoal do professor. Se há metáfora entre imagens, podemos propô-la também como resultado de uma combinação entre imagem e som. A combinação descrita traz consigo a ideia de que o conhecimento tem algo de sublime, ou que o estudo fomenta o gosto pela arte, ou ainda que obter instrução, aprender, é uma arte elevada, digna de admiração. Obviamente, tentamos prever uma reação de um espectador, outras formas de compreender o que é assistido são perfeitamente possíveis, no entanto, no primeiro plano dessa cena todos os argumentos implicam para uma relação positiva entre livros, arte e grandiosidade. A mesma metáfora que assimilamos aqui é confirmada a seguir pela justaposição de imagens.

No segundo plano dessa cena, uma tomada objetiva foca a ação da personagem, Sra. Carson, que limpa livros, estes espalhados por todo o ambiente da biblioteca. Um plano seguinte é uma subjetiva, momento em que ela vê um aparelho de televisão em desuso (**Figura 4**), coberto por livros. Então temos uma panorâmica subjetiva que acompanha o olhar da personagem vasculhando todo o ambiente. O que vemos através de seus olhos é um teto pintado e decorado com requinte; suspenso, um belo candelabro; e uma miríade de livros organizados em várias prateleiras, nesse espaço da biblioteca composto por dois pisos (observe-se que trilha sonora com música clássica é constante nesse momento da narrativa). A metáfora argumentada anteriormente torna-se mais perceptível nesse momento: o que o estudo agrega. A TV nesse espaço não tem um lugar de destaque, serve, quando muito, para acomodar alguns livros. Logo após essa panorâmica, o professor entra em cena novamente, e mais uma vez aparece segurando seus óculos, mas desta vez segura também um livro. Pode-se perceber que muitas vezes a narrativa fílmica é cheia de redundâncias, estas nem sempre prejudiciais a sua estética ou a sua fluência.

Figura 4 – Tomada subjetiva



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:08 / 01:30:10

Os planos seguintes dessa cena são predominantemente compostos por primeiros planos (**Figura 5**). O valor dramático, desse modo, é acentuado quando o professor elogia o trabalho da Sra. Carson, quando esta fica feliz e critica o trabalho da antiga faxineira, quando o professor fala da sua falecida esposa e quando a Sra. Carson se surpreende pelo fato daquele homem ter lido tantos livros. A sequência do filme, após uma elipse representando o um curto espaço de tempo, mostra-nos a atitude tomada por esta mãe em relação à educação dos filhos. Ao limitar a exposição deles à TV, ela, ao mesmo tempo, impõe-lhes um ritmo de leitura semanal o que faz com que Bennie (Ben Carson nessa ficção) e seu irmão tenham um desempenho acadêmico melhorado e o que se constituirá decerto num fator preponderante ao seu sucesso profissional futuro.

Figura 5 – Primeiro plano



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:25:14 / 01:30:10

Por meio desta breve discussão, vimos uma pequena parte da riqueza que constitui a linguagem fílmica. Os recursos dos quais o cineasta dispõe tornam a sétima arte algo que vai muito além da “mostração”, permitindo que se construa uma verdadeira obra de criação – um texto extremamente complexo. Alguns desses recursos, explorados de forma sucinta aqui, se juntam para tecer a trama do texto. Além de trazer beleza aos olhos

e ouvidos do espectador, também, fortemente, guiam-no, de forma tão contundente que sua interpretação do filme é, em muitos casos, condicionada àquilo que o cineasta intencionou veicular. Diferente da literatura, por exemplo, em que o leitor tem mais liberdade interpretativa, no filme, o espectador olha, na maioria das vezes, para onde a câmera quer, dessa forma, sendo induzido a um tipo e ritmo de leitura preestabelecido. Por isso, o filme se constitui num produto de forte apelo ideológico.

Essa discussão importa, principalmente, aos que se interessam por estudar a narrativa fílmica e a linguagem do cinema. Os assuntos aqui discutidos são bastante incipientes, requerendo do leitor um aprofundamento desses temas e de outros que os circundam. Contudo, esse breve debate contribui à conscientização daqueles que intencionam se aventurar nos estudos fílmicos ou mesmos àqueles profissionais que lançam mão do filme como uma forma de apoio ao seu trabalho diário, mormente os profissionais da área da educação, que devem estar atentos às nuances desse tipo de texto para melhor utilizarem esse material. Como à nossa pesquisa importam os filmes legendados, sublinhamos, a seguir, algumas características da TAV, com especial atenção à legendagem.

3.2 Tradução audiovisual (TAV)

Os produtos audiovisuais estão cada vez mais presentes no nosso dia-a-dia, sejam através dos canais televisivos, sejam por meio das mídias de armazenamento (como o DVD) ou pela internet, estes produtos demonstram um crescimento proeminente no mundo contemporâneo (DÍAZ CINTAS 2008). O que presenciamos, segundo Díaz Cintas (2008) é a emergência e o estabelecimento de um novo meio de comunicação (o audiovisual) que tem características bem distintas do meio tradicional (o papel). O autor os distingue da seguinte forma: “Documentos unidimensionais (impressos) estão, de algum modo, tornando-se programas multidimensionais (audiovisuais) e sua evolução traz

consigo uma nova forma de lidar com sua tradução para outras línguas e culturas.”⁵³ (DÍAZ CINTAS, 2008, p. 90). Importa-nos, nesse momento, a tradução de filmes.

Como visto na seção anterior, para escolhermos os filmes que servirão de recursos didáticos, importa que conheçamos um pouco sobre sua tessitura. Não é diferente quando lidamos com materiais audiovisuais traduzidos. Nestes, no entanto, faz-se necessário, para uma interpretação mais detalhada do texto, o conhecimento sobre algumas constrações e especificidades da TAV. No nosso caso, como trabalhamos com filmes legendados, nossa preocupação recai sobre a avaliação desse material, mais especificamente da qualidade das legendas. Assim, para o professores e aprendizes de LE que utilizam esse tipo de material didático, a seleção de filmes que contenham boas legendas é central.

Começamos, aqui, a explorar o texto audiovisual e sua tradução discutindo a definição de TAV a partir do conceito encontrado em Orero. Orero (2004, p. vii) argumenta que a TAV engloba “[...] os múltiplos e diferentes modos de tradução quando o áudio (rádio), o áudio e o vídeo (tela), ou o que é escrito, os meios de áudio e vídeo (multimídia) são o texto-fonte.”⁵⁴; ainda, a autora, sustenta que a TAV

[...] abrange todas as traduções, ou transferências multisemióticas, para produção ou pós-produção em qualquer tipo de mídia ou formato, bem como as novas áreas de acessibilidade: a legendagem para surdos e ensurdecidos e a audiodescrição para cegos e pessoas com problemas de visão⁵⁵. (ORERO, 2004, p. viii).

Díaz Cintas e Remael (2014, p. 13) ratificam essa definição ao garantir que “Independente da barreira ser linguística ou sensorial, o objetivo do processo de tradução é exatamente o mesmo: facilitar o acesso a uma fonte de informação ou de entretenimento

⁵³ Monodimensional (printed) documents are somehow becoming multidimensional (audiovisual) programmes and this evolution brings about a new way of dealing with their translation into other languages and cultures.

⁵⁴ [...] the multiple and different modes of translation when the audio (radio), the audio and the visual (screen), or the written, the audio and the visual (multimedia) channels are the source text.

⁵⁵ [...] encompass all translations — or multisemiotic transfer — for production or postproduction in any media or format, and also the new areas of media accesibility: subtitling for the deaf and the hard of hearing and audiodescription for the blind and the visually impaired.

anteriormente hermética.”⁵⁶ Pode-se perceber que o espaço de atuação da TAV não está restrito ao par tradicional legendagem e dublagem e extrapola, como ressalta Orero, as telas do cinema, TV e computadores (ou de outros dispositivos), estando presente também nas traduções feitas para o teatro e o rádio.

Se o campo de atuação da TAV é extenso, sua aplicação, em termos de estudos, tornou-se também prolífera, como destaca Díaz Cintas e Anderman (2009 p. 1) ao relatar que “No século XXI, a mídia é onipresente: para informar como também às vezes [muitas vezes] para desinformar, para vender, entreter e educar”⁵⁷. Nosso trabalho se ocupa exatamente dessa última questão: a aplicação pedagógica de filmes legendados como forma de ampliar o vocabulário de estudantes de LE.

A partir da literatura da área de TAV, podemos perceber a luta travada pelos pesquisadores que se dedicam ao seu estudo em delimitá-la e inclui-la nos Estudos da Tradução. No que se relaciona a uma delimitação, ou seja, seu próprio conceito, como discutem Franco e Araujo (2011), houve um debate em que tentativas do tipo “screen translation” (cunhada por Gambier em 2003) não puderam dar conta de toda a gama de atividades que permeiam a TAV. As autoras encontram, em Díaz Cintas, num trabalho de 2005, uma taxonomia que as satisfaz parcialmente ao explicar o porquê do termo “Tradução Audiovisual”. Díaz Cintas e Remael (2014) reconhecem que ainda há termos competindo com o nome TAV ao citar “tradução fílmica” ou “tradução cinematográfica”, argumentando, todavia, que TAV está tornando-se o nome padrão. Delimitada sua definição, como fizemos no início desse trabalho com Orero (2004), vejamos o que Gambier (2009) e Díaz Cintas e Remael (2014) discutem acerca de sua natureza enquanto uma área de pesquisa do campo dos Estudos da Tradução.

Díaz Cintas e Remael (2014) ressaltam que, desde 1930, a palavra tem acompanhado a imagem, de forma constante, tornando necessária a sua tradução. Os autores lembram, ainda, o leque de formas da TAV no que se refere aos programas

⁵⁶ Whether the hurdle is a language or a sensorial barrier, the aim of the translation process is exactly the same: to facilitate access to an otherwise hermetic source of information and entertainment.

⁵⁷ In the twenty-first century, the media is omnipresent: to inform, arguably sometimes to misinform, to sell, to entertain and to educate.

audiovisuais, totalizando dez; colocando como principais a dublagem, a legendagem e o *voice-over*⁵⁸. Em relação às três últimas, Díaz Cintas e Remael (2014) trazem à tona a discussão sobre as constrações que permeiam a TAV. Em relação às legendas, os autores lecionam que estas devem ser coerentes ao que se vê na tela, a mensagem traduzida deve coincidir com o discurso original. Ainda, as legendas são resultado da mudança de um discurso oral para um escrito, logo caracterizadas por omissões já que há um espaço a ser respeitado para elas.

Yves Gambier (2009), por sua vez, destaca que uma abordagem linguístico-cultural tem sido usada nos estudos que tocam a tradução para a TV e o cinema. O autor sublinha essa questão paradoxal ao salientar que o audiovisual é o resultado de um composto multisemiótico: imagens, sons, cores, narrativas etc. Gambier (2009, p. 18) fala sobre a presunção em existir uma uniformidade entre a expressão escrita e oral, ou seja, como se um dado número de palavras faladas devessem ser expressas em um mesmo número de palavras escritas, “[...] como se legendagem fosse um processo meramente mimético, e como se os dois códigos fossem similares em status e na forma que funcionam.”⁵⁹ Dentre outras constrações existentes na atividade de TAV, Gambier (2009) lista algumas que se relacionam à dublagem, a saber: apropriação cultural, manipulação narrativa, censura, sincronia temporal e labial, recepção e tolerância da dublagem, sincronização entre elementos verbais e não-verbais (gestos, expressões faciais, olhar, movimentos corporais).

Pelas razões supramencionadas e pela natureza do texto audiovisual, Gambier (2009) advoga que alguns conceitos no campo dos Estudos de Tradução devem ser revistos, estendidos ou até mesmo repensados. Dentre eles estão o próprio conceito de texto (o audiovisual, em geral, tem uma sobrevida curta) e de tradução (rever nomes como adaptação, manipulação, refilmagem), conceito de autoria (diferente da literatura em que o autor geralmente é associado à apenas uma pessoa, no texto audiovisual podemos destacar

⁵⁸ O uso dessa modalidade da TAV é muito comum em documentários, nos quais há a coexistência dos discursos orais que representam o TF e o TA, principalmente depoimentos de pessoas que participam como informantes desse tipo de produção fílmica.

⁵⁹ [...] as if subtitling were merely a mimetic process, and as if the two codes were similar in status and in the way they work.

vários atores que podem ser equacionados à sua autoria)⁶⁰, de unidade de tradução, de estratégia de tradução (Gambier questiona a possível relação entre dublagem e domesticação e legendagem e estrangeirização), de normas, bem como do texto oral e escrito (questões de convenções textuais podem entrar em jogo, assim como questões sociolinguísticas).

Díaz Cintas (2004) parte da premissa que linguagem, língua e cultura são indissociáveis e propõe um caminho a ser trilhado no sentido de começarmos a satisfazer a algumas das questões colocadas acima. Nesse sentido, o autor argumenta que os estudos em TAV podem se beneficiar amplamente dos Estudos Descritivos da Tradução, principalmente no que tange à teoria dos polissistemas⁶¹ e à teoria das normas⁶², ambas contribuindo à compreensão dos fatores extratextuais que circundam o TF bem como o texto-alvo (TA), interferindo diretamente no processo e resultado de uma tradução, seja literária ou audiovisual, intervenção potencializada no caso da última.

O espaço de atuação da TAV, como vimos, é bastante extenso e engloba várias questões a serem exploradas. Dos vários tipos de produtos audiovisuais, cada um, certamente, tem suas peculiaridades no que concerne a sua tradução. Nossa discussão não contempla uma descrição detalhada de cada um desses casos, porém nos interessa, ainda que forma parcial, contemplar a legendagem, já que é com essa modalidade da TAV que trabalhamos.

3.2.1 Legendagem

“A legendagem está rapidamente se tornando o modo preferido de tradução das mídias audiovisuais, graças principalmente ao DVD e à internet.”⁶³ (DÍAZ CINTAS,

⁶⁰ Cf. Seção 3.1.3 desta pesquisa.

⁶¹ Cf. Even-Zohar (2004).

⁶² Cf. Toury (2004).

⁶³ Subtitling is fast becoming the preferred translation mode of the audiovisual media, thanks mainly to the DVD and the Internet.

2008, p. 103). A legendagem surge da necessidade de acesso. Primeiro com o uso de legendas interlinguais direcionado às pessoas que não têm acesso à língua do TF. Mais tarde, com o advento da legendagem para surdos e ensurdecidos (LSE), um dos tipos de legenda intralingual (DÍAZ CINTAS; REMAEL 2014), contendo o texto oral e informações como ruídos e música, os quais não podem ser percebidos com clareza, de forma auditiva, pelos deficientes. Observe-se, aqui, que a legenda interlingual também pode estar a serviço do público com deficiência auditiva. O outro tipo de legenda intralingual é aquele destinado, por exemplo, ao karaokê ou aos aprendizes de LE (DÍAZ CINTAS; REMAEL 2014). Este foi tipo usado na nossa pesquisa.

Salvo os casos das cartelas no cinema mudo, legendas que traduzem textos escritos ou outros casos específicos que se assemelham aos dois últimos, podemos dizer que as legendas se tratam de uma mutação da modalidade falada para a escrita. Essa mutação, que constitui um dos principais tipos da TAV, tem suas particularidades, o que a torna um processo tradutório diferenciado. É o que passamos a discutir agora⁶⁴.

A legenda, num filme por exemplo, não pode ser entendida como um texto à parte (GAMBIER 2006), ela é parte de um todo semiótico multimodal. As imagens e os sons significam muito nesse tipo de texto, portanto as legendas se coadunam a essa parte formando um todo coeso. Um problema que se põe nessa união e torna a atividade de legendagem interlingual ímpar no campo tradutório é a sua natureza sintética e muitas vezes elíptica como expõe Skuggevik (2009, p. 197): “Essa necessidade simplificativa nasce do fato das legendas não substituírem a língua original do filme, elas coexistem com ela, bem como com outros canais auditivos e visuais do filme, como também [...] competem com eles.”⁶⁵

Essa coexistência compulsória da tradução com o TF gera algumas implicações: para um aprendiz de uma LE, a legenda interlingual pode ser uma redundância

⁶⁴ Para isso discutiremos legendagem interlingual e intralingual, excetuando-se aquela direcionada às pessoas com deficiências auditivas, pois este não é o foco do nosso trabalho.

⁶⁵ This need to simplify arises because subtitles do not replace the original language of the film, they coexist with it, as well as with the other audio and visual channels of the film, and even [...] compete with them.

em alguns momentos, podendo, também, ter sua qualidade contestada pelo o que se ouve e se lê; para um falante da LE que vai ao cinema assistir a um filme legendado, uma comparação e uma possível contestação da competência tradutória do legendador pode ser posta em xeque, principalmente quando esse espectador não compreende muito bem o processo pelo qual as legendas passam. Kruger ressalta que

O legendador tem que negociar o número de caracteres, a duração da legenda, a quebra de linhas, as trocas de tomada e de cenas, os ritmos visuais e auditivos, o alinhamento entre o que é dito com o momento em que é dito (sincronização), os espaços entre as legendas e os vários sistemas semióticos que impactam no que é legendado e na forma como se legenda.⁶⁶ (KRUGER, 2008, p. 82).

Soma-se a isso, certamente, o registro linguístico que sofre uma transmutação do oral para o escrito, requerendo, dessa forma adequações. Como visto, os elementos semióticos imagéticos e sonoros influenciam diretamente esse trabalho. Há momentos em que as legendas são simplesmente dispensáveis, pelo fato da cena significar por si só, especialmente nos casos em que há a repetição de falas, como nos filmes policiais em que um comando é repetido várias vezes⁶⁷. Um outro aspecto de interesse, nessa coexistência, como nota Skuggevik (2009, p. 210) é que as legendas tendem a ser econômicas⁶⁸, mas, em alguns casos, é preciso acrescentar palavras para que haja sincronia entre o tempo de leitura da legenda e o tempo de fala; consoante ao que Díaz Cintas (2005) chama de regras de ouro da legendagem – uma delas diz que a legenda deve coincidir com o início e o final de um segmento discursivo⁶⁹. Este autor, também, chama a atenção para o tempo em que a legenda deve permanecer na tela⁷⁰

Se uma legenda permanece na tela por muito tempo, o espectador tende a relê-la. Para evitar essa situação, recomenda-se seis segundos como tempo máximo de exposição de legendas com duas linhas cheias. Por um

⁶⁶ The subtitler has to negotiate between number of characters, duration of subtitles, line divisions, shot and scene changes, visual and auditory rhythm, alignment of what is said with when it is said (synchronicity), gaps between subtitles, and various semiotic sign systems that impact on what is subtitled and how it is subtitled.

⁶⁷ Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Subtitle Spotting and Translation*, item número 13.

⁶⁸ Cf. *Ibid.*, item número 04.

⁶⁹ Cf. *Ibid.*, item número 21.

⁷⁰ Cf. *Ibid.*, item número 18.

outro lado, se a legenda permanece na tela por muito pouco tempo, os espectadores não terão tempo de ler a informação. Por isso, convencionou-se que o tempo mínimo de exposição para uma legenda deveria ser um segundo, independente de quão curta ela possa ser. Se a informação permanecer na tela por menos tempo, corre-se o risco dela aparecer como um *flash* e de os espectadores não conseguirem lê-la.⁷¹ (DÍAZ CINTAS, 2008, p. 95).

Ainda de acordo com Díaz Cintas (2005), é importante observar-se algumas normas de legendagem como, por exemplo, quando há concomitantemente na tela as falas de dois personagens. Nesse caso, a primeira linha é reservada ao personagem que fala primeiro na cena e a segunda linha, que é sempre precedida de travessão, ao segundo personagem. O autor também destaca que é comum ambas as linhas virem precedidas de travessão⁷². Acerca da quantidade de linhas numa legenda, Díaz Cintas e Remael (2014) prescrevem, embora esses números variem, um total de duas linhas⁷³ com uma variação de 32 a 41 caracteres por linha. Pavesi e Perego (2008, p. 222), com base em Carroll e Ivarsson (1998), recomendam que “[...] quando se usa legendas com duas linhas, a linha superior deve ser a mais curta para que se preserve a integridade da imagem fílmica e minimize-se a tensão nos músculos oculares causada pelo movimento dos olhos⁷⁴ [...]”. Sobre a posição das legendas, Carroll e Ivarsson (1998) argumentam que estas devem vir centralizadas, evitando-se, por exemplo, a interferência de logotipos televisivos nos cantos da tela.

Nos demais casos, Georgakopoulou (2009, p. 21) assevera que “As legendas são tomadas como bem-sucedidas quando não são notadas pelo espectador. Para que isso aconteça, elas precisam ser inteligíveis e tão concisas quanto for necessário para

⁷¹ If a subtitle stays on screen too long, the viewer tends to re-read it. To avoid this situation, six seconds is the recommended maximum exposure time to keep a full two-liner on screen. On the other hand, if a subtitle stays on screen too little, viewers will not have the time to read the information, and this is why it is generally agreed that the minimum exposure time for a subtitle should be one second, irrespective of how short the actual subtitle may be. If the information stays on screen less time, the risk is run that it will appear as a flash and viewers will not be able to read it.

⁷² Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Technical Aspects*, item número 2, letra C.

⁷³ Cf. *Ibid.*, *Subtitle Spotting and Translation*, item número 19.

⁷⁴ [...] when a two-line subtitle is used, the upper line should be the shortest one in order to preserve the integrity of the film image and allow the amount of eye movement and eye muscle strain to be kept to a minimum [...]

não distraírem a atenção do espectador do programa assistido.”⁷⁵ Deixando um pouco de lado todos os aspectos culturais que as línguas carregam, assunto de amplo debate na área dos Estudos da Tradução, notamos que as constrações inerentes à atividade de legendagem são muitas e não se esgotam no que descrevemos aqui, ou no que ainda iremos dizer.

Ainda de acordo com Georgakopoulou (2009), a forma como as legendas são dispostas na tela influenciam bastante em sua leitura⁷⁶. A autora explica que “Mesmo a quebra de linhas numa única legenda pode facilitar a compreensão e aumentar a velocidade de leitura, se a segmentação for feita respeitando-se grupos nominais e verbais de uma frase ou oração, ao invés fracioná-los em unidades menores.”⁷⁷ (GEORGAKOPOULOU, 2009, p. 24). Na **Figura 6**, a autora expõe a questão de forma prática com um exemplo de uma legendagem intralingual (filme “Mulher nota 1000”):

Figura 6 - Disposição da legenda em linhas

<i>Original dialogue</i>	
01.03.53.01 – 01.03.57.11	
I don't understand. How come your parents trust you all of a sudden?	
<i>Option 1</i>	<i>Option 2</i>
I don't understand why your parents trust you all of a sudden.	I don't understand why your parents trust you all of a sudden.

Fonte: Georgakopoulou (2009, p. 24)

Nas duas opções, é patente a diferença no ritmo de leitura e mesmo de compreensão. Estudos como esses contribuem para a pesquisa na área assim como para o trabalho do legendador/tradutor. Como podemos perceber, várias variáveis estão em jogo

⁷⁵ Subtitles are said to be most successful when not noticed by the viewer. For this to be achieved, they need to comply with certain levels of readability and be as concise as necessary in order not to distract the viewer's attention from the programme.

⁷⁶ Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Subtitle Spotting and Translation*, item número 06.

⁷⁷ Even appropriate line breaks within a single subtitle can facilitate comprehension and increase reading speed if segmentation is done into noun or verb phrases, rather than smaller units of a sentence or clause.

quando se traduz para o filme. Esse breve apanhado de algumas características do trabalho de legendagem nos mostra que não basta, independente da legenda ser inter ou intralingual, verter o que foi falado para a língua escrita. Um estudo cuidadoso da teoria de TAV faz-se relevante aqui, bem como o trato com o próprio texto audiovisual, ou seja, o seu entendimento como um todo complexo é essencial.

Outros elementos certamente influenciam nesse processo. Fatores como cliente, público, recursos tecnológicos, objetivos de tradução, orientação ideológica do legendador/tradutor, a posição da obra num dado polissistema fílmico (EVEN-ZOHAR 2004), a distância ou proximidade entre culturas, entre outros, são elementos que, também, interferem diretamente nas decisões tomadas. Não aprofundamos estas questões aqui. Por ora, usamos o que foi exposto acima para discutirmos as legendas das duas cenas do filme *Gifted Hands*, objeto do nosso estudo.

3.2.2 A legenda de *Gifted Hands*

Nesta parte da pesquisa, fazemos uma breve discussão sobre as legendas das cenas⁷⁸ que usamos na parte experimental do nosso trabalho (SD). Seguindo uma sequência cronológica, começamos pelas legendas intralinguais, pois hoje uma das práticas constantes no trabalho de legendagem é a produção dessas legendas, geralmente feitas por falantes nativos da LP, para a partir destas fazer-se então a produção das legendas interlinguais, geralmente também produzidas por falantes nativos da LC (SÁNCHEZ 2004)⁷⁹. Nessa discussão, falaremos sobre o tempo de exposição da legenda, o total, a

⁷⁸ Um dos aspectos determinantes para uso dessas cenas em nossa pesquisa é qualidade das legendas que, como veremos, é ótima.

⁷⁹ São os chamados “modelos” (templates). “Modelos são documentos de trabalho usados no mundo profissional para maximizar os recursos e cortar gastos. Em suma, esses arquivos contêm o roteiro de um programa audiovisual com o *spotting* das legendas em inglês [...], as quais são, então, usadas como base para a tradução em todas as línguas previstas num dado projeto.” Templates are working documents used in the professional world to maximise resources and cut costs. In essence, these files contain the script of an audiovisual programme spotted into master subtitles in English [...], which are then used as the basis for translation into all languages required in a given project. (DÍAZ CINTAS, 2008, p. 97).

posição, a disposição e a quebra de linhas, o número de caracteres por linha, a identificação de personagens e a sincronia entre legenda e fala.

Temos ciência, entretanto, de que vários outros elementos devem ser considerados, entre eles, aqueles listados por Carroll e Ivarsson (1998). Mormente, no caso do ensino de línguas, elementos como pontuação, registro linguístico, correção gramatical etc. A revisão desses elementos foi feita durante a escolha das cenas que foram usadas na parte metodológica desta pesquisa. Não contemplamos esses elementos nesta avaliação porque optamos por tratar, nesta seção, de aspectos que estão mais ligados aos filmes legendados como um todo, em detrimento dos aspectos de caráter predominantemente linguísticos. Segundo Kruger (2008, p. 84), “A avaliação de legendas (como a de qualquer tradução) é uma atividade complicada e geralmente subjetiva e várias tentativas têm sido feitas para criar sistemas avaliativos.”⁸⁰ Não seguiremos a orientação de um autor em particular, mas avaliaremos as legendas das cenas do filme de acordo com o que foi discutido na seção anterior.

Inicialmente, a respeito do tempo de exposição da legenda nas cenas, basta que seja dito que, tanto no caso das legendas intralinguais como interlinguais, foi respeitado o padrão mínimo de um segundo e máximo de seis segundos. Acerca da posição das legendas, também em ambos os casos, encontram-se centralizadas (**Figuras 7 à 12**). Sobre o número de caracteres por linha, o legendador respeitou o que preveem Díaz Cintas e Remael (2014), não excedendo o total de 42 (**Figuras 7 à 12**).

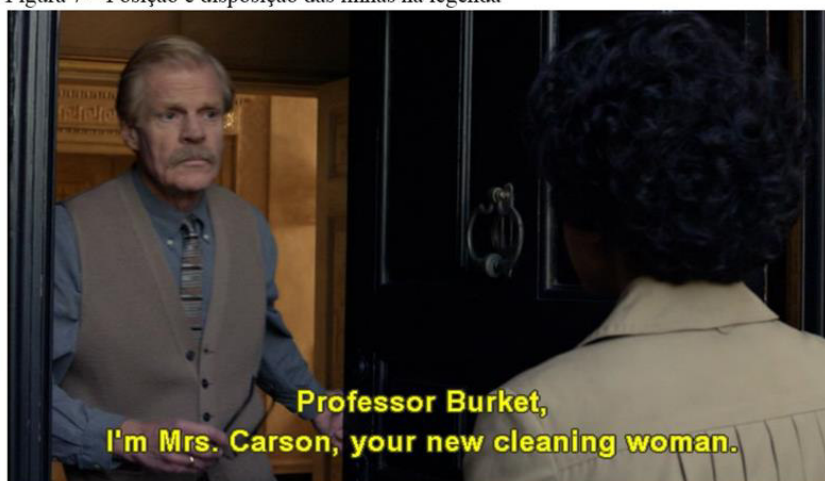
A primeira cena constitui-se apenas da fala da faxineira ao chegar à casa do professor. Nela, observamos que o tradutor/legendador resolveu dispor a legenda em duas linhas, orientação seguida durante todo o trabalho sempre que se faz necessária o uso de mais de uma linha (**Figura 7**). O número de caracteres por linha, nessa legenda, é bastante assimétrico, fato justificado pela quebra de linhas que isola o vocativo do restante da frase. Sua sincronia com a fala do personagem é muito precisa, iniciando no exato momento e

⁸⁰ Assessment of subtitles (as of translations) is a complicated and often subjective exercise and various attempts have been made to create evaluation grids.

demorando um segundo a mais, ao final. Esse tempo extra se justifica para que a leitura da legenda não fique comprometida.

Os mesmos aspectos acima foram observados na produção da legenda interlingual (**Figura 8**), incluindo a assimetria entre o número de caracteres da primeira linha e da segunda justificada pelo isolamento do vocativo, ressaltando-se que o número de caracteres na segunda linha diminuiu com a ocultação do sujeito e com a simplificação do grupo nominal “cleaning woman”. Como visto na parte teórica da TAV, as legendas, mormente as interlinguais, tendem a ser concisas para que o expectador possa tirar proveito dos outros recursos que o texto audiovisual dispõe.

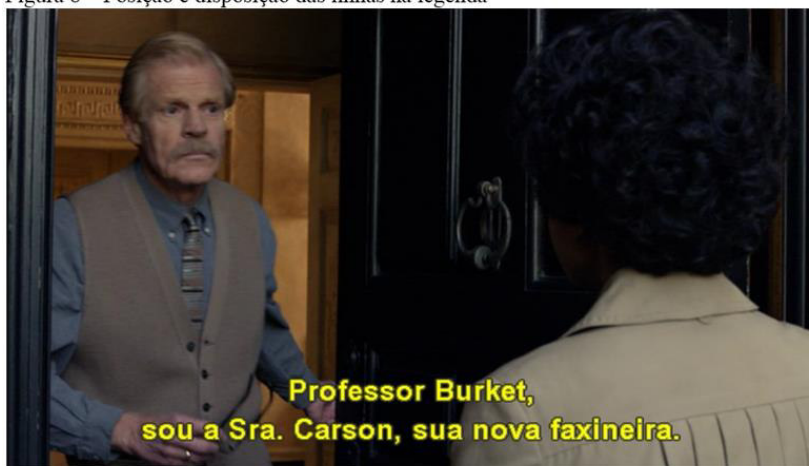
Figura 7 – Posição e disposição das linhas na legenda



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:23:46 / 01:30:10

Figura 8 – Posição e disposição das linhas na legenda



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:23:46 / 01:30:10

A segunda cena é composta de várias falas dos dois personagens, a faxineira e o professor. Essas falas são distintas, na legenda, pelo uso do travessão (**Figuras 9 e 10**), quando aparecem ao mesmo tempo na tela. A sincronia com as falas dos personagens, a exemplo da cena anterior, é excelente. Novamente, a legenda aparece na tela no exato momento em que os personagens começam a falar, prolongando-se, em alguns casos, por mais um segundo. Nas falas do professor, pelo fato deste falar mais lentamente, geralmente há um prolongamento do tempo da legenda para que esta permaneça visível durante todo o discurso oral do personagem.

No que se relaciona à quebra de linhas, percebeu-se que ela acontece respeitando-se os grupos nominais e verbais, o que facilita sua leitura. Já no que concerne à disposição das legendas, observamos a dificuldade do legendador(a) em realizar a assimetria recomendada por Carroll e Ivarsson (1998), em que a linha superior deveria ser menor, visto que sua intenção foi preservar os sintagmas na mesma linha (**Figuras 11 e 12**). O número de caracteres por linha, no caso das legendas com duas linhas, é mais simétrico nesta cena (**Figura 11**). Todos esses aspectos, de um modo geral, conservam-se nas legendas interlinguais (**Figura 12**).

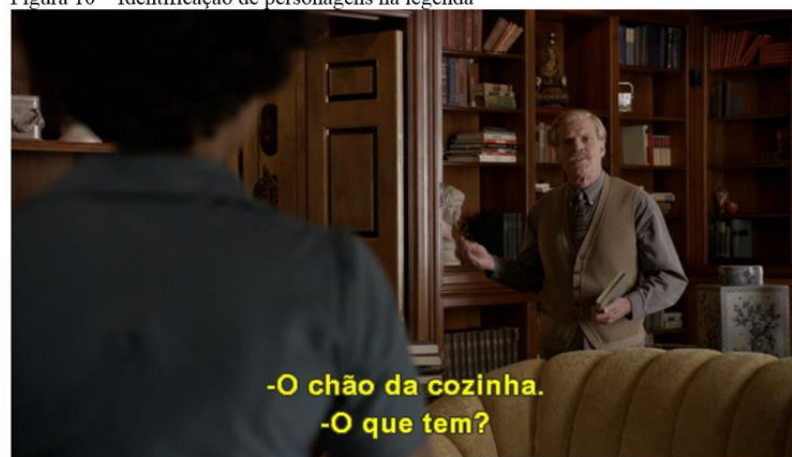
Figura 9 – Identificação de personagens na legenda



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:31 / 01:30:10

Figura 10 – Identificação de personagens na legenda



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:31 / 01:30:10

Figura 11- Quebra de linhas na legenda



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:38 / 01:30:10

Figura 12- Quebra de linhas na legenda



Fonte: Gifted Hands (2009)

00:24:38 / 01:30:10

As legendas das cenas possuem ótima qualidade, respeitam os padrões de legendagem, descritos na seção 3.2.1, e são facilmente lidas e incorporadas ao texto fílmico. A velocidade das falas dos personagens certamente facilita à compreensão das legendas. Essa discussão é pertinente ao nosso trabalho porque para escolher as cenas fílmicas usadas na SD proposta aqui, temos que avaliar sua inteligibilidade que é resultado, entre outros, da soma dos fatores discutidos acima. Assim, é importante que o professor de LE, ao usar esse tipo de texto em sala de aula, avalie a qualidade das legendas. Foi o que fizemos para o experimento. Entretanto, essa análise textual não se esgotou no que já

discutimos, ela examina o TF de uma forma muito mais abrangente. Veremos isso nas seções que tratam das contribuições da perspectiva funcional de tradução para a análise do TF (seção 3.3). Por ora, vejamos como o filme legendado pode contribuir ao aprendizado de LE.

3.2.3 Legendagem e o PEALE

Nas últimas décadas, o PEALE tem se beneficiado dos estudos sobre o uso de material audiovisual legendado, embora haja uma carência no que se refere a essas pesquisas com participantes em nível inicial de aprendizagem, se comparadas aos estudos com participantes em nível intermediário e avançado (MATIELO, D'ELY; BARRETA, 2015). Ao examinarmos a literatura que trata do uso de filmes legendados no ensino de LE, percebemos que neles são sublinhados os aspectos do texto audiovisual capazes de facilitar o aprendizado das LE, assim como diversas orientações para que os pesquisadores ou professores possam iniciar seu trabalho utilizando esse tipo de material, explorando-o de forma ampla. Ainda, encontramos estudos que investigam o uso de vídeos legendados na aquisição de LE em seus modos escrito (vocabulário e sintaxe da língua, por exemplo) e oral (compreensão auditiva, por exemplo). Vejamos o que argumentam alguns autores sobre essas questões.

De acordo com Pavesi e Perego (2008), as pesquisas sugerem que o uso de legendas interlinguais promovem o aprendizado de LE, porém há a carência de conhecimento sobre quais aspectos dos materiais audiovisuais legendados contribuem nessa aprendizagem. Nossa pesquisa sugere alguns desses aspectos com base na análise dos dados⁸¹, contudo temos ciência de que esse estudo precisa ser ampliado para que essas sugestões possam ser confirmadas ou negadas. Compreendemos ser primordial que se reconheçam as características desse tipo de material para que se possa melhor utilizá-lo em sala de aula de LE. Além disso, reiteramos a necessidade de se pensar cuidadosamente as

⁸¹ Cf. Seção 5.1.3 desta pesquisa.

atividades, tarefas ou SD que façam uso de materiais audiovisuais legendados, visto que é por meio de estratégias de ensino que se pode obter maior vantagem desse tipo de material, no PEALE.

Neves (2004) aponta que um dos principais motivos em se usar a TAV no ensino de LE está no lúdico (pois a partir da seleção de um filme, por exemplo, podemos entreter um grupo de aprendizes e ao mesmo tempo ensinar) e na forma holística em que a língua é trabalhada. Para o trabalho com legendas em sala de aula, a autora recomenda que se explorem tanto os aspectos contextuais mais imediatos e mais amplos desse texto, como também os aspectos intratextuais e seu jogo com os outros canais comunicativos, imagens e sons⁸². No que tange à aquisição vocabular em LE, Neves (2004) argumenta que são exatamente as imagens e sons que facilitam o aprendizado de itens lexicais contextualizados e a compreensão de expressões idiomáticas. Caimi (2009, p. 241) ratifica esse raciocínio e o completa ao declarar que

Assistir a filmes legendados constitui-se numa experiência comunicativa que perpassa o linguístico, já que a mensagem é simultaneamente transmitida pelos dois canais de comunicação mais comuns: falado e escrito. Consequentemente, os espectadores têm que exercitar habilidades de compreensão auditiva e leitura simultaneamente, apoiados pelos estímulos visuais e animados do enredo fílmico⁸³.

Caimi (2009) elabora uma argumentação que busca contemplar as várias facetas do uso de filmes legendados no ensino-aprendizado de LE. Ela discute a vinculação da recepção de legendas aos demais elementos fílmicos, fala da naturalidade da aquisição de LE alcançada pelo uso do material audiovisual, sublinha a importância do viés imagético para aquisição vocabular e os ganhos relacionados à memória de longo-prazo e alerta sobre o uso assistemático de tais recursos.

[...] a efetividade das legendas está, de forma inevitável, dependente de conexões semióticas embutidas entre texto e imagem que afetam o significado da mensagem linguístico-visual e o modo com que a

⁸² Cf. Seção 3.3 desta pesquisa.

⁸³ Viewing subtitled films is a cross-linguistic communication experience, where the message is simultaneously conveyed by the two most common channels of communication: speech and writing. Consequently, viewers have to practise reading and listening skills simultaneously, backed up by the visual, animated input of the storyline of the film.

mensagem falada/escrita é finalmente recebida. [...] o formato audiovisual pode ser considerado um modo seminatural de aquisição de segunda língua, [...] Com efeito, construir conexões referenciais entre representações mentais precisas das formas vocabulares e construções mentais de imagens relevantes é útil à compreensão e memorização das palavras [...] Se estratégias comunicativas aliadas ao ato de assistir a programas legendados não são exercitadas diariamente, uma exposição irregular a uma L2, mesmo facilitada pela TAV, não é suficiente para alcançar habilidades produtivas (falar e escrever)⁸⁴. [Nem mesmo habilidades de compreensão]. (CAIMI, 2009, p. 246-247).

Talvez seja complicado usar materiais audiovisuais legendados todos os dias em nossa rotina escolar. Mas essa necessidade de sistematização da qual a autora fala é bastante pertinente a nossa discussão, visto que aprendemos sobre a linguagem dos textos audiovisuais e sobre sua tradução a partir do contato que temos com esses materiais⁸⁵. Portanto, além de usar esses materiais, é válido que se discuta a respeito deles⁸⁶. Entendemos que quanto maior for a consciência de professores e alunos de LE acerca das particularidades dos filmes legendados (produção desse tipo de texto, por exemplo), maior proveito poderá ser tirado a favor da aprendizagem de línguas.

Conhecedores da hipótese da compreensão de Stephen Krashen⁸⁷, Díaz Cintas (2008), Pavesi e Perego (2008) e Danan (2004) argumentam que o uso de filmes legendados no ensino de LE pode ser uma ótima opção para conseguir atingir o que preconiza essa hipótese. Primeiro, conforme Díaz Cintas (2008) e Pavesi e Perego (2008), o filme legendado facilita a compreensão do *input*, já que os alunos se apoiam em diversas informações de ordem visual e sonora, linguísticas e extralinguísticas, tornando a mensagem verbal mais concreta, coerente e, portanto, mais fácil de ser assimilada e lembrada. Segundo, como assistir a vídeos é também uma atividade de entretenimento, se

⁸⁴ [...] the effectiveness of subtitles is crucially dependent upon the hidden semiotic connections between text and image, which affect the meaning of the visual-linguistic message and the way in which the spoken/written message is ultimately received [...] audiovisual setting may be considered a semi-natural way of second language acquisition, [...] In fact, building referential links between accurate mental representations of the word forms and mental images of relevant pictures is useful in understanding and remembering words [...] If communication strategies through viewing subtitled programmes are not practised every day, irregular exposure to L2, although facilitated by AVT, is not enough to reach production ability (speaking/writing).

⁸⁵ Cf. Díaz Cintas (2008, p. 207).

⁸⁶ Danan (2004) argumenta que os aprendizes de LE, geralmente, precisam ser ensinados a desenvolver estratégias que os ajude a assistir a vídeos de forma mais ativa. Isso, de acordo com a autora, promove, de um modo mais efetivo, o uso de materiais audiovisuais legendados.

⁸⁷ Cf. Seção 2.1.1 desta pesquisa.

os professores propuserem atividades com uso desse material que interessem aos estudantes, isso poderá deixar o filtro afetivo baixo.⁸⁸ Contudo, Danan (2004) adverte que mesmo com o auxílio das legendas e dos recursos visuais, o *input* que estiver muito além da competência linguística dos espectadores poderá gerar ganhos ínfimos em LE.

Ainda, Pavesi e Perego (2008) alertam para a seleção do material multimodal, recomendando que se escolha, no filme, por exemplo, textos/trechos que não sobrecarreguem o espectador/aluno pelo excesso de informações. Em nossa pesquisa, procuramos evitar esse excesso escolhendo cenas em que os personagens não se encontram em situação de discussões inflamadas, o que poderia demandar mais rapidez na leitura dos discursos verbais, dificultando a compreensão do texto e a aquisição vocabular em LE⁸⁹.

No que se refere à compreensão auditiva, em particular, Díaz Cintas e Cruz (2008, p. 203) relatam que diversos estudos reforçam a ideia de que os alunos expostos a vídeos de forma extensiva melhoram suas habilidades de compreensão auditiva em LE, de modo mais rápido e efetivo, que aqueles ensinados sem o auxílio desse material. Nesse sentido, Danan (2004, p. 67), a partir de diversos estudos, explica que os vídeos legendados, sejam com legendas interlinguais ou intralinguais, são ferramentas pedagógicas poderosas

[...] que podem ajudar a melhorar as habilidades de compreensão auditiva dos aprendizes de segunda língua. As legendas intralinguais facilitam o aprendizado de línguas ao ajudar os alunos a visualizar o que eles ouvem, principalmente se o *input* não estiver muito além de suas habilidades linguísticas.⁹⁰

Acima, acompanhamos uma descrição de alguns dos aspectos que permeiam e circundam os produtos audiovisuais legendados. Vimos que a consciência

⁸⁸ Cf. Seção 4 desta pesquisa. Na SD usada em nosso estudo, procuramos dar autonomia e instrumentos para que os participantes (alunos) fossem capazes de concluir as tarefas sem muito esforço ou constrangimentos. Compreendemos que o desenho da SD, com o auxílio do filme legendado, foi crucial ao bom desempenho dos participantes no pós-teste.

⁸⁹ Cf. Seção 5.1.3. Sugerimos que essa escolha interferiu, de forma positiva, no desempenho dos participantes desta pesquisa no pós-teste: foi comprovado um aumento de vocabulário que ultrapassou 50% da carência lexical aferida no pré-teste.

⁹⁰ [...] which can help improve the listening comprehension skills of second-language learners. Captioning facilitates language learning by helping students visualize what they hear, especially if the input is not too far beyond their linguistic ability.

desses elementos não é importante apenas para os pesquisadores ou professores de LE. A partir do momento em que os aprendizes de LE reconhecem aspectos dos textos audiovisuais, antes obscuros, eles se apropriam das características desse tipo textual, e isso pode facilitar bastante no processo de interpretação (a exemplo dos tipos textuais escritos) e aquisição da LE. É sabido que se aprende bastante por inferência, por isso, reconhecido o tipo textual fílmico, o próximo passo, portanto, seria estudar as características de cada gênero audiovisual: comédia, aventura, suspense, drama etc.

Esses dois aspectos do texto audiovisual não eliminam, por parte do aprendiz de LE, também, uma investigação dos elementos extratextuais e intratextuais de cada produto ao qual têm acesso. Esse nível de investigação pode se dar de acordo com o interesse e o objetivo de cada exercício com o uso de filmes legendados. Discutidos alguns dos pontos que mostram a relação entre legendagem e aprendizagem de LE, passemos, agora, à discussão sobre os ganhos efetivos do uso desse tipo de material comprovados por pesquisas empírico-experimentais.

Araújo (2008), durante quatro anos, conduziu um estudo no curso de línguas da UECE (Universidade Estadual do Ceará) para testar a hipótese de que o uso de filmes legendados pode melhorar a proficiência oral dos alunos. Para isso, a pesquisadora dividiu os participantes em dois grupos experimentais e dois grupos-controle. As atividades direcionadas ao grupo experimental usavam legendas interlinguais para os iniciantes na LI e legendas intralinguais para os que estavam em nível intermediário e avançado. Durante o experimento, a autora constatou que os alunos expostos a filmes legendados respondiam a perguntas orais com mais facilidade como também eram mais criativos em suas repostas, já que não se limitavam ao conteúdo oferecido pelo livro didático do curso.

A partir dos questionários usados na pesquisa, Araújo (2008, p. 238) conseguiu comprovar que os alunos gostaram de utilizar o material audiovisual traduzido em sala de aula. “Eles se sentiram motivados e afirmaram que gostariam de usar filmes legendados até o final do curso.”⁹¹ A autora concluiu que os resultados de sua pesquisa

⁹¹ They felt motivated and stated that they would have liked to have subtitled films until the end of the course.

ratificam o ponto de vista de outros pesquisadores que veem os materiais legendados como uma extraordinária ferramenta de aprendizado de LE. Contudo, Araujo (2008, p. 238) assevera que “A explicação para alguns desses resultados pode estar na abordagem de ensino: legendas não ensinam, elas não substituem professores.”⁹²

Gomes (2006), em um estudo com 16 alunos do curso de LI, dos semestres VII e VIII, também do curso de línguas da UECE, dividiu os participantes em dois grupos de oito – grupo experimental e grupo controle. O primeiro grupo foi exposto a filmes com legendas intralinguais e o segundo usou como material didático apenas livros e CD. O tempo de duração do experimento foi dois semestres.

Ao final da experiência, apesar de não encontrar diferenças nos resultados referentes à compreensão oral dos participantes dos dois grupos, o pesquisador atestou um ganho no que se refere à produção oral dos participantes que foram expostos a filmes legendados em comparação com os participantes do grupo controle: “Constatou-se que eles falavam mais rápido e com menos pausas, expressavam-se com maior clareza e criatividade, além de apresentarem discurso mais denso” (GOMES, 2006, p. 100). Em consonância com Caimi, Gomes (2006) atribui parte desse êxito ao tipo de atividade desenvolvida com os participantes, reconhecendo que sem isso, e sem os exercícios práticos, o uso do material legendado poderia não ter gerado um resultado tão benéfico.

Procurando desmitificar o uso de filmes com legendas intralinguais no ensino de LE em turmas em nível inicial de aprendizado, Oliveira Filho (2008) investigou a eficácia da utilização da legendagem intralinguística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa. A parte experimental da pesquisa teve duração de dois semestres. O experimento aconteceu, também, no curso de línguas da UECE. O pesquisador usou um grupo experimental e um grupo controle.

Os participantes do grupo experimental foram 11 alunos não classificados para as turmas do semestre 1, que concordaram em ter aulas no laboratório de áudio e vídeo da universidade. Os participantes do grupo controle foram quatro alunos que cursavam o

⁹² The explanation for some of these results may lie in the teaching approach: subtitles do not teach, they do not replace teachers.

semestre 1, no curso de línguas. Foram utilizados pré-testes e pós-testes. Os resultados indicaram que os grupos obtiveram desempenhos similares em termos de compreensão oral, porém, o grupo experimental superou o grupo controle no quesito produção oral, o que sugere que filmes legendados favorecem ao desenvolvimento da competência oral em língua francesa.

Partindo da hipótese de que filmes legendados em LM exibidos em sala de aula de LE fornecem *input* para aula de leitura, Chagas (2005) investigou o uso desse recurso didático, nas aulas de LI, em três quintas séries de escolas públicas do interior de Minas Gerais. A pesquisa contou com um total de 96 participantes. Para critério de escolha dos filmes, autora optou pela investigação da preferência dos alunos sobre temas e títulos. Os três filmes escolhidos, por terem duração de 90 a 113 minutos, tiveram que ser exibidos em até três sessões, respeitando-se o tempo de aula de 50 minutos.

Chagas (2005, p. 200-201), a partir dos filmes exibidos, usou atividades diversas que se complementam: “[...] uma música, três textos, trabalhamos o vocabulário por meio de duas atividades lúdicas, o jogo de bingo e a construção das maquetes e uma atividade de produção de texto.” (CHAGAS, 2005, p. 200-201). Concordamos com a pesquisadora nesse ponto. A exibição de filmes legendados, por si só, pode gerar poucos ganhos em termos de aprendizado em sala de aula de LE. Essa exibição poder ser bastante enriquecida através de recursos e atividades que se relacionem ao tema fílmico. Nos resultados, Chagas (2005) constatou que o uso da linguagem fílmica estimulou os alunos a interagir durante as aulas de LI e a fazer associações linguístico-culturais, especialmente aquelas relacionadas ao léxico. Fazemos, a seguir, um breve relato sobre alguns estudos direcionados especificamente à aquisição vocabular em LE por meio de vídeos legendados.

3.2.3.1 Aquisição vocabular em LE por meio de filmes legendados

Pavesi e Perego (2008, p. 219), com base nos estudos de Klein (1986), Ellis (2003), Gass (2003) e Hulstijn (2003), põem a frequência de exposição como fator

preponderante à aquisição vocabular em LE através de filmes legendados. As autoras explicam que, de acordo com esses estudos, as palavras com maior frequência de ocorrência têm maior probabilidade de serem lembradas. Nosso estudo identificou esse fator constatando que os itens lexicais repetidos nas cenas (além da repetição destes pelos procedimentos da SD⁹³) estão entre os que tiveram maior percentual de aquisição⁹⁴.

Em consonância com as autoras acima, Díaz Cintas e Cruz (2008, p. 207) asseveram que os vídeos legendados, por meio de informações contextuais, ajudam os alunos a decifrar o significado de palavras que eles não conhecem. Isso se dá, segundo os autores, através do auxílio de informações extralinguísticas veiculadas pela imagem e pela performance dos atores na tela. Ainda de acordo com Díaz Cintas e Cruz (2008, p. 207), há de se ponderar a atividade redundante e repetitiva de processamento das mesmas palavras e frases através de dois canais distintos, o auditivo e o visual. Os autores reforçam, também, que as palavras escritas e faladas mantêm uma relação de proximidade com o que é mostrado e atuado na tela, criando, assim, um terceiro nível de coesão semiótica num texto audiovisual, reforçando sua compreensão por reiteração.

Nosso estudo investiga a aquisição vocabular em LE porque partimos da hipótese de que os filmes legendados são materiais didáticos que podem ser facilmente usados para aprimorar a compreensão em LE dos aprendizes. Ao adquirir vocabulário novo, entendemos que esses aprendizes também melhoram sua leitura em LE. Contudo, diversas variáveis entram em jogo, no que se relaciona à escolha do(s) tipo(s) de legenda que será(ão) usada(s) durante as atividades do PEALE.

Matielo, Collet e D'Ely (2013) apontam que, até 1990, a maioria dos estudos sobre legendagem e ensino-aprendizagem de LE se concentrava na influência das legendas intralinguais. Os autores explicam que, só a partir de 2000, os estudos comparativos colocaram em paralelo a influência das legendas interlinguais e intralinguais sobre os aprendizes. A depender da metodologia utilizada em cada experimento e da

⁹³ Cf. Seção 4.6 desta pesquisa.

⁹⁴ Cf. Seção 5.1.3 desta pesquisa.

população investigada, Matielo, Collet e D'Ely (2013) indicam que alguns estudos favorecem o uso de um tipo de legenda, enquanto outros favorecem o uso do outro tipo.

Numa possível tentativa de esclarecer, mesmo que parcialmente, a questão, Matielo, Collet e D'Ely (2013) fizeram um experimento com 27 alunos do curso de LI, em nível intermediário, do curso de línguas UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Os pesquisadores dividiram os participantes em três grupos: grupo de legendas interlinguais, de intralinguais e o grupo controle. Pré-testes, testes e pós-testes foram utilizados. O estudo revelou maior aquisição imediata de vocabulário pelo grupo exposto ao material com legendas intralinguais, comprovado pelo teste, embora esse mesmo grupo tenha mostrado um desempenho inferior no pós-teste, o que nos faz questionar sobre a influência das legendas intralinguais para a aquisição vocabular no que se refere à memória de longo prazo.

Danan (1992), ao testar a influência de vídeos legendados na aquisição de vocabulário com estudantes de francês como LE em nível inicial e intermediário, percebeu que houve maior aquisição por meio do uso de legendas reversas⁹⁵ e intralinguais, quando comparado ao uso de legendas interlinguais e do vídeo sem legenda⁹⁶. Estudos como esse são importantes como fonte de informação para a melhor aplicação de filmes legendados no ensino de LE. Esses resultados, entretanto, não são conclusivos. Como vimos, muito do que se faz com esse tipo de material depende do desenho das atividades, fator decisivo para se alcance resultados satisfatórios.

Um dos aspectos fortes dos vídeos legendados merece destaque aqui. d'Ydewalle (2002) reporta a pesquisa de d'Ydewalle, Van Rensbergen e Pollet (1987), feita a partir do mapeamento do movimento ocular dos participantes, que demonstrou ser “quase compulsória” a leitura das legendas em filmes legendados. Os autores chegaram a

⁹⁵ Legendas reversas, em Danan (1992), significa áudio em inglês (LM) e legendas em francês (LE).

⁹⁶ Cf. Seção 5.2 desta pesquisa. A partir desse estudo, recomendamos, ao usar SD sugerida neste trabalho, em sala de aula de LE, incluir na exposição das cenas fílmicas uma etapa em que se use legendas reversas. Seguindo nossa metodologia, uma boa opção poderia ser começar com as cenas com legendas reversas, em seguida com legendas interlinguais e, finalmente, com legendas intralinguais. Argumentamos que essa repetição não será enfadonha para os aprendizes, pois, nessa SD, sugerimos o uso de cenas de curta duração, algo em torno de dois minutos. Assim, a exposição fílmica, nesse momento da SD, duraria por volta de seis minutos.

esta conclusão, visto que os participantes do experimento, holandeses (habituaados à exposição a vídeos legendados), despendiam a mesma quantidade de tempo na leitura das legendas quando o áudio foi desligado ou quando eles conheciam bem a LE. Desse modo, retomando a discussão em Danan (1992), sugere-se que mesmo que o áudio do filme esteja em LM, ainda assim os alunos processarão as legendas em LE (legenda reversa).

Fazilatfar, Ghorbani e Samavarchi (2011) também estudaram o efeito das legendas reversas quando comparadas aos demais tipos. Os sujeitos dessa pesquisa foram o total de 45 aprendizes de inglês, de nacionalidade iraniana, os quais foram distribuídos aleatoriamente em três grupos: aqueles que assistiram ao vídeo com áudio em LI e sem legendas; aqueles que assistiram ao mesmo vídeo com áudio em LI e com legendas na LM (legenda padrão); e os que assistiram ao vídeo com áudio em LM e com legendas em LI (legenda reversa)⁹⁷. Os autores afirmam que

[...] diferente de muitos estudos, esse estudo, que contou com um grupo-controle sem a influência das legendas, demonstrou a relativa superioridade dos programas de TV com legenda reversa em relação aos programas de TV com legendas padrões ou sem legendas, em termos de aprendizado de palavras desconhecidas.⁹⁸ (FAZILATFAR, GHORBANI E SAMAVARCHI, 2011, p. 44)

Hsu *et al.* (2013), em consonância como os anteriores, investigaram o efeito de diferentes tipos de legenda na aquisição de vocabulário em LE, neste caso também na LI. Os sujeitos desse experimento foram alunos da quinta série do ensino fundamental. Durante um mês, o nível de aquisição vocabular e compreensão auditiva na LE dos alunos foi avaliado semanalmente. Os resultados indicaram um equilíbrio de aquisição vocabular entre o grupo exposto às legendas interlinguais e o grupo exposto a legendas intralinguais; e que ambos superaram o grupo que usou vídeos sem legenda. Os três grupos demonstraram um progresso bastante positivo no que tange à compreensão auditiva. Percebemos, nessa

⁹⁷ Observe-se que esse estudo não contempla o uso de legendas intralinguais. Em Danan (1992) percebeu-se um equilíbrio entre a influência de legendas intralinguais e reversas na aquisição vocabular em LE. Porém, destaque-se, que a última pode ser mais adequada aos alunos em fase inicial de aprendizado. Muito, como vimos, depende do desenho das atividades ou SD.

⁹⁸ [...] unlike many studies, this study enjoying a controlling non-subtitling group demonstrated the relative superiority of reversed subtitled TV programs over standard subtitled and non-subtitled TV programs in terms of enhancing readers' learning of unknown words.

pesquisa, que o uso de legendas foi o diferencial para a aquisição vocabular. Hsu *et al.* (2013, p. 410) afirmam que

Esse estudo mostrou que estratégias com uso de palavras da língua-alvo⁹⁹ têm melhor efeito na aquisição de vocabulário que na compreensão auditiva [...] Alunos que vivem em países em que o inglês não é falado, geralmente, carecem de vocabulário nessa língua. Eles necessitam, principalmente, da ajuda de palavras da língua-alvo, quando assistem a vídeos para aquisição de vocabulário.¹⁰⁰

No **Quadro 1**, procuramos resumir o que foi discutido nas pesquisas das duas últimas seções. Nele, constam algumas das características dos materiais audiovisuais legendados capazes de favorecer à aquisição vocabular em LE. O que se observa nessas pesquisas, e que parece consenso entre os estudiosos¹⁰¹ do assunto, é que a abordagem usada na utilização de filmes legendados para o ensino-aprendizagem de LE é crucial para sua efetividade (vimos, no estudo anterior, que se o objetivo de uma atividade for desenvolver a compreensão auditiva da LE, o uso de vídeos sem legendas pode ser útil).

Nesse quesito, nossa pesquisa se distingue das demais, já que usamos uma SD de nossa autoria, englobando as etapas de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa (ELLIS 2009). Nela, propomos, anterior à atividade de tradução escrita, uma investigação minuciosa do TF (tanto dos seus aspectos intratextuais como extratextuais, a partir das perspectivas da TAV, bem como da teoria funcional em tradução de Nord) que pode ser conduzida pelo professor de LE, sozinho ou em colaboração com seus alunos. Ainda, sugerimos uma atividade de contextualização, aplicação dos preceitos funcionalistas em tradução (REISS 2004; VERMEER 2004; NORD 2000; 2001; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2012), uso da tradução escrita e plenária. Além disso, no experimento, os mesmos participantes foram expostos tanto a legendas interlinguais como intralinguais, combinação que pode ter potencializado sua aquisição vocabular na LI. Também, em nosso

⁹⁹ A língua-alvo, nesse experimento, é o chinês. O vídeo não foi legendado como todas as falas, apenas com as palavras que se buscava promover a aquisição. Os autores usaram essa estratégia baseado em resultados positivos de estudos anteriores.

¹⁰⁰ This study found that the target-word strategies have better effects on vocabulary acquisition than on listening comprehension [...] As students in non-English speaking countries, generally lack English vocabulary, they especially need the assistance of the target words when watching videos for vocabulary acquisition.

¹⁰¹ Cf. Thompson e Rubin (1996); Popovič [2000]; Díaz Cintas (2008); Caimi (2009).

estudo, discutimos os diversos fatores que podem ter contribuído para a aquisição de cada item lexical. Verificamos a ausência dessa abordagem em muitas das pesquisas investigadas neste trabalho.

Quadro 1 – Fatores positivos à aquisição vocabular através de filmes

FATORES DE AQUISIÇÃO	REFERENCIAL TEÓRICO
Repetição de vocábulos	Pavesi e Perego (2008, p. 219); Díaz Cintas (2008, p. 207)
Redundância (som e imagem)	Neves (2004); Díaz Cintas (2008, p. 207); Caimi (2009)
Uso de legendas intralinguais	Danan (1992); Matiolo, Collet e D'Ely (2013); Hsu <i>et al.</i> (2013)
Uso de legendas reversas	Danan (1992); Fazilatfar, Ghorbani e Samavarchi (2011)
Uso de legendas interlinguais	Chagas (2005); Hsu <i>et al.</i> (2013)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por último, é importante notar que nos trabalhos de Danan (1992), Gomes (2006), Araújo (2008), Oliveira Filho (2008), Fazilatfar, Ghorbani e Samavarchi (2011), Hsu *et al.* (2013) e Matiolo, Collet e D'Ely (2013), os resultados quando não favorecem o uso de materiais audiovisuais legendados no aprendizado de LE, também não os desfavorecem, porque os grupos-controle, em geral, sempre se mostraram com rendimento igual ou inferior aos grupos expostos às legendas. Isso confirma o que diversas pesquisas em âmbito nacional e internacional atestam: “[...] as vantagens do uso de vídeos e filmes legendados em diversos aspectos do ensino/aprendizagem de línguas adicionais.” (GOMES, 2016, p. 63). Neste sentido, encontramos em d'Ydewalle (2002) e Danan (2004) uma miríade de pesquisas que comprovam isso. Porém, Araújo (2008) reconhece que a contribuição de filmes legendados ao ensino de LE ainda não foi suficientemente testada¹⁰²,

¹⁰² Cf. Seção 2.2.1 desta pesquisa. Ali se destaca a importância de provar-se que atividades com uso da tradução em sala de aula de LE geram bons resultados.

que mais pesquisas precisam ser feitas para se chegar a conclusões mais palpáveis. Mesmo assim, a autora assegura que as legendas não são nocivas ao aprendizado de línguas e têm um efeito positivo nos aprendizes. No próximo subcapítulo, revisamos a teoria funcionalista em tradução que serviu de sustentação teórica para o desenho da nossa SD com uso de filmes legendados.

3.3 A teoria funcionalista da Tradução em sala de aula de LE

A teoria funcional da tradução interessa ao PEALE não apenas no que concerne aos preceitos do ato tradutório propriamente dito, mas também pela perspectiva pragmática e holística que são as bases dessa corrente. Em sala de aula de LE, ao propor atividades que envolvam tradução, é essencial que o professor tenha em mente por qual abordagem tradutória irá optar. Na perspectiva funcional, como veremos, elementos como autor, emissor, tradutor, receptor, cliente e encargo de tradução são fundamentais para o desenho de atividades, escolha e produção de material de didático. Conhecer esses conceitos, mesmo que de forma superficial pode ser de grande proveito aos professores de LE que intencionam fazer uso da tradução em suas aulas.

No caso específico da nossa pesquisa, a abordagem funcional da tradução constituiu a base metodológica para parte experimental do trabalho, sobretudo na construção da SD. Na parte de análise dos dados, essa abordagem nos serve na avaliação das propostas de tradução dos participantes da pesquisa, quanto a sua funcionalidade. Antes de discutirmos a construção do conceito funcionalista de tradução, faz-se necessária aqui uma breve nota sobre o que se entende hoje por funcionalismo linguístico e funcionalismo tradutório. Vejamos algumas considerações a esse respeito.

Segundo Lyons (1987), na Linguística, o funcionalismo é visto como um movimento dentro do estruturalismo. Ainda de acordo com autor, esse movimento nasceu na Escola de Praga por volta de 1926. O funcionalismo “Caracteriza-se pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que

têm que exercer nas sociedades em que operam.” (LYONS, 1987, p. 207). Conforme Lyons (1987), a Escola de Praga sempre reconheceu sua dívida em relação ao estruturalismo saussuriano, embora tendesse a rejeitar a perspectiva de Saussure em alguns aspectos, como a distinção nítida entre linguística sincrônica e diacrônica e a homogeneidade do sistema linguístico. No que se refere ao tratamento dos enunciados, Lyons (1987) explica que há várias abordagens funcionalistas lidando de forma diferente com a questão, contudo o que todas elas “[...] têm em comum é a convicção de que a estrutura dos enunciados é determinada pelo uso que lhes é dado e pelo contexto comunicativo em que ocorrem.” (LYONS, 1987, p. 210).

Mussalim (2009) argumenta que, apesar da proximidade com o ideário saussuriano, a Escola de Praga, também conhecido por Círculo de Praga, rompe com o paradigma formal estruturalista que postula a autonomia do sistema e funda seu pensamento na concepção de que a estrutura das línguas é determinada por suas funções características. A autora recomenda que se tenha cautela, pois, com etiquetas do tipo “ismo” (estruturalismo, funcionalismo, gerativismo), sugerindo que a aproximação entre funcionalismo e estruturalismo seja relativizada, já que “[...] o paradigma funcional postula que o sistema linguístico é estruturado a partir do uso da língua, rompendo, nesse sentido, com o postulado central da teoria saussuriana, a saber, que a língua tem sua própria ordem de funcionamento e só a essa ordem obedece,” (MUSSALIM, 2009, p. 82). Assim, Mussalim (2009) leciona que o postulado fundamental da teoria funcionalista é que o uso estrutura e reestrutura, ao infinito, o sistema linguístico a partir das condições e exigências comunicacionais. A língua, dessa forma, funciona como um instrumento de interação social. Entretanto, a autora observa que “o sistema de regras linguísticas também impõe restrições: não ordenamos, por exemplo, os constituintes de uma sentença de qualquer maneira – não pospomos, em português, o artigo ao substantivo, pois essa estruturação não é licenciada pelo sistema linguístico do nosso idioma.” (MUSSALIM, 2009, p. 82). Há, assim, uma relação de influência mútua.

Acerca das funções que a linguagem pode operar, se pensarmos, em linhas gerais, elas são muitas. No entanto, em 1934, Bühler apresentou sua teoria sobre os três

tipos de funções da linguagem, conhecidas como função referencial, expressiva/emotiva e conativa. Em 1969, Jakobson argumentou a adição de outras três: função fática, metalinguística e poética (NEVES 1994). A partir dessas proposições, os autores descrevem e analisam as manifestações das relações entre emissor-signo, signo-receptor e signo-objetos. “Em geral se esquece, entretanto, que o termo *função* nem sempre tem o mesmo sentido e a mesma abrangência, e que existem diferentes critérios e diferentes níveis de generalização nas diferentes classificações oferecidas dentro de cada quadro teórico.” (NEVES, 1994, p. 110). Halliday, que também usa o termo função do mesmo modo que os autores acima, sugere, diferente dos últimos, uma abordagem intrínseca que, partindo do nível linguístico, desvele as várias necessidades às quais linguagem serve. “A pluralidade funcional se constrói claramente na estrutura lingüística e forma a base de sua organização semântica e sintática, ou seja, lexical e gramatical.” (NEVES, 1994, p. 111). Nesse sentido, Halliday e Matthiessen (2004) propuseram três metafunções de descrição e análise linguística: a ideacional, a interpessoal e a textual.

Vimos, logo acima, que a perspectiva linguística funcional tem variações. Vários autores (também Escolas) usam essa perspectiva sob seus instrumentos próprios de investigação, o que constituem diferentes quadros teóricos dentro do funcionalismo linguístico. O que parece consenso, contudo, entre esses autores, é que o estudo das línguas deve ser feito a partir de uma perspectiva pragmática, com foco no seu uso em situações com contextos bem delimitados. Neste trabalho, nosso objetivo não é esmiuçar as vertentes funcionalistas da Linguística, antes comparamos o que se entende por funcionalismo linguístico e tradutório.

Como veremos neste subcapítulo, a Tradução enquanto disciplina surge, apenas, por volta dos anos de 1970; antes disso, fora tratada como um subgrupo da Literatura Comparada e da Linguística. Predominava, nesse período, o conceito de equivalência entre itens, particularmente entre palavras da língua-alvo (LA) e da língua-fonte (LF). Os aspectos linguísticos da LF eram o ponto de referência com os quais a LA deveria encontrar equivalentes – uma abordagem “retrospectiva”. No fim dos anos 70, duas linhas acadêmicas desenvolveram uma visão “prospectiva”, que não se concentrava no TF,

mas no status e função da tradução na cultura alvo. Uma linha estava centrada nos Países Baixos com Toury e os Estudos Descritivos da Tradução e a outra na Alemanha com Vermeer e a Abordagem Funcionalista em Tradução (SNELL-HORNBY 2010).

A perspectiva funcional da tradução, a qual usamos na nossa pesquisa (REISS 2004; VERMEER 2004; NORD 2000; 2001; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2009; 2010a; 2010b; 2010c; 2012), vê a tradução como uma ação subordinada aos propósitos dos participantes de um contexto comunicativo. No que concerne à função do texto de tradução (TT), este pode assumir a mesma função do TF ou outra, a função estrangeira; tudo a depender do que se estabeleceu como o objetivo, o propósito, o escopo da tradução. Dessa forma, nessa visão funcionalista, a tradução não está subordinada aos aspectos linguísticos do TF, que é visto como uma oferta de informação. O texto de tradução (TT) se constitui como uma nova oferta de informação que deve remeter à oferta anterior, o TF, negociando-se com diversos elementos, dentre eles estão: o autor e/ou emissor do TF, o iniciador (o contratante do TT, cliente), o tradutor e o receptor do texto-alvo (TA).

Nessa teoria, o que está em relevo são as pessoas envolvidas na ação tradutória. Isto não significa que o texto de partida (TP) possa ser desconsiderado, já que o tradutor deve ser leal às pessoas que participam desse ato comunicativo e levar em consideração suas expectativas. Assim, a responsabilidade do tradutor está também no respeito ao autor do TF e receptores do texto-alvo (TA) que têm expectativas em relação ao resultado do TT. Nesse sentido, o tradutor não pode manipular o TF apenas com vistas aos seus objetivos ou aos objetivos de seus clientes.

Na tentativa de distinguir, grosso modo, o funcionalismo em Tradução do funcionalismo na Linguística, traçamos um paralelo entre as duas perspectivas de investigação e percebemos que ambas compartilham conceitos afins, apesar de usarem instrumentos e abordagens de investigação diferentes. Por exemplo, ambas concebem o estudo da língua em uso situada em contextos imediatos e amplos (históricos, culturais). Ambas as perspectivas usam os conceitos de função (como os propostos por Bühler) e entendem que estão nessas funções o ponto de partida para a organização discursiva. Vale notar, entretanto, que a perspectiva funcional de tradução, usada nesta pesquisa, diferencia-

se do funcionalismo linguístico, principalmente, no que concerne à relevância dada às pessoas que participam da ação tradutória, ou seja, muitas das premissas funcionais tradutórias se relacionam ao papel dos participantes da ação comunicativa, tanto no contexto de partida como no contexto de chegada, e sua influência na composição dos TF e TA. Para entendermos melhor estes conceitos, passemos a sua discussão.

O conceito de tradução, há muito discutido em cartas, prefácios, e outros textos que datam de séculos, vem sendo a cada dia revisto e rediscutido. Ao examinarmos a literatura que trata do assunto (FAVERI; TORRES, 2004; GUERINI; ARRIGONI, 2005; FULAN, 2006; HEIDERMANN, 2010), verificamos que essa discussão permaneceu escassa e fragmentada por muitos séculos. Percebemos, também, que nas últimas décadas esse debate ampliou-se através da emergência dos Estudos da Tradução como novo campo de conhecimento acadêmico (VENUTI 2004). As variáveis envolvidas na atividade de tradução fazem com que sua definição seja complexa e múltipla. Não é proposta desse trabalho forjar mais um conceito dessa atividade, antes, pretende-se, aqui, discutir a perspectiva funcional de tradução e seus pressupostos aplicados ao ensino de LE.

Abordagens funcionalistas em tradução, de acordo com Nord (2001, p. 4), não são, inteiramente, um produto do século XX. A história mostra que, em diferentes épocas, desde Cícero, São Jerônimo e Lutero, principalmente com traduções literárias e bíblicas, já havia a noção de que situações diversas requerem decisões diferentes no trabalho tradutório, abordagens com traços de orientação prospectiva. No prefácio a sua tradução para o latim dos textos de Ésquimo e Demóstenes, sobre a polêmica da coroa no caso Ctesifão, Cícero diz:

E não os traduzi como um tradutor, mas como um orador, usando os mesmos argumentos, tanto na sua forma quanto nas suas figuras de linguagem, em termos adequados à nossa cultura. Para tanto, não considerei necessário verter palavra por palavra, mas mantive inteiro o gênero das palavras e sua força expressiva. Não julguei que fosse apropriado contabilizar as palavras para o leitor, mas como que sopesá-las. (CÍCERO 2011, p. 11).

Cícero, um dos acadêmicos mais notáveis de sua época, encarrega-se de traduzir os textos supramencionados como forma de exaltar a tradição oratória ática e ao

mesmo tempo na tentativa de ombrear Demóstenes com uma tradução do último em latim (VIERA; ZOPPI, 2011). Notamos que os objetivos das traduções em questão foram decisivos para seu resultado final, pois a orientação tomada foi guiada pelo que o tradutor se propôs desde o início do trabalho. Note-se ainda que, além do TF, Cícero coloca também o leitor como uma variável que condiciona suas decisões tradutórias. Vemos, também em Lutero, mais traços do que constitui, hoje, a teoria funcional. Em Carta Aberta sobre a Tradução (1530), texto em que explica algumas de suas decisões para a tradução do Novo Testamento, Lutero (LUTHER, 2006, p. 103) expõe a seguinte questão:

(...) eu sabia muito bem que em *Romanos 3* não havia a palavra *solum* no texto latino ou grego, e não precisavam me ensinar isso os papistas. É verdade, estas quatro letras *s-o-l-a*, que as cabeças de asnos admiram com a uma nova porteira, não estão no texto. Eles não veem que isso corresponde perfeitamente ao sentido do texto, e, quando se quer traduzir com clareza e consistência em alemão, deve estar presente, porque eu quis falar em alemão, não em latim nem em grego, quando me propus falar em alemão ao traduzir.

Nord (2001) discute que, assim como São Jerônimo, Lutero reconhecia a necessidade de fazer a tradução da Bíblia palavra por palavra, e, em alguns trechos, copiando até mesmo a sequência das palavras do TF; entretanto, ambos também compartilhavam da ideia de que, em alguns trechos, o melhor a se fazer é prender-se a um sentido ou ajustar o texto às necessidades e expectativas do público de chegada. O que temos acima, mais recentemente, encontramos em Benjamin (2010), em seu famoso ensaio, *A Tarefa do Tradutor* (1923), em que claramente se observa o valor dado ao aspecto cultural das línguas e um despreendimento do aspecto puramente linguístico:

A fidelidade na tradução de cada palavra isolada quase nunca é capaz de reproduzir plenamente o sentido que ela possui no original. Pois, segundo sua significação literária para o original, o sentido não se esgota no visado; ele adquire essa significação precisamente pela maneira como o visado se liga, em cada palavra específica, ao modo de visar. Costuma-se expressar isso com a fórmula: as palavras carregam uma tonalidade afetiva. (BENJAMIN 2010, p. 221)

Assim, há casos em que o autor recomenda exercer “a indisciplinada liberdade dos maus tradutores” (BENJAMIN, 2010, p. 221) no sentido de produzir um TT que possa ser mais significativo à cultura de chegada. Observamos que, por mais

abrangente que seja uma teoria, esta é incapaz de prever todas as contingências inerentes ao trabalho de tradução. Por essa razão, muitas teorias que buscam prescrever a forma certa de traduzir acabaram sendo colocadas em segundo plano ou mesmo rejeitadas. É o que Nord (2001) comenta sobre aquelas, como as que vimos acima, baseadas no princípio da equivalência que, apesar de perceberem algumas negociações necessárias durante o processo tradutório, são muito presas ao aspecto linguístico, bem como partem do TF numa tentativa de produzir um reflexo deste no TA (abordagens retrospectivas). Isso fica nítido em Nida.

O discurso de Nida (2004) fundamenta-se no princípio de equivalência na tradução. Nida declara que pelo fato de não existirem línguas idênticas, nem na correspondência lexical nem sintática, é legítimo declarar que não há correspondência absoluta entre as línguas, e, assim, não pode haver traduções completamente exatas. Portanto, conclui que o impacto total de uma tradução pode ser razoavelmente próximo do original, podendo não ter identificação alguma com este em termos de detalhes (NIDA, 2004, p. 126). Dividindo sua abordagem de tradução equivalente em dois extremos distintos, o autor coteja entre equivalência formal e dinâmica.

Uma tradução baseada no princípio da equivalência formal, para Nida (2004), foca sua atenção na mensagem em si, tanto no conteúdo quanto na forma. Esta, que pode ser chamada de *gloss translation*, está voltada para a correspondência de poesia por poesia, frase por frase, conceito por conceito; procura, assim, relacionar os elementos da mensagem da LP com os elementos da LC, buscando padrões de correspondência que garantam precisão de correção na tradução. Sem entrar em pormenores, é a chamada tradução literal. Tradução que aproxima o leitor da obra, ou seja, “[...] esse tipo de tradução permite que o leitor se identifique o máximo possível com as pessoas do contexto de partida, e que ele entenda, tanto quanto possível, os costumes, as maneiras de pensar e os modos de se expressar dessas pessoas.”¹⁰³ (NIDA 2004, p. 129).

¹⁰³ [...] this type is designed to permit the reader to identify himself as fully as possible with a person in the source language context, and to understand as much as he can of the customs, manner of thought, and means of expression.

No lado oposto, explica o autor, está a tradução que busca uma equivalência dinâmica, baseada no “princípio do efeito equivalente”. Esta não se preocupa em relacionar a mensagem na LC com a mensagem na LP; antes, busca equiparar a relação entre a mensagem e os leitores no contexto de chegada com a relação primeira entre a mensagem e os leitores do contexto de partida. Busca soar natural relacionando-se aos comportamentos da cultura de chegada, não insiste que o leitor entenda os padrões culturais do texto do contexto de partida para que possa compreender a mensagem (NIDA 2004).

Nos dois polos dessa teoria, mesmo trabalhando em perspectivas diversas, percebe-se o status do TT – colocado numa posição de inferioridade e subserviência ao TF. Esse tipo de abordagem retrospectiva, ainda muito praticada hoje, limita o conceito de tradução e restringe as possibilidades de produção e uso do TT. De acordo com Nord (2001), Nida foi bastante influenciado pelas teorias gerativistas de sua época, por isso, em seu modelo de tradução baseado no conceito de equivalência se destacam, como na teoria gerativista, os aspectos linguísticos do TF. Podemos entender melhor a questão quando sabemos o que ocorria em meados do século passado.

Segundo Snell-Hornby (2010, p. 366-367), nas primeiras décadas após a Segunda Guerra Mundial, antes da Tradução se constituir uma disciplina, esta era vista como um subgrupo da Literatura Comparada e da Linguística. Predominava, nesse período, o conceito de equivalência entre itens, particularmente entre palavras da LA e da LF. Os aspectos linguísticos da LF eram o ponto de referência com os quais a LA deveria encontrar equivalentes – uma abordagem “retrospectiva”.

No fim dos anos 70, o que a autora acima chama de “virada cultural” (“cultural turn”), duas linhas acadêmicas desenvolveram uma visão “prospectiva”, que não se concentrava no TF, mas no status e função da tradução na cultura alvo. Uma linha estava centrada nos Países Baixos com Toury e os Estudos Descritivos da Tradução e a outra na Alemanha com Vermeer e a Abordagem Funcionalista em Tradução. Ainda de acordo com Snell-Hornby (2010), apesar de desenvolverem pesquisas independentes, em meados dos anos 80, as duas linhas apresentaram várias percepções em comum, incluindo a ênfase no contexto cultural de tradução sobrepondo o material linguístico do TF.

Desse modo, por muito tempo, a avaliação da qualidade de uma dada tradução centrava-se no TF, o último colocado numa posição de superioridade e a primeira em posição de servilidade. A ideia de fidelidade, então, tinha como parâmetro o quão próximo do TF a tradução se aproximaria/aproximava. A teoria funcional de tradução traz um novo olhar ao fazer tradutório ao discutir os papéis e importância dos vários elementos e partícipes envolvidos nesse processo, indo muito além dos aspectos meramente linguísticos.

A abordagem funcionalista de tradução foi sugerida inicialmente por Reiss (1971)¹⁰⁴ quando a autora incluiu em seu modelo de crítica tradutória a função especial de uma tradução, “[...] como uma exceção ao conceito geral de equivalência, o qual ela jamais havia contestado.”¹⁰⁵ (NORD, 2012, p. 27). A partir de 1978, Reiss e Vermeer têm lecionado que é o objetivo do TA que determina as estratégias de tradução e não, necessariamente, a função do TF (NORD 2005a). As abordagens funcionalistas de tradução derivam de uma teoria de tradução abrangente chamada de teoria do escopo formulada pelo alemão Vermeer no final da década de 70 e início dos anos 80 (NORD 2010a). Mais recentemente, Nord (2005a) articulou em sua teoria funcionalista da tradução, com base nos princípios teóricos de seus compatriotas (Vermeer e Reiss, tomando de empréstimo também o conceito de ação tradutória de Holz-Mänttari), um modelo de análise textual que representa uma das fases iniciais do processo tradutório, o projeto de tradução¹⁰⁶.

Nota-se o predomínio de autores alemães no que tange ao funcionalismo em tradução. Neste subcapítulo, tratamos de uma breve descrição e discussão das teorias de Vermeer (2004), Reiss (2004) e Nord (2000; 2001; 2005a; 2005b; 2006a; 2006b; 2009;

¹⁰⁴ Nord (2012) leciona, entretanto, que as bases teóricas para o que se tornaria o Funcionalismo nos Estudos da Tradução foram construídas por Vermeer, com a teoria do escopo, Holz-Mänttari, com a teoria da ação tradutória e com Göhring, a partir dos estudos sobre comunicação intercultural, aplicados à tradução e à interpretação.

¹⁰⁵ [...] as an exception to the overall concept of equivalence which she had never given up.

¹⁰⁶ A partir da bibliografia que consultamos, a expressão “projeto de tradução” (“translation project”, “proyecto de traducción”), apesar de constar em Nord, apenas numa publicação para a revista *Cadernos de Tradução* em 2000, é adotada neste trabalho com o sentido de decisões tomadas previamente (estas embasadas no encargo e no escopo de tradução, numa análise textual do TF, no receptor e nas demais variáveis previstas na perspectiva funcionalista da tradução) à execução da tradução propriamente dita. Optamos por seu uso pelo fato de sua recorrência em diversos trabalhos em âmbito nacional, como em Leal (2006) e em Carvalho e Pontes (2014).

2010a; 2010b; 2010c; 2012), nessa ordem¹⁰⁷, com ênfase na última autora e no seu modelo de análise textual direcionado à tradução. Toda essa discussão, seja em Vermeer ou Reiss, é permeada pelas observações que encontramos nos trabalhos de Nord, a qual se autointitula representante da segunda geração funcionalista (NORD, 2012, p. 26). Essas observações além de enriquecer a discussão tornam mais claros os pressupostos e o desenvolvimento da teoria funcionalista em tradução.

Com isso, aplicamos os preceitos funcionalistas da tradução ao ensino de LE. Esses preceitos além de contribuírem para uma análise textual compreensiva, são valiosos à construção da SD proposta nesta pesquisa e à avaliação dos TT propostos pelos participantes, na fase experimental deste estudo. O trabalho de tradução, seja ele profissional ou didático, está condicionado ao seu escopo.

3.3.1 Vermeer. A perspectiva da teoria do escopo

Ao pensarmos em tradução, muitas vezes pode não nos ocorrer que essa atividade envolve muitos outros elementos que vão além da relação entre TF, tradutor e TA. Apesar de julgarmos essencial que se reconheçam as características do TF, e que estas sejam consideradas durante o fazer tradutório, compreendemos que há outros elementos que se sobrepõem aos que remetem imediatamente ao TF e sua constituição: dentre eles estão os objetivos da tradução. Esses objetivos podem envolver apenas os interesses do tradutor, assim como podem estar atrelados aos interesses de um cliente, de um grupo de pessoas, de uma ideologia dominante ou incipiente. O resultado do TT está condicionado ao objetivo que se propôs a este, porque tradução é ação e toda ação tem uma intenção ou propósito (VERMEER 2004).

Por esse motivo, Vermeer (NORD 2001) não acreditava que a Linguística sozinha resolveria os problemas que a atividade tradutória apresenta, tanto pelo fato da

¹⁰⁷ Para fins didáticos, escolhemos essa ordem de discussão das teorias dos autores acima. Ela se justifica porque percebemos a teoria do escopo (VERMEER 2004) como o ponto de partida para a construção da nossa SD, assim como a base da teoria funcionalista da Tradução.

tradução não lidar apenas com o linguístico, como também porque a Linguística não criara as perguntas certas de investigação para tradução. Ele, então, sugeriu que se buscassem as repostas em outro espaço e propôs uma teoria calcada nos aspectos pragmáticos que envolvem a tradução.

Sua teoria de tradução busca explicar a complexidade do processo tradutório ponderando que essa atividade não envolve apenas aspectos linguísticos, indo muito além, pois lida, entre outros elementos, com os aspectos culturais nos quais a língua está inserida como uma parte constituinte. “A consideração de cultura e de especificidade cultural na tradução tem sido central na teoria do escopo e no funcionalismo, desde o início¹⁰⁸ [...]” (NORD, 2012, p. 34). Ainda, o cerne dessa teoria está na concepção da tradução como ação que acontece em uma dada situação envolvendo partícipes figurando como elementos que estão diretamente ligados ao resultado dessa ação. Corroborando essa argumentação, Nord (2001, p. 11) declara “Ser necessária uma teoria de cultura que explique a especificidade de situações comunicativas e a relação de elementos situacionais verbais e não-verbais.”¹⁰⁹

A *Skopostheorie*, teoria de tradução introduzida por Vermeer, tem como premissa que toda tradução é uma ação¹¹⁰ e que toda ação tem um objetivo. O termo *skopos* “é o termo técnico para o objetivo ou propósito de uma tradução.”¹¹¹ (VERMEER, 2004, p. 221). Segundo o autor supracitado, esse objetivo e a forma como será feita a tradução são negociados com o cliente, também chamado de iniciador, que representa a figura do contratante aqui. Já o tradutor, nesse contexto, é o especialista que é consultado sobre a melhor forma de se executar uma tradução para atingir um determinado objetivo. No que Vermeer chama de *translation brief*, o encargo de tradução, constarão as instruções que norteiam o projeto de tradução.

¹⁰⁸ The consideration of culture and culture-specificity in translation has been at the heart of *skopos* theory and functionalism from the very beginning [...]

¹⁰⁹ What is needed is a theory of culture to explain the specificity of communicative situations and the relationship between verbalized and non-verbalized situational elements.

¹¹⁰ A tradução enquanto ação tem seus preceitos advindos de Holz-Manttari (1984 *apud* VERMEER 2004).

¹¹¹ [...] is a technical term for the aim or purpose of a translation.

Para Vermeer (2004), a *Skopostheorie* traz à luz uma nova forma de enxergar o TF, e, ainda, a necessidade de se conscientizar, tanto os tradutores como o público em geral, sobre esse novo status do TF. Por ser abrangente, a teoria do escopo pode ser aplicada a textos em sua completude, como também a fragmentos de textos, uma vez que, segundo o autor, ações, assim como textos, não são um todo indivisível.

A tradução, entendida nessa teoria como comunicação intercultural, parte do pressuposto que o TF, via de regra, é composto no contexto de partida; assim, este vem carregado de elementos culturalmente marcados, o que inviabiliza uma mera transcodificação ou transposição do TF para a LC. Ainda, o TA será sempre guiado pelo escopo, ou seja, o objetivo de uma dada tradução constante no seu encargo, será o principal elemento norteador do trabalho tradutório.

À guisa de exemplo, o autor explica que uma tradução pode ser mais literal no que toca aos aspectos lexicais ou estruturais, dependendo do que se quer enfatizar. Se o objetivo for destacar as características linguísticas da LP, o cliente e o tradutor podem acordar que pouca ou nenhuma alteração, no que concerne a sintaxe da LP será feita. O estranhamento do TA pelo leitor é algo já esperado e planejado, configurando-se como parte do escopo. Neste ponto, Nord (2001, p. 30) lembra que “os clientes, geralmente, não se esforçam para dar ao tradutor instruções claras de tradução; como não são especialistas em comunicação intercultural, eles, frequentemente, não sabem que tais instruções geram uma tradução melhor.”¹¹²

Outro aspecto relevante sobre a *Skopostheorie*, em Nord (2001), é a menção que a autora faz a respeito do conceito de texto para Vermeer: todo texto é apenas uma “oferta de informação”. Pensando dessa forma, podemos, de fato, desprender-nos mais do TF como o guia para se chegar a um TA. Se realmente se entender o TF como uma oferta de informação, podemos produzir um TT que atenda melhor as nossas necessidades. Contudo, é fundamental ponderarmos dois pontos, primeiro

Este conceito não nos permite dizer que o significado do TF está sendo acessado pelo público-alvo. Guiado pelas instruções do encargo de

¹¹² Clients do not normally bother to give the translator an explicit translation brief; not being experts in intercultural communication, they often do not know that a good brief spells a better translation.

tradução, o tradutor seleciona alguns itens da oferta de informação da LF (originalmente direcionados ao público de partida), e os processa para produzir uma nova oferta de informação na LA, a partir da qual o público-alvo, em sua cultura, seleciona o que considera ser significativo em seu contexto. Nestes termos, o processo de tradução é irreversível.¹¹³ (NORD 2001, p. 32).

Esse desprendimento do TF, apesar de trazer mais possibilidades de traduções, também faz com que o TA se distancie da primeira oferta de informação. Por isso, nesse caso, é natural que se esperem no TT características tão particulares que estas não são percebidas ou nem mesmo estão no TF. É isso que Nord põe em debate quando fala em irreversibilidade. Observemos, porém, como segundo ponto, que o TA não é uma oferta de informação convencional, sua ligação ao TF deve ser patente, como vemos a seguir:

[...] uma vez que a tradução é uma oferta de informação que remete a uma oferta de informação prévia, é esperado que se estabeleça alguma relação com seu texto-fonte correspondente. Vermeer chama essa relação de “coerência intertextual” ou “fidelidade”. Isto é postulado como um princípio ulterior, chamado de “regra da fidelidade” (Reiss; Vermeer 1984, p. 114). Novamente, como no caso da regra do Escopo, o ponto importante é que haja coerência intertextual entre o texto-fonte e o texto-alvo, enquanto a forma que este assume depende tanto da interpretação do tradutor, em relação ao texto-fonte, como do Escopo da tradução. Um tipo possível de coerência intertextual poderia ser uma total e fiel imitação do texto-fonte.¹¹⁴ (NORD 2001, p. 32).

Vimos, logo acima, uma variação do que historicamente foi concebido como tradução. O diferencial da *Skopostheorie* está no destaque dado a alguns fatores extratextuais de grande importância. Apesar do tratamento dado ao TT ser previsto em muitas teorias, o que não se percebe em sua maioria, no entanto, é uma discussão que ponha

¹¹³ This concept does not allow us to speak of *the* meaning of *the* source text being transferred to *the* target receivers. Guided by the translation brief, the translator selects certain items from the source-language offer of information (originally meant for source-culture addressees) and processes them in order to form a new offer of information in the target language, from which the target-culture addressees can in turn select what they consider to be meaningful in their own situation. In these terms, the translation process is irreversible.

¹¹⁴ [...] since a translation is an offer of information about a preceding offer of information, it is expected to bear some kind of relationship with the corresponding source text. Vermeer calls this relationship “intertextual coherence” or “fidelity”. This is postulated as a further principle, referred to as the “fidelity rule” (Reiss and Vermeer 1984:114). Again, as in the case of the *Skopos* rule, the important point is that intertextual coherence should exist between source and target text, while the form it takes depends both on the translator’s interpretation of the source text and on the translation *Skopos*. One possible kind of intertextual coherence could be a maximally faithful imitation of the source text.

os fatores que estão em torno dele em relevo. Com frequência, os elementos destacados estão relacionados diretamente à constituição material do TF. Além do fato de serem prescritivas, essas teorias, quando muito, apenas mencionam os atores (com exceção da figura do tradutor) responsáveis pela produção do TT.

Vejam, por exemplo, a classificação de House (2010) para os tipos de tradução chamados de *overt* e *covert*. Com base no que chama de equivalência funcional, House põe as estratégias de tradução em dois polos distintos. Grosso modo, chama de tradução *overt* a que tende a ser estrangeirizadora e deixa transparecer o TF e seus elementos da cultura de partida, enquanto tradução *covert* seria aquela que, segundo a autora, busca um status de “texto original”, com características domesticadoras, e representaria a “real” equivalência funcional (HOUSE 2010, p. 245).

Nord (2010), embasada em Reiss e House, propõe uma classificação do processo de tradução funcional que se centra em dois extremos: o que chama de tradução documental e tradução instrumental. A primeira visa a produzir uma espécie de documento, nela o tradutor procura manter todos os traços do TF, não só nos aspectos linguísticos como também culturais e situacionais de uma forma geral. A segunda, tradução instrumental, visa a produzir um novo instrumento de interação comunicativa entre o emissor do TF e o público do TA, usando alguns elementos do TF. Se cotejarmos as nomenclaturas usadas em Nord (*documentary and instrumental translation*), House (*overt and covert translation*) e Nida (*formal and dynamic equivalence*), veremos que há vários pontos em comum, contudo, como percebemos acima (e complementa-se abaixo), a previsão dos vários elementos que constituem a ação tradutória é vital ao seu entendimento e execução. É importante, portanto, evitar que esses elementos sejam relegados a um segundo plano.

Retomando nossa discussão, o que é central na teoria de House (2010), embora resumida aqui, são somente duas das orientações que o tradutor pode tomar e, mesmo tendo ela um caráter supostamente funcionalista¹¹⁵, o foco ainda é o TF. É essencial

¹¹⁵ Nord (2012, p. 30) afirma ser totalmente incorreto dizer que Juliane House é funcionalista, porque esta sempre seguiu um conceito de tradução (ainda que diferenciado) baseado na equivalência. Nord, certamente, refere-se à equivalência entre textos, diferente do conceito de equivalência em Reiss que se baseia na funcionalidade textual. Mesmo o último tipo é relativizado na teoria funcional, pois esta não se baseia numa equivalência, mas na ação tradutória (NORD, 2009, p. 214).

entender, porém, por que o tradutor tomou determinada orientação em detrimento de uma outra. Para isso, a teoria do escopo figura como algo que extrapola o material textual e discute questões que envolvem os atores, partícipes, do processo de tradução, suas intenções e as negociações que podem ser feitas. Nord reforça a pertinência dessa abordagem ao declarar que

Essa regra objetiva resolver os eternos dilemas da tradução no que concerne à fidelidade ou liberdade, à equivalência dinâmica ou formal, aos bons intérpretes ou tradutores submissos, etc. Resolve-se a questão identificando se o escopo de uma tradução em particular busca uma tradução “livre” ou “fiel”, ou algo entre esses dois extremos, a depender do propósito para o qual a tradução é requerida.¹¹⁶ (NORD 2001, p. 29).

Entendido que é o escopo que determina a abordagem de tradução a ser usada, Vermeer (2004) retorna à questão do reconhecimento e manutenção da função do TF. O autor argumenta que, identificada a função do TF, o tradutor pode ou não objetivar escrever um TA com a mesma função. Tudo, como foi visto, depende do escopo, uma vez que, nessa teoria, são os atores (tradutor e cliente, o último podendo ser o próprio tradutor que ainda assim orientará seu trabalho baseado em seus objetivos pessoais relativos à produção do TA) que definem para que fins e como o TT será composto. Não deixando de contemplar, nessa ação, os receptores do TT.

Como uma abordagem prospectiva de tradução, a teoria funcional considera todos os participantes da ação comunicativa, assim, reconhece a posição ativa do público de chegada na recepção do TA, levando em conta suas necessidades e expectativas (NORD 2006a). “O significado ou função de um texto não é algo inerente aos signos linguísticos, não pode ser simplesmente extraído por alguém que conhece o código. Um texto ganha sentido pelo seu receptor e para o seu receptor.”¹¹⁷ (NORD, 2006b, p. 44). Por isso, no que concerne à função textual, o que se pode, é objetivar que o texto assuma uma determinada

¹¹⁶ This rule is intended to solve the eternal dilemmas of free vs faithful translation, dynamic vs formal equivalence, good interpreters vs slavish translators, and so on. It means that the *Skopos* of a particular translation task may require a “free” or a “faithful” translation, or anything between these two extremes, depending on the purpose for which the translation is needed.

¹¹⁷ The meaning or function of a text is not something inherent in the linguistic signs; it cannot simply be extracted by anyone who knows the code. A text is made meaningful by its receiver and for its receiver.

função num dado contexto, porém o leitor, como visto, tem suas próprias necessidades e este poderá, de forma variável, usar esse texto com uma função diversa daquela intencionada pelo autor¹¹⁸. Isso não exclui a preocupação do tradutor em produzir um texto que seja significativo, útil e que respeite os receptores de chegada.

Segundo Nord (2006a), dentre as críticas que giram em torno da perspectiva funcionalista da tradução, destacam-se duas principais. Uma delas argumenta que o tradutor que leva em consideração as necessidades e expectativas dos receptores do TA, necessariamente, abandona o TF. A autora refuta esse argumento, partindo do conceito de texto na tradução funcionalista que o define como um produto resultante da junção de muitas variáveis da situação (tempo, lugar, mídia, receptores) onde teve origem. Por isso, explica, a forma como um texto é interpretado e entendido pelo tradutor, ou qualquer outro receptor, é guiada pelas variáveis da nova situação de recepção (NORD, 2006a, p. 32). A outra crítica, feita de forma incisiva por Pym em 1996, compara os tradutores funcionalistas a especialistas mercenários, dispostos a se corromperem para atingir um escopo de tradução qualquer, desde que seus clientes possam pagá-los por isso.

Nord (2006a), mais uma vez, rejeita esse tipo de orientação. A autora explica que na tradução funcional o conceito de fidelidade, geralmente referindo-se à similaridade linguística e estilística entre TF e TA, é substituído pelo conceito de lealdade. Neste, entra em jogo os papéis dos tradutores enquanto mediadores culturais e sua responsabilidade para com seus parceiros: o autor do TF, o cliente (contratante da tradução), os receptores e o próprio tradutor. A lealdade, dessa forma, reside na confiança mútua entre pessoas que participam desse processo. Portanto, na teoria funcional da tradução o escopo de tradução deve ser negociado respeitando-se a responsabilidade do tradutor em relação a todos envolvidos num processo tradutório. O princípio da lealdade pode obrigar os tradutores a revelar seus objetivos de tradução e justificar suas decisões tradutórias. Poderemos algumas observações da autora que podem ser úteis para se alcançar traduções que respeitem o princípio de lealdade na teoria funcional: “Um texto ou tradução

¹¹⁸ Em nossa pesquisa, a função atribuída ao TF, pelos participantes, é diferente daquela intencionada pelos seus autor e tradutores (Cf. Seção 4 desta pesquisa).

não pode ser leal. É o comportamento do tradutor que pode ou não ser leal.”¹¹⁹ (NORD, 2006a, p. 40); “Um tradutor “leal” deve certificar-se que nesta interação nenhum dos participantes seja enganado ou até mesmo prejudicado.”¹²⁰ (NORD, 2006a, p. 36);

Se os autores puderem assegurar-se de que os tradutores respeitarão seus interesses comunicativos ou intenções, eles podem, até mesmo, consentir com algumas mudanças ou adaptações necessárias à funcionalidade da tradução na cultura de chegada. E se clientes ou receptores puderem certificar-se de que o tradutor irá considerar, também, suas necessidades comunicativas, eles podem, inclusive, aceitar uma tradução que seja diferente daquela que esperavam. Essa confiança reforçará, então, o prestígio social do tradutor como um parceiro responsável e confiável.¹²¹ (NORD, 2006a, p. 34).

Atualmente, a atividade de tradução está em praticamente todos os espaços, na internet, na televisão, no cinema, nos livros, no meio educacional, no *vídeo game*, enfim, nos mais diversos ambientes e produtos que fazem parte do nosso cotidiano. Seria ingênuo acreditar que ao traduzir, seja qual for a modalidade de tradução, houvesse somente o ofício de transpor um texto de uma determinada língua à outra (ainda assim haveria uma intenção, um escopo). Essa atividade envolve interesses específicos, longe de ser algo automático ou exato, a tradução, em sua etapa inicial, envolve agentes que decidem *por que, como e para que* determinado texto será traduzido.

Esses três indicadores são negociados caso a caso pelo próprio tradutor ou pelo tradutor e seu cliente. O resultado de uma tradução dependerá, essencialmente, de como se dará essa negociação, pois uma vez orientado pelos objetivos do encargo que conduz um dado trabalho, o tradutor produzirá um texto na LC com forte influência do ficou acordado nessa fase inicial, parte constituinte projeto de tradução.

¹¹⁹ A text or a translation cannot be loyal. It is the translator's behaviour that is or is not loyal.

¹²⁰ A translator who is "loyal" should make sure that in this interaction none of the participants is deceived or otherwise damaged.

¹²¹ If authors can be sure that translators will respect their communicative interests or intentions, they may even consent to any changes or adaptations needed to make the translation work in the target culture. And if clients or receivers can be sure that the translator will consider their communicative needs as well, they may even accept a translation that is different from what they had expected. This confidence will then strengthen the translator's social prestige as a responsible and trustworthy partner.

Em sala de aula de LE, ao traduzir os alunos também são orientados, geralmente pelo professor. Essas orientações constituem o encargo de tradução. Assim, enunciados do tipo “traduza o texto do espanhol para a língua portuguesa” parecem muito pobres em orientações. Primeiro, na educação básica e nos cursos de idiomas, os alunos precisam saber que não são tradutores profissionais, que eles estarão sujeitos a cometer vários erros e que isso é natural, pois estão aprendendo a LE. Portanto, partir do TF como uma oferta de informação pode ser bastante profícuo já que isso justifica o seu uso didático. Ainda, é importante que o professor seja capaz de definir os critérios mínimos de produção do TA ou os alunos poderão sentir-se inseguros para iniciar o trabalho. Por isso é essencial estabelecer, logo de início, qual é o escopo, o(s) objetivo(s) da tradução e definir com clareza o encargo de tradução (orientação usada na metodologia do experimento desta pesquisa). A depender disto, como observa Reiss, o TA pode, inclusive, ter uma função diversa da do TF.

3.3.2 Reiss. A relevância do tipo e função textual

Hoje, em nosso meio social, temos acesso a vários tipos e gêneros textuais que cumprem diversas funções. Essas funções, geralmente, ditam os moldes em que um determinado texto é convencionalmente construído, constituindo um gênero textual específico. Daí a importância de considerar-se, no processo de tradução, o tipo e gênero que configuram o TF, assim como a função que este desempenhou num contexto de partida; e como esses mesmos elementos são ou não são aplicados ao TA. Como parte de sua teoria de tradução, Reiss prevê a presença dessas variáveis. De acordo com Reiss (2004), tradução é um processo comunicativo bilíngue de mediação que comumente objetiva a produção de um TA que seja funcionalmente equivalente a um TF. Para isso, faz-se necessária, segundo

a autora, uma análise da função do TF. Essa análise segue três etapas de identificação: (1) o tipo de texto, (2) o gênero textual¹²² e (3) o estilo.

Na etapa de identificação do tipo textual, Reiss argumenta que há três tipos: (a) o texto informativo, analogicamente e *a priori* este desempenha a função referencial ou denotativa; (b) o texto expressivo, na mesma condição do primeiro tipo, desempenhando a função emotiva ou expressiva; e (c) o texto do tipo operativo, seguindo a mesma condição, com função conativa ou apelativa¹²³. A fim de identificar o tipo textual, é imprescindível que o tradutor analise os elementos semânticos e pragmáticos presentes no texto, como o conteúdo, o meio de publicação, título, a frase inicial (ex. “Era uma vez...”), frequência de palavras, rimas *et cetera*.

Reiss (2004) chama à atenção para o fato de que os textos, por vezes, não se apresentam numa forma pura, desse modo, teremos textos com características mistas, devendo o tradutor perceber, com base nos elementos apresentados, quais características se sobressaem no sentido de identificar o tipo textual predominante. A autora, ainda, advoga que se considere um *hipertipo* textual, o tipo textual multimidiático, por sua junção de aspectos verbais e não-verbais, sonoros e imagéticos. O conceito de texto usado em nosso trabalho vai ao encontro do que propõe Reiss, já que entendemos texto de uma perspectiva ampla que ultrapassa o aspecto linguístico.

O filme *Gifted Hands*, desse modo, é um texto que mescla os vários tipos textuais propostos pela autora. Entretanto, há nele uma predominância, ao nosso ver, do tipo expressivo, assim como em vários textos teatrais, literários e poéticos, em que pela junção de elementos o autor procura despertar no público sensações diversas, a partir de uma composição textual em que está presente sua subjetividade. Isso transparece, no caso desse filme, pela operação da montagem. Como exemplo, temos a cena que segue, após

¹²² Optamos por traduzir a expressão “text variety” por “gênero textual” por compreendermos que é a isso que a autora remete.

¹²³ Esses conceitos funcionais foram inicialmente desenvolvidos por Bühler em 1934, com uma representação em forma de pirâmide mostrando a relação dos signos com emissores (função expressiva), com receptores (função apelativa) e com objetos de referência (função referencial). Em 1960, Jakobson também esboçou um modelo de funções da linguagem, no qual, além das três propostas por Bühler, incluiu mais três, dentre elas a função fática. Hoje, na teoria nordiana de tradução funcional, consideram-se quatro funções da linguagem: referencial, expressiva, apelativa e fática (NORD 2010c).

uma elipse temporal, a conversa da faxineira e do professor na biblioteca/sala de estar. Consciente de que a leitura poderia ser proveitosa para os seus filhos, a faxineira, mãe de Ben Carson na ficção, toma uma decisão que mudaria a vida daqueles meninos. Esse texto é ainda em grande proporção operativo (veicula de forma persuasiva uma ideologia) e em menor proporção informativo.

No que concerne ao gênero textual, Reiss (2004) explica que cada cultura tem o seu modo próprio de organizar seus enunciados e textos, ou seja, há uma forma específica de “fazer” que ficou convencionalizada em cada lugar, portanto isso não depende exatamente da língua em questão, mas está atrelado a um lugar e, principalmente, às pessoas que fazem parte de uma dada comunidade de fala¹²⁴. Desse modo, ao traduzir, faz-se necessário atentar às convenções consagradas na cultura local do texto de partida (TP), bem como às convenções estabelecidas na cultura local do texto de chegada (TC), evitando-se, produzir, ingenuamente, um TT baseado nas normas da cultura de partida, o que pode comprometer a funcionalidade da tradução. Nesse sentido, o tipo textual determina o método geral de tradução enquanto o gênero textual implica que se considerem as convenções linguísticas e de organização textual. A esse respeito, percebamos, a seguir, o que Nord afirma:

Cada tipo textual inclui vários gêneros textuais, mas um gênero (como “carta”) não necessariamente se correlaciona a um tipo textual: uma carta de amor pode ser do tipo expressivo, uma carta de comercial tende a ser do tipo referencial, enquanto uma carta solicitando ajuda pertence ao tipo apelativo.¹²⁵ (NORD 2001, p. 38).

Complementando com:

Se o texto está de acordo com os moldes convencionais de um determinado gênero, sua forma não atrairá a atenção dos leitores, permitindo um processamento mais rápido e fácil da informação nele contida. Por outro lado, um texto que apresenta formas estranhas, pouco convencionais ou mesmo inaceitáveis pode fazer com que os receptores

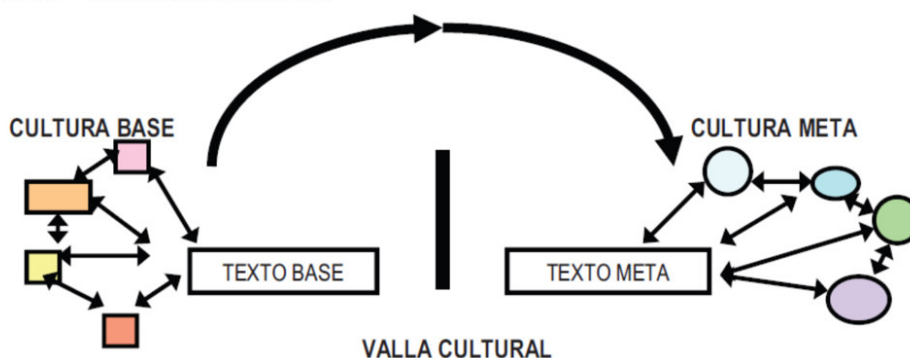
¹²⁴ Optamos aqui pelo uso do termo “comunidade de fala”, *speech community*, recorrente nos estudos sociolinguísticos, por entendermos que é o que mais se aproxima do que Reiss expressa por *language community*.

¹²⁵ Each text type is assumed to include various text genres, but one text genre (such as letters) does not necessarily correlate with just one text type: a love letter may be of the expressive type, a business letter would be informative, whereas a letter requesting help would belong to the operative type.

se perguntem se essas formas peculiares foram usadas para adicionar uma certa conotação à mensagem¹²⁶. (NORD, 2010a, p. 12).

Na perspectiva funcional da tradução, em muitos casos, para se manter a função do TF no TA, se esse for propósito do encargo, deve-se modificar muitos aspectos constitutivos do TF, adequando o TT às convenções de produção da cultura de chegada (NORD, 2010b, p. 254). Pois, uma vez inserido num polissistema textual de chegada, o TA será identificado a partir de sua relação como os demais textos desse polissistema, sejam eles TT ou texto não-traduzidos. Pode-se visualizar melhor essa relação na **Figura 13**¹²⁷.

Figura 13 – Polissistemas textuais



Fonte: Nord (2010a, p. 11).

Em última etapa, nesta complexa discussão que apenas tocamos de forma superficial, analisa-se o estilo, entendido em Reiss (2004) como a seleção de signos linguísticos e suas possibilidades de combinação. É feita, assim, uma rigorosa análise semântica, sintática e pragmática do TF, já que forma e função não apresentam uma relação

¹²⁶ Si el texto es conforme a los modelos convencionales de un determinado género, su forma no atraerá la atención de los lectores, de modo que permite un procesamiento más fácil y rápido de la información contenida en el mismo. Por otra parte, un texto que presenta formas extrañas, poco convencionales o incluso inaceptables puede llevar a los receptores a preguntarse si estas formas peculiares están pensadas para añadir una determinada connotación al mensaje.

¹²⁷ Nos textos escritos por Nord em espanhol, constam os termos “texto base e texto meta”. Optamos, no nosso trabalho, pelo uso dos termos “texto-fonte e texto-alvo”, por que os entendemos como boas traduções de “source text e target text”, usados na literatura nordiana escrita em língua inglesa. Além disso, os termos pelos quais optamos são usados com muita frequência em trabalhos da área dos Estudos da Tradução, em nosso país (com exemplos citamos Polchlopek, Zilpser e Costa, 2012; Franco e Araújo 2011).

de 1 para 1, nem mesmo numa única língua, isso estendendo-se à relação entre TF e TA. Sobre o estilo, Nord argumenta que

Em textos expressivos, o aspecto informativo é complementado ou mesmo suplantado por um componente estético. As escolhas estilísticas feitas pelo autor contribuem para o significado do texto produzindo um efeito estético para o leitor. Esse efeito deve ser levado em conta na tradução. Se se pretende que o texto-alvo pertença a mesma categoria do texto-fonte (o que, por exemplo, não é o caso de edições bilíngues de poesia), o tradutor de um texto expressivo deve procurar produzir um efeito estilístico análogo. Neste caso, escolhas estilísticas na tradução são naturalmente guiadas por aquelas feitas no texto-fonte.¹²⁸ (NORD 2001, p. 38).

A manutenção de características X em detrimento de características Y do TF no TA está diretamente ligada ao encargo de tradução que por sua vez orienta o projeto de tradução, ambos fundamentados no escopo de tradução. Concluída a fase de análise do TF, Reiss nos conduz à segunda fase do trabalho tradutório: a reverbalização.

Propondo algumas possibilidades de reverbalização, Reiss (2004) argumenta que, para que se tenha uma tradução funcionalmente equivalente, faz-se necessária a manutenção da função do TF, seja ela referencial, expressiva ou conativa. O TA, dessa forma, deve objetivar despertar no leitor de chegada os mesmos efeitos conduzidos através do TF. Porém, se o objetivo for produzir um TT com uma função diferente da do TF, então, segundo, essa teoria, a análise de tipo textual e gênero textual é descartável à orientação de que estratégias tradutórias usar para se atingir uma equivalência funcional. Nesse caso, uma tipologia de tradução substituiria a tipologia textual e o objetivo tradutório, escopo, não seria obter um TA funcionalmente equivalente, mas um TA com a forma adequada à “função estrangeira”.

Nesse ponto, usamos essa teoria para fundamentar o que compõe uma etapa metodológica do experimento da nossa pesquisa. Como parte da sequência didática (SD)

¹²⁸ In *expressive* texts the informative aspect is complemented or even overruled by an aesthetic component. The stylistic choices made by the author contribute to the meaning of the text, producing an aesthetic effect on the reader. This effect has to be taken into account in translation. If the target text is meant to belong to the same category as the source (which, for example, is not the case in bilingual editions of poetry) the translator of an expressive text should attempt to produce an analogous stylistic effect. In this case, stylistic choices in translation are naturally guided by those made in the source text.

aqui usada, os participantes têm que traduzir as legendas intralinguais de duas cenas do filme escolhido. Ao traduzir essas legendas, os participantes operam de forma diversa dos tradutores que compuseram a legenda do filme em LM. Estes levaram consideração, além dos aspectos técnicos da profissão e das constrações pelas quais as legendas passam, os aspectos imagéticos como um complemento às suas traduções. De posse das legendas intralinguais, os participantes da pesquisa não puderam, assim como os legendadores, fazer um contraponto entre imagem, fala e texto escrito, bem como não consideraram, por exemplo, o número de caracteres ou total de linhas. Produziram, portanto, um TA funcional, porém não em sua equivalência, segundo Reiss.

Independente da questão de manter ou não a mesma função do TF, encontramos nessa teoria algo que vai ao encontro do que Jakobson (2003), Nida (2004), Benjamin (2010) e Eco (2011) postulam, ainda que por meio de outros termos, o fato de que não traduzimos apenas signos linguísticos, traduzimos antes cultura, sendo a língua, como explicita Reiss (2004), apenas uma parte desse todo cultural¹²⁹. Assim, a busca por uma tradução intercultural¹³⁰, para os textos dos mais diversos tipos, parece ser bastante coerente e consenso entre os teóricos supramencionados. Com efeito, ao concebermos que cada língua tem sua forma singular de representar as coisas e ideais por meio de palavras, frases e textos, já temos um argumento forte para que se repense a ideia de traduções biunívocas.

Essa teoria que leva em consideração os elementos acima descritos, mostra-se bastante útil à fase de análise do TF. Pois para que o tradutor seja efetivo em seu trabalho, é salutar que dispense o tempo necessário ao reconhecimento e à interpretação do TF em sua completude. Situar o TF em seu contexto original, reconhecer suas características constitutivas, analisar a função que este desempenhou em determinado lugar e época e seus

¹²⁹ Um dos pilares que sustentam a teoria funcional nordiana é o reconhecimento da língua como apenas uma parte de um todo cultural maior.

¹³⁰ A tradução em Nord é uma ação comunicativa intercultural, por isso a expressão “tradução intercultural” é recorrente em sua teoria, noção da qual compartilhamos neste trabalho. Em poucas palavras a autora resume dois aspectos conceituais, de interesse em seu trabalho, quando diz “A língua é uma parte intrínseca de uma cultura, principalmente se cultura for definida como uma “totalidade de conhecimentos, competências e percepções””. (SNELL-HORNBY, 1988, p. 40 *apud* NORD 2001, p. 23). Language is an intrinsic part of a culture, especially if culture is defined as a totality of knowledge, proficiency and perception.

traços de localização é uma etapa determinante ao processo tradutório. Sem uma análise prévia desses fatores, todo o trabalho pode ficar comprometido. Em sala de aula de LE, o conhecimento desses pressupostos teóricos é também importante, principalmente para o professor de LE. Por meio dessa teoria, podemos, em nossas atividades didáticas envolvendo tradução, ter uma maior clareza de como estamos manipulando textos para fins pedagógicos e como isso reflete no aprendizado dos nossos alunos.

O TF escolhido para a parte experimental da nossa pesquisa pode ser encarado sob dois vieses: temos, como TF, o texto fílmico que funciona aqui como um hiperônimo e também as legendas intralinguais, hipônimo, que funcionam como TF na forma escrita. Parte-se então do pressuposto que, ao acessarem o filme legendado, os participantes desta pesquisa têm acesso a um único TF. Já ao receberem as legendas intralinguais, na atividade didática de tradução¹³¹, eles acessam um TF escrito que, apesar de continuar vinculado ao seu hiperônimo, desempenha ali o papel de TP. No que concerne à função do TT produzido pelos participantes, esta é diversa da função do TF, já que eles traduzem com propósitos de aprendizagem. Indicamos então que as propostas de tradução dos participantes, TA, têm função predominantemente informativa, por sua relação com a aquisição de conhecimento; e subfunção didática, por seu uso em sala de aula.

Por isso, nas aulas de LE com uso da tradução, para escolher os TF que serão trabalhados e deles tirar um maior proveito, é vantajoso que se faça uma análise prévia destes sob uma perspectiva tradutória. “Todos os textos-fonte devem ser apresentados aos alunos de uma forma que o máximo de informação possível seja fornecida sobre a situação na qual o original é/foi usado, para assim tornar a tarefa mais realista.”¹³² (NORD, 2000, p. 38). Analisar, aqui, significa perscrutar o TF – tanto os seus elementos intratextuais como extratextuais. Baseados nas informações resultantes dessa análise, no encargo e no escopo de tradução, podemos, por fim, pensar no projeto de tradução, nosso guia ao TA. A seção seguinte discute mais detalhadamente o que pode ser entendido como

¹³¹ Cf. seção 4 desta pesquisa.

¹³² All source texts have to be presented to the students in such a way that as much information as possible is provided on the situation in which the original is or was used in order to make the task more realistic.

projeto de tradução ao expor e argumentar sobre os preceitos da teoria nordiana de análise textual.

3.3.3 Nord. Uma análise textual direcionada à tradução

A partir dos fundamentos da teoria do escopo que tem como base a tradução enquanto ação, bem como da teoria de análise da função textual discutida nas seções anteriores, Nord (2005a) propôs um esquema de análise textual direcionado à tradução. A pesquisadora não só tirou proveito das teorias de seus compatriotas, Vermeer e Reiss, como também lançou mão de conhecimentos advindos de sua vasta experiência como tradutora. O resultado é uma teoria que prescreve uma análise abrangente do TF e prevê adequações ao TA, a depender do que está previsto no projeto de tradução.

Partindo de um conceito funcionalista em tradução, baseado nos postulados dos autores supracitados, Nord (2005a) propõe em seu modelo de análise textual direcionado à tradução uma investigação tanto dos elementos intratextuais quanto dos elementos extratextuais do TF. Com efeito, uma análise cuidadosa dos elementos linguísticos (escolha lexical, por exemplo) de um dado texto assim como dos elementos que estão em torno deste, é essencial para se construir uma base sólida em favor de sua interpretação.

Em sua teoria, a autora estabelece como etapa inicial do processo de tradução a ação do “iniciador” ou cliente que procura um tradutor porque aquele precisa de um certo TA para um certo público, ou precisa simplesmente entender determinado TF (NORD 2005a, p. 6). Com o texto em mãos, e com as devidas orientações do cliente e os acordos firmados entre ambos (encargo), o tradutor inicia uma investigação acerca do TF que resultará num projeto de tradução. No TF, um dos primeiros elementos que pode ser investigado é o autor e o emissor do texto. Segundo Nord (2005a), é importante que se faça essa distinção, pois, em alguns casos, emissor e autor são pessoas e/ou instituições diferentes: “Parece pertinente fazer uma distinção metodológica entre o autor do texto,

quem realmente produz o texto, e o emissor, aquele que transmite um texto com o objetivo de comunicar uma certa mensagem.”¹³³ (NORD, 2005a, p. 6). A autora acrescenta:

Muitos textos não trazem o nome de um autor. Tratam-se, geralmente, de textos não-literários destinados a um uso prático. Entretanto, há sempre um emissor que, ainda que não tenha seu nome divulgado explicitamente, pode ser identificado implicitamente. Por exemplo, o emissor de uma propaganda é, geralmente, uma empresa que vende um produto, e o emissor de estatutos é, normalmente, o poder legislativo de um Estado. O fato de que nenhum autor é divulgado, nesses casos, leva-nos a crer que ele (a) não é relevante como pessoa, ou no caso de certos gêneros, ele (a) não queira ser identificado.¹³⁴ (NORD, 2005a, p. 48).

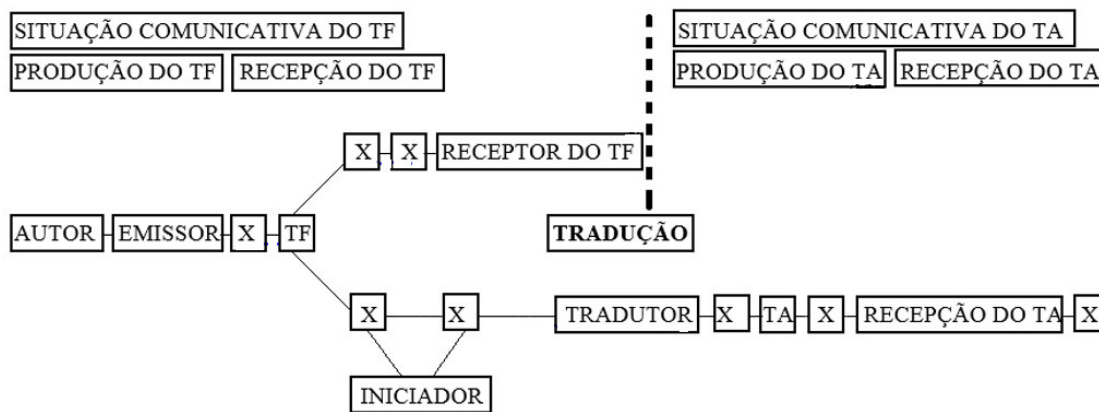
Ao considerar-se que, nos dias atuais, textos dos mais diversos tipos são o produto das relações entre autoria e mercado, torna-se fácil entender como as figuras do autor e do emissor são distintas. Tome-se, por exemplo, a indústria cinematográfica em que o texto audiovisual é resultado da junção de esforços de vários profissionais, tendo, algumas vezes, a figura do autor representada pelo diretor do filme. Porém, o emissor é a empresa que financia e divulga o filme como as produtoras de cinema que compõem Hollywood e que têm um amplo mercado internacional. Essa distinção é importante quando se investiga a origem de um dado TF e essa investigação desvela fatores decisivos ao trabalho de tradução, como questões de orientação ideológica.

De forma esquemática, Nord (2005a) articula alguns dos muitos elementos envolvidos no processo de produção do TF e do TA. Além das figuras do iniciador, tradutor, autor e emissor, a teórica prevê, em seu estudo, fatores como situação comunicativa do TF (contexto de partida) e situação comunicativa do TA (contexto de chegada). No que tange a produção e o público, considera a produção e recepção do TF num contexto cultural de partida e, dessa forma, também, produção e recepção do TA num contexto cultural de chegada. Podemos visualizar esse esquema na **Figura 14**.

¹³³ It seems sensible to make a methodological distinction between the text producer (ST-P), who actually produces the text, and the sender (S), who transmits the text in order to convey a certain message.

¹³⁴ Many texts do not bear any author's name at all. These are usually non-literary texts for practical use, such as advertisements, laws or statutes, or operating instructions. Nevertheless, there has to be a sender who, even if not named explicitly, can be identified implicitly. For example, the sender of an advertisement is usually the company selling the product, and the sender of statutes is normally the legislative body of a state. The fact that no text producer is named in these cases leads to the conclusion that either they are not relevant as a person or – as in the case of certain genres – they do not wish to be known.

Figura 14 – Processo intercultural de transferência textual



Fonte: Adaptada de Nord (2005a, p. 9)

Observa-se no gráfico acima que Nord faz uma referência cronológica ao processo de produção textual envolvendo a tradução. Parte-se, pois, do autor e/ou do emissor para se chegar ao TF. Os elementos que permeiam o contexto de partida e chegada ficam claros. O tradutor ocupa uma posição central por ser o mediador dessa comunicação intercultural, tomando parte no contexto de partida e de chegada. A autora põe o iniciador à parte, pois entende que esse é o local ao qual melhor se ajusta no processo tradutório, ou seja, de posse do TF e pelo motivo X, o iniciador encomenda uma dada tradução. Note-se, também, que Nord usa a letra X em alguns espaços desse esquema por entender que os elementos previstos em sua teoria não são a totalidade do que está envolvido no processo de tradução, podendo outros elementos e variáveis aparecer durante esse processo. Pensemos, por exemplo, nos cursos de formação de tradutores que podem oscilar em sua oferta afetando o mercado e possivelmente esse processo.

Como visto, é o iniciador o responsável por começar o processo de tradução. É ele que, por um motivo ou outro, encomenda um produto específico: o TA. Isso implica que o iniciador precisa de uma tradução para um objetivo específico, e é esse objetivo, uma vez acordado entre as partes, que guiará o tradutor em seu trabalho. Nord (2005a, p. 9) ilustra a questão com exemplos práticos:

a) Um físico americano encomenda uma tradução de uma dada literatura técnica russa para descobrir o estado da arte da pesquisa científica russa. [...] c) Ao traduzir um romance francês para o inglês, uma casa editorial britânica quer lançar um best-seller no mercado. d) Um professor de língua quer descobrir através de uma tarefa de tradução se os alunos são capazes de diferenciar as funções do gerúndio e do particípio presente em inglês.¹³⁵

No caso do item “d” logo acima, Nord (2009) fala do encargo didático de tradução. Esse conceito é pertinente a nossa pesquisa¹³⁶. Ao fornecer um encargo didático aos alunos, o professor de LE, assim como o iniciador numa situação de tradução profissional, de forma ideal, deve deixar claras as instruções de produção do TA. De posse do encargo didático, segundo Nord (2009, p. 232) os alunos devem ser capazes de inferir os seguintes fatores: a função do TT, os receptores do TA, as condições temporais e locais para recepção do TA, a mídia de veiculação e o motivo de produção do TT.

Em sua perspectiva funcionalista, Nord (2005a) expõe que não é o TF que guia o processo de tradução¹³⁷. Antes, o que o direciona é o escopo, objetivo da tradução descrito pelo iniciador e avalizado pelo tradutor¹³⁸. O tradutor aqui figura como um especialista que, baseado nas instruções recebidas, negociará com o iniciador como a tradução será feita e decidirá, baseado em seus princípios profissionais (NORD 2010a), se

¹³⁵ a) An American physicist asks for a translation of some Russian technical literature to find out about the latest state of scientific research in Russia. [...] c) By having a French novel translated into English, a British publisher wants to launch a bestseller in the market. d) A language teacher wants to find out by means of a translation task whether the students can tell the difference between the functions of a gerund and a present participle in English.

¹³⁶ Cf. Seção 4 desta pesquisa. Nord (2009, p. 237-238) leciona que, no ensino, uma tarefa de tradução deve ser factível. Dessa forma, o TP não deve exigir do aluno conhecimentos e competências que estão muito além do seu nível acadêmico. Se for muito difícil, explica a autora, o aluno perde a motivação e sente-se frustrado porque não consegue demonstrar suas habilidades tradutórias. Assim, cada tarefa deve vir acompanhada de um encargo de tradução, pois é mais fácil e gratificante alcançar um objetivo bem definido que especular sobre os possíveis motivos do docente. Nord ainda expõe que as ferramentas e fontes de informação (textos paralelos, dicionários, glossários, acesso à internet) devem estar ao alcance dos alunos durante o processo de tradução. Por fim, as limitações temporais e o padrão de qualidade exigido devem ajustar-se ao grau de dificuldade da tarefa.

¹³⁷ De forma ilustrativa, Nord (2009, 210-211) supõe uma situação, em Jacarta, em que alguém que não domina a língua indonésia pede a uma amiga que solicite informações a um policial sobre determinado endereço. Esse policial, mesmo não sabendo onde fica o lugar, fornece uma descrição detalha de como encontrar o tal endereço, porque em sua cultura eles evitam dizer que não sabem. A amiga em questão conhece tanto a língua como a cultura indonésia e traduz a explicação elaborada do policial como “ele não sabe onde fica”.

¹³⁸ Uma tradução pode ser chamada funcional se alcança as funções comunicativas almeçadas pelo cliente ou iniciador do encargo (NORD, 2009, p. 237)

aceita ou não o encargo de tradução. Como a tradução, na teoria funcional, não está subordinada ao TF, vejamos como Nord lida com a questão do valor atribuído ao TP:

Se o tipo de tradução não é determinado pelo texto-fonte, mas pelo objetivo do processo de tradução, que papel a análise do texto-fonte desempenha nesse contexto?

A prioridade dada ao objetivo do texto-alvo não significa que o texto-fonte é totalmente irrelevante, como às vezes pode-se pensar. O texto-fonte fornece a oferta de informação que forma o ponto de partida para a oferta de informação formulada no texto-alvo. A análise do texto-fonte orienta o processo tradutório uma vez que ela fornece uma base para as decisões sobre (a) a praticabilidade do encargo de tradução, (b) que unidades do texto-fonte são relevantes a uma tradução funcional e (c) que estratégia de tradução conduzirá a um texto-alvo que atenda às demandas das orientações de tradução.¹³⁹ (NORD, 2001, p. 62).

Fica patente, dessa forma, a relevância de uma análise textual que dialogue com os diversos elementos envolvidos na ação tradutória. Sobre o elemento tradutor, a autora reforça sua participação na recepção do TF e produção do TA. Nord (2005a) explica que o tradutor não é um receptor regular do TF, já que este, via de regra, não é produzido para ser traduzido, mas para um público específico do contexto de partida. Além disso, o tradutor – expõe a teórica – recebe o texto influenciado pelas instruções dadas pelo iniciador, que podem ser tácitas ou explícitas. Nord ainda destaca que o tradutor, nesse processo, é um agente bicultural, ele tem acesso à cultura de partida e à cultura de chegada, incluindo-se nelas as respectivas línguas. Assim, a autora propõe que

O tradutor não é o emissor da mensagem do TF, mas um produtor textual na cultura alvo que adota a intenção de outrem para produzir um instrumento comunicativo para a cultura alvo ou um documento na cultura alvo advindo de uma comunicação da cultura fonte.”¹⁴⁰ (NORD, 2005a, p. 13).

¹³⁹ If the translation type is determined not by the source text but by the purpose of the translation process, what role does source-text analysis play in this context?

The priority of the target-text purpose does not mean the source text is completely irrelevant, as is sometimes assumed. The source text provides the offer of information that forms the starting point for the offer of information formulated in the target text. Analysis of the source text guides the translation process in that it provides the basis for decisions about (a) the feasibility of the translation assignment, (b) which source-text units are relevant to a functional translation, and (c) which translation strategy will lead to a target text meeting the requirements of the translation brief.

¹⁴⁰ The translator is not the sender of the ST message but a text-producer in the target culture who adopts somebody else's [sic] intention in order to produce a communicative instrument for the target culture, or a target-culture document of a source-culture communication.

Ressalte-se que o tradutor pode figurar, concomitantemente, como o iniciador, tradutor e emissor. Portanto a intenção ou objetivos de tradução podem ser os seus próprios. Em todo caso, quando se investe em uma tradução, o primeiro passo é elaborar o projeto tradutório que requer uma análise abrangente dos elementos do TF. Essa análise poder ser superficial ou profunda a depender da função que se objetiva para o TA.

3.3.3.1 Elementos analisados no texto-fonte (TF)

Partindo do conceito de que a função comunicativa do texto sobrepõe aspectos semânticos e sintáticos, Nord (2005a), em seu modelo de análise textual direcionado à tradução, orienta que se examine tanto os elementos extratextuais como os elementos intratextuais que se relacionam ao TF. Algumas perguntas guiam esse processo de análise. Para se examinar os aspectos extratextuais questiona-se sobre o autor e emissor do texto, “quem?”; sobre as intenções do emissor, “para que?”; sobre o público/receptor ao qual o texto é direcionado, “para quem?”; sobre a mídia ou o suporte pelo qual o texto é comunicado, “por que meio?”; sobre o lugar e o tempo de produção do texto, “onde?” e “quando?”; e sobre o motivo de comunicação do texto, “por que?”. A conjunção das informações obtidas através desses questionamentos nos direciona a uma resposta para a pergunta que toca a função do texto: “com que função?” (NORD, 2005a, p. 42).

Ao fazermos uma análise dos elementos extratextuais de um dado TF, construímos uma base sólida da qual pode resultar uma interpretação consistente, que dialogue com os fatores que estão em torno do texto a ser traduzido. Essa análise permite ao tradutor perceber intenções contidas em determinadas palavras ou expressões, as remissões feitas no TF; como este é influenciado por valores, costumes e pela história do contexto de partida; só para citar algumas das vantagens desse tipo de análise.

Já a análise dos fatores intratextuais do TF é feita indagando-se sobre o tema do texto, “qual é o assunto?”; sobre o conteúdo do texto, “o que o texto traz?”; sobre as pressuposições de conhecimento feitas pelo autor em relação ao seu público, “que

conhecimento o leitor tem/não tem?"; sobre a composição ou construção do texto, "qual é a ordem?"; sobre o elementos não-linguísticos ou paralinguísticos que acompanham o texto, "que elementos não-verbais são usados?"; sobre as características lexicais e sintáticas encontradas no texto, "que palavras são usadas?" e "que tipo de frases são usadas?"; e sobre as características suprasegmentais de entonação e prosódia, "qual é o tom?" (NORD, 2005a, p. 42).

A análise dos elementos intratextuais nos permite aproximarmo-nos do material linguístico e não-linguístico do TF e percebermos sua constituição. Alguns dos aspectos que podem se destacar nessa análise são a estrutura do texto que pode implicar na identificação do tipo, gênero e função textual; a recorrência e escolha lexical que podem destacar traços de ordem ideológica ou socioeconômica; o arranjo das palavras em frases que podem trazer informações referentes ao estilo. A análise dos elementos não-verbais nos permite combinar texto escrito, imagens e sons que também comunicam e significam num dado texto multimodal. Entre outros aspectos que podem ser explorados e ponderados durante essa análise.

Os procedimentos de análise descritos acima podem ser relacionados ao que a autora chama de processos *bottom-up* (do específico para o geral) e *top-down* (do geral para o específico), amplamente usados nas aulas de tradução tradicionais. Lançando mão do processo *bottom-up*, o estudante de tradução parte dos aspectos intratextuais para os extratextuais, trilhando um caminho que começa na estrutura superficial do texto, passando pelas convenções e chegando ao nível pragmático. Neste processo, como explica Nord (2001, p. 67-68), a tradução é concebida como uma operação de mudança de código em que equivalências léxico-sintáticas são centrais. Este processo apresenta muitas limitações, dentre as quais está o fato do aluno ser tentado a concentrar-se no aspecto estrutural do texto e/ou não conseguir perceber como o texto funciona em sua situação comunicativa. Já na perspectiva funcional da tradução, a autora advoga pelo o processo *top-down*, o que significa que o processo deve iniciar no nível pragmático ao decidir-se qual função desempenhará o TT, se ele será documental ou instrumental.

Em nossa pesquisa, mais especificamente na parte experimental, usamos a abordagem funcionalista *top-down*¹⁴¹, numa perspectiva instrumental de tradução. O processo de análise do TF inicia-se quando o professor-pesquisador, o iniciador, contextualiza o filme *Gifted Hands* para os participantes antes mesmo que estes tenham acesso ao TP. Questões como ano de produção, produtora, autoria e contexto sócio-histórico do filme são explicadas de antemão. Assim os participantes (alunos) se familiarizam com o texto e podem, com esse conhecimento, iniciar a análise intratextual. Vejamos com mais detalhes como Nord (2005a) examina e orienta a análise dos aspectos descritos acima.

3.3.3.2 Elementos extratextuais do TF

Como foi brevemente mencionada, a análise dos fatores extratextuais do TF no trabalho tradutório revela informações importantes a sua interpretação. Nord (2001) expõe que, como os processos tradutórios são mediados entre as situações do TF e do TA, surgem nesse entremeio problemas pragmáticos de tradução que podem ser identificados através da checagem dos elementos extratextuais. Em Nord (2005a), essas informações são investigadas a partir dos elementos que compõem a situação em que o TF está inserido. Por situação, como explica a autora, entenda-se a situação real em que o texto é usado como um instrumento comunicativo, dirimindo, assim, qualquer confusão com a situação fictícia de uma dada história.

Buscando tornar essa análise efetiva, Nord (2005a) propõe que se responda a seguinte pergunta: “Que informações sobre os vários elementos podem ser importantes?” Aqui, questiona-se a respeito de elementos como idade, origem, meio social, grau de instrução (entre outros) dos participantes de uma situação comunicativa; categorias de perguntas que representam como o tradutor concebe o mundo que será também tomado como o mundo textual - a situação histórica. Mais precisamente, a teórica leciona que há

¹⁴¹ Cf. Seções 4 e 5 desta pesquisa.

três categorias indispensáveis para essa análise: sobre a situação histórica requer que se pergunte “quando” e “onde”, buscando-se delimitar (1) a dimensão temporal e espacial do TF; como a situação de um texto é inerente à cultura humana, faz-se necessário estudar (2) as características culturais específicas da situação; todo texto tem uma função, assim, deve-se investigar (3) a relação entre a situação e a função comunicativa do texto.

Em seu modelo de análise textual direcionado à tradução, tomando como ponto de partida os partícipes da situação comunicativa do TF, Nord (2005a) foca inicialmente nas figuras do emissor, autor e público/receptor. Desse modo, argumenta o que se deve questionar a respeito de cada participante dessa situação. A respeito do emissor¹⁴², pergunta-se: 1. Quem é o emissor do texto?; 2. O emissor é também o autor? Caso contrário, quem é o autor e qual é a sua posição em relação ao emissor? 3. Que informações sobre o emissor (idade, localidade, condição social, instrução, especialidade, etc.) podem ser obtidas através do texto? Há alguma informação pressuposta pelo emissor como parte do conhecimento de mundo do público?; 4. Que informações sobre as características do emissor podem ser inferidas com base em outros elementos extratextuais (mídia, lugar, tempo, motivo, função)?

Para obter essas informações, a autora orienta que primeiramente se investiguem os dados paratextuais: dados de publicação, contracapa, prefácios, notas de rodapé, etc. Ainda, segundo Nord (2005a), o nome do autor em si pode trazer informações como tradição literária, direcionamento ideológico, principais temas, status, público usual. Sendo estes conhecimentos pertencentes a uma cultura de partida, a teórica adverte que o

¹⁴² Cf. Nord (2005a, p. 106). Nesta obra de análise textual direcionada à tradução (NORD 2005a), há um caso que pode provocar, no leitor, uma pequena confusão quando se trata de investigar o emissor e o autor do TF. Apesar da distinção feita entre ambos em Nord (2005a) (Cf. Seção 3.3.3 desta pesquisa), ao falar de emissor e autor, a autora enfatiza a figura do emissor, mas, ao mesmo tempo, remete à figura do autor fornecendo instrumentos de análise a ambos. O problema está nas perguntas que guiam o tradutor nessa investigação, as quais a autora chama de *checklist*, que referem-se, praticamente em sua totalidade, à figura do emissor, desconsiderando, em parte, a figura do autor e a sua importância nesse processo de produção e veiculação textual. No sentido de ampliar a análise, sugerimos que as mesmas perguntas direcionadas ao emissor do TF possam ser também direcionadas ao autor do TF, resolvendo parcialmente, dessa forma, esse problema metodológico constante nessa publicação (na análise do TF, emissor e autor são muitas vezes intercambiáveis). Assim, doravante, para fins de análise textual, “emissor” é entendido neste trabalho também como autor, e investigados, a depender da situação textual, separadamente.

tradutor deve levar em consideração que o público de chegada pode não ter posse desse tipo de informação.

Esses dados levam-nos a crer que esse modelo de análise textual é direcionado a textos predominantemente verbais, mais especificamente escritos. Basta que verifiquemos as sugestões dadas pela autora para coleta de informações. No entanto, os instrumentos que Nord (2005a) propõe são adaptáveis à investigação de qualquer tipo de texto, inclusive do texto fílmico, pelo fato de que eles têm muitas características comuns. Não podemos, por exemplo, procurar informações na contracapa ou no prefácio de um filme porque ele não os tem, mas podemos manusear o estojo que contém o DVD ou ainda podemos procurar informações de interesse nos créditos que aparecem no início e ao final, como também pesquisar nos diversos websites da internet. Vejamos o que mais a autora explica sobre o emissor.

Ainda sobre o emissor, Nord (2005a, p. 52) fala sobre a intenção deste como um elemento relevante. Ela destaca que intenção, efeito e função textual podem ser confundidos. A intenção é o objetivo que o emissor/autor tem ao comunicar uma dada mensagem. O efeito não é tão previsível quanto à intenção, pois ele só é percebido no momento da recepção pelo público, podendo diferir do objetivo primeiro do emissor: “É o público que completa a ação comunicativa”¹⁴³ [...]” (NORD 2005a, p. 53). O objetivo (ou intenção) é definido a partir da perspectiva do emissor, enquanto a função é analisada pela perspectiva do receptor (NORD, 2006b, p. 45). A função textual está relacionada aos moldes que o texto recebe em determinada situação comunicativa, que são compartilhados pelo emissor e pelo público/receptor por fazerem parte de sua cultura e de sua prática diária. Portanto, a intenção do emissor não pode ser confundida com a função textual que o ato comunicativo desempenha. Intenção aqui se resume no propósito do emissor em relação ao texto. A autora ressalta que, em muitos casos, a intenção, a função textual e o efeito são congruentes, porém, metodologicamente, devem ser tratados como fatores distintos; porque, se diferirem, e se o tradutor quiser manter a intenção, por exemplo, provavelmente terá que mudar a função e/ou o efeito pretendido.

¹⁴³ It is the receiver who “completes” the communicative action [...]

Questiona-se sobre a intenção do emissor, em Nord (2005a, p. 56-57), a partir das seguintes perguntas: 1. Há declarações extratextuais ou intratextuais do emissor no que concerne a sua intenção em relação ao texto?; 2. Que intenções podem ser associadas ao gênero ao qual o texto se encaixa?; 3. Que informações sobre a intenção do emissor podem ser inferidas com base em outros elementos extratextuais (emissor – principalmente seu papel comunicativo; público, mídia, tempo, intenção, motivo)?

No sentido de responder a essas perguntas, alguns recursos válidos podem ser uma pesquisa sobre entrevistas com o emissor/autor ou publicações deste nos diversos meios de comunicação disponíveis. Também, fazer uma classificação do gênero em estudo e verificar sua função na cultura de partida. E, ainda, recorrer a publicações que possam de alguma forma identificar a importância do emissor do TF, sua orientação político-ideológica e seu papel no meio em que atua, bem como a fortuna crítica de suas obras.

Ao produzir um texto, o autor tende a ter em mente um público específico, com exceção de poucos gêneros, como um diário pessoal, em que o autor pode escrever apenas para aliviar a tensão ou para lembrar fatos passados. Neste caso, poderíamos dizer que autor e público constituem a mesma pessoa, o que pode ser visto como um desvio do que está convencionado na relação entre produção e recepção. Um exemplo clássico desse tipo de situação é a obra *O Diário de Anne Frank*. De acordo com Lefevere (2007), Anne Frank, a priori, escreveu seu diário sem pretensões de publicação. Porém, no decorrer do processo de escrita, a menina se deu conta de que aquele texto poderia sobreviver para a posteridade, então decidiu editar uma nova versão do diário em que apagava muitas de suas confissões referentes a sua maturação sexual. Anne, nessa nova versão, já tinha em mente um público e escrevia para ele sem revelar fatos muito íntimos.

Com raras exceções, sempre se produzem textos tendo em mente um público. Em seu modelo, Nord (2005a) ressalta que, para fins tradutórios, o público é um dos elementos mais importantes a ser considerado. Devem ser considerados, segundo a autora, seu papel comunicativo na situação, seu nível comunicativo, sua posição no seio social e seu conhecimento no que toca ao assunto do texto. Porque

Cada tradução é produzida para alcançar um objetivo comunicativo particular, num dado público de chegada. E, se analisarmos quem é esse público de chegada e o que ele, provavelmente, precisa e espera, poderemos ficar numa posição mais favorável, a fim de entregarmos um produto que atenda as suas necessidades e expectativas.¹⁴⁴ (NORD, 2005b, p. 17).

Da mesma forma que se investiga o emissor, em Nord (2005a), investigam-se os demais elementos através de perguntas categorizadas. Para sabermos sobre o público, questiona-se: 1. Que informações sobre o público podem ser inferidas a partir do texto?; 2. Que informações sobre as expectativas do público podem ser inferidas através de outros elementos extratextuais (mídia, lugar, tempo, motivo, função)? 3. Há alguma informação sobre as reações do público do TF que possam influenciar as estratégias de tradução? Novamente, o texto em si pode ser um bom ponto de partida para se obter informações sobre o público (NORD 2005a, p. 62).

Além dos participantes de uma dada situação comunicativa (emissor, autor e público), no modelo nordiano de análise textual, temos os elementos mídia ou canal, lugar, tempo, motivo e função textual, que devem, assim como os primeiros elementos extratextuais, ser escrutinados a favor de uma compreensão mais abrangente do TF. Todos esses elementos estão interligados e a investigação feita sobre um reflete no entendimento dos demais implicando numa interpretação holística do TF. Passemos, então, à análise da componente mídia ou suporte:

Referimo-nos à “mídia” como o meio ou veículo que transmite o texto ao público¹⁴⁵ (na teoria da comunicação, “canal” significa as ondas sonoras ou o suporte impresso). O tradutor, no entanto, está menos interessado em distinções técnicas do que nos aspectos de

¹⁴⁴ Every translation is intended to achieve a particular communicative purpose in the target audience, and if we analyse who the target audience will be and what they may need and expect, we might be in a better position in order to deliver a product that suits their needs and expectations.

¹⁴⁵ Neste trabalho, preferimos os termos “público” (audience) ou “receptor” (receiver) a “leitor” (reader) usado pela autora em alguns momentos. Os motivos para tal escolha são dois: primeiro, entendemos que sua teoria é compreensiva, dessa forma, abrange vários tipos de textos nos diversos tipos de mídias ou canais; segundo, nossa pesquisa lida com o texto filmico, audiovisual, assim, usar o termo “leitor” durante esta discussão teórica poderia causar confusão.

perceptibilidade, armazenamento de informação e nas pressuposições de interação comunicativa.¹⁴⁶ (NORD 2005a, p. 62)

A mídia a ser usada como veículo de transmissão, segundo Nord (2005a), impõe restrições ao ato de produção textual. Sua escolha influencia como a informação será apresentada: o grau de explicitação, a organização de argumentos, os tipos de frases a serem usadas, os conectores, o uso de elementos não-verbais como expressões ou gestos, enfim, toda a linguagem de construção textual. Outro fator relevante ao trabalho de análise textual é o que Nord (2005a) expõe ao citar Beck (1963), chamando a atenção a algo que se aplica à comunicação escrita, mas que também é extensivo a outros tipos de comunicação, a saber: quanto maior o número de pessoas participando de um ato comunicativo, menor será o número de padrões de comunicação.

Isso pode ser compreendido e direcionado ao nosso trabalho com filmes legendados. Basta percebermos que o filme, pelo tipo de linguagem que usa, tem um alcance às massas; o que, de acordo com a teoria supracitada, tende a homogeneizar o seu texto, usando padrões de comunicação que se julgam ser acessíveis ao maior número de receptores que formam o público ao qual o produto audiovisual é endereçado. Essa tentativa de alcance fica mais evidente ao resgatarmos, por exemplo, o que motivou o uso da dublagem no Brasil – ela foi criada como uma forma de alcance a um público analfabeto (FRANCO; ARAÚJO 2011)¹⁴⁷. Pelo baixo poder aquisitivo, esse público, por bastante tempo, não frequentava as salas de cinema com muita frequência, nas quais a legendagem foi eleita como principal meio de TAV. Cenário que tem mudado radicalmente com esse novo quadro que temos hoje, em que as massas têm acesso a bens e serviços que antes eram exclusivos de uma minoria privilegiada (FRANCO; ARAÚJO 2011). Esses dados são informações extratextuais valiosas sobre essa mídia.

¹⁴⁶ We refer to “medium” as the means or vehicle which conveys the text to the reader (in communication theory, “channel” stands for sound waves or print on paper). The translator is, however, interested less in the technical distinctions and more in the aspects of perceptibility, storage of information and the presuppositions of communicative interaction.

¹⁴⁷ “Diferentemente de alguns países europeus que elegeram a dublagem por motivos ideológicos, como a Espanha na época de Franco que usou essa modalidade como meio de censura (Ballester, 1999), ou a Alemanha e a França, que ainda lançam mão da dublagem para promover sua língua e cultura, a escolha pela dublagem na televisão brasileira teve um cunho social, ou seja, fazer com que filmes e programas pudessem ser entendidos também pelo público analfabeto, numeroso no país.” (FRANCO; ARAÚJO, 2011, p. 8).

Em Nord (2005a, p. 66-67), pergunta-se sobre a mídia: 1. O texto provém de uma comunicação escrita ou oral? Através de que mídia ele é transmitido?; 2. Há alguma informação extratextual sobre a mídia? 3. Que informações sobre a mídia podem ser inferidas com base em outros elementos extratextuais (emissor, público, intenção, motivo, função)?

Sugerimos, aqui, que se investigue a mídia que veicula o TF a partir de seu uso e importância no contexto de partida. É importante que se relacionem questões como o alcance que esse meio tem, isto é, quem comumente tem acesso a esse veículo; que tipo de texto é convencionalmente veiculado através dessa mídia, suas restrições e particularidades; e, que recursos são explorados, nesse veículo, para atingir os propósitos aos quais o TF está subordinado. Como foi visto no início desse trabalho, uma das características das legendas interlinguais, que são parte do texto fílmico, é serem concisas. Isso está ligado diretamente ao fator mídia.

O elemento lugar também condiciona o TF. Lugar, na teoria em questão, não representa apenas o local de publicação de um dado texto, pois seu sentido estende-se, também, às circunstâncias de produção. Este aspecto é ilustrado por Nord (2005a) com o exemplo de um texto produzido em língua portuguesa, em Munique, que submetido a um grupo de brasileiros foi classificado como correto e apropriado. Já ao ser apresentado, o mesmo texto, a um grupo de portugueses foi classificado como “mais ou menos compreensível”, não soava natural ao último público. A partir desse exemplo, podemos destacar duas variáveis relevantes no que concerne ao elemento lugar: a diferença do local de publicação e produção em termos de espaço cultural, aqui representado pela língua (parte dessa cultura); e a variedade linguística, no caso o português brasileiro que difere consideravelmente do português lusitano.

Pergunta-se sobre o lugar: 1. Onde o texto foi produzido ou transmitido? Há alguma informação sobre o lugar encontrada no texto?; 2. Que informações sobre o lugar podem ser inferidas com base em outros elementos situacionais (emissor, público, mídia, motivo)? Essas informações podem ser buscadas investigando-se onde o emissor viveu, trabalhou; que aspectos culturais pertencem ao público do lugar que se refere ao TF; se a

mídia que o veicula está imbricada à cultura e/ou como foi inserida nesta; e se o motivo do TF é especificamente cultural (NORD 2005a, p. 69-70).

Dando sequência à discussão desse modelo de análise textual, tomemos o elemento “tempo” que, assim como “lugar”, é um indicador dêitico e revela aspectos sobre produção e recepção. Para Nord (2005a), o tempo do TF é particularmente relevante quando se pensa nas características de uso linguístico de uma dada época. Isso aflora, por exemplo, no vocabulário de uso próprio de um determinado período histórico em um dado lugar. Também no que se refere às convenções de gênero textual; assim, o modo estruturar um determinado gênero hoje pode diferir do modo convencional em algum tempo passado. Apoiada em Popovič (1981), a autora faz a distinção entre duas formas de tradução que respeitam os aspectos de tempo. Uma chamada “*re-creative*”, que busca atualizar a obra, e a outra “*conservative*”, que traz à tona aspectos históricos.

A respeito das perguntas que nos conduzem às informações sobre o tempo do TF, temos em Nord (2005a, p. 70): 1. Quando o texto foi escrito/publicado/transmitido? O suporte textual traz alguma informação sobre o tempo? Há alguma informação referente ao tempo que se pressupõe ser parte do conhecimento de mundo do público?; 2. Que informações sobre o tempo podem ser inferidas com base em outros elementos extratextuais (emissor, mídia, público, motivo, função textual)? 3. Que problemas surgem devido à diferença de tempo entre o TF e o TA?

As respostas a essas perguntas e outras podem, segundo a autora, ser obtidas observando-se a data de publicação constante no suporte do texto, apesar do fato de alguns textos serem publicados anos após a sua produção. Caso essa data não conste no suporte do texto, outras fontes podem ser exploradas. Pode-se, por exemplo, investigar a biografia do autor/emissor ou a época em que a mídia que serve de suporte foi inicialmente usada, a data de um acontecimento que motivou o texto, caso exista algum, e a variedade histórica da língua de partida.

Como a teoria funcionalista entende o fazer tradutório como uma ação com objetivo(s) específico(s), não é estranho o fato dessa teoria de análise do TF questionar acerca do motivo de produção. Em Nord (2005a), o motivo não representa apenas a razão

pela qual um texto foi produzido, mas também a ocasião de sua produção. Segundo a autora, nem sempre é fácil identificar o que motivou a produção de um dado texto. Essa informação, explícita, pode constar no texto em si ou no seu suporte, mas pode também haver uma situação em que o motivo é apenas uma razão indireta que leva o autor a tratar de determinado assunto.

O caso pode ser melhor entendido quando recorremos a complexidade de algumas obras literárias, como é o caso do romance *Iracema*, de José de Alencar. Nessa obra, o autor trata da história da chegada dos portugueses ao Brasil e do início do processo de colonização e formação da população das terras cearenses. Alencar que fez parte do movimento literário chamado indianismo e participou ativamente da vida pública na sociedade brasileira de sua época, engajara-se também num movimento nacionalista que buscava formar a identidade do povo brasileiro que acabara de ter sua independência do governo português. Para isso fazia-se necessário uma figura que representasse nosso povo. Ramos (2006, p. 4-5) resume a questão da escolha desse representante da seguinte forma: “O negro não poderia ser, pelo fato de ser estrangeiro e escravo; o branco só poderia lembrar o colonizador europeu - o explorador. Nesse contexto, surgiu a figura do índio, o primeiro habitante desta terra, um verdadeiro herói, na ficção romântica brasileira.”

Alencar, também, teve seus adversários tanto na vida artística como política. Polêmicas, que remontam à participação de sua família em episódios da história do país (CAMPOS 2010), envolveram o romancista e o então imperador do Brasil, D. Pedro II. Percebemos, a partir desse caso, que as motivações à produção de um determinado texto podem estar (e geralmente estão) atreladas à vida do emissor e ao contexto sociohistórico de produção.

As interações comunicativas tomam lugar em situações delimitadas no espaço e no tempo. Isso significa que cada situação tem dimensões históricas e culturais que influenciam o comportamento verbal e não-verbal dos agentes, o conhecimento e expectativas que têm uns dos outros, a sua avaliação da situação, a perspectiva que eles tomam em relação ao mundo e a si próprios.¹⁴⁸ (NORD, 2009, p. 213).

¹⁴⁸ Las interacciones comunicativas tienen lugar en situaciones delimitadas con respecto a espacio y tiempo. Esto significa que cada situación tiene dimensiones históricas y culturales que condicionan el

Nesse ponto, vemos como a teoria aqui debatida é coesa ao relacionar todos os elementos extratextuais e intratextuais através de perguntas que revelam dados, não só do elemento em análise, como também dos demais numa relação de reciprocidade contínua. Nord (2005a) leciona que o motivo de produção do TF interessa ao tradutor, já que este deve contrastar as motivações de produção do TF com as de produção do TA para descobrir o impacto que esse contraste terá em suas decisões tradutórias.

Seguem as perguntas usadas para se obter informações sobre o motivo: 1. Por que o texto foi escrito ou transmitido? Há alguma informação sobre o motivo da comunicação a ser encontrada no suporte textual? É esperado do público o conhecimento sobre o motivo?; 2. O texto foi produzido para uma ocasião especial? Ele foi feito para ser lido, ouvido ou assistido¹⁴⁹; apenas uma vez ou regularmente?; 3. Que informações sobre o motivo da comunicação podem ser inferidas com base em outros elementos extratextuais (emissor, intenção, público, mídia, lugar, tempo, função)? 4. Que problemas podem surgir da diferença entre o motivo de produção do TF e o motivo de produção do TT? A fim de responder a essa última questão, a autora orienta que “Enquanto o motivo de produção do TF é frequentemente encontrado no “ambiente” do emissor ou autor, o motivo de produção do TA pode ser inferido pelo que se sabe da situação tradutória, i.e. sobre o iniciador e o encargo de tradução.”¹⁵⁰ (NORD, 2005a, p. 76).

Como o último elemento de discussão na análise dos elementos extratextuais do TF, em Nord (2005a), está a função textual. Entendemos que essa sequência representa apenas uma forma de organização textual, não indicando em que sequência se deva investigar o TF. Com relação ao elemento função, inicialmente, a autora distingue entre função textual e gênero textual. Função textual, explica, é a função

comportamiento verbal o no verbal de los agentes, los conocimientos y expectativas que unos tienen de los otros, su valoración de la situación, el punto de vista que adoptan al mirarse mutuamente y al mundo.

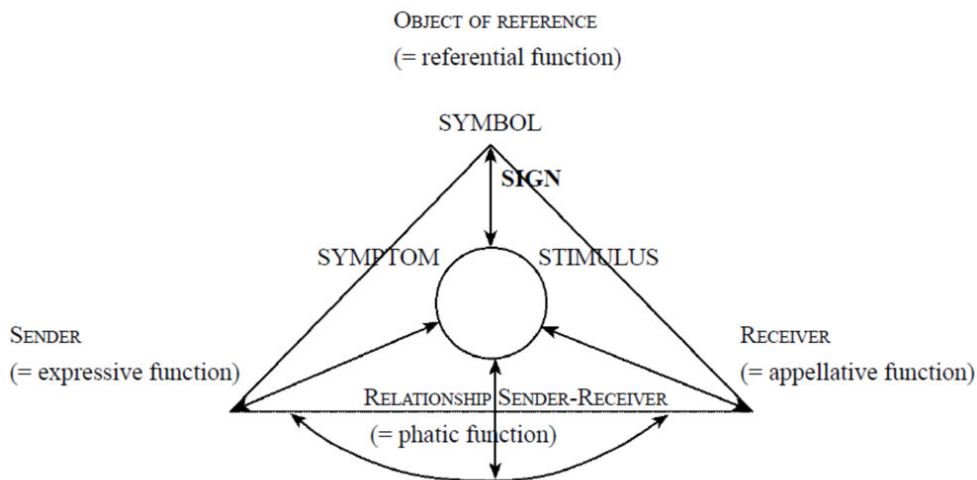
¹⁴⁹ Ampliando a noção de texto (patente na teoria nordiana) e reconhecendo a aplicabilidade dos preceitos teóricos em análise textual aqui encontrados, acrescentamos à pergunta o termo “assistido” – verbo que vai ao encontro do texto fílmico, multimodal, objeto do nosso estudo.

¹⁵⁰ While the motive for ST production is often to be found in the “environment” of the sender or text producer, the motive for TT production can be inferred from what is known about the transfer situation, i.e. the initiator and the translation brief.

comunicativa ou a combinação de funções comunicativas que um texto desempenha em uma situação concreta de produção e recepção. Alguns textos têm uma configuração tão comum e funções tão distintas que, muitas vezes, esses fatores são relacionados ao gênero textual. Nord (2005a) faz a distinção expondo que a função está relacionada à situação comunicativa enquanto o gênero se relaciona ao aspecto estrutural do texto, desempenhando uma função ou funções.

Um ponto, na teoria nordiana, de grande utilidade para nossa pesquisa é o que é descrito como função e subfunção. As várias materializações textuais ou gêneros cumprem subfunções que se atrelam a uma classificação de quatro funções textuais (Nord 2001), resultado de uma discussão que remonta à Bühler (1934) e é ampliada com base nos postulados de Jakobson (1960) – **Figuras 15**. São elas: função referencial, função expressiva, função conativa e função fática. Aqui, como uma forma de complementar a caracterização dessa lista, iniciada em Reiss (2004), descrevemos a função fática em Nord (2001).

Figura 15 – Funções textuais



Fonte: Nord (2006b, p. 47).

A função fática consiste em estabelecer, manter ou finalizar o contato entre emissor e receptor. Ela se utiliza de recursos linguísticos, não-linguísticos e paralinguísticos convencionais, usados em uma situação particular, como, por exemplo,

uma conversa despreziosa sobre o clima. Ao usar um texto que se pretende ser fático, deve-se ter atenção aos modelos usados em cada cultura. Quando o emissor foge ao que está convencionado, pode causar estranheza ou pode, de forma deliberada, mudar a função do texto. Outro aspecto de interesse é que “[...] no texto fático, geralmente, consegue-se identificar o tipo de relação entre emissor e receptor (formal/informal, simétrica/assimétrica).”¹⁵¹ (NORD 2001, p. 44). A autora ainda destaca que, com exceção dos textos puramente fáticos, raramente encontramos textos com uma única função, o que se percebe por outro lado, são hierarquias de funções que podem ser identificadas analisando-se os marcadores de função, sejam eles verbais ou não-verbais.

As subfunções, por sua vez, constituem um número bem maior. Para exemplificar, aqui, falemos da obra cinematográfica que respeita alguns gêneros, dentro de uma classificação específica para o cinema, e cumpre subfunções, sendo uma das principais a função de entreter o espectador. Podemos ligar essa subfunção à função expressiva, já que o filme é uma expressão artística e à referencial porque essas obras são permeadas de informações, principalmente no caso de documentários; e também à função conativa, já que os filmes veiculam questões ideológicas e podem induzir o espectador a adotar um determinado tipo de comportamento.

É essencial ressaltar que, como destaca Nord (2005a), um dos princípios básicos da tradução funcionalista é o foco na função desempenhada pelo TA. Essa função pode ser a mesma do TF ou outra – tradução *heterofuncional* (NORD 2009) ou função estrangeira (REISS 2004). Os elementos (iniciador, escopo, receptor etc.) que são decisivos para a manutenção ou mudança de função são discutidos acima. Em um dado contexto de chegada, lembra a autora, além de funcional, pode ser requerido do tradutor uma orientação que leve o TA ao que se chama de lealdade em relação ao TF. Desse modo, em muitos casos, é necessário que se faça uma análise da função que o TF desempenhou no contexto de partida.

¹⁵¹ [...] phatic utterances is that they often serve to define the kind of relationship holding between sender and receiver (formal/informal, symmetrical/asymmetrical).

Seguem os questionamentos sobre a função textual: 1. Qual é a função textual pretendida pelo emissor? Há alguma indicação da função pretendida no texto, como, por exemplo, características do tipo de texto?; 2. Que informações sobre a função textual podem ser inferidas com base em outros elementos extratextuais (motivo, mídia, público, intenção)?; 3. Há alguma indicação que o público possa usar o texto com uma função diferente daquela pretendida pelo emissor? No sentido de obter essas informações, a autora leciona que, novamente, o suporte textual pode trazer algumas referências que facilitem esse trabalho, como a questão da identificação do gênero (NORD 2005a, p. 81-82).

Na preparação das aulas de LE com uso da tradução, seguindo a SD descrita na parte experimental do nosso trabalho, o uso da teoria nordiana na investigação dos elementos extratextuais parece ser profícuo. Argumentamos que essa investigação deva partir do professor de LE com objetivo de escolher e apropriar-se dos TF que serão usados em sala de aula. Isso facilitará a transmissão de informações aos alunos que, aqui, atuam como tradutores. Obviamente, a depender das circunstâncias, professor e alunos podem fazer a análise textual do TF colaborativamente. Passamos, agora, à investigação dos elementos intratextuais.

3.3.3.3 Elementos intratextuais do TF

Ao pensar numa análise de elementos intratextuais do TF, um ponto de partida, no nosso entendimento, é delimitar a noção de texto para reconhecer com que tipo de texto estamos lidando e, assim considerarmos, também, o tipo de relação que se dá entre seus elementos. Nesse ponto, Nord (2005a) afirma que embora a composição de um texto possa, com frequência, ser indicada por elementos não-verbais como ilustrações ou expressões faciais, os elementos textuais mais importantes para comunicar uma mensagem são os verbais como o léxico e a estrutura das frases.

Contudo, se partirmos desse pressuposto, podemos limitar muito o instrumento de análise textual descrito a seguir. Sugerimos, então, que se pense o texto numa perspectiva ampla para fazermos melhor uso da teoria nordiana, pois a própria autora critica os conceitos de texto estreitos de outros autores, quando estes não incluem em suas definições elementos não-linguísticos.

É importante saber que a abordagem de análise textual nordiana toma como referência, em sua investigação, o emissor do texto. Nessa perspectiva, questiona-se sobre o tema do texto, o conteúdo, as pressuposições, composição, elementos não-verbais, léxico, estrutura das frases e sobre os aspectos suprasegmentais (NORD, 2005a, p. 89). É importante, também, notar que essa lista de elementos não se esgota nos que foram contemplados nesse modelo de análise, outros elementos podem ser essenciais numa investigação de um dado texto. Observe-se, ainda, que a autora alerta para o fato de que, muitas vezes, não é necessário analisar todos os elementos descritos aqui, o que irá definir o nível de análise é o encargo e/ou o objetivo da tradução.

Nord (2005a) lembra que ao identificarmos o tema de um texto somos capazes de discutir questões como coerência (o texto pode ter um tema predominante ou pode ser uma combinação de vários temas que dialogam entre si), contextos culturais, área de especialidade, o que pode levar o tradutor a perceber a necessidade de se fazer uma pesquisa mais aprofundada a fim de proceder ao início da tradução propriamente dita, ou decidir sobre a factibilidade desta. No último caso, entendemos que um bom profissional reconhece seus limites, não exatamente intelectuais ou acadêmicos, mas tem sensibilidade para rejeitar um trabalho ou até mesmo indicar outro profissional mais qualificado quando não dispõe de tempo para adquirir um certo nível de *expertise* naquele tema em particular.

A escolha do TF por seu tema é algo de bastante valor para a SD que propomos aqui. Ao escolher um tema, o professor de LE pode evitar fazê-lo de forma aleatória ou estará perdendo uma excelente oportunidade de abordar assuntos de interesse dos seus alunos. Esses podem ser: um fato de interesse social como política, qualidade dos serviços públicos; saúde, alimentação; literatura, música; um problema típico da escola ou da sala de aula que pode ser debatido a partir da atividade; um tema que dialogue com

outra(s) disciplina(s) e auxilie os alunos no aprendizado de outras matérias. As possibilidades são diversas e cabe ao professor relacionar a escolha do tema do TF aos demais fatores de interesse que perpassam a sala de aula de LE, podendo trabalhar, assim, de forma interdisciplinar.

Na procura por informações sobre o tema do texto, Nord (2005a) leciona que os títulos, subtítulos e tópicos frasais são partes em que podemos obtê-las. Não obtendo sucesso, porém, a autora sugere que se faça um resumo do texto ou em casos mais extremos, quando esse resumo não é suficiente, escrutine-se o léxico do texto a fim de reconhecer o campo semântico dominante. Perceba-se que Nord, nesse ponto, não contempla os diversos tipos de texto, o arcabouço teórico tem um direcionamento acentuado ao texto escrito, portanto verbal. Uma adaptação, como foi visto, faz-se necessária ao aplicarmos essa teoria de análise a outros tipos de textos como os multimodais, por exemplo.

Vejamos que perguntas nos importam na investigação do elemento tema: 1. O TF é um único texto tematicamente coerente ou é uma combinação de textos?; 2. Qual/quais é (são) o(s) tema(s) do texto? Há uma hierarquia entre os temas?; 3. O tema encontrado a partir da análise intratextual corresponde aos dados obtidos pela investigação extratextual? O tema do texto está atrelado a um contexto cultural específico? (NORD, 2005a, p. 98).

No que se refere à investigação do conteúdo de um texto, a primeira pergunta que pode surgir é “com que conceito de conteúdo se está trabalhando? A questão de defini-lo é complexa e polêmica, pois o nível de abstração de diferentes interpretações feitas por leitores diferentes faz com que a delimitação do conteúdo se torne múltipla. Entretanto, Nord o define da seguinte forma:

Por “conteúdo” nós geralmente expressamos a referência do texto a objetos e fenômenos de uma realidade extralinguística, que podem muito bem fazer parte de um mundo fictício ou do mundo real. Essa referência é expressa, principalmente, pela informação semântica contida nas estruturas lexicais ou gramaticais (ex. palavras e períodos, padrões das frases, tempo e modo verbal etc.) usadas no texto. Essas estruturas

complementam-se, reduzem a ambiguidade uma da outra e juntas formam um contexto coerente.¹⁵² (NORD, 2005a, p. 99, grifo do autor)

Mais uma vez confirmamos que quando a autora pensa em texto, esta prioriza seu aspecto verbal. Percebemos também, na citação acima, que ao definir conteúdo, Nord marca a palavra com aspas deixando margem para outras definições desse termo. A autora, ainda, aconselha que, antes de definir o conteúdo, pondere-se a perspectiva do emissor, análoga a “perspectiva do autor” ou “a perspectiva da lente da câmera” (NORD, 2005a, p. 104). Com isso, Nord, a exemplo de outras citações, amplia a abrangência da sua teoria de análise. Com efeito, no cinema, há um narrador materializado pelo “olhar da câmera” que direciona o espectador a um determinado ponto de vista, assim como há, também, uma gramática, que podemos equacionar, aqui, como o modo típico de comunicar do filme. Ambas, perspectiva e gramática são, na definição nordiana, elementos essenciais a constituição do conteúdo textual.

Com isso, passemos às perguntas relativas ao conteúdo: 1. Como os fatores extratextuais estão verbalizados/significados no texto?; 2. Quais são as unidades de informação no texto?; 3. Há uma diferença entre a realidade externa e interna?; 4. Há lacunas coesivas ou de coerência no texto? Elas podem ser preenchidas sem o auxílio de informação ou material adicional? (NORD, 2005a p. 104-105).

Dando continuidade à discussão dos elementos intratextuais, temos a pressuposição. Como Nord (2005a) adverte, esse é outro termo de difícil definição. A autora, porém, leciona que “[...] pressuposições compreendem toda informação que o emissor espera (= pressupõe) ser parte do conhecimento de mundo do receptor.”¹⁵³ (NORD, 2005a, p. 106). Na tradução, esse elemento cria várias possibilidades. A autora explica que o TF pode ter sido construído partindo-se do pressuposto que os receptores compartilham o conhecimento da cultura de partida. Nesse caso, cabe ao tradutor, na

¹⁵² By “content” we usually mean the reference of the text to objects and phenomena in an extralinguistic reality, which could as easily be a fictitious world as the real world. This reference is expressed mainly by the semantic information contained in the lexical and grammatical structures (e.g. words and phrases, sentence patterns, tense, mood, etc.) used in the text. These structures complement each other, reduce each other’s ambiguity, and together form a coherent context.

¹⁵³ [...] presuppositions comprise all the information that the sender expects (= presuppose) to be part of the receiver’s horizon.

qualidade de profissional bicultural, usar estratégias que facilitem o acesso do receptor de chegada ao texto. Uma provável decisão, como argumenta Nord (2005a), é a ampliação do TA. O caso oposto também é possível, quando o TF está embebido na cultura do receptor de chegada. Aqui, a autora orienta que se pode resolver o problema com uma redução do TA. Nord (2005a) propõe ainda o caso em que o conhecimento pressuposto não faz parte da cultura de partida, nem da cultura de chegada, argumentando, nesse caso, o texto ser “transculturalmente comunicável” (a autora se apoia em Koller).

Entendemos que nesse último caso, o tradutor, geralmente, não optará por uma orientação específica, como a ampliação ou a redução, já que parte do pressuposto de que o conhecimento é compartilhado de forma universal. Usam-se, para investigar o elemento pressuposição, os seguintes questionamentos: 1. Há algum tipo de alusão implícita a um dado modelo de realidade?; 2. O texto contém redundâncias que podem ser supérfluas para o receptor de chegada?; 3. Quais das informações que se pressupõem ser de conhecimento do receptor de partida devem ser verbalizadas/mostradas ao receptor de chegada? (NORD, 2005a, p. 110).

No que se relaciona ao elemento composição textual, Nord (2005a) discute a importância em se considerar esse fator no momento da análise textual, pois os textos têm, em sua estrutura, partes maiores e menores, e além da identificação destas (constantes na materialização do texto) é também essencial, explica a autora, perceber se o texto está inserido numa estrutura maior (o caso de trilógias, por exemplo). Ainda, Nord nos chama a atenção a algumas marcas, na estrutura textual, que facilitam a identificação do seu gênero, como a frase introdutória dos contos de fada “Era uma vez...”, a frase conclusiva de uma fábula que geralmente traz uma moral e até mesmo nos textos fílmicos a palavra “fim”. Sobre o último, a linguagem fílmica usa com frequência o recurso da tela negra para expressar ao expectador o desfecho do seu texto.

Nord (2005a) entende o texto como uma estrutura composta por vários níveis, no nível mais amplo a autora coloca o texto enquanto metacomunicação. Os próximos níveis são descritos de forma decrescente tomando-se como exemplo os capítulos e parágrafos, períodos compostos e simples, a estrutura frasal tema e rema (ETR). Cada

um desses níveis é relacionado, nessa teoria, como uma unidade de informação; no que se relaciona ao tema e ao rema, estes são tomados, respectivamente, como a informação dada *a priori* (relaciona-se à pressuposição) e informação nova, o que não se espera que seja inferido. Nord acrescenta que “ETR deve ser entendida como um universal semântico que se apresenta de diferentes formas nas diferentes línguas.”¹⁵⁴ (NORD, 2005a, p. 117).

Um bom exemplo para ilustrar a teoria nordiana, nesse ponto, é um fragmento da legenda do filme *Gifted Hands* que usamos na SD do experimento. No momento em que o professor, personagem do filme, entra em sua sala/biblioteca onde está a faxineira, e fala “The kitchen floor”, o tema, a faxineira pede que ele complete a frase, perguntando “What about it?”, ao que ele responde “It sparkles”, o rema. Percebemos, pela análise dados desta pesquisa que “sparkles” foi um dos itens lexicais com maior percentual de aquisição, 85,71% (com base na carência lexical dos participantes). Não podemos afirmar, todavia, que essa parte da estrutura frasal favoreceu à aquisição vocabular. Isso iria requerer um estudo mais cuidadoso.

Na lista de questionamentos sobre o elemento composição textual, temos as perguntas a seguir: 1. O TF é um texto independente ou está inserido numa unidade de nível superior?; 2. A composição textual é marcada por signos óticos ou de outro tipo?; 3. Há uma composição convencional para esse tipo de texto?; 4. Que tipo de progressão temática é usada no texto? (NORD, 2005a, p. 118).

Destacando o papel complementar que os elementos não-verbais desempenham no texto, a teoria funcional de tradução os classifica como signos advindos de códigos não-linguísticos (NORD, 2005a, p. 118). Por isso, fotos, imagens, expressões faciais, gestos, tipos de impressões estão inclusos na lista de exemplos desse tipo de elemento. Como Nord (2005a, p.120) destaca, “Pode ocorrer que os elementos não-verbais expressem informações mais importantes para o leitor que, até mesmo, a mensagem transmitida pelo texto.”¹⁵⁵ Segundo Nord (2005a), pela análise desses elementos, podemos obter informações a respeito dos aspectos da composição textual como os indicadores de

¹⁵⁴ TRS has to be regarded as a semantic universal which is realized in different ways by different languages.

¹⁵⁵ It may happen that the non-verbal elements convey a piece of information that is even more relevant to the reader than the message transmitted by the text.

parágrafo, tamanho das linhas num poema, bem como, entre outros aspectos, sobre o léxico, fazendo, por exemplo uma relação do que é falado à expressão facial do locutor.

Numa obra cinematográfica isso se potencializa, pois se pensarmos na importância significativa que as imagens têm para a trama do texto fílmico, perceberemos que alguns críticos do cinema mudo não estavam totalmente equivocados quando falavam numa linguagem predominantemente icônica. Ao analisar esse tipo de texto, o tradutor deve ter uma atenção redobrada à relação entre o verbal e o não-verbal, já que o filme é o lugar onde se privilegia o último.

Vamos às questões que circundam os elementos não-verbais na teoria nordiana de análise textual: 1. Que elementos não-verbais estão incluídos no texto?; 2. Que função eles desempenham no que se refere às partes verbais do texto?; 3. Eles aparecem, convencionalmente, nesse tipo de texto?; 4. Eles são determinados pela mídia?; 5. Eles têm uma ligação particular com a cultura de partida? (NORD, 2005a, p. 122).

O próximo elemento intratextual a ser discutido, aqui, é o léxico. A escolha lexical, de acordo com Nord (2005a), está subordinada tanto aos fatores intratextuais como aos extratextuais. Os principais fatores intratextuais que condicionam essa escolha são o tema e o conteúdo que através do léxico tornam explícito os campos semânticos em discussão. A autora explica, também, que a interdependência entre elementos intratextuais e extratextuais fica mais clara por meio do léxico. Cada um dos elementos extratextuais exerce forte influência na escolha lexical. A título de exemplo, tomemos o que Nord diz a respeito do receptor:

[...] o receptor pode também ser mencionado ou participar como interlocutor no texto. Há formas diretas de tratamento em segunda pessoa, por exemplo, *tu/você* (observe-se que, em muitas culturas, o tradutor tem que distinguir os modos formais e informais de tratamento: no alemão, *du/ihr* vs. *Sie*; no espanhol, *tú/vosotros* vs. *Vd./Vds.* ou *vos/Vds.* vs. *Vd./Vds.* na Argentina; no francês, *tu/vous* vs. *vous* etc). A forma e a frequência de um tratamento explícito estão relacionadas às questões de cultura e gênero¹⁵⁶. (NORD, 2005a, p. 126-127)

¹⁵⁶ [...] the receiver may also be mentioned or addressed in the text. There are direct forms of address in the second person, e.g. *you* (note that in many cultures the translator has to distinguish between formal and informal forms of address: German *du/ihr* vs. *Sie*, Spanish *tú/vosotros* vs. *Vd./Vds.* or *vos/Vds.* in Argentina, French *tu/vous* vs. *vous*, etc.). Form and frequency of explicit addressing is culture and genre-specific.

Perguntamos sobre o léxico: 1. Como os elementos extratextuais refletem no uso do léxico (variações diafásicas, diatópicas, diastráticas, léxico determinado pela mídia ou regido pela função)?; 2. Que características lexicais indicam a posicionamento do emissor e seu estilo (por exemplo, conotações, figuras de linguagem como metáforas e símiles, cunhagem de novas palavras etc.)?; 3. Que campos lexicais (terminologia, metalinguagem) estão presentes no texto?; 4. Há partes do discurso (substantivos, adjetivos) ou padrões de formação de palavras (substantivos compostos, prefixação, apócpes) ocorrendo no texto com uma frequência maior que o usual? (NORD, 2005a, p. 129).

Sobre a análise das estruturas frasais, Nord (2005a) ressalta a relevância de se investigar a relação entre os elementos que constituem os períodos, como as relações de subordinação, a extensão das frases, bem como conectores presentes. Contudo, a autora lembra que essa análise não deve ser meramente descritiva. Ao fazê-la, o tradutor deve visar a uma interpretação funcional. À guisa de exemplo, Nord nos lembra que, em alguns casos, uma fuga às normas sintáticas pode objetivar a produção de um efeito estilístico específico. Ciente disso, de acordo com a autora, o tradutor decidirá como estruturar o TA, sempre seguindo o que foi acordado no encargo de tradução.

Aqui, faz-se necessária uma observação: ao tratarmos as legendas intralinguais para serem impressas na Atividade didática de tradução (**Apendice C**), respeitamos a mesma quebra de linhas usada no filme. Como foi visto no início desse capítulo, a fim de facilitar a compreensão do texto audiovisual, a quebra de linhas das legendas tende a respeitar os aspectos estruturais das línguas, com a manutenção dos grupos nominais e verbais na mesma linha, por exemplo.

Os questionamentos sobre as estruturas frasais são os seguintes: 1. As frases são longas ou curtas, coordenadas ou subordinadas? Como elas estão conectadas?; 2. Que tipos de frases aparecem no texto?; 3. A ordem dos elementos da frase corresponde à estrutura de tema e rema?; 4. Há figuras sintáticas? Que função elas desempenham no texto?; 5. Há características sintáticas determinadas pelo público, tipo textual ou mídia? O objetivo da tradução pede algum tipo de adaptação? (NORD, 2005a, p. 131).

O último elemento intratextual, nessa teoria, são as características suprasegmentais. Nord (2005a, p. 131-132) as define como os elementos que organizam o todo fonológico de um texto estabelecendo relações entre os segmentos lexicais e sintáticos, assim como entre as frases e parágrafos. A autora leciona que a mídia usada como suporte textual é a principal responsável pela forma como o texto é constituído. Assim, explica que, nos textos escritos as características suprasegmentais são denotadas por mecanismos óticos como o itálico, negrito e pontos de interrogação. Nos orais, por meios acústicos, como a tonicidade, a modulação e a variação de tom.

As seguintes perguntas investigam as características suprasegmentais: 1. Que características suprasegmentais estão presentes no texto? Como elas são representadas graficamente?; 2. As características suprasegmentais são determinadas pelo gênero?; 3. As características suprasegmentais fornecem pistas sobre as características ou sobre o estado emocional e psicológico do emissor?; 4. A entonação usada indica a intenção do emissor de esclarecer, sublinhar ou focar em algum elemento textual?; 5. As características suprasegmentais seguem a estrutura textual de tema e rema? 6. O objetivo da tradução pede alguma adaptação das características suprasegmentais para os padrões do TA? (NORD, 2005a, p. 139). A inter-relação dos elementos discutidos acima pode ser visualizada, de forma ilustrativa, no **Quadro 2**.

Essas questões aplicadas a um texto AD fazem perceber diversos fatores. Um elemento bastante significativo num texto AD é exatamente a combinação das expressões faciais com a entonação da voz que se unem aos outros elementos imagéticos e sonoros tornando esse tipo de texto rico em recursos comunicativos. É nessa riqueza que nosso trabalho aposta, na exploração da redundância significativa do filme. Na próxima seção, analisamos o TF usado na parte experimental desta pesquisa como forma de mostrar a aplicabilidade da teoria nordiana.

Quadro 2 - Relação entre elementos intratextuais e extratextuais do TF

INTRATEXTUAL/ EXTRATEXTUAL	TEMA	CONTEUDO	PRESSUPOSIÇÕES	COMPOSIÇÃO TEXTUAL	ELEM. NAO- VERBAIS	LEXICO	ESTRUTURA FRASAL	ELEM SUPRASSEGMENTAIS
EMISSOR	TEMAS FAVORITOS	PERSPECTIVA PESSOAL	CONHECIMENTO SOBRE A AFILIAÇÃO POLITICA	ORDEM CRO-NOLOGICA DA VIDA DO EMISSOR/AUTOR	GESTICULAÇÃO TIPICA DO MEDI-TERRANEO	IDIOS-SINCRA SIAS	FRASES SIMPLES QUE DENOTAM POUCA INSTRUÇÃO	TOM DE VOZ HABITUAL
INTENÇÃO	ESCAN-DALOS POLITI-COS	MANIPULA-ÇÃO DO CONTEUDO	PRESSUPOSIÇÕES EXAGERADAS COM INTENÇÃO DE PRESTIGIO	AUMENTO GRADUAL DO SUSTPENSE	FOTOGRA-FIAS QUE CAUSAM CONFUSAO	SENTI-DO CO-NOTATI VO	DISCURSO INDIRETO	PALAVRAS DE ORDEM EM PROTESTOS
PUBLICO	REFE-REN-CIA AO RECEP-TOR	USA O PONTO DE VISTA DO PUBLICO	“COMO TODOS VOCEBEM SABEM...”	NOTAS DE RODAPE COM EXPLICAÇÕES	ILUSTRA-ÇÕES ADQUADAS PARA CRIANÇAS	FOR-MAS DIRE-TAS DE TRATA-MENTO	IMPERATI-VOS	ENTONAÇÃO USADA AO FALAR COM BEBES
MIDIA	TEMAS EM PE-RIODI-COS ESPECI-ALIZA-DOS	SIMPLIFICA-ÇÃO DO DISCURSO ORAL	CONHECIMENTO SOBRE EVENTOS NOTICIADOS EM JORNAIS	ODEM DE ITENS EM FORMULA-RIOS	DIAGRAMAS SUBSTITUIN-DO ESTATISTI-CAS NA TV	ACRO-NIMOS NA LIN-GUA-GEM JORNA-LISTICA	ESTRUTURAS SIMPLES EM TEXTOS ORAIS	ENTONAÇÃO USADA AO FALAR AO MICROFONE
LUGAR	TEMAS ATRE-LADOS AO LU-GAR	INFORMA-ÇÕES AD-VINDAS DE MEMBROS DA IGREJA	DEITICO DE LUGAR (NO INTERIOR)	CONVENÇÕES CULTURAI S DE COMPOSI-ÇÃO	BRASOES, SELOS, EMBLEMAS, LOGOTIPOS	ELEMENTOS DE DIALETOS REGIONAIS NO LEXICO, NA GRAMATICA E/OU NA INTONAÇÃO. AMERICANISMOS EM INGLES OU ESPANHOL		
TEMPO	TEMAS ATRE-LADOS A EPOCA	NOTICIAS DO DIA	DEITICO TEMPORAL (ONTEM A NOITE)	COMPOSIÇÃO DE DRAMA CLASSICO	SIMBOLOS COMO A SUASTICA	MARCADORES TEMPORAIS NO LEXICO E/OU NA ESTRUTURA FRASAL		HEXAMETRO, VERSO BRANCO
MOTIVO	SAUDA-ÇÕES NATA-LINAS	DETALHES BIOGRAFI-COS EM OB-TUARIOS	CONHECIMENTO SOBRE RITUAIS	PROTOCOLO	ROSTO TRISTE	FORMU-LA BA-TISMAL	APOSIPESE, DENOTANDO ALTERAÇÃO DE HUMOR	TOM SOLENE
FUNÇÃO	INSTRU-ÇÕES OPERA-CIO-NAIS IMPES-SOAIS	TEXTOS NOTICIA-RIOS IMPES-SOAIS	CONTRATO DE VENDA SEM PRESSUPOSIÇÕES	SEPARAÇÃO DE INGREDIEN-TES E INSTRU-ÇÕES NUMA RECEITA	ILUSTRA-ÇÕES ACOMPAN-HANDO INSTRUÇÕES DE OPERAÇÃO	TERMI-NOLOGIA EM TEXTOS CIENTI-FICOS	CONSTRU-ÇÕES IMPES-SOAIS EM DOCUMENTOS LEGAIS	ENTONAÇÃO MUSICAL LITURGICA

Fonte: Adaptado de Nord (2005a, p. 151).

3.3.3.4 Análise do TF: *Gifted Hands – The Ben Carson Story*

Agora, fazemos uma análise do nosso objeto de estudo, o filme *Gifted Hands*, utilizando os instrumentos da teoria de análise do TF discutidos acima. Para isso, em muitos trechos dessa discussão, remetemos à parte experimental da nossa pesquisa como uma forma de refletir sobre os aspectos práticos da teoria nordiana. Como foi dito

antes, essa teoria de análise textual para fins tradutórios, apesar de abrangente, não contempla todos os aspectos inerentes aos textos de uma forma geral. Também, como a própria autora adverte, não deve ser usada de forma exaustiva quando não houver uma justificativa para isso. No caso da análise do TF usado na SD proposta aqui, contemplamos aqueles elementos que julgamos essenciais à compreensão do texto de uma forma global. Assim, sobre o filme *Gifted Hands*, enquanto TF *a priori*, e sobre suas legendas intralinguais, enquanto TF *a posteriori*¹⁵⁷, utilizamos alguns instrumentos de análise extratextual e intratextual.

Iniciamos essa análise investigando os elementos extratextuais, fazendo à distinção entre o autor e o emissor. No filme, a questão autoral, como foi discutida, é mais complexa que em outros tipos de texto. Nesta pesquisa, para efeitos de análise, relacionamos a figura do autor à do diretor, por percebermos o elevado nível da sua influência na produção do filme. Thomas Carter (1953-) dirige o filme *Gifted Hands*. Investigando¹⁵⁸ um pouco sobre sua carreira, descobrimos que ele trabalhou como ator e diretor tanto no meio televisivo como cinematográfico. Em seus trabalhos, têm recorrência temas que se relacionam ao a esta obra, como questões socioeconômicas e raciais. O emissor desse TF, filme produzido para a TV, foram as produtoras The Johnson & Johnson Spotlight Presentations, Magna Global Entertainment, Sony Pictures Television e Thomas Carter Company e seus distribuidores, com destaque à multinacional Sony Pictures.

A relevância da relação entre esses elementos extratextuais e o trabalho de tradução está na compreensão das motivações que levaram o autor a eleger determinado tema a ser usado na produção do TF, como também no entendimento das relações políticas, econômicas e culturais que permeiam o processo de produção e distribuição de textos. Nesse caso específico, temos a Sony Pictures como uma gigantesca produtora e distribuidora japonesa com sede nos Estados Unidos, na Califórnia, e sede administrativa em Tóquio. É sabido que os filmes americanos são muito populares e agradam ao grande público. Portanto, seguindo a

¹⁵⁷ Cf. Seção 4 desta pesquisa.

¹⁵⁸ Fonte: [https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Carter_\(director\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Carter_(director));
<http://www.imdb.com/name/nm0141961/>.

abordagem que se usa na SD deste trabalho, é importante, em sala de aula de LE, mencionar também a origem do filme. Esse elemento pode gerar uma boa discussão sobre os aspectos mercadológicos e político-ideológicos que permeiam os textos.

Gifted Hands foi produzido para a TV americana e estreou no dia 7 de fevereiro de 2009 no canal TNT. Nessa pequena frase temos informações sobre o público de partida, mídia, lugar e tempo. Para completar nossa breve discussão sobre os aspectos extratextuais desse TF, faltam-nos os elementos motivo e função. Com base nas informações obtidas sobre o autor, podemos inferir que este está engajado nas discussões que envolvem questões raciais, talvez por ele mesmo ser negro e em algum momento ter sofrido algum tipo de discriminação, desvelando o elemento motivo. O autor também discute, a exemplo de *Gifted Hands*, questões como a superação pessoal em condições adversas, principalmente usando como instrumento a educação, tema constante no filme *Coach Carter* (2005).

Não perdendo de vista que o motivo também está atrelado aos interesses do emissor, podemos prever que as produtoras de TV envolvidas na produção do TF objetivam, além do lucro financeiro, disseminar uma língua (a LI), já que o filme foi exportado para diversos países, mas também, veicular valores próprios da cultura de partida por meio do apelo ideológico desse texto audiovisual. A função desse texto, por sua vez, a partir do que analisamos, configura-se predominantemente expressiva, seguidas das funções conativa e referencial. Sua subfunção preponderante é entreter.

No que se relaciona à investigação do TF usado para os fins da atividade didática de tradução, as legendas intralinguais, que são semanticamente indissociáveis do filme, começamos pelo tema. Como foi visto, o tema do filme é a história de um garoto que supera vários obstáculos (acadêmicos, financeiros, sociais) e chega a um patamar profissional de destaque. As legendas intralinguais compartilham desse tema diretamente, porém o teor da conversa dos personagens nas cenas escolhidas também carrega um tema. Ele trata mais diretamente do aspecto instrutivo. Não podemos desassociar as legendas dos outros meios significativos do filme, as imagens, as falas, a música e os sons. Tudo se

coaduna nessas cenas para transmitir uma mensagem que gira em torno do valor da educação para o ser humano.

O conteúdo desse TF é a conversa entre a faxineira e o professor sobre a limpeza do ambiente, sobre a dedicação ao trabalho e aos familiares e sobre os livros. Os recursos de movimentos de câmera exploram bastante as expressões faciais dos personagens e a simbologia do cenário. Na primeira cena, mostrando a desconfiança do professor em relação à faxineira que é negra e, na segunda, fazendo o contraponto entre a importância da leitura e da televisão (coberta por livros). Nesse contexto, uma das pressuposições que podem ter sido feitas pelo autor é referente ao conhecimento do público norte-americano acerca da história do seu país, já que o filme é ambientado nos EUA, em meados do século XX. É necessário destacar que ao utilizar a SD proposta neste trabalho, cabe ao professor de LE contextualizar o momento histórico em que ocorre a obra de ficção, caso preveja a carência dessa informação por parte dos alunos.

Ao analisar a composição textual das legendas intralinguais, mantivemos, na atividade de tradução, seu aspecto formal no que se refere a sua disposição na tela, respeitando a quebra de linhas. O texto é um diálogo entre os personagens. As frases usadas são curtas e constituídas de perguntas, respostas e comentários. Há a prevalência da ordem tema-rema¹⁵⁹. Como é sabido esse texto está inserido numa estrutura maior: o filme.

A análise dos elementos não-verbais, na etapa experimental desta pesquisa¹⁶⁰, foi amplamente discutida com os participantes antes, durante e após o trabalho didático de tradução. A validação do TT do participante por ele mesmo ficou condicionada, dessa forma, a sua compreensão dos elementos imagéticos e sonoros que o filme veicula. Por exemplo, o momento em que o professor fala da esposa e a câmera focaliza o retratos com a foto de uma mulher vestida de noiva, reforçando a significação da palavra “wife”. Portanto, atribuímos ao auxílio dos recursos não-verbais do texto audiovisual o fato dos participantes resolverem com tanta facilidade a atividade didática de tradução¹⁶¹.

¹⁵⁹ Cf. Halliday e Matthiessen (2004).

¹⁶⁰ Cf. Seção 4 desta pesquisa.

¹⁶¹ Cf. Seção 5.1.2 desta pesquisa.

Não há, nas legendas intralinguais, predominância de um campo lexical específico ou de um vocabulário especializado. O diálogo, por seu tom trivial, é composto por uma variedade de palavras de uso corriqueiro. As frases empregadas são, em sua maioria, curtas e formadas por períodos simples – o que facilitou, também, o trabalho de tradução. No que concerne às características suprasegmentais, como os participantes tiveram acesso ao texto falado e escrito, no último, essas características não são tão perceptíveis como no primeiro. Sobre esse aspecto, podemos destacar, nesse TF, os pontos de interrogação que modulam as perguntas na LI, as vírgulas que isolam os vocativos e marcam outras pausas e os travessões que marcam as falas dos personagens. Já o tom usado no texto falado, este indissociável das legendas em sua significação, comunica um diálogo tranquilo sem grandes alterações no humor dos personagens, com exceção de um trecho da fala do professor que é pesarosa ao mencionar sua falecida esposa. A inter-relação entre os dados discutidos acima pode ser conferida no **Quadro 3**.

Toda essa análise do nosso objeto de estudo (as cenas do filme *Gifted Hands*) foi necessária para que se destacassem as características desse texto audiovisual, enxergadas sob diversas perspectivas (cinema, TAV, tradução funcional). Ainda, a discussão de todo esse arcabouço teórico justifica-se pelos instrumentos utilizados no desenho e na aplicação da SD (seções 4 e 5.2), na avaliação da funcionalidade dos TT dos participantes (seção 5.1.2) e no reconhecimento de fatores que possam ter influenciado a aquisição vocabular em LE dos participantes (seção 5.1.3). Descrevemos, a seguir, a metodologia usada na parte experimental do presente estudo.

Quadro 3 - Relação entre os elementos intratextuais e extratextuais em *Gifted Hands*

INTRATEXTUAL/ EXTRATEXTUAL	TEMA	CONTEUDO	PRESSUPOSIÇÕES	COMPOSIÇÃO	ELEM. NÃO- VERBAIS	LÉXICO	ESTRUTURA FRASAL	ELEMENTOS SUPRASEGMENTAIS
EMISSOR	QUESTÃO RACIAL. O AUTOR É NEGRO.	SUPERAÇÃO DOS OBSTÁCULOS PELO ESTUDO (PERSPECTIVA AUTORAL)	CONHECIMENTO HISTÓRICO E SOBRE O CENÁRIO ATUAL NO PAÍS (EUA) E NO MUNDO	USA UMA LINGUAGEM ESTABELECI-DA, MAS PROCURA IMPRIMIR "MARCAS PRÓPRIAS"	FAMILIARIDADE COM USO DE IMAGENS E SONS NA PRODUÇÃO TEXTUAL	SIM- PLES E ACESSI- VIEL	CONSTU- ÇÕES SIMPLES	DIALOGOS COM ALTERAÇÕES DE HUMOR, DENOTANDO AS PROBLEMÁTICAS DA NARRATIVA
INTENÇÃO	DEBATE SOBRE DESIGUALDADES	INCENTIVA A BUSCA DO SUCESSO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO	AS DIFERENÇAS DAQUELE PASSADO PARA O PRESENTE SÃO PEQUENAS E PRESCISAM SER TRANSFORMADAS	NARRATIVA INTELIGI- VEL, NÃO INTENCIONA AO OBSCURIMEN- TO	AS IMAGENS IMPACTAM E MUITAS VEZES PERSUADEM MAIS QUE AS PALAVRAS	SIM- PLES E ACESSI- VIEL	CONSTU- ÇÕES SIMPLES	ÊNFASE NOS DISCURSOS COM FUNÇÃO APELATIVA (ALTERAÇÃO DA ENTONAÇÃO HABITUAL)
PÚBLICO	BRAN- COS, NE- GROS, ES- TRAN- GEIROS ETC.	REFLEXÃO SOBRE A DESIGUAL- DADE DE OPORTUNI- DADES	POSSE DO CONHECIMENTO HISTÓRICO E SOBRE O CENÁRIO ATUAL NO PAÍS (EUA) E NO MUNDO	PÚBLICO FAMILIARIZA- DO COM ESSE TIPO DE SEQUÊNCIA NARRATIVA	O LEITOR MODERNO ESTÁ HABITUADO À PRESENÇA DE IMAGENS E SONS NÃO- VERBAIS	SIM- PLES E ACESSI- VIEL. OBSER- VA A CENSU- RA	CONSTU- ÇÕES SIMPLES. ACESSO AO PÚBLICO	O TOM USADO NOS DIALOGOS INTENCIONA UMA IDENTIFICAÇÃO COM O PÚBLICO ATRAVÉS DO EFEITO DE VEROSSIMILHANÇA
MÍDIA	DIS- PENSA LON- GAS DES- CRI- ÇÕES	APELO DRAMÁTI- CO NA COMUNICA- ÇÃO DO CONTEUDO	LINGUAGEM FILMICA COMPARTILHADA POR AUTOR E PÚBLICO	A MÍDIA FAVORECE O TIPO DE CONSTRUÇÃO TEXTUAL USADA	A MÍDIA SUPORTA MUITOS DOS RECURSOS NÃO- VERBAIS	CONS- TRAN- GIDO PELA MÍDIA (LEGEN- DA)	AS LEGENDAS SEGUEM CONVEN- ÇÕES TÉCNICAS	TEXTO ORAL E ESCRITO SE COMPLETAM EM SUA COEXISTÊNCIA. MUITAS MARCAS, NO TEXTO ESCRITO, SÃO DESNECESSÁRIAS
LUGAR	TEMA DE AMPLA DIS- CUS- SÃO NOS EUA	PAÍS ONDE SE DEBATE AMPLA- MENTE A QUESTÃO DAS SEGREGA- ÇÕES	QUESTÕES DE INTERESSE NACIONAL (EUA) E INTERNACIONAL	SEGUE O PADRÃO HOLLY- WOODIANO	OS SIMBOLOS VEICULADOS SÃO COMPARTI- LHADOS POR ESSAS CULTURAS	USO DE IDIO- MATIS- MOS	LEGENDA PARA PES- SOAS COM DIFICULDA- DES AUDITI- VAS E/OU APRENDIZES DE LE	PRESENÇA DE VARIAÇÕES LINGUISTICAS
TEMPO	CON- TRAS- TE. PASSA DO VS. PRESEN- TE	INFLUÊN- CIA DAS MÍDIAS NO DIA-A-DIA DAS PESSOAS	ATINGIR AS GRANDES MASSAS QUE ASSISTEM À TV E ALUGAM/COM- PRAM FILMES	EQUILIBRIO ENTRE O SONORO E O VISUAL. USA DIVERSOS ENQUADRA- MENTOS	AS MÍDIAS ESTÃO IMPREGNA- DAS DOS RECURSOS NÃO- VERBAIS	INGLÊS MODER- NO	SEGUEM OS PARÂME- TROS MO- DERNOS DE LEGENDA- GEM PROFIS- SIONAL	TOM DE AUTORIDADE NAS FALAS DE ALGUNS PERSONAGENS. DISCRIMINAÇÃO RACIAL
MOTIVO	MILI- TÂN- CIA	MUDANÇA DE ATITUDE	CARÊNCIA DE ICONES INSPIRA- DORES	TEXTO DE FÁCIL ACESSO A TODOS	APELO VISUAL	ACESSI- VIEL	SIMPLES	MODULAÇÃO NOS TRECHOS CENTRAIS AO TEMA
FUNÇÃO	TEXTO ARTIS- TICO. FORTE APELO SUBJE- TIVO	ORIENTA- ÇÃO IDEOLÓGI- CA AMANCIPA- TÓRIA	FILME COMERCIAL. PREOCUPAÇÃO COM A RECEPÇÃO.	TEXTO QUE VISA A ENTRETER, POREM EMBUTE A FUNÇÃO CONATIVA	O VISUAL NÃO- VERBAL E O SONORO NÃO- VERBAL SÃO PRAZEROSOS	SIM- PLES E ACESSI- VIEL	ACESSÍVEIS E OBJETIVAS. INFORMAM	PREDOMINÂNCIA DA ENTONAÇÃO MODERADA, COMUM À VIDA REAL.

Fonte: Adaptado de Nord (2005a, p. 151).

4. METODOLOGIA

Nossa pesquisa classifica-se como descritiva e pré-experimental. Quanto aos seus objetivos, ela é descritiva porque descreve e estabelece relações entre variáveis¹⁶² buscando identificar a natureza dessas relações, “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.” (GIL, 2002, p. 42). Dentre os objetivos de uma pesquisa descritiva podem estar: “familiarizar-se com um fenômeno ou descobrir nova percepção do mesmo; saber atitudes, pontos de vista e preferências das pessoas [...]” (FONSECA, 2012, p. 22). Observe-se que

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, e pretendem determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Há, porém, pesquisas que, embora definidas como descritivas com base em seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 2002, p. 42).

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2002, p. 42).

Quanto ao seu delineamento, nossa pesquisa é pré-experimental, subtipo da pesquisa experimental. Nela seguimos as etapas de observação¹⁶³ e hipótese¹⁶⁴, verificação da hipótese e generalização e procuramos estabelecer relações de causa e efeito, procurando responder os porquês dos fenômenos (FONSECA 2012). “Para desenvolver uma pesquisa experimental, é preciso realizar um experimento, que deverá acontecer em *ambiente natural* (pesquisa de campo), ou em *laboratório* (pesquisa de laboratório).” (FONSECA, 2012, p. 22, grifo do autor). Nossa pesquisa determina objetos de estudo e seleciona variáveis capazes de influenciá-los, bem como define as formas de controle e de

¹⁶² As variáveis neste experimento são múltiplas. À guisa de exemplo, relacionamos aspectos da linguagem fílmica (planos, símbolos etc.) e da TAV (tipos de legenda, qualidade das legendas etc.), bem como fatores como repetição e redundância à aquisição de vocabulário em LE.

¹⁶³ Cf. Seção 3.2.3.1 desta pesquisa.

¹⁶⁴ Partimos da hipótese que o uso de filmes legendados, em sala de aula, em rotina pedagógica específicas, promove a aquisição vocabular em LE.

observação dos efeitos que as variáveis produzem nos objetos. “Trata-se, portanto, de uma pesquisa em que o pesquisador é um agente ativo, e não um observador passivo.”¹⁶⁵ (GIL, 2002, p. 47).

A nossa pesquisa investiga a efetividade do uso de filmes legendados em sala de aula de LI no Ensino Médio como ferramenta para a promoção da aquisição de vocabulário nessa LE. Para isso, é feito um experimento com uma turma de 1º. ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Professor Onélio Porto, que funciona em tempo integral e está localizada no bairro Prefeito José Walter em Fortaleza-CE. A escolha da escola justifica-se por fazer parte da comunidade escolar onde o professor-pesquisador trabalha, portanto contemplando um público de seu interesse para fins de ensino. Esse experimento, por envolver seres humanos, foi submetido, em forma de projeto de pesquisa, ao Comitê de Ética em Pesquisa (PROPEQ) da Universidade Federal do Ceará (UFC), através da Plataforma Brasil, portal do Ministério da Saúde, e foi aprovado sob o parecer nº 1.322.500.

Esta pesquisa usa, como instrumentos de coleta de dados, questionários, atividade de tradução escrita e testes, que visam a caracterizar os participantes da pesquisa e avaliar seu conhecimento vocabular em LI, antes, durante e após a aplicação de uma SD. Para obtermos resultados mais sólidos, optamos pela estratégia de triangulação de métodos qualitativos e quantitativos na coleta e análise dos dados.

O *corpus* dessa pesquisa são duas cenas do filme *Gifted Hands* (Mãos Talentosas), com duração de 1 minuto e 40 segundos (23’36’’ - 25’16’’), e os dados fornecidos pelos participantes através instrumentos de coleta de dados. A escolha desse filme justifica-se pelos seguintes aspectos: é um filme educativo, pois narra a história de um estudante de classe baixa que se destacou em seu meio profissional através de sua dedicação aos estudos – o que ilustra a importância da instrução na vida do ser humano; o filme não apresenta o uso de linguagem ou cenas inapropriadas a faixa etária dos alunos (censura: 12 anos); esse filme discute a influência da mídia no cotidiano das pessoas, assunto de debate nos dias atuais. As

¹⁶⁵ Gil (2002, p. 48) recomenda a classificação das pesquisas que não fazem uso de grupo-controle (além do grupo-experimental) como pré-experimentais.

duas cenas foram escolhidas pelos seguintes aspectos: representam um momento central da narrativa fílmica no que se refere ao seu tema; nelas, encontramos idiotismos; os recursos de focalização e movimento da câmera veiculam uma mensagem educativa de valorização à educação; as falas dos personagens não são rápidas, se comparadas a muitas outras cenas dessa narrativa. A escolha deste último aspecto visa a facilitar a compreensão textual dos participantes.

4.1 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os alunos do 1º. ano do curso Técnico em Finanças integrado ao Ensino Médio da EEEP Professor Onélio Porto. As turmas desta escola são compostas por jovens de ambos os sexos na faixa etária entre 14 e 18 anos. Havendo, por sala, um número médio de 40 alunos (dados coletados na própria instituição). A escolha da turma supramencionada justifica-se por dois motivos. Primeiro, pela experiência do professor-pesquisador (professor nessa unidade de ensino há 5 anos) no que toca à homogeneidade e heterogeneidade de sexo, das turmas com as quais trabalha na EEEP, o curso Técnico em Produção de Moda e Enfermagem tendem a ter mais meninas que meninos. Já o curso Técnico em Informática integrado tende a ter turmas formadas por mais meninos. Enquanto o curso Técnico em Finanças mostra-se, até o presente momento, formar turmas mais heterogêneas, com um número equilibrado de meninos e meninas. Ao escolher esse curso tendo em mente o critério de sexo¹⁶⁶, o pesquisador visa a analisar os dados, também, do ponto de vista desta distinção, ou seja, verificar se há diferenças de aprendizado significantes entre os alunos e as alunas após serem expostos a SD¹⁶⁷ proposta por esta pesquisa. O segundo motivo é que as turmas de 1º. ano, por serem novatas nessa escola, não tiveram contato prévio com a SD usada pelo professor-pesquisador em suas aulas.

¹⁶⁶ A intenção aqui é gerar dados que possam ser usados por pesquisadores que investigam questões cognitivas relacionadas ao gênero.

¹⁶⁷ Cf. Seção 4.6 deste capítulo.

4.2 Critérios de inclusão dos participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa são alunos do 1º. ano do curso Técnico em Finanças integrado ao Ensino Médio da EEEP Professor Onélio Porto, regularmente matriculados. Todos os participantes tiveram o consentimento dos responsáveis legais para participação na pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para responsáveis legais. Os participantes desta pesquisa se propuseram, sem nenhum constrangimento, a tomar parte nela, assinando o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ainda, nenhum dos participantes apresentou queixas por parte do professor-pesquisador e de seus responsáveis em relação a: 1. ser portador de surdez; 2. ser portador de cegueira dos dois olhos; 3. sofrer de algum impedimento psíquico grave – deficiências que poderiam causar-lhe desconforto durante o experimento.

4.3 Critérios de Exclusão dos participantes da pesquisa

Foram excluídos dessa pesquisa os participantes que apresentaram qualquer característica contrária aos critérios de inclusão supracitados. Assim, dos 40 alunos da turma convidados a participar da pesquisa, 26 voluntariaram-se. Desse número, apenas 23 trouxeram os termos de autorização (TCLE, TALE) assinados. Porém, somente 21 tomaram parte no experimento. Outro critério de exclusão usado aqui é considerar pertinente à pesquisa apenas os dados dos participantes presentes nos três dias de experimento. O que reduziu esse número para o total 20 participantes.

4.4 Riscos

Enumeramos dois riscos para os participantes desta pesquisa: 1. o participante poderia sentir-se constrangido por não conseguir traduzir o texto¹⁶⁸ que lhe foi dado e isso poderia fazer com ele se sentisse incapaz de compreender uma LE e/ou produzir um TT em sua LM. No sentido de evitar tal desconforto, a metodologia da pesquisa contou com o professor-pesquisador em sala de aula para monitorar e auxiliar os participantes durante esse trabalho. Assim o participante contou com o auxílio da cena do filme assistida duas vezes, com dicionários bilíngues que lhe foram fornecidos e com a figura do professor para esclarecer suas dúvidas; 2. o sujeito poderia, durante a plenária, momento em que os participantes se reuniram para uma discussão, sentir-se desconfortável em compartilhar sua proposta de tradução com os colegas, ou envergonhado com a solução que encontrou como proposta de tradução. No sentido de não os expor ao que poderia ser equacionado com o ridículo, apenas compartilhou sua proposta de tradução aquele sujeito que se sentiu à vontade para isso.

Também, os participantes foram esclarecidos que não estavam atuando como tradutores profissionais e que o objetivo das atividades (SD)¹⁶⁹ é fazer com que adquirissem vocabulário novo em LI e que o erro durante essa tarefa é previsível e natural¹⁷⁰. Com base na metodologia proposta, pelo fato da identidade dos participantes ser mantida em sigilo e pelo fato destes poderem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhuma perda e nenhum constrangimento, não previmos outros riscos.

4.5 Sequência Didática (SD)

Antes de descrevermos o experimento no qual usamos uma SD, faz-se necessária a desambiguação deste termo. Usamos, aqui, a expressão “sequência didática”

¹⁶⁸ Cf. Seção 4.6 deste capítulo.

¹⁶⁹ C.f. Seção 4.5 deste capítulo.

¹⁷⁰ Cf. Seção 2.2 desta pesquisa.

no sentido de “[...] um conjunto *de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio [processo] e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos alunos.*” (ZABALA, 1998, p. 18, grifo do autor). Primeiramente, optamos por essa expressão porque compreendemos que outros termos como “tarefa”, “atividade didática”, “sequência de atividades”, “proposta didática” etc. não resumem o que fazemos na parte experimental desta pesquisa. Além disso, reconhecemos o uso de SD, na definição acima, em vários trabalhos da área educativa, inclusive no ensino de línguas (MAROQUI; PAIVA; FONSECA 2015; BARROS; PEREIRA; ANDRADE 2014; RIBEIRO 2013; PERETTI; TONIN DA COSTA, 2013; FONSECA 2005).

Entretanto, cabe distinguir o conceito de SD em Zabala (1998) daquele em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que discute o conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito. Neste conceito, os autores propõem uma SD construída de três partes: a primeira, chamada de “Apresentação da situação”, em que os alunos têm acesso a textos de um dado gênero, assim como produzem um texto nesse gênero; a segunda, denominada de “Módulos”, em que o professor trabalha os problemas constantes na primeira produção e a “Parte final”, em que os alunos produzem novamente um texto naquele gênero, o que oportuniza ao professor realizar também uma avaliação formativa (NASCIMENTO 2009; ARAUJO 2013).

Vemos que esta última definição de SD é específica, enquanto a de Zabala (1998) é geral, numa relação, respectiva, de hipônimo e hiperônimo. Em Zabala (1998) os procedimentos didáticos adotados na SD bem como suas características visam à aplicação a diversas áreas do ensino (línguas, matemática, ciências etc.). O foco deste autor está na construção de SD que sejam ao mesmo tempo adequadas às especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem e que promovam a educação numa perspectiva compreensiva. Isso é possível, segundo Zabala (1998), quando nós professores temos a

expertise para identificar e introduzir, nas atividades e nas SD, as variáveis¹⁷¹ que possibilitem uma melhora no aprendizado dos alunos.

Portanto, a identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que a justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem. Assim, pois, a pergunta que devemos nos fazer, em primeiro lugar, é se esta sequência é mais ou menos apropriada e, por conseguinte, quais são os argumentos que nos permitem fazer esta avaliação. (ZABALA, 1998, p. 54-55).

No sentido de reforçar atividades que geram ganhos de aprendizagem, em sala de aula, ou mesmo de acrescentar outras atividades, o autor recomenda que nos guiemos por algumas perguntas. Por exemplo, na SD há atividades: “[...] que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?” Esta etapa pode ser usada como uma avaliação diagnóstica aplicada na fase inicial de uma SD “[...] cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativos e funcionais* para os meninos e meninas?” Sempre que possível, julgamos relevante que se trabalhe na produção de algum tipo de objeto que seja exposto ou apresentado a um público e/ou que seja útil a outras pessoas de uma dada comunidade escolar. “[...] que representam um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, que *permitam criar zonas de desenvolvimento proximal* e intervir?” O professor em sala de aula pode ser um colaborador, auxiliando o aluno no processo de resoluções de atividades, sobretudo fornecendo orientação, conhecimento metacognitivo. O professor pode, ainda, fornecer fontes e instrumentos de informação diversos, buscando facilitar o trabalho do aluno.¹⁷² “[...] que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a *atividade*

¹⁷¹ Zabala (1998) reconhece ser característica de uma SD o uso de instrumentos de planejamento, aplicação e avaliação. Ainda, o autor argumenta ser importante a identificação e análise individual de cada variável metodológica das atividades inseridas na SD, mas também a compreensão dessas variáveis como partes constitutivas de um todo. Um dos pontos principais do nosso trabalho é exatamente compreender a natureza das relações entre vários elementos que constituem a nossa SD.

¹⁷² Zabala (1998, p. 82-83) observa que se deve “proporcionar ajudas ao longo das diferentes ações e ir retirando-as progressivamente. Agora, a única maneira de decidir o tipo de ajuda que se deve dar e a oportunidade de mantê-la ou retirá-la consiste em observar e conduzir os alunos através de um processo de

mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios?” “[...] que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?” Pode-se usar o lúdico. “[...] que estimulem a *auto-estima* [sic] e o *autoconceito* em relação às atividades que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?” “[...] que ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomos em suas atividades?” (ZABALA, 1998, p. 63-64, grifo do autor).

Uma SD que atenda a todas essas características certamente pode ser definida como uma prática pedagógica promissora. Ainda assim, não pode ser encarada como uma SD completa, pois, como Zabala (1998) recomenda, vale dosar, na SD, atividades de teor conceitual, procedimental e atitudinal, pedindo, por exemplo, que os alunos trabalhem em grupos. Além disso, segundo o autor, devemos ser cuidadosos na elaboração de avaliações, que são em geral uma das últimas etapas das SD. Porque, se usamos atividades de diversos tipos, procedimentais por exemplo, deve-se usar a avaliação como um instrumento que faça os alunos refletirem, também, sobre o processo de “descobertas”. A SD usada na parte experimental desta pesquisa, provavelmente, não atende a todos os aspectos listados acima, porém, certamente reúne muitos deles, destacando-se a variedade de fontes de informações fornecidas aos alunos.

4.6 Experimento

A parte experimental dessa pesquisa consiste em três etapas. Na primeira etapa são aplicados o Questionário 1 (**Apêndice A**), que coleta dados pessoais dos participantes como idade, sexo e hábitos de estudo, e o Pré-teste (**Apêndice B**), uma avaliação composta por 20 questões objetivas (abcde) cujo objetivo é testar o conhecimento

prática guiada, em que eles poderão ir assumindo, de forma progressiva, o controle, a direção e a responsabilidade da execução.

dos participantes sobre 19 vocábulos (verbos, substantivos e adjetivos) e uma locução verbal (todos retirados da legenda intralingual da cena usada na SD) da LI, ou seja, vinte itens lexicais.

A segunda etapa é a aplicação da SD. Nesta, os participantes assistem a duas cenas do filme *Gifted Hands*, com legendas em português, no primeiro momento, e logo após, com legendas em LI. A seguir, eles traduzem, com o auxílio de dicionários bilíngues e do professor-pesquisador, as falas das personagens dessa cena (legenda intralingual) por meio da Atividade didática de tradução (**Apêndice C**) e ao final debatem, em plenária, sobre suas propostas de tradução¹⁷³. Dessa forma, o participante tem acesso a um texto audiovisual, é exposto a LE falada e escrita cumprindo funções e subfunções específicas (entre elas, entreter), tem acesso a um material autêntico¹⁷⁴, contextualizado e traduzido e acesso à versão escrita das falas dos personagens na LE.

A terceira etapa do experimento resume-se na aplicação do Pós-teste (**Apêndice D**), que é uma cópia do Pré-teste e visa a medir à aquisição vocabular dos participantes após a SD, e na aplicação do Questionário 2 (**Apêndice E**), que pergunta acerca do contato dos participantes com filmes legendados e sobre as opiniões deles em relação à SD. Essas etapas se realizaram em três dias. Passamos, agora, à narração delas.

No primeiro dia do experimento, 15/02/2016 às 15h, o pesquisador reuniu-se com os participantes em uma das salas de aula da escola, coincidentemente a própria sala de aula destes. Esta é uma sala relativamente espaçosa para o número de pessoas que lá se encontravam naquele momento, 21 pessoas. No entanto é um ambiente quente e barulhento por causa dos ventiladores e das muitas janelas que permitem a entrada de sons externos. Esse foi o ambiente que nos acolheu durante todo o experimento.

Naquele dia, os participantes foram informados sobre quais instrumentos preencheriam e responderiam e sobre quanto tempo teriam para fazê-lo. Também foram instruídos a darem legitimidade às suas repostas sendo autênticos e respondendo àquilo

¹⁷³ Apesar de já haverem assistido às cenas e lido as traduções propostas pelos tradutores/legendadores, o aluno, ainda assim, terá a oportunidade de construir e reconstruir um novo texto em LM, que é a sua própria proposta de tradução, comparando-a, ao final, com as propostas de seus pares na plenária.

¹⁷⁴ Conceituamos material autêntico como aquele que não foi produzido para fins primeiramente didáticos.

que acreditavam ser correto e não necessariamente o que o professor-pesquisador gostaria de ler. Recomendou-se também que não tivessem pressa e que considerassem a seriedade da pesquisa da qual estavam tomando parte. Essas recomendações foram repetidas nas etapas seguintes. Os instrumentos usados foram o Questionário 1 (**Apêndice A**) e o Pré-teste (**Apêndice B**). O primeiro coleta informações pessoais e o segundo avalia o conhecimento vocabular dos alunos em LI. Os participantes tiveram 50 minutos para finalizar os dois. Tempo que não foi usado em sua totalidade pois todos entregaram ambos até 15:40h. O pesquisador agradeceu a presença e participação de todos e avisou que no dia posterior àquele continuariam o experimento.

No dia seguinte, 16/02/2016 às 10:50h, o pesquisador reuniu-se novamente com os participantes a fim de dar continuidade ao experimento. Nesse momento, estavam presentes os 20 participantes que fornecem dados a essa pesquisa porque tomaram parte nela do início ao fim. O pesquisador explicou aos participantes o que fariam nessa segunda etapa do experimento, a saber: assistir a uma cena do filme *Gifted Hands*, primeiro com legendas em língua portuguesa, depois com legendas em LI; resolver individualmente a atividade de tradução das legendas em LI; participar de um debate sobre as diferentes propostas de tradução feitas por seus pares. Os participantes também foram informados que teriam duas aulas de 50 minutos para concluir essa etapa.

Após essa primeira orientação, o pesquisador passou à contextualização¹⁷⁵ do filme e ao ensino de alguns pressupostos da tradução funcionalista. Os participantes foram informados sobre alguns aspectos extratextuais da obra como ano de produção, cultura de partida, emissor, história real e ficção etc. O pesquisador (iniciador) fez oralmente, também, uma sinopse do filme. Sobre os pressupostos da corrente funcional da Tradução, os participantes foram informados dos objetivos didáticos¹⁷⁶ para os quais iriam

¹⁷⁵ Cf. Seção 3.3.3.1 desta pesquisa. Para esta etapa de contextualização, o professor-pesquisador já havia investigado diversos aspectos extratextuais e intratextuais do TF, os quais foram relatados aos alunos de forma oral e resumida. Na investigação dos aspectos intratextuais, o professor-pesquisador considerou também as características das legendas.

¹⁷⁶ O professor-pesquisador explicou aos participantes que a atividade de tradução visava ao aprendizado da LI, sem, no entanto, dizer o que se esperava que fosse aprendido na LE. Também, lembrou-os que, ao final, eles poderiam usar seus TT para comparar com os TT dos demais participantes, na plenária, e que não tivessem receio em errar, já não são tradutores profissionais, nem tampouco especialistas em LE.

traduzir (escopo), foram informados também de como se daria essa atividade de tradução (com uso de dicionários impressos¹⁷⁷, auxílio do pesquisador, sem consulta a colegas) e como deveriam proceder no que se refere à busca por traduções idiomáticas, ou seja, eles foram orientados a não ficarem presos aos aspectos meramente linguísticos do TF, mas a buscarem na língua de chegada soluções viáveis para suas traduções. Estas, entre outras orientações, constituíram o encargo didático de tradução¹⁷⁸.

Após essa parte introdutória, às 11:10h, os participantes assistiram às cenas que têm duração de 1 minuto e 40 segundos, primeiro com legendas em língua portuguesa e depois com legendas em LI. Imediatamente após esse momento, eles receberam a Atividade didática de tradução (**Apêndice C**). Às 11:40h, horário do almoço na escola, 17 dos 20 participantes haviam concluído essa atividade. Ao retornarmos, nesse mesmo dia, às 13:00h, foram dados mais 20 minutos para que os demais participantes concluíssem a Atividade didática de tradução. Nos 30 minutos restantes, fizemos um debate sobre o que eles propuseram para a tradução das legendas intralinguais. Os participantes mostraram-se entusiasmados e ávidos por falarem suas sugestões de tradução. Nesse ínterim, o pesquisador também pôde explanar sobre alguns tópicos da LI. Às 13:50h, concluímos a segunda etapa. O pesquisador mais uma vez agradeceu a participação de todos e agendou o dia em que aconteceria a última coleta de dados.

A terceira e última etapa do experimento aconteceu no dia 22/02 às 10:50h, sete dias após o seu início. Naquele dia, aplicamos os últimos instrumentos de coleta: o Pós-teste (**Apêndice D**) e o Questionário 2 (**Apêndice E**). O primeiro é uma repetição do Pré-teste e objetiva medir a aquisição vocabular dos participantes após a SD. O segundo pergunta aos participantes sobre seus hábitos de lazer no que se relaciona a assistir a filmes legendados. Pergunta, também, como os participantes avaliam, de uma forma geral, a SD

¹⁷⁷ Não recomendamos, nessa SD, o uso de dicionários eletrônicos instalados em aparelhos como *smartphones* ou computadores, pois os alunos podem ser “tentados” a usar tradutores automáticos para traduzir sintagmas ou até mesmo frases inteiras. Entendemos que, em fase inicial de aprendizado de uma LE, o uso de tais ferramentas, sem uma orientação pedagógica pode ser nocivo à aquisição linguística. Numa sala de aula de LE ideal, em que os *softwares* pudessem ser controlados, bloqueando-se os tradutores automáticos e permitindo-se o uso de dicionários eletrônicos, os últimos seriam muito bem-vindos, pois poderiam acelerar ainda mais a resolução das atividades de tradução.

¹⁷⁸ Cf. Seção 3.3.3 desta pesquisa.

e como estes avaliam sua aquisição vocabular em LI a partir desta SD. Às 11:15h, todos os participantes já haviam concluído. O pesquisador parabenizou a participação dos alunos nesse experimento pela contribuição que deram à área educacional, reiterou sua gratidão e colocou-se à disposição para esclarecer qualquer dúvida ou fornecer informações sobre o andamento da pesquisa.

4.7 Coleta dos dados

Os instrumentos usados para a coleta de dados são, em sua maioria, organizados em questões objetivas. Neles os participantes podiam escolher entre opções do tipo “abcde”, “sim/não” ou “ruim/bom/regular/ótimo” e, em algumas questões, eles podiam também acrescentar itens dando subjetividade às suas repostas¹⁷⁹. Dessa objetividade, excetua-se a Atividade didática de tradução porque nela os participantes escrevem o que acham que melhor traduz cada parte da legenda intralingual.

4.8 Análise dos dados

Os dados coletados foram divididos em categorias e organizados em tabelas e quadros, a fim de percebermos e interpretarmos tanto as informações de ordem quantitativa quanto as de ordem qualitativa. Em seguida, descrevemos e discutimos os achados confrontando essas informações. Essa triangulação se fez necessária por que buscamos, nessa pesquisa, relacionar a aquisição ou a ausência de aquisição vocabular aos diversos fatores que podem influenciar os participantes nesse processo. Além disso, objetivamos verificar a efetividade da SD nos moldes em que ela foi aplicada.

Na tabulação dos dados trabalhamos com porcentagem. Os dados quantitativos foram analisados sob três perspectivas distintas a fim de percebermos a

¹⁷⁹ Cf. Apêndices A, B, C, D e E desta pesquisa.

efetividade da SD. Para a análise dos percentuais relacionados ao gênero, separamos os participantes em dois grupos: feminino e masculino¹⁸⁰. Numeramos os participantes pelo percentual de rendimento, do maior para o menor. Iniciamos a contagem pelo grupo feminino, nos extremos deste, temos a Participante 1 que obteve 40% de aumento em acertos e a Participante 10 que obteve 0%. No grupo masculino, o Participante 11 com 25% de aumento em acertos e o Participante 20 com um retrocesso de -15% (dados da primeira análise).

Na organização dos quadros, procuramos preenchê-los com as amostras mais recorrentes nas propostas de tradução dos participantes. Com esses dados em mãos, discutimos os achados do ponto de vista didático, objetivo principal desta pesquisa. Nesse contexto, questiona-se: Essa SD envolvendo filmes legendados e tradução de legendas intralinguais promove à aquisição de vocabulário em LI?; Em que medida o uso da tradução funcional no ensino de LI pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dessa língua? Na exposição dos dados não seguimos exatamente a mesma ordem de aplicação dos instrumentos de coleta.

¹⁸⁰ Curiosamente, o número de participantes de cada sexo coincide, 10 alunas e 10 alunos. Não podemos dizer, porém, que isso seja mero acaso, pois, apesar de não estabelecermos esse critério de igualdade, buscamos, na escola, a turma mais heterogênea no que se relaciona ao quesito sexo.

5. AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA INGLESA (LI) POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS

Neste capítulo, fazemos a tabulação e discussão dos dados fornecidos pelos 20 participantes e sugerimos, ao final, formas de aplicar a SD usada aqui em sala de aula de LE. No que se refere à análise dos dados, procuramos confrontar as informações coletadas e explicar a natureza de sua relação. As variáveis desse experimento são diversas, entretanto entendemos que todas influenciam umas às outras de forma recíproca e contínua. Foi partindo, também, dessa hipótese que nos propusemos a estudar a influência do material fílmico legendado na aquisição vocabular em LE. Na análise que se segue, sempre que possível, tabulamos as informações numa ordem decrescente seja no que refere aos itens analisados ou aos resultados obtidos.

5.1 Apresentação e discussão dos dados da pesquisa

Apresentamos e discutimos agora os dados coletados por meio dos cinco instrumentos usados na parte experimental desta pesquisa. Organizamos essa discussão em três partes: a primeira trata mais especificamente dos dados relativos aos Questionários 1 e 2; a segunda, da Atividade didática de tradução; a terceira, do cotejo entre o Pré-teste e o Pós-teste. Todavia, não isolamos esses dados, eles foram intercruzados em cada etapa que se segue.

5.1.1 Questionários 1 e 2

Por meio do Questionário 1 (**Apêndice A**), tivemos acesso a alguns dados pessoais dos participantes como idade, sexo, perfil acadêmico etc., informações que importam para nossa pesquisa, pois dialogam com os achados deste trabalho. O grupo de

participantes desta pesquisa é formado por 20 alunos que têm em média 14,7 anos. No que concerne ao sexo, ele está dividido em igual número, 10 meninas e 10 meninos. Observemos na **Tabela 1** a exposição desses dados.

Tabela 1 – Faixa etária e gênero

IDADE	TDP	SEXO	TDP
17	01	MASCULINO	10
15	11	FEMININO	10
14	08		
IDADE MÉDIA DOS PARTICIPANTES			
14,7 ANOS			
PP POR SEXO			
MASCULINO		FEMININO	
50%		50%	
TDP			
20			

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao serem questionados sobre a importância de uma LE em suas vidas (**Tabela 2**), nenhum participante indicou não haver importância, 85% deles indicaram que elas são importantes para o trabalho, 65% disseram que são importantes para os estudos e 55% reconhecem que as LE podem também ser usadas como uma forma de satisfação pessoal (ler livros, ouvir músicas, assistir a filmes em LE etc.). Além disso, outros ainda levantaram os seguintes pontos: “Abre um mundo novo”; “Entretenimento”; “Para eu poder jogar jogos em inglês”; “Irá me proporcionar inúmeras possibilidades no mercado de trabalho”; “Amigos estrangeiros e viagens”. É importante percebermos que apesar dos nossos participantes serem bastante jovens, eles já têm consciência de que as LE figuram como um componente acadêmico relevante para suas vidas, fato que pode levá-los a se empenharem mais nessas disciplinas.

Tabela 2 – Importância das LE

IMPORTÂNCIA	TDP	PP
TRABALHO	17	85%
ESTUDOS	13	65%
SATISFAÇÃO PESSOAL	11	55%
NÃO HÁ	0	0%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação ao contato dos participantes da pesquisa com a LI, 90% estuda a língua há quatro anos ou mais (**Tabela 3**). Essa informação nos leva a crer que esses participantes tiveram aulas regulares de LI durante o Ensino Fundamental. Sobre os estudos domiciliares, 80% dos participantes disseram estudar a LI em casa. Entendemos que o aprendizado é um círculo que só se fecha quando o estudante faz o seu dever de casa, ou seja, quando busca consolidar seu aprendizado fora da escola. Esses dados justificam o desempenho dos participantes no pré-teste. Eles obtiveram uma média 66,98% de acertos o que, apesar de estar bem aquém daquilo almejado por nós enquanto professores, ainda assim, pode ser considerado um bom resultado.

Quando indagados acerca dos recursos que usavam para estudar LI em casa, 65% dos participantes elegeram a música como um dos recursos, 50% elegeram o filme legendado em LM e 45% o *video game*. Os participantes ainda relataram: “Trocadilhos com as traduções das palavras”; “Livros didáticos do curso de inglês”. Já na escola, os tipos de aulas de LI que os agradaria mais seriam aulas com filmes legendados em LM (90%), aulas com música (85%), com tradução de textos escritos (80%), com *listening* (50%). Um participante relatou que “Estudar a origem de cada palavra em inglês ajuda muito”.

Tabela 3 – Anos de estudo e estudo domiciliar da LI

ANOS DE ESTUDO	TDP	ESTUDO DOMICILIAR	TDP
MAIS DE CINCO	10	SIM	16
05	01	NÃO	03
04	07	NÃO RESPONDEU	01
03	01		
02	01		
PP POR ANOS DE ESTUDO DE LI			
MAIS DE CINCO		50%	
05		5%	
04		35%	
03		5%	
02		5%	
PP QUE ESTUDAM LI EM CASA			
80%			

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 4 – Estudo domiciliar da LI

RECURSOS	TDP	PP
MÚSICA	13	65%
FILMES LEGENDADOS EM LM	10	50%
VIDEO GAME	09	45%
APLICATIVOS DO CELULAR/ <i>SMARTPHONE</i>	08	40%
LIVROS	08	40%
SITES DA INTERNET	08	40%
JOGOS EDUCATIVOS	03	15%
REVISTAS	01	5%
REVISTAS EM QUADRINHOS	01	5%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Percebe-se, na escolha dos recursos e tipos de aula, uma preferência pelo áudio e audiovisual. Isso denota a forte presença dos produtos audiovisuais no mercado, o

que repercute também nos ambientes de ensino e aprendizagem (DÍAZ CINTAS 2008). Esses recursos, com destaque para a música e o filme legendado em LM, podem ser utilizados como ferramentas no aprendizado de uma LE, uma vez que, como pode ser visto nas **Tabelas 4 e 5**, os alunos os elegem como os seus favoritos. Porém não basta agradá-los com aulas interessantes, é preciso fazer um uso apropriado de cada recurso, com fins pedagógicos. Ainda, não compreendemos (apesar de advogarmos por aulas que contemplem materiais de multimídia) que uma aula deva ser sempre relacionada ao lúdico, os alunos precisam saber que aprender requer trabalho e esforço e que, muitas vezes, uma aula pode ser cansativa.

Tabela 5 – Tipos de aula que mais agradam os participantes

TIPOS DE AULAS	TDP	PP
COM FILMES LEGENDADOS EM LM	18	90%
COM MÚSICA	17	85%
COM TRADUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	16	80%
COM <i>LISTENING</i>	11	55%
COM FOCO NA GRAMÁTICA	07	35%
COM TEXTOS DO LIVRO DIDÁTICO	07	35%
COM DRAMATIZAÇÃO	05	25%

Fonte: Elaborada pelos autores.

O Questionário 1 encerra-se com a pergunta: como você avaliaria o seu nível de inglês em relação ao conhecimento de palavras nessa língua? Numa escala de ruim a excelente, 50% dos participantes se autoavaliaram¹⁸¹ como regulares e 30% como ruins. Com efeito, 60% dos participantes não atingiram, no pré-teste, a média do grupo, 66,98%. Um dos participantes que se declarou “Ruim” também comentou: “Péssimo. Pois não venho a praticar bastante, não gostar muito da disciplina”. A partir disso, podemos prever que ela tem muita dificuldade na disciplina e um conhecimento vocabular bem limitado em

¹⁸¹ Avaliamos o nível do participante nessa pesquisa pelo seu conhecimento vocabular. Não usaremos, pois, instrumentos como o Quadro Comum Europeu já que teríamos que submeter os participantes a testes mais específicos para assim classifica-los num nível desse quadro.

LI. Essa é a Participante 2. Ela obteve no pré-teste 65%, portanto abaixo da média do grupo, porém está entre os que tiveram melhor aquisição vocabular comprovada pelo pós-teste, 35%. Ela estuda LI há mais de 5 anos, não estuda em casa, mas elege a música, os filmes legendados em LM e o *listening* como atividades que a agradam em sala de aula de LI.

Outro participante que se declarou “Ótimo” comentou: “Tenho um inglês intermediário porém tenho muitas dúvidas sobre alguns contextos, traduções ou o conhecimento de novas palavras”. Nesse caso, ao contrário do anterior, espera-se do participante um conhecimento vocabular razoável já que ele ao reconhecer suas limitações deve ser capaz também de indicar em que nível, nessa escala, está seu conhecimento. Verificamos que essa é a Participante 10. Ela obteve 100% de acertos no pré-teste corroborando esse resultado no pós-teste, com aquisição vocabular de 0% para efeito dos instrumentos usados aqui na coleta de dados. Vejamos, na **Tabela 6**, como os demais participantes se autoavaliaram.

Tabela 6 - Autoavaliação dos participantes

NÍVEL EM LI	TDP	PP
EXCELENTE	01	5%
ÓTIMO	01	5%
BOM	02	10%
REGULAR	10	50%
RUIM	06	30%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao tabularmos os dados do Questionário 2 (**Apêndice E**), identificamos um aspecto, sobre os participantes da pesquisa, bastante positivo para o nosso trabalho: 100% dos participantes gostam de assistir a filmes. Mais de 50% deles assistem semanalmente. Um participante que indicou que assiste a filmes mais de uma vez por semana, também escreveu “todos os dias”. Outro dado positivo para o nosso estudo, é que todos os participantes já tiveram contato com filmes na modalidade dublada e também legendada. Contudo, apenas 30% dos participantes disseram preferir assistir a filmes legendados. 70%

dos participantes também indicaram que têm um pouco de dificuldade para fazer a leitura do texto audiovisual legendado (**Tabelas 7 e 8**).

Tabela 7 – Gosto por filmes e frequência de exposição

GOSTA	TDP	PP
SIM	20	100%
NÃO	0	0%
FREQUÊNCIA POR SEMANA		
MAIS DE DUAS VEZES	05	25%
DUAS VEZES	03	15%
UMA VEZ	05	25%
FREQUÊNCIA POR MÊS		
MAIS DE DUAS VEZES	05	25%
DUAS VEZES	01	5%
UMA VEZ	01	5%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 8 - Exposição, preferências e dificuldades de recepção do texto AV

LEGENDADO	TDP	PP
SIM	20	100%
NÃO	0	0%
DUBLADO		
SIM	20	100%
NÃO	0	0%
PREFERÊNCIA		
DUBLADOS	14	70%
LEGENDADOS	06	30%
DIFICULDADE		
MUITA	01	5%
POUCA	14	70%
NENHUMA	05	25%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao verificarmos os cinco participantes que obtiveram melhor desempenho no pré-teste, acertaram mais de 80% (10,15,16,18,19 – vamos chamá-los de Grupo 1), constatamos que dois deles declararam preferir filmes legendados a dublados e três deles disseram não ter nenhuma dificuldade em assistir a filmes legendados. Já dos cinco participantes que tiveram maior aquisição de vocabulário (com base na carência lexical demonstrada no pré-teste), superior a 70% (1, 2, 4, 5, 11 – chamados aqui de Grupo 2), quatro responderam ter pouca dificuldade para assistir a filmes legendados enquanto um disse ter muita dificuldade e todos eles declararam preferir filmes dublados. Percebemos que os dados dos dois grupos acima são relativamente diferentes. A partir desses dados, podemos considerar que mesmo aqueles que não têm muita prática com filmes legendados ou mesmo não gostam de assisti-los podem se beneficiar do uso desta SD em sala de aula de LE. O experimento demonstrou que 100% dos participantes do Grupo 2 preferem assistir a filmes dublados e que 0% deles declararam não ter dificuldades em assistir a um filme legendado; mesmo com esse perfil, esse foi o grupo que adquiriu mais itens lexicais em LI. Relacionamos essa aquisição, também, à ótima qualidade das legendas¹⁸² das cenas usadas aqui, o que certamente facilitou a leitura e interpretação do texto fílmico.

Quando solicitados a avaliar a SD da qual tomaram parte, nenhum participante a classificou como “ruim” (**Tabela 9**). 70% deles avaliaram como excelente ou ótima. Esses dados nos interessam porque para que uma ferramenta educacional seja efetiva em sua aplicação é relevante também que os alunos gostem de utilizá-la. No que concerne ao aprendizado de vocábulos, 45% dos participantes avaliaram que aprenderam muitas palavras e outros 45% avaliaram que aprenderam algumas. Um participante indicou que aprendeu poucas palavras e comentou: “Pelo conhecimento que já tenho, foram poucas as palavras que ainda não tinha conhecimento, porém tive a chance de conhecer novas traduções”. É importante notar que o aprendizado dos itens lexicais, a partir desse experimento, não está restrito àqueles itens que foram examinados nos pós-testes e que a

¹⁸² Cf. Seções 3.2.1 e 3.2.2 desta pesquisa.

consciência linguístico-cultural trabalhada a partir da atividade didática de tradução¹⁸³ é também um aspecto relevante a essa SD.

Todavia, um participante disse não ter aprendido nenhuma palavra. Esse é o Participante 19 que obteve 100% de acertos no pré-teste e no pós-teste, ele autoavaliou o seu nível vocabular em LI como “excelente” e também avaliou a SD como “excelente”. Mais uma vez reiteramos a necessidade de adequação do conteúdo desta SD ao nível do alunado, algo mais fácil de se alcançar, talvez, em cursos de idiomas que nas escolas de educação básica pois nestas os níveis de proficiência em LI, numa mesma turma, tendem a ser bem diversos (BRITISH COUNCIL 2015). Apesar dos participantes desta pesquisa serem alunos da educação básica, essa heterogeneidade não é tão percebida nos resultados da Atividade didática de tradução, talvez pelos moldes da nossa SD que conta com uma plenária, ao final, para debater as propostas de tradução de cada participante, oportunizando que eles possam modificá-las a partir do que ouvem de seus pares. É o que encontramos a seguir.

Tabela 9 – Avaliação da SD

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE	TDP	PP
EXCELENTE	07	35%
ÓTIMO	07	35%
BOM	05	25%
REGULAR	01	5%
RUIM	0	0%
AVALIAÇÃO DA AQUISIÇÃO	TDP	PP
MUITAS PALAVRAS	09	45%
ALGUMAS PALAVRAS	09	45%
POUCAS PALAVRAS	01	5%
NENHUMA PALAVRA	01	5%

Fonte: Elaborada pelos autores.

¹⁸³ Cf. Seção 2.2.1 desta pesquisa.

5.1.2 Atividade didática de tradução

Como foi visto na seção que trata da metodologia desta pesquisa, os participantes, em sua maioria, resolveram com bastante facilidade a atividade de tradução escrita (**Apêndice C**). Isso pode ser atribuído, também, ao fato do texto fílmico ter sido contextualizado e repetido. O TF (legendas intralinguais), por sua vez, teve sua tradução¹⁸⁴ exposta aos alunos, na primeira reprodução (com legendas interlinguais). As imagens e os recursos sonoros e dramáticos certamente se somam nessa facilitação¹⁸⁵. Portanto, ao acessarem o TF na atividade didática de tradução, os participantes puderam resgatar muitas informações armazenadas em sua memória de curto prazo. Além disso, vale ressaltar que a ótima qualidade das legendas¹⁸⁶ pode ter contribuído muito na facilitação da resolução da atividade de tradução proposta.

Sobre o resultado de suas propostas de tradução coletadas por meio da Atividade didática de tradução (**Apêndice C**), podemos dizer que, de uma forma geral, tratam-se de traduções aceitáveis e também funcionais. Aceitáveis porque os seus TT estão coesos, coerentes e se adequam ao contexto do texto fílmico. Textos inteiramente inteligíveis. Funcionais porque os participantes aderiram às instruções dadas pelo professor-pesquisador, a saber: desenvolveram a tradução com objetivos didáticos; consideraram o elemento “receptor” em suas decisões tradutórias ao usar um vocabulário compatível com os seus pares; não se prenderam ao aspecto linguístico¹⁸⁷ e resolveram questões como a tradução de expressões culturalmente marcadas de uma forma idiomática

¹⁸⁴ Cf. Seção 2.2.1 desta pesquisa. Textos auxiliares, como traduções anteriores do TF, podem diminuir o esforço dos tradutores e dos estudantes de tradução ou de LE (NORD, 2010a, p. 12-13).

¹⁸⁵ Cf. Seções 3.1 e 3.2.3 desta pesquisa.

¹⁸⁶ Cf. Seções 3.2.1 e 3.2.2 desta pesquisa.

¹⁸⁷ Esse desprendimento linguístico, talvez seja uma das principais características das traduções propostas pelos participantes desta pesquisa. Ao interpretar o contexto das cenas fílmicas, eles resolveram problemas de tradução sem uma preocupação exagerada com a correspondência lexical, fosse de significado ou em número de palavras. Autores como Pavesi e Perego (2008) argumentam que essa relação de um para um, nas legendas fílmicas, pode ser benéfica ao aprendizado de LE. Apesar de concordarmos parcialmente com as autoras, entendemos que, desde o início, os aprendizes de LE podem se beneficiar de teorias com foco pragmático, como a corrente de tradução funcionalista. No caso específico desta SD, os participantes receberam instruções claras para traduzir significados (a partir do contexto ao qual tiveram acesso) antes de palavras, reforçando o caráter polissêmico das últimas.

e funcional. Ou seja, ao concordarem com encargo didático de tradução (orientações do professor-pesquisador em sala de aula, figurando como o iniciador, o cliente) seguiram, com certa liberdade, os termos nele constantes tendo em mente o objetivo da tradução (escopo). Uma abordagem prospectiva de tradução¹⁸⁸, portanto.

No encargo de tradução, o professor-pesquisador, que figura aqui como iniciador (cliente), forneceu aos participantes (tradutores), instruções claras de tradução. Pediu-se que eles privilegiassem o sentido do texto fílmico em relação aos aspectos linguísticos do TF que tinham em mãos (legendas intralinguais). Orientou-se, também, que propusessem traduções idiomáticas na LC, em conformidade com os aspectos culturais de chegada e que produzissem um TT que seria usado em sala de aula de LE no cotejamento com os demais TT produzidos por seus pares. Destaque-se ainda que os participantes produziram, dado o contexto do encargo didático de tradução, um TT instrumental¹⁸⁹.

Isso não significou que os participantes devessem menosprezar o TP e seus aspectos linguísticos. Pelo contrário, entendido como uma oferta de informação, o TF em grande medida orienta a produção de uma nova oferta de informação na cultura de chegada. O que ficou patente, entretanto, no encargo didático de tradução é que os aspectos pragmáticos deveriam se sobrepôr àqueles linguísticos. Assim, a lealdade tradutória¹⁹⁰ reside no respeito aos participantes da ação, a saber: o autor do TF, que não pode ter o seu texto manipulado de qualquer forma; o iniciador (contratante do TT, cliente) que espera o respeito ao que foi acordado no encargo de tradução; o receptor (público de chegada) que têm expectativas em relação ao TT; e o próprio tradutor que deve ter princípios profissionais para não incorrer naquilo equacionado ao mercenarismo. Vejamos como foi o desempenho dos participantes nas traduções das legendas intralinguais das duas cenas.

A primeira cena, com foi visto, é o momento em que a faxineira chega à casa do professor. Essa cena é composta de apenas uma fala em que a mãe de Ben Carson, na ficção, se apresenta ao professor como sua nova faxineira. As propostas de tradução nesse trecho são bastante homogêneas, ocorrendo problemas apenas nos TA de cinco

¹⁸⁸ Cf. Seção 3.3 desta pesquisa.

¹⁸⁹ Cf. Seção 3.3.1 desta pesquisa.

¹⁹⁰ Cf. Seção 3.3.1 desta pesquisa.

participantes pela omissão de palavras ou pela maneira inadequada de traduzir o pronome de tratamento *Mrs.* No **Quadro 4**, podemos ver dois exemplos.

Quadro 4 – Amostras da cena 1

LEGENDA INTRALINGUAL (TF)
Professor Burket, I'm Mrs. Carson, your new cleaning woman.
LEGENDA INTERLINGUAL (TT DO FILME)
Professor Burket, sou a Sra. Carson, sua nova faxineira.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS COM POBLEMAS
Professor Burket Eu sou a senhorita Carson, sua nova faxineira.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS
Professor Burket sou a senhora Carson, sua nova faxineira

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na segunda cena, há várias falas dos personagens (o professor e a faxineira). O diálogo inicia-se quando o professor entra em cena falando sobre o piso da cozinha. Nessa cena, os TT não são tão homogêneos, havendo, para algumas falas, mais de três propostas de tradução diferentes. Em todo caso, mais uma vez, há aqui também uma predominância majoritária de traduções aceitáveis e funcionais. Apresentamos, no **Quadro 5**, um trecho do TF em que todos os participantes produziram TT aceitáveis e sem a ocorrência de problemas (segundo os critérios de avaliação acima).

Quadro 5 – Amostras da cena 2

LEGENDA INTRALINGUAL (TF)
Sir?
LEGENDA INTERLINGUAL (TT DO FILME)
Sim?
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS
Senhor?
Sim?
Pois não?
LEGENDA INTRALINGUAL (TF)
What about it?
LEGENDA INTERLINGUAL (TT DO FILME)
O que tem?
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS
O que tem?
O que aconteceu?
O que houve?
LEGENDA INTRALINGUAL (TF)
It sparkles.
LEGENDA INTERLINGUAL (TT DO FILME)
Ele brilha.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS
Está brilhando.
Ele brilha.
está um brilho

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com o objetivo de não sermos exaustivos na exposição dos resultados, suprimimos alguns dados e selecionamos o que consideramos mais relevantes a nossa discussão. No **Quadro 5**, percebemos a liberdade com a qual os participantes propuseram suas traduções, este fato pode ser relacionado à exposição à legenda interlingual, bem como às noções de tradução funcional ministradas pelo professor-pesquisador¹⁹¹. Para o ensino de línguas, nossa SD abre espaços de debate nos quais os professores de LE podem tirar proveito e explicar questões de língua e de linguagem de diversas naturezas. Entre elas,

¹⁹¹ Cf. Seções 3.2.3 e 3.3 desta pesquisa.

com base nesse experimento, podemos citar: texto e contexto, tempos verbais, formação de palavras, expressões idiomáticas e termos culturalmente marcados. Sem contar que durante esse tipo de atividade, os alunos ainda têm contato com instrumentos de aprendizado como dicionários bilíngues e monolíngues impressos (a depender do nível na LE), promovendo, assim, também, o aprendizado do manuseio desses instrumentos. Analisemos as próximas amostras coletadas para discussão.

Quadro 6 – Amostras da cena 2

LEGENDA INTRALINGUAL (TF)
The last cleaning lady was me. My late wife was very sick. I took care of her and not much else.
LEGENDA INTERLINGUAL (TT DO FILME)
A última faxineira fui eu. Minha falecida esposa estava muito doente. Tomei conta dela e não muito do resto.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS COM POBLEMAS
A última faxineira foi eu. Minha mulher estava muito doente. Cuidei muito dela e esqueci o resto.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS
A minha última faxineira fui eu. Minha falecida esposa estava muito doente. Eu tomava conta dela e não muito mais
A última faxineira fui eu. Minha falecida esposa estava muito doente. Eu cuidei muito dela e não das outras coisas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No **Quadro 6**, vemos que um dos problemas de tradução identificados é a omissão do adjetivo “falecida” que foi recorrente na atividade de 10 participantes e que pode ter comprometido a aquisição dessa palavra, já que, no pré-teste, 10 participantes

demonstraram não a conhecer e apenas quatro deles, no pós-teste, demonstraram a aquisição desse vocábulo. Com relação ao **Quadro 7**, notamos, novamente, a liberdade tradutória que os participantes exerceram no que se refere à frase “Just curious”. É muito difícil dizer, aqui, se para fins de aquisição vocabular essa liberdade é mais benéfica ou danosa, pois apenas um participante demonstrou carência do vocábulo “curious”, não demonstrando a aquisição desse item lexical no pós-teste. Entretanto, as variáveis que se relacionam à aquisição vocabular, neste experimento, são múltiplas. Abaixo contemplamos algumas.

Quadro 7 – Amostras da cena 2

LEGENDA INTRALINGUAL (TF)
I'm sorry.
LEGENDA INTERLINGUAL (TT DO FILME)
Sinto muito.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS COM POBLEMAS
Me desculpe.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS
Sinto muito.
Meus pesames
eu lamento
LEGENDA INTRALINGUAL (TF)
Just curious.
LEGENDA INTERLINGUAL (TT DO FILME)
Curiosidade.
AMOSTRA DOS TT ACEITÁVEIS
Curiosidade
Só curiosidade.
Apenas curiosidade.
Só fiquei curiosa.

Fonte: Elaborado pelos autores.

5.1.3 Pré-teste e Pós-teste

Confrontamos os dados colhidos pelo Pré-teste (**Apêndice B**) e pelo Pós-teste (**Apêndice E**) a partir de três perspectivas de análise diversas. Na primeira análise dos 20 itens lexicais¹⁹² desse experimento, constatamos que, quando comparados os desempenhos dos 20 participantes, a partir dos instrumentos de coleta, pré-testes e pós-testes, houve um aumento médio de 15,63% de acertos nos pós-testes, o que relacionamos à aquisição de palavras na LE. No que concerne à aquisição vocabular individual, tabulamos os participantes em ordem decrescente de aproveitamento e verificamos um aumento vocabular de até 40%. Esses números são consideráveis, pois sinalizam um aumento de conhecimento vocabular na língua em estudo¹⁹³. Para a análise dos percentuais relacionados ao gênero, separamos os participantes em dois grupos: feminino e masculino. Numeramos os participantes pelo percentual de rendimento, do maior para o menor. Iniciamos a contagem pelo grupo feminino, nos extremos deste, temos a Participante 1 que obteve 40% de aumento em acertos e o Participante 10 que obteve 0%. No grupo masculino, o Participante 11 com 25% de aumento em acertos e o Participante 20 com um retrocesso de -15%. Nas **Tabelas 10, 11 e 12**, podemos visualizar melhor esses dados.

Como podemos observar, a aquisição vocabular no grupo feminino é bem maior que no grupo masculino, quase dobrando o valor de aproveitamento. Nota-se também que, com exceção de quatro participantes, todos tiveram aquisição de vocabulário. Três casos, os participantes 10, 18 e 19 não apresentaram nenhuma aquisição, pois acertaram todos os 20 itens do pré-teste e, após a SD, apenas confirmaram o resultado anterior acertando novamente todos os itens no pós-teste¹⁹⁴. Um caso merece destaque nesse experimento: trata-se do participante 20. Ele foi o único que apresentou uma

¹⁹² Pare efeito de análise, retiramos as questões que não foram marcadas, sejam no pré-teste ou no pós-teste. Isso fez com que desconsiderássemos três itens lexicais: “job”, para o participante 13; “take care”, para o 14; e “curious”, para o 15.

¹⁹³ Cf. Seção 3.2.3.1 desta pesquisa.

¹⁹⁴ Ressalve-se que se a atividade trouxer um nível de complexidade lexical maior, os alunos que tiveram o nível de aproveitamento zero, podem ter um percentual alto de palavras adquiridas, a depender do texto fílmico e da cena escolhida, que devem se adequar ao nível de proficiência dos aprendizes na LE.

regressão em termos de conhecimento vocabular, uma vez que no pré-teste acertou três itens a mais que no pós-teste. Isso poderia indicar que somente para esse participante a SD trouxe um efeito negativo em relação ao aprendizado da LE. No entanto, como as próximas análises mostrarão, há outras formas de ver esse fato e os motivos para tal resultado devem ser mais bem estudados para chegarmos a hipóteses sobre o ocorrido.

Tabela 10 - Aqv média por desempenho nos PTE

P	ACERTOS PT	ACERTOS NO PTE
10	100%	100%
18	100%	100%
19	100%	100%
16	85,00%	95,00%
15	84,21%	94,73%
05	70,00%	100%
07	70,00%	85,00%
08	70,00%	75,00%
02	65,00%	100%
04	65,00%	95,00%
06	65,00%	80,00%
11	65,00%	90,00%
01	60,00%	100%
14	57,89%	78,94%
03	55,00%	90,00%
13	52,63%	73,68%
09	50,00%	55,00%
20	50,00%	35,00%
17	40,00%	45,00%
12	35,00%	60,00%
TOTAL/MÉDIA		
20	66,98%	82,61%
AQV MÉDIA NO PTE		
15,63%		

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 11 – AQV individual por desempenho nos PTE

PARTICIPANTE	AQV NO PTE
1	40,00%
2	35,00%
3	35,00%
4	30,00%
5	30,00%
11	25,00%
12	25,00%
13	21,05%
14	21,05%
06	15,00%
07	15,00%
15	10,52%
16	10,00%
08	5,00%
09	5,00%
17	5,00%
10	0%
18	0%
19	0%
20	-15,00%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 12 – AQV média por sexo (por desempenho nos PTE)

SEXO	TDP	AQV NO PTE
FEMININO	10	21,50%
MASCULINO	10	10,26%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Analisando os resultados dos participantes no pré-teste e no pós-teste, percebemos que houve um aproveitamento mais expressivo no grupo que acertou, no pré-teste, mais de 50% e menos de 80% (**Tabela 10**), havendo uma aquisição vocabular média de 24,73%. Observa-se, ainda, que todos eles obtiveram, no pós-teste, um total de acertos superior a 70%. Esse grupo é formado por 11 participantes, número também expressivo já que nossa pesquisa conta o total de 20. Isso poderia ser um indicativo de que a efetividade dessa SD se potencializaria quando os alunos têm um conhecimento vocabular relevante. Nesses moldes, o participante 12 seria a exceção da regra já que obteve 25% de aproveitamento e é o participante com o menor percentual de acertos no pré-teste: 35%. Essa questão não é conclusiva, porque novos testes, com turmas de níveis de conhecimento em LE mais baixos se fazem necessários (note-se que apenas dois participantes tiveram desempenho inferior a 50% no pré-teste). Por ora, contentamo-nos em exibir os ganhos que podem ser atestados.

Parece-nos coerente, na segunda análise, excluir os participantes que acertaram todos os itens lexicais no pré-teste, porque estes não poderiam ter aquisição alguma demonstrada pelo pós-teste. E como os dados mostram, não tiveram nenhuma perda também. Fazendo isso, teremos uma aquisição vocabular média um pouco mais elevada, passando de 15,63% para 18,38% (**Tabela 13**), o que altera os números na análise de aprendizado por sexo (**Tabela 14**).

Tabela 13 – AQV média (por desempenho nos PTE com exclusão de participantes)

TOTAL DE PARTICIPANTES	AQV NO PTE
17	18,38%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Tabela 14 – AQV média por sexo (por desempenho nos PTE com exclusão de participantes)

SEXO	TDP	AQV VERIFICADA NO PTE
FEMININO	9	23,33%
MASCULINO	8	12.82%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na terceira análise, o foco está na carência lexical¹⁹⁵ dos participantes, ou seja, levando-se em consideração os itens lexicais que eles demonstraram não conhecer no pré-teste e que adquiriram, durante a SD, acertando-os no pós-teste. Tomando essa perspectiva de análise, constatou-se que a aquisição vocabular se amplia para 56,48% (**Tabela 15**). Passa-se, agora, a analisar a aquisição relacionada aos itens examinados.

Tabela 15 - Aquisição de itens lexicais (pela carência total)

TOTAL DE ITENS LEXICAIS EXAMINADOS POR PARTICIPANTE	20
TOTAL DE PARTICIPANTES	20
TOTAL DE ITENS LEXICAIS	400
TOTAL DE ERROS DE ITENS NO PT (CARÊNCIA LEXICAL TOTAL)	131
TOTAL DE ITENS ADQUIRIDOS NO PTE	74
TOTAL DE AQV POR ITEM ADQUIRIDO	56,48%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Dos 20 itens lexicais usados nos testes, houve aproveitamento de 17 itens, comprovado pelo pós-teste. Os participantes que, no pré-teste, erraram as palavras *curious*, *new* e *best*, mostraram um aproveitamento de 0% no pós-teste. Observou-se que alguns dos 17 itens lexicais foram adquiridos com maior facilidade. É o caso, por exemplo, das palavras: *professor*, *sparkles*, *lady*, *floor*, *kitchen*, *last*, *book* e *wife* (**Tabela 16**). Os

¹⁹⁵ Chamamos de carência lexical os itens lexicais que os participantes, no pré-teste, não acertaram o significado no contexto frasal (Apêndice B). Essa carência é entendida aqui individualmente e coletivamente. Individualmente, o participante poderia demonstrar uma carência lexical de até 20 itens, caso tivesse respondido de forma errada todo o pré-teste. Coletivamente, os participantes poderiam demonstrar uma carência lexical de até 400 itens, se todos eles tivessem respondido de forma errada todos itens dos pré-testes.

possíveis motivos encontrados para tal nível de assimilação são diversos e é preciso analisar caso a caso. É o que passamos a fazer nesse momento¹⁹⁶.

Analisando a aquisição das palavras constantes na **Tabela 16** percebemos que apenas um participante errou, no pré-teste, o item que trata da palavra *professor*¹⁹⁷ ao marcar como resposta *engenheiro*. O mesmo participante acertou, no pós-teste, esse item. Atribuímos o seu êxito, não meramente à cena assistida, em que a figura do homem, o professor, e a situação não deixam clara sua profissão, mas ao debate feito após à atividade didática de tradução (plenária) em que foi feita a distinção entre *teacher* e *professor*. Em contrapartida, entendemos que o aprendizado da palavra *sparkles*, a segunda com maior percentual de aquisição, se deve, em grande parte, ao momento do texto fílmico: a parte da cena que o professor entra na biblioteca onde a faxineira, Mrs. Carson, está limpando, e sem nenhuma explicação ele fala do piso da cozinha. Há, nesse trecho, uma leve tensão descrita por primeiros-planos¹⁹⁸, momento dramático; o espectador, por sua vez, tende a ter sua atenção aumentada, o que relacionamos, aqui, à aquisição desse vocábulo (note-se também a relação tema e rema¹⁹⁹ pode ser um indicador para a aquisição vocabular em LE).

Na assimilação da palavra *lady*, contamos com esse momento dramático da cena que continua sendo reproduzida por primeiros-planos e soma-se ao fato desta palavra ser falada duas vezes²⁰⁰, uma vez por cada personagem, além de aparecer como parte constitutiva de um grupo nominal, “cleaning lady”²⁰¹. O mesmo se aplica quando analisamos a aquisição da palavra *last*. Os vocábulos *floor* e *kitchen* são também

¹⁹⁶ O que se segue são sugestões sobre os fatores que podem ter desencadeado a aquisição de vocábulos. Para que se constate a influência de tais fatores, outros testes precisam ser feitos.

¹⁹⁷ Comentamos cada palavra por seu percentual de aquisição vocabular. Partimos do maior para o menor, começando, assim, com *professor* que teve 100% de aquisição quando analisada a carência lexical dos participantes.

¹⁹⁸ Cf. Seção 3.1.2 desta pesquisa. É interessante observar que o recurso da focalização em primeiro plano deixa fora do quadro muitos elementos que poderiam distrair atenção do expectador. Com essa limitação de espaço, entendemos que a tomada em primeiro plano pode privilegiar, além das expressões faciais dos personagens, a leitura das legendas.

¹⁹⁹ Cf. Seção 3.3 desta pesquisa.

²⁰⁰ Cf. Seção 3.2.3.1 desta pesquisa.

²⁰¹ Cf. Seções 3.2.1 e 3.2.2. Destaca-se, nesse ponto, mais uma vez, a importância de uma avaliação prévia das legendas fílmicas que serão usadas para fins didáticos. Nesse caso, especificamente, a manutenção do sintagma nominal na mesma linha pode ter contribuído para aquisição vocabular.

beneficiados por constarem nesse trecho e, embora não sejam repetidos, formam o grupo nominal “kitchen floor”. Já as palavras *book* e *wife* são amplamente privilegiadas pelo fator icônico²⁰² – o ambiente da cena é repleto de livros e o professor lamenta a perda de sua esposa cuja foto aparece num porta-retratos. Ressalte-se que *wife* também constitui o grupo nominal “late wife”.

A palavra *do*, por seu turno, beneficia-se do momento dramático e de sua repetição pela mesma personagem. *Can, sick, job, good e late* também constam nesse trecho. O vocábulo *read* faz parte de um momento da cena em que há uma mudança drástica do tema discutido pelas personagens, retomando o tema inicial da cena em que a câmera descreve o espaço da biblioteca. Esse fator pode ter influenciado em seu aprendizado. O item *take care* pode representar nesse estudo uma falha metodológica, já que nos testes ele aparece no presente, enquanto no texto fílmico ele está na sua forma passada: *took care*. Finalmente, *woman*, uma das palavras com menor registro de aquisição, pode ter seu entendimento comprometido pelo fato de, ao contrário dos outros itens, apesar de estar num grupo nominal, “cleaning woman”, sua tradução ter sido feita para o português (na legenda interlingual) por uma única palavra: faxineira²⁰³. Ainda, percebemos que a focalização da câmera, nesta parte do texto fílmico, é um plano médio, portanto com apelo descritivo, fator que pode ter desviado um pouco atenção dos participantes da leitura das legendas.

Nos casos de rendimento 0%, *curious, new e best*, notamos que apenas um participante errou, nos dois primeiros casos no pré-teste corroborando seus erros no pós-teste. Uma possível explicação para a não aquisição do item *curious*, é o fato de, na legenda interlingual, este aparecer em forma de substantivo, “curiosidade”, enquanto nos testes consta o adjetivo “curiosa”. No segundo caso, “new”, podemos argumentar que por estar

²⁰² Cf. Seções 3.1.3 e 3.2.3 desta pesquisa. Destaca-se aqui a relação simbólica da palavra “wife” com uma tomada subjetiva, em que o professor olha para o porta-retratos. Nele, há a fotografia de uma mulher em um longo vestido de noiva, com véu e grinalda, segurando um grande buquê. Esta relação pode ter possibilitado a aquisição, pelos participantes, de 7 das 11 ocorrências de carência lexical.

²⁰³ Numa situação convencional de sala de aula de LE, o professor pode usar um dado como esse para explicar como os nomes de algumas profissões mudam de uma cultura para outra. E que, assim, para traduzir, bem como para produzir textos em LE, nem sempre a relação entre palavras será de um para um.

inserido num grupo nominal complexo, “new cleaning woman”, isso pode dificultar o seu aprendizado, que diferente do adjetivo *last* não foi repetido. O último caso é, talvez o mais curioso, pois temos os erros de três participantes no pré-teste e 0% de aproveitamento, trata-se da palavra *best*. Verificando a atividade didática de tradução, observamos que os três participantes propuseram como tradução para *best*, a palavra *melhor*. Os elementos que se somam para que esse vocábulo não tenha sido adquirido, por nenhum dos três participantes, merece uma atenção mais detalhada.

Tabela 16 - AQV com base na carência lexical

ITENS LEXICAIS	TOTAL DE ERROS DE ITENS NO PT	ITENS ADQUIRIDOS NO PTE	AQV
PROFESSOR	1	1	100%
SPARKLES	7	6	85,71%
LADY	6	5	83,33%
FLOOR	14	11	78,57%
KITCHEN	4	3	75,00%
LAST	13	9	69,28%
BOOK	3	2	66,66%
WIFE	11	7	63,63%
DO	7	4	57,14%
CAN	11	6	54,54%
SICK	13	7	53,84%
JOB	4	2	50,00%
GOOD	2	1	50,00%
LATE	10	4	40,00%
READ	6	2	33,33%
TAKE CARE	9	3	33,33%
WOMAN	5	1	20,00%
CURIOUS	1	0	0%
NEW	1	0	0%
BEST	3	0	0%
TOTAL			
400	131	74	56,48%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Identificamos cada um dos três, tratam-se dos participantes 12, 14 e 17. Ao serem questionados se gostavam de assistir a filmes, os três participantes responderam que sim. No entanto, dois deles indicaram que preferem filmes dublados a legendados. Quando perguntamos se eles estudavam LI em casa, os três também responderam que sim. Porém, apenas um indicou que usava como recursos de aprendizagem, em casa, filmes legendados em LM. Esse mesmo participante disse não ter dificuldades em assistir a um filme legendado, os outros dois disseram que têm pouca dificuldade. Argumentamos, aqui, que a pouca familiaridade de dois desses participantes com o texto audiovisual legendado, somada ao lapso de tempo de seis dias entre a SD e o pós-teste e ao fato da palavra “best” ser o último item lexical a ser avaliado no pós-teste (questão 20) podem ser alguns dos fatores que impediram a sua aquisição. Podemos conferir na **Tabela 17** como esses dados ficam dispostos quando interpretados sob o ponto de vista da carência lexical de cada participante.

De posse desses dados e pela discussão contemplada nas seções 3.2.3 e 3.2.3.1, parece-nos coerente resumir algumas das possíveis razões pelas quais os participantes adquiriram o vocabulário demonstrado nesse experimento (**Quadro 8**). Ratificando o que os autores das seções supracitadas sugeriram, a aquisição vocabular, nesta pesquisa, foi ampliada em 11% quando somados os fatores repetição de vocábulos e redundância. Vimos que a média geral de aquisição com base na carência lexical, 56,48%, não é baixa. Isso, em parte pode, também, estar atrelado à repetição das cenas²⁰⁴. Destacamos, ainda, a possível influência das tomadas em primeiro-plano²⁰⁵, em que constam a aquisição de 15 itens lexicais dentre os 20 examinados, com média percentual de 59,62%. Observe-se que nenhuma hipótese aqui elencada é tomada como definitiva. Entendemos que, apesar do volume de pesquisas sobre aquisição vocabular em LE por meio vídeos legendados não representar uma literatura escassa, esta ainda se encontra incipiente em sua investigação relativa à identificação dos

²⁰⁴ Cf. Seção 4.6 desta pesquisa.

²⁰⁵ Nas pesquisas investigadas, no presente estudo, percebemos uma carência no que se refere a relação entre dos tipos de tomada (os planos) e o aprendizado de LE. A linguagem cinematográfica, em particular, e a semiologia, de uma forma geral, são terrenos onde, possivelmente, poderemos encontrar explicações para muitas das questões que representam a complexidade da aquisição de línguas. Por isso, advogamos que elementos da linguagem fílmica possam ser incorporados aos estudos que contemplam a aprendizagem de LE por meio de filmes legendados.

elementos dos filmes traduzidos que influenciam nessa aquisição. Apresentamos, na seção a seguir, algumas sugestões para a aplicação da nossa SD em sala de aula de LE.

Tabela 17 - AQV por participante e AQV média com base na carência lexical

PARTICIPANTE	TOTAL DE ERROS DE ITENS NO PT	ITENS ADQUIRIDOS NO PTE	AQV
1	8	8	100%
2	7	7	100%
5	6	6	100%
4	7	6	85,71%
11	7	5	71,42%
3	9	6	66,66%
7	6	4	66,66%
15	3	2	66,66%
16	3	2	66,66%
6	7	4	57,14%
12	13	6	46,15%
13	9	4	44,44%
9	10	4	40,00%
14	8	4	50,00%
17	12	3	25,00%
20	10	2	20,00%
8	6	1	16,66%
10	0	0	0%
18	0	0	0%
19	0	0	0%
TOTAL			
20	131	74	60,18%*

Fonte: Elaborada pelos autores.

*a média não inclui aqueles que não apresentaram carência lexical no pré-teste.

Quadro 8 – Fatores positivos à aquisição vocabular através do filme *Gifted Hands*

FATORES DE AQUISIÇÃO	ITENS LEXICAIS	MÉDIA PERCENTUAL DE AQUISIÇÃO DOS ITENS	REFERENCIAL TEÓRICO
Repetição de vocábulos	lady, last, do	69,91%	Pavesi e Perego (2008, p. 219); Díaz Cintas (2008, p. 207)
Redundância (som e imagem)	Book, wife	65,14%	Neves (2004); Díaz Cintas (2008, p. 207); Caimi (2009)
Uso de legendas interlinguais e intralinguais	17/20	56,48%	Danan (1992); Chagas (2005); Matielo, Collet e D'Ely (2013); Hsu <i>et al.</i> (2013)
Tomadas em primeiro-plano	15/20	59,62%	

Fonte: Elaborado pelos autores.

5.2 Sugestões para a aplicação da SD no PEALE

Como foi visto, a nossa SD traz algumas vantagens ao trabalho de ensino de LE, independentemente do nível de aprendizado dos alunos. Nela usamos textos contextualizados, podendo inclusive lançar mão de materiais autênticos; os mecanismos de significação dos materiais audiovisuais são múltiplos, o que se mostrou a facilitar o entendimento dos aprendizes de LE; a SD, nos moldes como foi aplicada²⁰⁶, requer no máximo duas aulas de 50 minutos, não despendendo muito do nosso valioso tempo em sala de aula. Outras vantagens podem ser elencadas aqui, mas o que nos interessa, nesse momento, é apresentar sugestões para o desenho de atividades que usem essa ferramenta didática.

Com base nos preceitos funcionalistas da Tradução²⁰⁷, recomenda-se, para essa SD, considerar-se TF como uma oferta de informação para que assim se possa exercer maior liberdade no seu uso e manipulação. O TA, nesse contexto, deve ser produzido a partir de objetivos claros. Partindo desses pressupostos, podemos refletir melhor nossas

²⁰⁶ Cf. Seção 4.6 desta pesquisa.

²⁰⁷ Cf. Seção 3.3 desta pesquisa.

propostas e decisões tradutórias em sala de aula de LE. É salutar, também, a identificação dos partícipes da ação tradutória (autor, emissor, iniciador, tradutor e receptor), assim como a negociação do encargo de didático de tradução. Com clareza de objetivos e posse desses dados, professores e alunos de LE têm melhores possibilidades de entender como se deu comunicação do TF e em que moldes acontecerá a comunicação do TA, respeitando-se o princípio da lealdade.

Na investigação da função do TF, importa ter clareza sobre os contextos de partida e de chegada e sobre a manutenção ou mudança desta (função estrangeira). Essa consciência nos ajuda a reconhecer o papel social que os textos desempenham e os traços linguísticos pertencentes a culturas diversas. Além disso, para se obter uma compreensão abrangente do TF, é necessária a investigação de seus aspectos intratextuais e extratextuais, imprescindível à construção do projeto de tradução. A SD aqui proposta pode ser mais uma opção didática para o ensino de LE em cursos de idiomas, formação de tradutores e na Educação Básica.

Infelizmente, no Ensino Médio público do Estado do Ceará, as aulas de LE, hoje, de uma forma geral, podem, em muitos casos, contar com uma carga-horária de apenas de 50 minutos semanais²⁰⁸. Esse dado foi levado em consideração quando desenhamos o experimento usado nesta pesquisa, pois não achamos profícuo que a atividade se estendesse por muitas semanas, num caso de aplicação em nossas escolas públicas estaduais. A SD didática, como foi aplicada, teve duração de 100 minutos, portanto duas aulas. Considerando-se realidades diferentes, cursos com mais de uma hora-aula semanal, sugerimos que, no primeiro momento da SD, o filme escolhido possa ser reproduzido em sua completude (com legendas interlinguais), diferente do que aconteceu na parte experimental deste trabalho.

Entendemos que, dessa forma, os alunos poderão ter um ganho maior no que se refere à exposição ao texto audiovisual, podendo inclusive contextualizar melhor a cena com a qual trabalharão no momento da atividade de tradução escrita. Nas palavras de

²⁰⁸ Esse dado é proveniente da experiência do professor-pesquisador com o que se pratica em diversas escolas do Estado do Ceará.

Remael (2008, p. 60) não se deve “[...] negligenciar a interação entre os signos verbais e os outros sistemas de signos do filme, deixando de perceber a forma como o diálogo é determinado pelo desenvolvimento da narrativa como um todo.”²⁰⁹

Outro fator de importância aqui é o trabalho em grupo. Diversas pesquisas²¹⁰ mostram o ganho proveniente da assistência que as pessoas podem prestar umas às outras. Para os efeitos de testagem, no nosso experimento, não foi possível pedir que os participantes trabalhassem em grupos, pois isso poderia comprometer a validade dos dados. Sugerimos que, para o uso didático, os professores de LE incentivem os alunos a trabalharem em duplas, assim um poderá auxiliar o outro durante todo o processo da atividade, podendo inclusive, com seu nível de proficiência na LE, acelerar o aprendizado de seus pares.

No que se relaciona ao uso de dicionários²¹¹ durante a atividade de tradução escrita, recomendamos que se usem aqueles do tipo impresso. Apesar da busca de palavras nos dicionários eletrônicos poder ser feita com maior rapidez, com uso de *smartphones*, por exemplo, sugerimos evitá-los, pois os alunos podem “cair na tentação” de usar tradutores automáticos. Desse modo, ao invés de darem entrada em uma palavra ou em um item lexical, os aprendizes poderiam inserir uma frase ou até mesmo um parágrafo inteiro, tendo como resultado uma tradução mecânica feita por um *software*. Advogamos que o uso do tradutor automático como recurso didático (sem orientações dos professores), nos níveis iniciais de aprendizado, pode ser danoso, atrasando a aquisição das LE.

Essa aquisição de LE pode ser expandida, por meio da SD, com o diálogo que o texto audiovisual escolhido fizer com as demais disciplinas. Desse modo, sugere-se que, nas aulas de LE, a escolha do filme e das cenas a serem usadas como TF possam estabelecer uma relação de diálogo com outras áreas do conhecimento de forma a promover

²⁰⁹ [...] neglecting the interaction of the verbal signs with the other sign systems of the film and losing sight of the way the dialogue is determined by the overall narrative development.

²¹⁰ Cf. Seção 2.1 desta pesquisa. Ver também a “hipótese da interação” e a “teoria sociocultural” em Paiva (2012, p. 15-19).

²¹¹ Faz-se necessário instruir os alunos sobre esse instrumento, explicando que o dicionário apenas auxilia o trabalho de tradução. O papel de tradutor é do aluno (já que este tem consciência das situações comunicativas) que decidirá acerca do significado de palavras e expressões, ainda que este difira dos conceitos dicionarizados (Cf. ECO 2011).

um aprendizado mais holístico. Por exemplo, ao escolher um documentário, o professor de LE pode estar interessado, além de ensinar a LE, em ilustrar algo no campo das ciências da natureza que seja de interesse dos seus alunos. Ou ainda, ao escolher um filme que trate do mundo antigo, este ilustre aspectos históricos que façam parte do componente curricular daquele ano letivo. As possibilidades de aplicação interdisciplinar e multidisciplinar são diversas, portanto é fundamental que essa característica da SD não seja ignorada.

No que concerne mais especificamente à escolha das cenas, é importante que o professor de LE, como foi discutido, tenha o cuidado de verificar a qualidade das legendas²¹², observando, principalmente, os aspectos como o tempo de exposição da legenda, o total, posição, disposição e quebra de linhas (manutenção de sintagmas), o número de caracteres por linha, a identificação de personagens e a sincronia entre legenda e fala. Outros aspectos, que não contemplados nesta pesquisa, são certamente de interesse nessa verificação de qualidade, como a fonte, a cor e o tamanho das legendas. Ainda, recomendamos que se use como TF (legendas intralinguais) *corpora* pequenos, sobretudo nos níveis iniciais de aprendizado. Sugere-se algo em torno de 100 palavras, com duração em torno de dois minutos²¹³. Nesse contexto recomenda-se, ainda, expor os alunos às três modalidades de legenda: começando pela interlingual, depois com uso da reversa e concluindo com a intralingual²¹⁴. Dessa forma, espera-se que a aquisição vocabular em LE seja aumentada, já que a exposição ao texto audiovisual também foi aumentada pela repetição²¹⁵.

Também relevante às propostas de atividade que usem nossa SD é a escolha trechos do texto audiovisual que se ajustem ao nível de proficiência dos alunos. Não interessa, dessa forma, escolher cenas em que os personagens falem muito rápido se o nível de aprendizado dos alunos é inicial. Também não interessa escolher um excerto em que o vocabulário e as construções linguísticas não apresentem nenhum desafio ao aluno que se

²¹² Cf. Seções 3.2.1 e 3.2.2 desta pesquisa.

²¹³ Na nossa pesquisa, usamos, como TF da Atividade didática de tradução (Apêndice C), 78 palavras. Como foi visto, os participantes resolveram com facilidade essa atividade.

²¹⁴ Nesse contexto, é importante que o professor de LE tenha noção de como é realizado o processo de dublagem, outra modalidade da TAV.

²¹⁵ Cf. Seção 3.2.3.1 desta pesquisa.

encontra num nível intermediário ou avançado de aprendizado da LE. Como foi mostrado, o momento do filme pode, também, interferir na aquisição da LE. Sugerimos que se privilegiem os trechos em que há repetição discursiva, bem como os excertos de focalização dramática, os primeiros-planos²¹⁶.

É essencial, ainda, que o professor de LE, ao usar essa SD, atente para os aspectos político-ideológicos veiculados pelos filmes. Para isso, é necessário que se perceba a construção de símbolos e metáforas fílmicas²¹⁷, bem com que se reconheçam as funções das elipses e dos outros mecanismos próprios da montagem²¹⁸. Advogamos que a escolha do filme, assim como das cenas, seja cuidadosa e provoque discussões em sala de LE capazes de promover a emancipação dos alunos enquanto cidadãos cosmopolitas. Ignorar esses aspectos, no momento de escolha do texto audiovisual, pode resultar no favorecimento de um projeto de alienação cultural, política ou ideológica, o que não se traduz como proposta do nosso trabalho.

Como trabalho de casa, o professor de LE pode pedir aos alunos que assistam com antecedência ao filme que será usado em sala de aula (de preferência em sua versão legendada). Isso pode contribuir para um aumento de aquisição da LE, pois o tempo de exposição ao texto audiovisual seria maior, como também os alunos poderiam sentir-se mais seguros²¹⁹, uma vez que já saberiam qual texto seria usado na aula seguinte.

Por último, no momento da SD que chamamos de plenária, é produtivo que se confrontem as propostas de tradução dos alunos, solicitando voluntários a participar e também convidando aqueles alunos mais tímidos a lerem suas sugestões de tradução, sem, contudo, constrangê-los. Esse momento de debate, a culminância da SD, é a etapa de troca coletiva que gera muitas oportunidades para o professor de LE explanar acerca de tradução, culturas, línguas, bem como focar em aspectos semânticos e estruturais da LE em estudo. Caso o professor de LE disponha de tempo suficiente em suas aulas, essa SD pode ser

²¹⁶ Cf. Seções 3.1.2 e 5.1.3 desta pesquisa.

²¹⁷ Cf. Seção 3.1.3 desta pesquisa.

²¹⁸ Cf. Seção 3.1.2 desta pesquisa.

²¹⁹ Cf. Seção 2.1.1 O que poderia contribuir para tornar o filtro afetivo fraco (KRASHEN 2009).

ampliada de várias formas: com o uso *quizzes*, *role plays*, peças teatrais, produções de texto em LE, leitura de paradidáticos etc. que estejam vinculados ao tema do filme escolhido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição de uma LE é um processo bastante complexo. As variáveis envolvidas nele são múltiplas e faz-se necessário ponderar sobre cada uma delas. Em nossa pesquisa, refletimos sobre o uso do texto fílmico legendado combinado a uma atividade de tradução, numa rotina instrucional específica, nossa SD, como forma de promoção da aquisição de vocabulário em LE. Percebemos, a partir dos resultados, que este instrumento pedagógico pode contribuir em sala de aula de LE, em diversos contextos instrucionais, como mais uma ferramenta didática.

A aquisição vocabular em LE dos participantes desta pesquisa, a partir da SD, foi considerável, se relacionada ao tempo usado em sala de aula. No experimento deste estudo, essa aquisição ultrapassou o percentual de 50%, quando vista pela perspectiva da carência vocabular dos participantes. Foram investidos 100 minutos, duas aulas, portanto, nos moldes de alguns contextos de ensino locais. A partir desses dados argumentamos que essa rotina pedagógica, a SD com o uso de filmes legendados, promove a aquisição vocabular em LI, confirmando, assim, a hipótese da nossa pesquisa.

Retomamos, agora, as perguntas que motivaram nossa pesquisa: Essa SD envolvendo filmes legendados e tradução de legendas intralinguais promove à aquisição de vocabulário em LI? Em que medida o uso da tradução funcional no ensino de LI pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dessa língua? Para o primeiro questionamento, os dados mostram que a resposta é afirmativa e que a aquisição vocabular pode ser bastante positiva, chegando a suprir, nesse experimento, 56,48% da carência vocabular dos participantes.

Em resposta à segunda pergunta, vimos como os preceitos da teoria funcional de tradução são úteis em sala de aula de LI, quando bem aplicados. Os benefícios que essa teoria pode trazer à rotina de ensino e aprendizagem de LE são diversos. No desenho de atividades de tradução, vimos a relevância de se considerar os partícipes do ato tradutório (autor, emissor, cliente/iniciador, tradutor e receptor). No que concerne aos conceitos de fidelidade na tradução, percebeu-se que o conceito funcionalista de lealdade

pode ser útil na avaliação das traduções feitas pelos alunos. No que se relaciona às orientações dadas pelo professor de LE, durante as atividades de tradução, notamos como um encargo didático de tradução claro é essencial – o que não justifica mais enunciados do tipo “leia e traduza”. Na ação de investigação do TF, observou-se a relevância em se considerar os diversos elementos extratextuais e intratextuais na hora da escolha de material didático para as aulas de LE. Além disso, na perspectiva funcional, a abordagem prospectiva de tradução permite ao aprendiz ter maior liberdade linguístico-cultural na produção do seu TA, valorizando, assim, também, as suas próprias cultura e língua ao produzir textos em LM mais idiomáticos. Além da vantagem de estar sendo exposto aos idiomatismos da LE.

Percebemos, entretanto, que o tempo investido pelo professor de LE na elaboração de tarefas que atendam à SD pode ser grande, principalmente no que se refere à investigação textual do TF a ser usado como parte do material didático. Mesmo assim, nota-se, também, que uma vez elaborada a SD, esta fica disponível ao professor de LE, como parte de um conjunto de atividades que compõem seu acervo de ensino, para uso em aulas futuras. Propõe-se, portanto, que os materiais didáticos usados por um professor, numa SD, possam ser compartilhados com os demais colegas da área, formando-se, assim, um acervo coletivo.

Nesta pesquisa, principalmente com base teórica, sugerimos alguns dos fatores que podem ter influenciado na aquisição de vocabulário dos participantes, como repetição e redundância – características da SD e dos textos multimodais. Porém, não conduzimos, na parte experimental deste estudo, rotinas que pudessem atestar a influência de tais fatores, como, por exemplo, a repetição do experimento com outros grupos de participantes, ou mesmo com uso de grupos-controle, em que as variáveis da SD pudessem ser alteradas. Neste ponto, recomendamos estudos que combinem os três tipos de legendas vistas aqui: interlinguais, intralinguais e reversas. Pode-se prever, na metodologia de um estudo como esse, o uso de vários grupos de informantes (grupos experimentais e grupos-controle).

Este estudo é carente, também, de uma discussão de teorias de aquisição de LE que possam justificar os achados de sua parte experimental. Ainda, em nossa pesquisa, o número de participantes que nos informam é pequeno. Para uma generalização, mais confiável, da efetividade desta SD, fazem-se necessários outros experimentos com outros grupos de informantes. Além disso, o tempo também é um fator que não nos favorece aqui. Vimos que o experimento ocorreu durante duas semanas. Percebemos, assim, a necessidade de estudos longitudinais que possam fornecer mais informações sobre o uso dessa rotina didática.

Em nosso estudo, percebemos que o desenho de atividades e de SD são fatores preponderantes à efetividade do uso de filmes legendados, bem como de atividades de tradução, em sala de aula de LE. Entendemos, desse modo, que uma exposição a esse tipo de material audiovisual legendado, no ensino de LE, pode ser mais vantajosa se atrelada a atividades que promovam, também, a aquisição da língua. Nesse sentido, pensar quais e como as atividades serão usadas em conjunto pode ser determinante a sua efetividade.

A partir da teoria funcionalista da Tradução, notamos que as instruções de tradução (o encargo didático) podem fazer com que os alunos produzam melhores TT, o que pode influenciar em sua aquisição da LE em estudo. Percebemos, ainda, com base em Danan (1992), que ao inserir em nossa SD o uso de legendas reversas, a aquisição lexical em LE pode ser aumentada. Para isso, é relevante, também que se faça um estudo sobre os fatores que permeiam os processos de dublagem.

Argumentamos, baseados no que se lê acima, que essa rotina pedagógica (SD) pode ser adaptada e usada no ensino básico, superior e em cursos de idiomas e que os ganhos provenientes dela podem ser diversos – não só linguísticos, como também ganhos de ordem cultural e pragmática. Contudo, nosso foco, nesse estudo, foi sua utilização no Ensino Médio porque entendemos que esta SD pode ajudar a suprir parte da carência vocabular em LI que muitos alunos têm, o que se torna, nesses contextos, um dos muitos desafios que os professores enfrentam. Dessa forma, nossa pesquisa contribui com a proposta de mais uma ferramenta de ensino, já que muitos professores de LI se queixam

da falta de recursos para o trabalho em sala de aula (BRITISH COUNCIL 2015). Ainda, ao contrário da metodologia usada nas pesquisas que consultamos, nossa pesquisa se diferencia das demais ao combinar o uso de dois tipos de legendas com o mesmo grupo de participantes, o que pode ter figurado neste estudo como um fator preponderante à aquisição de vocabulário em LI.

Com este estudo, espera-se contribuir, ainda, ao fomento de novos estudos que analisem como o uso da legendagem pode contribuir no PEALE. Neste aspecto, percebeu-se, pela literatura consultada, uma carência de pesquisas empíricas que investiguem como os estudantes de LE podem aprender legendando materiais audiovisuais. Esse tipo de pesquisa possibilitaria, a depender da metodologia usada, a exploração de recursos de pesquisa diversos, por parte do aluno, como o acesso à internet, a tradutores automáticos, a textos de referência e auxiliares, a dicionários impressos e eletrônicos. Poderia possibilitar, também, o desenvolvimento de projetos de tradução de materiais audiovisuais em grupos de trabalho. Nesses estudos, recomenda-se a inserção de teorias dos Estudos da Tradução como a perspectiva Funcionalista e os Estudos Descritivos, bem como estudos acerca da aquisição de LE que usem abordagens interacionistas.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, v. 3, n.1, p. 322-334, jan/jul. 2013. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148/181>>. Acesso em: 4 set. 2016.

ARAÚJO, V. L. S. The educational use of subtitled films in EFL teaching. *In: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 227-238.*

AUMONT *et al.* **A estética do filme**. Tradução de Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papirus, 2009. 305 p.

AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. Campinas, SP: Papirus, 2006. p. 9-222

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. *In: _____*. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 112-130.

BARROS L. S.; PEREIRA U. C.; ANDRADE K. S. Sequência didática: uma proposta metodológica ao ensino de língua materna. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 237-259, 2014. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/03/016.pdf>. Acesso em: 9 set 2016.

BENJAMIN, Walter. A Tarefa do Tradutor (1923). Tradução de Susana Kampff Lages. *In: WERNER, H. (org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. 2. ed. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010. (Antologia bilíngue, Alemão-Português). p. 202-230*

BIO. **Ben Carson**. Disponível em: <<http://www.biography.com/people/ben-carson-475422>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BENJAMIN, Walter. A Tarefa do Tradutor. Tradução de Susana Kampff Lages. *In: HEIDERMANN, Werner (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. 2 ed. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010. p. 202-230. (Antologia bilíngue:alemão-português).*

BRANCO, S. O. As faces e as funções da tradução em sala de aula de língua estrangeira. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n. 27, p. 161-177, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2011v1n27p161>>.0 Acesso em: 26 mai 2014.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no brasil** - Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo, 2014. 29 p.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira** – elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano. São Paulo, 2015. 42 p.

CAIMI, Annamaria. Subtitling: Language Learner's Needs vs. Audiovisual. *In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. London: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 240-251.*

CAMPOS, Nelson. **História do Ceará**. 2 ed. Fortaleza: Smile Editorial, 2010.

CARROLL, Mary; IVARSSON, Jan. **Code of Good Subtitling Practice**. Approved at the meeting of the European Association for Studies in Screen Translation in Berlin 17.10.1998. Disponível em: < <http://www.transedit.se/code.htm>>. Acesso em: 5 set. 2016.

CARVALHO, T.L.; PONTES C.V.O. (Org.). **Tradução e ensino de línguas: desafios e perspectivas**. Mossoró: UERN, 2014. 149 p.

CHAGAS, R. M. F. M. **CINEMA EM SALA: os filmes como recursos didáticos para a aula de leitura em LE**. 2005. 241 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

CICERO, M. T. De optimo genere oratorum. Tradução de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi. **Scientia Traductionis**. Florianópolis, n. 10, p. 5-15, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2011n10p4/19983>>. Acesso em: 02 abr 2016.

DANAN, Martine. Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies. **Meta: Translators' Journal**, [S.l.], v. 49, n. 1, p. 67-77, 2004. Disponível em: < <https://www.erudit.org/revue/meta/2004/v49/n1/009021ar.pdf> >. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. **Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction**. (1992). Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/227967890_Reversed_Subtitling_and_Dual_Coding_Theory_New_Directions_for_Foreign_Language_Instruction >. Acesso em: 5 set. 2016.

DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla (Ed.). Introduction. *In: _____*. **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. London: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 1-20.

DÍAZ CINTAS, Jorge; CRUZ, M. F. Using subtitled video materials for foreign language instruction. *In: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). The Didactics of Audiovisual Translation*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 201-214.

DÍAZ CINTAS, Jorge; REMAEL, Aline. Introduction to subtitling. *In: _____*. **Audiovisual Translation: subtitling**. New York: Routledge, 2014. p. 8-16.

DÍAZ CINTAS, Jorge. Back to the Future in Subtitling. **MuTra – Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings**. London, p. 1-17, 2005.

Disponível em:

<http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_DiazCintas_Jorge.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

_____. In search of a theoretical framework for the study of audiovisual translation. *In: ORERO, Pilar (Ed.). Topics in audiovisual translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 21-34.

_____. Teaching and learning to subtitle in an academic environment. *In: _____*. **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 89-103.

D'YDEWALLE, Gery. Foreign-language acquisition by watching subtitled television programs. **Journal of Foreign Language Education and Research**, [S.l.], 12, p. 59-77, 2002. Disponível em: <https://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/4geryd'ydewalle.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

ECO, Umberto. **Quase a mesma coisa**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011. 403 p.

ELLIS, Rod. The Methodology of Task-Based Teaching. **The Asian EFL Journal Cebu Conference Proceedings**. Australia, p. 6-23, August 2009. Disponível em: <<http://asian-efl-journal.com/4101/quarterly-journal/2009/12/the-methodology-of-task-based-teaching-2/>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

EVEN-ZOHAR, Itamar. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem. *In: VENUTI, Lawrence (Ed.). The Translation Studies Reader*. New York: Routledge: 2004. p. 192-197.

FAVERI, C. B.; TORRES, M. C (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. v. 2. Florianópolis: Núcleo de Tradução – Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. p. 14-151. (Antologia bilíngue: português-francês).

FAZILATFAR, A. M.; GHORBANI, S.; SAMAVARCHI, L. The effect of standard and reversed subtitling versus no subtitling mode on l2 vocabulary learning. **The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)**, [S.l.], 3(1), p. 43-64,2011. Disponível em: <http://jtls.shirazu.ac.ir/article_393_7a6bf9ac256c5a814a3eea8cbdc69747.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

FRANCO, E. P. C.; ARAÚJO, V. L. S. Questões terminológico-conceituais no campo da tradução audiovisual (TAV). **Tradução em Revista**. Rio de Janeiro, n. 11, p. 1-23, 2011. Disponível em: <<http://migre.me/tYFWS>>. Acesso em: 30 maio 2016.

FONSECA, R. C. V. O método científico e a pesquisa. *In*: _____. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. p. 19-26.

FONSECA, S. M. D. Seqüência didática para o desenvolvimento de habilidades de produção de enunciados de questões discursivas de provas. Campinas, v. 34, p. 1290-1295, 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/sequencia-didatica-para-o-desenvolvimento-843.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 9 set 2016.

FURLAN, Mauri (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. v. 4. Florianópolis: Núcleo de Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. p. 52-129. (Antologia bilíngue/Renascimento).

GAMBIER, Yves. Challenges in research on audiovisual translation. *In*: PYM, Anthony; PEREKRESTENKO, Alexander (Ed.). **Translation Research Projects 2**. Tarragona, Intercultural Studies Group, p. 17-25, 2009. Disponível em: <http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/chapters/gambier.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Multimodality and Audiovisual Translation. **MuTra – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings**. Copenhagen, p. 1-9, 2006. Disponível em:<http://euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Gambier_Yves.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2014.

GAUDREAU, A.; JOST, François. **A narrativa cinematográfica**. Tradução de Adalberto Müller, Ciro Inácio Marcondes e Rita Jover Faleiros. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2009. 228 p.

GEORGAKOPOULOU, Panayota. Subtitling for the DVD Industry. *In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. London: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 21-35*

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. *In: _____*. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-58.

GIMENEZ, Telma. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?. *In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 107-112*

GOMES, F. W. B. **O Uso de Filmes Legendados como Ferramenta para o Desenvolvimento da Proficiência Oral de Aprendizes de Língua Inglesa**. 2006. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.

GOMES, F. W. B. Filmes legendados e ensino de línguas adicionais: um breve panorama sobre as pesquisas no Brasil. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 41-69, 2016. Disponível em: <
<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/12244/13987>>. Acesso em: 4 set. 2016.

GUERINI, André; ARRIGONI, Maria Teresa (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. Florianópolis: UFSC, 2005. 221 p. (Antologia bilíngue: italiano – português).

HADLEY, A. O. The Role of Context in Comprehension and Learning. *In: _____*. **Teaching Language in Context**. 3 ed. Boston: Heinle, 1986. p. 91-120.

HALL, Graham; COOK, Guy. Own-language use in language teaching and learning. **Language Teaching**, Volume null, Issue 03, p. 271–308, July 2012. Disponível em: <
<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/own-language-use-in-language-teaching-and-learning/6F479F6C8DD0CF628A53131D5CCE7B5D>>. Acesso em: 4 set. 2016.

HALLIDAY, M. A. K.; MATHIESSEN, Christian. Clause as message. *In: _____*. **An Introduction to Functional Grammar**. 3. ed. London: Hodder Arnold Publication, 2004. p. 64-105.

HAUPT, Carine. Abordagem por tarefas no ensino de le: as atividades do *themen aktuell*. **Revista Odisseia**, Natal, n. 5, 16 p., jan/jun. 2010. Disponível em: <
<https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2022/1457> >. Acesso em: 4 set. 2016.

HEIDERMAN, Werner (Org.). **Clássicos da Teoria da Tradução**. 2. ed. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010. 344 p. (Antologia bilíngue: alemão-português).

HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services, 2009. 183 p.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0**. Direção de Antonio Houaiss, Mauro de Salles Villar e Francisco Manuel de Mello Franco. [S.l.]: Textos e Formas LTDA, 2009.

HOUSE, Juliane. Overt and Covert Translation. *In*: GAMBIER, Yves; DOORSLAER, Luc van (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 245-246.

HSU *et al.* Effects of Video Caption Modes on English Listening Comprehension and Vocabulary Acquisition Using Handheld Devices. **Educational Technology & Society**, [S.l.], 16 (1), p. 403–414, 2013. Disponível em: <http://www.ifets.info/journals/16_1/35.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

IMDB. **Thomas Carson**. Disponível em:<<http://www.imdb.com/name/nm0141961/>>. Acesso em: 02 abr 2016.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. 19 ed. São Paulo: Cultrix, 2003. p. 63-72.

KRASHEN, Stephen. Introduction: The Relationship of Theory and Practice. *In*: _____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016. p. 9-56. First internet edition July 2009.

_____. Providing Input for Acquisition. *In*: _____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016. p. 57-82. First internet edition July 2009.

_____. Second Language Acquisition Theory. *In*: _____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016. p. 9-56. First internet edition July 2009.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Introduction: the grammar of visual design. *In*: _____. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London and New York: Taylor & Francis Group, 2006. p. 1-15.

KRUGER, Jan-Louis. Subtitled training as part of a general training programme in the language professions. *In*: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 71-88.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2008. 189 p.

LEAL, Alice. Funcionalismo e tradução literária: o modelo de Christiane Nord em três contos ingleses contemporâneos. **Scientia Traductionis**, Florianópolis, n. 2, 9 p., 2006. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12916/12060>>. Acesso em: 5 set. 2016.

LEFEVERE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Tradução de Claudia Matos Seligmann. Bauru, SP: Edusc, 2007. p. 101-120.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LUTHER, Martin. Carta Aberta sobre tradução. *In*: FURLAN, Mauri (Org.). **Clássicos da teoria da tradução**. v. 4. Florianópolis: Núcleo de Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. p. 95-115. (Antologia bilíngue/Renascimento).

LYONS, John. **Linguagem e linguística** – uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1987. 299 p.

MALMKJAER, Kirsten. Language learning and translation. *In*: GAMBIER, Yves ; DOORSLAER, Luc van (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 185-190.

MÃOS talentosas (Gifted Hands). Direção: Thomas Carter. Produção: Bruce Stein, Erin Keating, Margaret Loesch. Estados Unidos: Sony Pictures, 2009. 1 DVD (90 min).

MAROQUIO V. S.; PAIVA M. A. V.; FONSECA C. O. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. *In*: ENCONTRO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., Vitória, 2015. **Metodologias para o ensino de Matemática na Educação Básica: debates para compreender e intervir**. Vitória-ES: Ifes & Ufes, 2015. p. 1-9.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Tradução de Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivro, 2005. 333 p.

MATIELO, Rafael; COLLET, Thais; D'ELY, R. C. S. F. The effects of interlingual and intralingual subtitles on vocabulary learning by Brazilian EFL learners: An exploratory study. **Revista Intercâmbio**. São Paulo, v. XXVII, p. 83-99, 2013. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/17691/13189>>. Acesso em: 31 maio 2016.

MATIELO, Rafael; D'ELY, R. C. S. F.; BARETTA, Luciane. The effects of interlingual and intralingual subtitles in second language learning/aquisition: a state-of-the-art review. **Trab. Ling. Aplic.**. Campinas, n. (54.1), p. 161-182, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v54n1/0103-1813-tla-54-01-00161.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2016.

MUSSALIM, Fernanda. **Linguística I**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009. 152 p.

NASCIMENTO, E. P. Uso dos gêneros textuais no ensino fundamental: ainda um desafio para os professores. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul. **O ensino em foco**. Caxias do Sul: UFPB, 2009. 18 p.

NEVES, M. H. M. Uma visão geral da gramática funcional. **Alfa**, São Paulo, 38, p. 109-127, 1994. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959/3634>>. Acesso em: 5 set. 2016.

NIDA, Eugene. Principles of Correspondence. *In*: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge: 2004. p. 126-140.

NEVES, Josélia. Language awareness through training in subtitling. *In*: ORERO, Pilar (Ed.). **Topics in audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 127-140

NOGUEIRA, Luís. Planificação. *In*: _____. **Planificação e Montagem**. Covilhã: Livros LabCom, 2010. p. 82-89

NORD, Christiane. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. **Mutatis Mutandis**, Medellín, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3089531>>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Functionalist Approaches. *In*: GAMBIER, Yves ; DOORSLAER, Luc van (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010b. p. 120-128.

_____. La intertextualidad como herramienta en el proceso de traducción. **Puentes**, n. n. 9, p. 9-18. marzo 2010a. Disponível em: <<http://wdb.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub9/03-Christiane-Nord.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. Las funciones comunicativas en el proceso de traducción: un modelo cuatrifuncional. **Núcleo**, Caracas, 27, p. 239-255, 2010c. Disponível em: < <http://www.scielo.org.ve/pdf/nu/v22n27/art10.pdf> >. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Loyalty and Fidelity in Specialized Translation. **Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica**, [S.l.], n. 4, p. 29-41, 2006a. Disponível em: < http://web.letras.up.pt/egalvao/TTCIP_Nord%20loyalty%20and%20fidelity.pdf >. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Quo vadis, functional translatology? **Target**, Amsterdam, 24, 1 p. 26-42, 2012.

_____. **Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis**. 2 ed. New York: Rodopi, 2005a. 257 p.

_____. Training Functional Translators. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 27-46, 2000. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5606/5083> >. Acesso em: 4 set. 2016.

_____. **Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained**. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. 154 p.

_____. Translating as a Purposeful Activity: a prospective approach. **Tradterm**, São Paulo, 11, p. 15-28, 2005b. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49673/537841> >. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. Translating for Communicative Purposes across Culture Boundaries. **Journal of Translation Studies**, [S.l.], 9 (1), p. 43-60, 2006b. Disponível em: < http://humanities.ufs.ac.za/dl/userfiles/Documents/00001/935_eng.pdf >. Acesso em: 5 set. 2016.

OLIVEIRA FILHO, Luiz. **Utilização da legendagem intralingüística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pos-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

ORERO, Pilar (Ed.). Audiovisual translation: A new dynamic umbrella, *In*: _____. **Topics in audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. VII-XIII.

PAIVA, V. L. M. O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012. 184 p.

PAVESI, Maria; PEREGO, Elisa. Tailor-made interlingual subtitling as a means

to enhance second language acquisition. *In*: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 215-226.

PERETTI, Lisiane; TONIN DA COSTA, G. M. Sequência didática na matemática. **Revista de Educação do Ideau**. Alto Uruguai, v. 8, n. 17, p. 1-14, 2013. Disponível em: < http://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/31_1.pdf>. Acesso em: 9 set 2016.

POLCHLOPEK, S. A.; ZILPSE, M. E.; COSTA, M. J. R. D. Tradução como ação comunicativa: a perspectiva do funcionalismo nos Estudos da Tradução. **Tradução e Comunicação – Revista Brasileira de Tradutores**, São Paulo, n. 24, p. 21-37, 2012.

PONTES, V. O.; SOUSA, B. B. A. A. L.; SILVA, R. F. Tradução e ensino de Língua Estrangeira: Uma agenda de pesquisa dos anos de 2004 a 2013. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 260-288, 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35n2p260/31001>>. Acesso em: 4 set. 2016.

POPOVIČ, Radmila. **The place of translation in Language Teaching**. [S.l.], 6 p. [2000]. Disponível em: < http://www.sueleatherassociates.com/pdfs/Article_translationinlanguageteaching.pdf >. Acesso em: 9 set 2016.

RAMOS, I. P. **Ubirajara: ficção e fricções alencarianas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. f. 4-5.

REMAEL, Aline. Screenwriting, scripted and unscripted language: What do subtitlers need to know? *In*: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 57-68.

REISS, Katharina. Type, kind and individuality of text – Decision making in translation. Translated by Susan Kitron. *In*: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge: 2004. p. 160-171.

RIBEIRO, F. C. A. **Papel do estágio supervisionado na construção identitária do professor de LI: relato de experiência com uma sequência didática**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras – Inglês) – Curso de Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013. f. 9-16.

SÁNCHEZ, Diana. Subtitling methods and team-translation. *In*: ORERO, Pilar (Ed.). **Topics in audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 9-18

SILVA, K.V.; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SKUGGEVIK, Erik. Teaching Screen Translation: The Role of Pragmatics in Subtitling. *In: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. London: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 197-213*

SNELL-HORNBY, Mary. The turns of Translation Studies. *In: GAMBIER, Yves ; DOORSLAER, Luc van (Ed.). **Handbook of translation studies**. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 366-370.*

SOUSA, C. G. de. A linguagem cinematográfica na constituição do sentido na obra filmica “Abril Despedaçado”. **Revista Eventos Pedagógicos**. v. 3, n. 1, p. 287-297, abr. 2012. Disponível em: <
<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/541/354>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

THOMPSON, Irene; RUBIN, Joan. Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? **Foreign Language Annals**, 29, n. 3, p. 231-242, 1996. 2012. Disponível em: <
<http://www.workingnet.com/joanrubin/pdfs/CanStrategyInstructionImprove.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

TOURY, Gideon. The Nature and Role of Norms in Translation. *In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge: 2004. p. 198-212.*

VENUTI, Lawrence (Ed.). Introduction. *In: _____ . **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge, 2004. p. 1-18.*

VERMEER, Hans-josef. Skopos and Commission in Translational Action. Translated by Andrew Chesterman. *In: VENUTI, Lawrence (Ed.). **The Translation Studies Reader**. New York: Routledge: 2004. p. 221-232.*

VIEIRA, B. V. G.; ZOPPI, P. C. Introdução. *In: CICERO, M. T. De optimo genere oratorum. Tradução de Brunno Vinicius Gonçalves Vieira e Pedro Colombaroli Zoppi. **Scientia Traductionis**. Florianópolis, n. 10, p. 4, 2011. Disponível em: <
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/1980-4237.2011n10p4/19983>>. Acesso em: 02 abr 2016.*

WIKIPEDIA. **Thomas Carter**. Disponível em:<[https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Carter_\(director\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Thomas_Carter_(director))>. Acesso em: 02 abr 2016.

ZABALBEASCOA, Patrick. The nature of the audiovisual text and its parameters. *In*: Díaz Cintas, Jorge. **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2008. p. 21-37.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: unidades de análise. *In*: _____. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 13-26.

ZABALA, Antoni. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. *In*: _____. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 53-88.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 1

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo colher informações sobre seu perfil enquanto estudante do Ensino Médio público. Essas informações serão usadas na minha pesquisa intitulada “AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA”. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa, não expondo sua identidade. Você não precisa responder às questões que não entender ou que não trouxeram uma resposta compatível a sua situação enquanto pessoa e/ou estudante. Agradeço sua participação nesse estudo.

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa - Pesquisador

Aluno: _____ **Número:** _____ **Turma:** _____

1. Qual é a sua idade?

_____ anos

2. Qual é o seu sexo?

() masculino () feminino

3. Qual é a importância de uma língua estrangeira em sua vida? Você pode marcar mais de uma opção.

() Não tem importância.

() Para usar no trabalho.

() Para usar nos estudos.

() Para minha satisfação pessoal.

Outra (s). Qual/Quais?

4. Há quantos anos você estuda inglês?

Esse é primeiro ano que estudo inglês.

Há um ano.

Há dois anos.

Há três anos.

Há quatro anos.

Há cinco anos.

Há mais de cinco anos.

5. Você estuda inglês em casa?

sim não

- Caso tenha respondido “sim” na questão anterior, responda à questão 6, 7 e 8. Caso tenha respondido “não”, desconsidere a questão 6 e responda às questão 7 e 8.

6. Que recursos você usa para estudar inglês em casa? Você pode marcar mais de uma opção.

livros revistas revistas em quadrinhos

filmes legendados em português jogos educativos *video game*

aplicativos do seu celular/*smarphone* sites da internet música

outro (s). Qual/Quais?

7. Em sala de aula de inglês, que tipo de aula lhe agradaria mais? Você pode marcar mais de uma opção.

- Aulas de leitura e interpretação de textos do livro usado na escola.
 - Aulas com o uso de música.
 - Aulas com o uso de filmes legendados em português.
 - Aulas com foco no ensino de gramática.
 - Aulas com tradução de textos escritos.
 - Aulas com dramatização de textos escritos.
 - Aulas de compreensão auditiva com uso de textos sonoros.
 - Outro (s). Que tipo (s)?
-
-

8. Como você avaliaria o seu nível de inglês em relação ao conhecimento de palavras nessa língua?

- Excelente.
 - Ótimo.
 - Bom.
 - Regular.
 - Ruim.
 - Outro. Qual?
-
-

APÊNDICE B - PRÉ-TESTE (PT)

Caro (a) aluno (a),

Este teste tem como objetivo colher informações sobre o seu conhecimento de vocabulário em inglês. Suas respostas serão usadas na minha pesquisa intitulada “AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA”. Todas as questões admitem apenas uma resposta. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa, não expondo sua identidade. Agradeço sua participação nesse estudo.

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa - Pesquisador

Aluno: _____ **Número:** _____ **Turma:** _____

- Leia as frases e fique atento (a) ao significado das palavras em negrito. Em seguida, escolha apenas uma opção para identificar o sentido, em português, de cada palavra nas frases em questão.

1. My **wife** is at her office right now.

- a. () irmã b. () esposa c. () amiga d. () professora
e. () vizinha

2. I need to **read** this book.

- a. () ler b. () escrever c. () comprar d. () guardar
e. () doar

3. She is the **woman** of my life.

- a. () vizinha b. () vovó c. () mulher d. () vendedora
e. () esposa

4. My little sister is a **curious** girl.

- a. () calma b. () cuidadosa c. () agitada d. () calada
e. () curiosa

5. The moon **sparkles**.

- a. () girar b. () brilhar c. () crescer d. () cair
e. () aquecer

6. Professor Laura loved the **new** library.

- a. () linda b. () nova c. () limpa d. () espaçosa
e. () completa

7. There is a book on the **floor**.

- a. () chão b. () prateleira c. () mesa d. () cadeira
e. () cama

8. Let`s have a snack in the **kitchen**.

- a. () sala b. () banheiro c. () quarto d. () cozinha
e. () jardim

9. You **can** come tomorrow.

- a. () viver b. () estudar c. () poder d. () sorrir
e. () partir

10. Valentina didn`t come to class because she`s **sick**.

- a. () triste b. () cansada c. () preguiçosa d. () atrasada
e. () doente

11. His **job** makes him very happy.

- a. () trabalho b. () estudo c. () família d. () apartamento
e. () filho

12. Their **late** father had a great life.

- a. () corajoso b. () desajeitado c. () honesto d. () falecido
e. () viúvo

13. Don't **do** this!

- a. () beber b. () fazer c. () retirar d. () pegar
e. () tocar

14. Have a **good** day.

- a. () longo b. () corrido c. () bom d. () emocionante
e. () enfadonho

15. We met that **lady** at Christmas.

- a. () vizinha b. () amiga c. () senhora d. () cunhada
e. () doutora

16. I lost my **book** yesterday morning.

- a. () caderno b. () mochila c. () caneta d. ()
borracha e. () livro

17. That's the **last** thing we're going to do today.

- a. () primeira b. () última c. () próxima d. () segunda
e. () penúltima

18. This is **professor** Barreto.

- a. () doutor b. () engenheiro c. () médico d. () professor
e. () gerente

19. **Take care** of your brother.

- a. () ensinar b. () limpar c. () cuidar d. () acompanhar
e. () acariciar

20. This is my **best** suit.

- a. () maior b. () mais formal c. () mais caro d. () melhor
e. () mais bonito

APÊNDICE C - ATIVIDADE DIDÁTICA DE TRADUÇÃO

Caro (a) aluno (a),

Este exercício tem como objetivo verificar os possíveis ganhos de vocabulário através uso de filmes legendados combinados à tradução de legendas intralinguais, em sala de aula de inglês. Neste exercício, peço que você traduza o texto das falas das personagens de uma cena de um filme. Suas propostas de tradução serão usadas na minha pesquisa intitulada “AQUISICÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA”. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa, não expondo sua identidade. Agradeço sua participação nesse estudo.

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa - Pesquisador

Aluno: _____ **Número:** _____ **Turma:** _____

GIFTED HANDS – MÃOS TALENTOSAS

- Após assistir às cenas do filme *Gifted Hands*, com legendas em português e inglês, traduza as falas das personagens do inglês para o português. Fique atento às orientações de tradução dadas pelo professor-pesquisador e peça o auxílio dele sempre que necessário. Para essa atividade você poderá usar um dicionário bilíngue impresso. Esta é uma atividade individual, não troque informações com seus colegas.

CENA 1

MRS. CARSON: Professor Burket, _____

I'm Mrs. Carson, your new cleaning woman. _____

CENA 2

PROFESSOR BURKET: Mrs. Carson. _____

MRS. CARSON: Sir? _____

PROFESSOR BURKET: The kitchen floor. _____

MRS. CARSON: What about it? _____

PROFESSOR BURKET: It sparkles. _____

MRS. CARSON: Well, your last cleaning lady _____
didn't do a very good job. _____

What I do, I do the best I can. _____

PROFESSOR BURKET: The last cleaning lady was me. _____

My late wife was very sick. _____

I took care of her and not much else. _____

MRS. CARSON: I'm sorry. _____

PROFESSOR BURKET: Thank you. _____

MRS. CARSON: Sir? _____

Did you read all these books? _____

PROFESSOR BURKET: Most of them. Why? _____

MRS. CARSON: Just curious. _____

APÊNDICE D – PÓS-TESTE (PTE)

Caro (a) aluno (a),

Este teste tem como objetivo colher informações sobre o seu conhecimento de vocabulário em inglês, após sua participação na atividade de tradução com o uso do filme Gifted Hands (Mãos Talentosas). Suas respostas serão usadas na minha pesquisa intitulada “AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA”. Todas as questões admitem apenas uma opção como resposta. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa, não expondo sua identidade. Agradeço sua participação nesse estudo.

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa - Pesquisador

Aluno: _____ **Número:** _____ **Turma:** _____

- Leia as frases e fique atento (a) ao significado das palavras em negrito. Em seguida, escolha apenas uma opção para identificar o sentido, em português, de cada palavra nas frases em questão.

1. My **wife** is at her office right now.

- a. () irmã b. () esposa c. () amiga d. () professora
e. () vizinha

2. I need to **read** this book.

- a. () ler b. () escrever c. () comprar d. () guardar
e. () doar

3. She is the **woman** of my life.

- a. () vizinha b. () vovó c. () mulher d. () vendedora
e. () esposa

4. My little sister is a **curious** girl.

- a. () calma b. () cuidadosa c. () agitada d. () calada
e. () curiosa

5. The moon **sparkles**.

- a. () girar b. () brilhar c. () crescer d. () cair
e. () aquecer

6. Professor Laura loved the **new** library.

- a. () linda b. () nova c. () limpa d. () espaçosa
e. () completa

7. There is a book on the **floor**.

- a. () chão b. () prateleira c. () mesa d. () cadeira
e. () cama

8. Let`s have a snack in the **kitchen**.

- a. () sala b. () banheiro c. () quarto d. () cozinha
e. () jardim

9. You **can** come tomorrow.

- a. () viver b. () estudar c. () poder d. () sorrir
e. () partir

10. Valentina didn`t come to class because she`s **sick**.

- a. () triste b. () cansada c. () preguiçosa d. () atrasada
e. () doente

11. His **job** makes him very happy.

- a. () trabalho b. () estudo c. () família d. () apartamento
e. () filho

12. Their **late** father had a great life.

- a. () corajoso b. () desajeitado c. () honesto d. () falecido
e. () viúvo

13. Don't **do** this!

- a. () beber b. () fazer c. () retirar d. () pegar
e. () tocar

14. Have a **good** day.

- a. () longo b. () corrido c. () bom d. () emocionante
e. () enfadonho

15. We met that **lady** at Christmas.

- a. () vizinha b. () amiga c. () senhora d. () cunhada
e. () doutora

16. I lost my **book** yesterday morning.

- a. () caderno b. () mochila c. () caneta d. ()
borracha e. () livro

17. That's the **last** thing we're going to do today.

- a. () primeira b. () última c. () próxima d. () segunda
e. () penúltima

18. This is **professor** Barreto.

- a. () doutor b. () engenheiro c. () médico d. () professor
e. () gerente

19. **Take care** of your brother.

- a. () ensinar b. () limpar c. () cuidar d. () acompanhar
e. () acariciar

20. This is my **best** suit.

- a. () maior b. () mais formal c. () mais caro d. () melhor
e. () mais bonito

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO 2

Caro (a) aluno (a),

Este questionário tem como objetivo colher seus dados pessoais e suas opiniões a respeito da atividade de tradução com uso de filme da qual você participou. Essas informações serão usadas na minha pesquisa intitulada “AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA”. Suas respostas serão tratadas de forma sigilosa, não expondo sua identidade. Você não precisa responder às questões que não entender ou que não trouxeram uma resposta compatível com a sua situação enquanto pessoa e/ou estudante. Agradeço sua participação nesse estudo.

Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa - Pesquisador

Aluno (a) : _____ **Número:** _____ **Turma:** _____

1. Qual é a sua idade?

_____ anos

2. Qual é o seu sexo?

() masculino () feminino

3. Você gosta de assistir a filmes?

() sim () não

4. Com que frequência você assiste a filmes?

() uma vez por semana () duas vezes por semana

() mais de duas vezes por semana

() uma vez ao mês () duas vezes ao mês () mais de duas vezes ao mês

() não assisto a filmes

() outra. Com que frequência?

5. Você já assistiu a algum filme legendado?

() sim () não

6. Você já assistiu a algum filme dublado?

() sim () não

- Caso tenha respondido “sim” nas questões 5 e 6, responda às questões 7, 8, 9 e 10. Caso tenha respondido “não”, desconsidere as questões 7 e 8 e responda apenas às questões 9 e 10.

7. Você prefere assistir a filmes dublados ou legendados?

() dublados () legendados

8. Caso tenha, como você classificaria a sua dificuldade em assistir a um filme legendado?

() Não tenho dificuldade alguma.

() Tenho pouca dificuldade.

() Tenho muita dificuldade.

() Outra. Explique.

9. De forma geral, que avaliação você faz da atividade com filme e tradução, da qual participou?

() Excelente.

() Ótima.

() Boa.

- Regular.
 - Ruim.
 - Outra. Qual?
-
-

10. Que avaliação você faz dessa atividade com filme e tradução, da qual participou, em relação ao seu aprendizado de novas palavras em inglês?

- Aprendi muitas palavras novas em inglês.
 - Aprendi algumas palavras novas em inglês.
 - Aprendi poucas palavras novas em inglês.
 - Não aprendi palavras novas em inglês.
 - Outra. Qual?
-
-

ANEXO - PARECER DO CEP/UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AQUISIÇÃO VOCABULAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA POR MEIO DE FILMES LEGENDADOS: O USO DA TRADUÇÃO NUMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Pesquisador: BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49215415.5.0000.5054

Instituição Proponente: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.322.500

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente e relevante para área de educação. Objeto de pesquisa bem descrito, objetivos claros e congruentes com a metodologia apresentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão em conformidade com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas e documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_572172.pdf	24/10/2015 17:47:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_os_responsaveis_de_participante_menor_de_idade.doc	24/10/2015 17:45:40	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_para_o_participante_menor_de_idade.doc	24/10/2015 17:45:15	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_COM_QUESTIONARIOS_E_TESTES.docx	14/09/2015 10:18:54	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito

Continuação do Parecer: 1.322.500

Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_ANUENCIA_DO_PROFESSOR_ORIENTADOR.PDF	14/09/2015 10:12:17	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.PDF	14/09/2015 10:09:17	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Outros	CARTA_AO_CEP_UFC.pdf	01/09/2015 20:44:20	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	01/09/2015 20:43:06	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_DE_APRESENTACAO.pdf	01/09/2015 20:42:42	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_o_participante_da_pesquisa.docx	01/09/2015 20:29:36	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_para_o_responsavel_legal_pelo_menor_sujeito_da_pesquisa.doc	01/09/2015 20:29:24	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 13 de Novembro de 2015

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
 (Coordenador)