



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

TAREFA DE LEGENDAGEM DE VÍDEOS PARA ENSINO E
APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

FORTALEZA

2022

BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

TAREFA DE LEGENDAGEM DE VÍDEOS PARA ENSINO E
APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges.

FORTALEZA

2022

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

- S696t Sousa, Bill Bob Adonis Arinos Lima e.
Tarefa de legendagem de vídeos para ensino e aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras / Bill Bob Adonis Arinos Lima e Sousa. – 2022.
221 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2022.
Orientação: Profa. Dra. Vlândia Maria Cabral Borges..
1. tarefas de legendagem. 2. compreensão em língua estrangeira. 3. abordagem de tarefas no ensino e aprendizagem de línguas. 4. aquisição de segunda língua. I. Título.

CDD 410

BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

TAREFA DE LEGENDAGEM DE VÍDEOS PARA ENSINO E
APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: 12/12/2022.

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Profa. Dra. Sílvia Malena Modesto Monteiro
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Patrícia Araújo Vieira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ronaldo Mangueira Lima Júnior
Universidade Federal do Ceará (UFC)

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

AGRADECIMENTOS

A produção desta tese de doutorado não seria possível sem a existência das pessoas e das instituições às quais devo reconhecimento.

Aos meus pais, Zulmira e Roseno, pela incansável jornada que travaram para criar os filhos em um país com tão pouca justiça social.

À minha esposa e companheira de todas as horas, Samila Lima, pelo incentivo, ajuda e confiança.

À minha orientadora, Vlândia Maria Cabral Borges, pela dedicação, zelo, paciência e atenção durante todo o percurso desta construção investigativa.

À professora Vera Lúcia Santiago Araújo e ao professor Rafael Ferreira da Silva pelas valiosas contribuições na etapa de qualificação desta tese.

Ao professor Ronaldo Mangueira Lima Júnior pela avaliação deste trabalho na etapa de pré-defesa e por suas inestimáveis contribuições.

Às professoras Patrícia Araújo Vieira, Raquel Carolina Souza Ferraz D'Ely, Sílvia Malena Modesto Monteiro, Maria Elias Soares e aos professores Ronaldo Mangueira Lima Júnior e Pedro Henrique Lima Praxedes Filho por aceitarem participar da minha defesa de tese.

À Universidade Federal do Ceará (UFC) e aos seus servidores pelo trabalho de excelência que executam.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará por proporcionar espaços de aprendizagem e de pesquisa.

Aos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus Baturité*, pelas informações gentilmente fornecidas durante a execução desta pesquisa.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC que se dedicam corajosamente à construção de uma pós-graduação e de uma universidade que abraçam pessoas das mais diversas origens.

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

RESUMO

Esta pesquisa investigou a implementação de uma tarefa de legendagem interlinguística, produção de legendas fílmicas, no ensino e aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras (LE). Enquanto objetivo geral, investigou-se o uso da tarefa de legendagem fílmica para facilitação da compreensão em língua inglesa (LI) de aprendizes em nível elementar de proficiência linguística em LI. Enquanto objetivos específicos buscou-se (a) avaliar em que medida, a tarefa de legendagem interlinguística promove a compreensão geral e de sintagmas nominais em LI dos participantes desta pesquisa; (b) averiguar o efeito dos processos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas na compreensão de sintagmas nominais da LI; (c) verificar como os participantes da pesquisa percebem a tarefa de legendagem, de uma forma geral, e em relação à compreensão dos conteúdos dos vídeos produzidos em LI. Para isso, durante dois anos (2018-2019), avaliou-se a metodologia deste estudo por meio da implementação de tarefas de legendagem em salas de aula de LI com estudantes em nível elementar de aprendizagem. Durante essa avaliação, observou-se como os estudantes reagem às propostas de tarefas de legendagem. Inicialmente, avaliaram-se dois tipos de tarefas de legendagem: interlinguística e intralinguística. Percebeu-se a pouca produtividade da modalidade intralinguística, fato corroborado por um estudo piloto desenvolvido no segundo semestre de 2019. Com base nessas observações preliminares, alguns ajustes metodológicos foram feitos, sendo o principal deles a eliminação da tarefa de legendagem intralinguística do desenho metodológico desta pesquisa. A partir da revisão da literatura acerca do ato de legendar no ensino e aprendizagem/aquisição de LE (DANAN, 2004; SOKOLI, 2006; DÍAZ CINTAS, 2008; PAVESI; PEREGO, 2008; CAIMI, 2009; VANDERPLANK, 2016; LERTOLA, 2012; 2013; 2019; MCLOUGHLIN, 2019; SOUSA; BORGES, 2020), consideradas nossas observações preliminares e estudos em aquisição de segunda língua (KRASHEN 1985; 2000; 2004; 2009; LANTOLF, 2005; 2011; LANTOLF; THORNE, 2006; VIGOTSKY 2007; 2009; FIGUEIREDO, 2019), mormente aqueles relacionados à abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007; SKEHAN, 2003; NUNAN, 2004; 2010; ELLIS, 2010; 2013; 2014; LONG, 1998; 2015), propôs-se uma tarefa de legendagem interlinguística de vídeos com foco na orientação da execução de procedimentos/operações de naturalização, redução e segmentação de legendas. Em 2022.1 (com o retorno das atividades presenciais em instituições de ensino no Ceará), implementou-se nossa proposta de tarefa de forma a experimentar a sua produtividade, de acordo com os objetivos da pesquisa. Coletaram-

se dados por meio de pré-testes, pós-testes, questionários e entrevistas semiestruturadas. Analisaram-se os dados de ordem quantitativa por meio de modelos de regressão na linguagem de programação *R* (2022), confrontando-os com as informações de natureza qualitativa fornecidas pelos participantes da pesquisa. Os resultados deste estudo apontam ganhos estatisticamente significativos naquilo que concerne à facilitação da compreensão geral dos vídeos produzidos em LI e dos sintagmas nominais presentes nesses vídeos. Ademais, no plano qualitativo, os participantes da pesquisa corroboraram essa medição de ganho, avaliando a tarefa de legendagem como uma rotina pedagógica excelente para a compreensão em LI.

Palavras-chave: tarefas de legendagem; compreensão em língua estrangeira; abordagem de tarefas no ensino e aprendizagem de línguas; aquisição de segunda língua.

ABSTRACT

This study investigated the implementation of an interlingual subtitling task, video subtitle production, within a foreign language (FL) teaching and learning/acquisition context. The main objective was to investigate the use of the subtitling task as a facilitating resource to develop English language (EL) comprehension of students at an elementary level of linguistic proficiency in English. The specific objectives were: (a) to evaluate whether, and to what extent, the interlingual subtitling task fosters this study participants' general and noun phrase comprehension of the EL; (b) to examine the effect of subtitling procedures, namely domestication, reduction and segmentation to noun phrase comprehension; (c) to verify how the participants perceive the subtitling task, in a general sense, and more specifically to aid their comprehension of video contents in English. In order to achieve these goals, during two years (2018-2019), this study methodology was assessed through the implementation of subtitling tasks in EL classrooms with students at an elementary level of linguistic proficiency. During this period, it was observed how the students reacted to the proposed subtitling tasks. Initially, two types of subtitling tasks were tested: interlingual and intralingual. It was observed that the intralingual task generated low productivity; a fact corroborated in the pilot study developed in the second term of 2019. Based on these preliminary observations, some methodological adjustments were made, mainly the elimination of the intralingual subtitling task from the methodological design of this study. A video interlingual subtitling task with scaffolding orientation of the procedures of subtitle domestication, reduction and segmentation was proposed, taking into consideration: the literature review on the act of subtitling intended for FL teaching and learning/acquisition (DANAN, 2004; SOKOLI, 2006; DÍAZ CINTAS, 2008; PAVESI; PEREGO, 2008; CAIMI, 2009; VANDERPLANK, 2016; LERTOLA, 2012; 2013; 2019; MCLOUGHLIN, 2019; SOUSA; BORGES, 2020); the preliminary observations; and the studies on second language acquisition (KRASHEN 1985; 2000; 2004; 2009; LANTOLF, 2005; 2011; LANTOLF; THORNE, 2006; VIGOTSKY 2007; 2009; FIGUEIREDO, 2019), especially the ones related to the task-based language teaching approach (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007; SKEHAN, 2003; NUNAN, 2004; 2010; ELLIS, 2010; 2013; 2014; LONG, 1998; 2015). On the first term of 2022 (as face-to-face activities were resumed at educational institutions in Ceará), the proposed task was implemented to test its effectivity/productivity, according to the study objectives. Data were collected through pre and post-tests, questionnaires and semi-structured interviews. The quantitative data were analyzed

using regression models in *R* programming language (2022), in order to compare quantitative to qualitative data. The results of this study point to statistically significant gains concerning the facilitation of general comprehension of the videos as well as the comprehension of the noun phrases in the videos. Furthermore, in the qualitative realm, the participants of this study corroborated the gains by evaluating the subtitling task as an excellent pedagogical practice for the comprehension of the EL.

Keywords: subtitling tasks; foreign language comprehension; task-based language teaching; second language acquisition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Formação de conceitos em pirâmide invertida.....	35
Figura 2 - Mudanças no processo de aprendizagem.....	46
Figura 3 – Os dois eixos da comunicação audiovisual.....	63
Figura 4 – Tipos de legendas.....	64
Figura 5 - Desenho metodológico do Estudo piloto.....	113
Figura 6 - Teste de compreensão de sintagmas nominais.....	124
Figura 7 - Desenho metodológico da pesquisa.....	129
Figura 8 – <i>Subtitle Workshop</i> no modo tradução.....	164
Figura 9 - <i>Subtitle Workshop</i> no modo revisão.....	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Compreensão geral nas condições de controle e experimental, em ambos os grupos de participantes (CG/G1/G2/TC/TE).....	136
Gráfico 2 – Compreensão geral dos participantes com nível elementar, em ambas as condições e em ambos os grupos (CG/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR).....	139
Gráfico 3 – Compreensão sintagmática nas condições de controle e experimental, em ambos os grupos de participantes (CS/G1/G2/TC/TE).....	145
Gráfico 4 – Compreensão sintagmática dos participantes com nível elementar, em ambas as condições e em ambos os grupos (CS/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aquisição <i>versus</i> Aprendizagem indutiva	45
Quadro 2 - Códigos semióticos	61
Quadro 3 – Exemplos de reduções	67
Quadro 4 - Benefícios da legendagem didática para aprendizagem de LE.....	82
Quadro 5 - Variáveis do Estudo piloto	114
Quadro 6 - Variáveis da pesquisa para análise quantitativa	131
Quadro 7 – Critérios de classificação das legendas.....	151
Quadro 8 – Tipos de legendas produzidas.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Compreensão geral dos vídeos: estudo piloto	116
Tabela 2 - Compreensão geral dos vídeos: estudo piloto (controlada).....	117
Tabela 3 - Compreensão dos sintagmas nominais: estudo piloto	118
Tabela 4 - Compreensão dos sintagmas nominais: estudo piloto (controlada)	119
Tabela 5 – Compreensão Geral na condição experimental em ambos os grupos de participantes (CG/G1/G2/V1/V2/TE)	134
Tabela 6 – Compreensão geral na condição de controle em ambos os grupos de participantes (CG/G1/G2/V2/V1/TC).....	135
Tabela 7 – Compreensão geral: tendência central e desvio padrão dos grupos nas condições de controle e experimental (CG/G1/G2/TC/TE)	137
Tabela 8 – Compreensão geral: análise inferencial das condições de controle e experimental em ambos os grupos (CG/G1/G2/TC/TE)	137
Tabela 9 – Compreensão geral: tendência central e desvio padrão dos grupos (nível elementar) nas condições de controle e experimental (CG/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)	140
Tabela 10 - Compreensão geral: análise inferencial das condições de controle e experimental; nível elementar; em ambos os grupos (CG/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR).....	140
Tabela 11 - Compreensão geral: análise inferencial da condição experimental (intervenção = apenas TE); nível elementar (CG/G1/G2/TE_ELEMENTAR)	141
Tabela 12 – Compreensão sintagmática na condição experimental em ambos os grupos de participantes (CS/G1/G2/V1/V2/TE)	143
Tabela 13 – Compreensão sintagmática na condição de controle em ambos os grupos de participantes (CS/G1/G2/V2/V1/TC)	144
Tabela 14 – Compreensão sintagmática: tendência central e desvio padrão dos grupos nas condições de controle e experimental (CS/G1/G2/TC/TE)	145
Tabela 15 – Compreensão sintagmática: análise inferencial das condições de controle e experimental em ambos os grupos (CS/G1/G2/TC/TE).....	146
Tabela 16 – Compreensão sintagmática: tendência central e desvio padrão dos grupos (nível elementar) nas condições de controle e experimental (CS/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)	148

Tabela 17 – Compreensão sintagmática: análise inferencial das condições de controle e experimental; nível elementar; em ambos os grupos (CS/G1/G2 /TC/TE_ELEMENTAR)	148
Tabela 18 – Compreensão sintagmática: análise inferencial da condição experimental; intervenção = apenas TE (CS/G1/G2/TE_ELEMENTAR).....	149
Tabela 19 – Efeito da produção dos tipos de legendas na compreensão sintagmática dos participantes (CS/G1/G2/TE).....	154
Tabela 20 – Efeito da produção dos tipos de legendas (combinadas) na compreensão sintagmática dos participantes (CS/G1/G2/TE)	155
Tabela 21 – Efeito da produção de legendas bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas (combinadas) na compreensão sintagmática de seis participantes.....	156
Tabela 22 – Efeito da produção de legendas bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas (combinadas) na compreensão sintagmática de seis participantes (apenas TE)	157
Tabela 23 - Percepção dos participantes acerca das tarefas	159

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASL – aquisição de segunda língua

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CG – compreensão geral

CRT – característica

CS – compreensão sintagmática

ELBT – ensino de línguas baseado em tarefas

G1 – grupo 1, estudantes de Letras

G2 – grupo 2, estudantes de Hotelaria

HOT – Hotelaria

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

LE/L2 – língua estrangeira

LET – Letras

LI – língua inglesa

LM/L1 – língua materna

TAV – tradução audiovisual

TC – tarefa de controle

TE – tarefa experimental

V1 – vídeo 1

V2 – vídeo 2

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (ASL) E ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS (ELBT)	27
2.1	Aquisição de segunda língua (ASL)	28
2.1.1	<i>A teoria sociocultural</i>	32
2.1.2	<i>A hipótese da compreensão</i>	38
2.2	Ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)	47
3	TAREFAS DE LEGENDAGEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LE)	58
3.1	Tradução e ensino-aprendizagem de LE	58
3.2	Tradução audiovisual (TAV)	59
3.2.1	<i>Legendagem</i>	62
3.3	Legendagem e ensino-aprendizagem de LE	70
3.3.1	<i>A produção de legendas no ensino-aprendizagem de LE</i>	72
3.3.1.1	<i>Busca sistematizada por trabalhos</i>	72
3.3.1.2	<i>Agenda de pesquisa</i>	74
3.3.1.3	<i>Projetos – ClipFlair e LvS</i>	75
3.3.1.4	<i>Alguns benefícios da legendagem didática</i>	76
3.3.1.5	<i>Orientações para o desenho e implementação de tarefas de legendagem</i>	82
3.3.1.6	<i>Pesquisas com seres humanos</i>	87
3.3.2	<i>Tarefas de Legendagem</i>	99
4	METODOLOGIA	105
4.1	Caracterização da pesquisa	105
4.2	Observações preliminares e Estudo piloto	106
4.2.1	<i>Observações preliminares</i>	107
4.2.2	<i>Estudo piloto</i>	108
4.2.2.1	<i>Delimitação do universo da amostra</i>	108
4.2.2.2	<i>Participantes</i>	108
4.2.2.3	<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	108
4.2.2.4	<i>Procedimentos de coleta de dados</i>	110
4.2.2.5	<i>Procedimentos de análise de dados</i>	114
4.2.2.6	<i>Resultados do Estudo piloto</i>	114
4.3	Aspectos metodológicos do experimento principal	120

4.3.1	<i>Delimitação do universo da amostra</i>	121
4.3.2	<i>Participantes</i>	121
4.3.3	<i>Instrumentos de coleta de dados</i>	122
4.3.4	<i>Procedimentos de coleta dos dados</i>	125
4.3.5	<i>Procedimentos de análise dos dados</i>	130
5	RESULTADOS	132
5.1	Compreensão geral (CG) dos vídeos produzidos em língua inglesa (LI)	133
5.2	Compreensão dos sintagmas (CS) nominais em LI	142
5.3	Naturalização, redução e segmentação	150
5.4	Percepções dos participantes e observações do professor-pesquisador	158
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICE A - PRÉ/PÓS-TESTE 1 <i>COMPREENSÃO GERAL/VÍDEO 1 (V1)</i>	189
	APÊNDICE B - PRÉ/PÓS-TESTE 2 <i>SINTAGMAS NOMINAIS (V1)</i>	191
	APÊNDICE C - PRÉ/PÓS-TESTE 1 <i>COMPREENSÃO GERAL/VÍDEO 2 (V2)</i>	194
	APÊNDICE D - PRÉ/PÓS-TESTE 2 <i>SINTAGMAS NOMINAIS (V2)</i>	196
	APÊNDICE E - TAREFA DE CONTROLE 1 (TC_V1_GRUPO 2)	199
	APÊNDICE F - TAREFA DE CONTROLE 2 (TC_V2_GRUPO 1)	202
	APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DE PERFIL E PREFERÊNCIA	205
	APÊNDICE H - ESTUDO PILOTO: TAREFA DE CONTROLE (TC1_V1_GRUPO 2)	209
	APÊNDICE I - ESTUDO PILOTO: TAREFA DE CONTROLE (TC2_V2_GRUPO 1)	212
	ANEXO 1 – PARECER CEP/UFC	215

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, percebemos que os avanços tecnológicos vêm mudando a forma como nos comunicamos. Progressivamente, os materiais digitais estão desempenhando as funções tradicionalmente exercidas pelos textos escritos em papel (DÍAZ CINTAS, 2008). Nesse contexto, o estudo das línguas estrangeiras (LE)¹ também tem se beneficiado do uso desses materiais. Diversas pesquisas investigam a influência do acesso a materiais audiovisuais legendados no ensino e aprendizagem de LE (DANAN 1992; 2004; NEVES 2004; CHAGAS 2005; GOMES 2006; 2016; ARAÚJO 2008; PAVESI; PEREGO, 2008; OLIVEIRA FILHO 2008; DÍAZ CINTAS 2008; DÍAZ CINTAS; CRUZ, 2008; CAIMI 2009; FAZILATFAR, GHORBANI E SAMAVARCHI 2011; MATIELO; COLLET; D'ELY, 2013; HSU *et al.* 2013; MATIELO; D'ELY; BARRETA, 2015; SOUSA, 2018; 2021).

Nesses estudos, investiga-se como os filmes/vídeos legendados podem ser usados para promover o desenvolvimento das diversas habilidades linguístico-comunicativas nas LE. Verificou-se, nessa área de pesquisa, a carência de trabalhos que investiguem como os estudantes podem aprender LE legendando, construindo objetos reais (SOKOLI 2006; ZANÓN 2010; LERTOLA 2012; BORGHETTI E LERTOLA 2014; SOUSA; BORGES, 2020).

Os estudos que propõem e investigam atividades de legendagem, produção de legendas fílmicas por estudantes de LE, são poucos. Com o intuito de acessar o “estado da arte” nesse âmbito, utilizamos quatro bibliotecas digitais: o Portal de Periódicos – CAPES/MEC, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e o Google.com.br. Em cada biblioteca, marcou-se como limite temporal os últimos 22 anos². Os trabalhos coletados e analisados foram aqueles (disponíveis gratuitamente) em que o tema central contemplava a ação de legendar filmes/vídeos com vistas ao desenvolvimento de habilidades em LE. Ao todo, compõem o corpus dessa revisão bibliográfica 27 estudos, os quais são discutidos na seção 3.3.1 da presente pesquisa.

Percebeu-se, nesses estudos, uma variedade metodológica bastante diversa. Com base nessas informações, nossa pesquisa traz um desenho metodológico diferente dos

¹ Usa-se, aqui, o termo “língua estrangeira” (LE) como um hiperônimo, ou seja, sempre que se estiver falando de línguas que não representam a primeira língua (L1) adquirida por um indivíduo, abarcando assim, também, a noção de segunda língua (L2) e de línguas adicionais. Portanto, permuta-se, também, o uso de expressões como aquisição de segunda língua (ASL) e aquisição/aprendizagem de LE.

² Esse intervalo de tempo toma como base o surgimento dos primeiros estudos que sinalizaram a produtividade da ação de legendar na aquisição de LE, os quais se situam entre o final da década de 90 e início dos anos 2000 (*cf.* DÍAZ CINTAS, 2008).

anteriores, objetivando testar uma técnica pedagógica própria (*cf.* capítulo 4 e seção 5.6 deste estudo): uma tarefa com projetos de tradução de vídeos – legendagem. Nosso estudo difere dos demais porque controlamos as variáveis com tarefas de controle, em vez de nos valermos de grupos de controle; testamos, além de a compreensão geral em LE, a compreensão de sintagmas nominais relacionada às instruções/características de naturalização, redução e segmentação de legendas (o que não consta em nenhum dos estudos avaliados).

Outro fator que busca contribuir para o preenchimento de uma lacuna investigativa é o fato de trabalharmos com estudantes em nível elementar de aprendizagem em LE, os quais, com o auxílio do tradutor automático e de outros instrumentos de consulta, cotejam os textos de partida e de chegada, objetivando-se produzir legendas reduzidas e idiomáticas na língua de chegada. Nesse aspecto do nivelamento, ressalta-se, como um diferencial deste estudo, a exploração do tipo de produção de legendas mais viável ao trabalho com estudantes nesse nível de aprendizado (este estudo conta com o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, CEP/UFC nº. 3.644.898).

O percurso experimental da presente pesquisa é composto por dois anos de observações preliminares (2018-2019) com turmas de adultos, estudantes de cursos técnicos em Informática e em Computação Gráfica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Jaguaruana. Nessas observações preliminares, percebeu-se que, com alunos em nível elementar de aprendizagem em LE, não foi produtivo o uso da legendagem intralinguística³ (sincronização). Esses alunos apresentaram bastante dificuldade para sincronizar as legendas e pareciam desconfortáveis com a atividade (*cf.* seção 4.1 deste estudo).

Essa percepção foi reforçada por meio de um estudo-piloto realizado em 2019.2 com alunos da graduação em Letras do IFCE – Campus Baturité. Esses estudantes também demonstraram dificuldade para sincronizar as legendas e pareciam considerar essa atividade cansativa; ao passo que, no uso da legendagem interlinguística, eles se mostraram mais engajados, motivados e conseguiram produzir mais e com mais facilidade, fato já observado no Campus Jaguaruana. Os resultados de compreensão geral e sintagmática do estudo piloto na condição de legendagem intralinguística foi, ainda, muito aquém do esperado (*cf.* seção 4.2 deste estudo).

³ Jakobson (2011, p. 64-65) distingue três formas de interpretação dos signos verbais: a tradução intralinguística, “interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua”; a tradução interlinguística, “interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua”; tradução intersemiótica, “interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais”. Esses conceitos se aplicam à legendagem.

Diante disso e de outras informações advindas do estudo piloto, fizeram-se ajustes metodológicos nesta pesquisa e eliminou-se, da fase experimental, o uso da condição intralinguística. Revisaram-se, também, os instrumentos de coleta de dados e o tempo destinado à execução das etapas do experimento.

No plano teórico-metodológico, esta pesquisa se diferencia das demais ao aprofundar a problematização do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) enquanto uma abordagem e um construto teórico-metodológico adequado ao planejamento e à implementação de tarefas de legendagem, produção de legendas fílmicas (*cf.* seções 2.2 e 3.3.2 desta pesquisa). Os fundamentos técnicos, filosóficos e pedagógicos dessa abordagem, encorados na abordagem comunicativa (NUNAN, 2004) e embasados na literatura da área de aquisição de segunda língua (*cf.* Capítulo 2 deste estudo), podem viabilizar aos docentes muitas possibilidades de práticas em sala de aula de LE, tendo-se como resultado a construção de rotinas pedagógicas e de objetos vinculados a situações comunicativas que extrapolem os limites da sala de aula.

Busca-se, aqui, avaliar se as tarefas de legendagem interlinguística elevam o nível de compreensão em língua inglesa (LI) de alunos do curso de Letras e do curso de Hotelaria do IFCE, Campus Baturité. Como visto, investigamos o desenvolvimento da habilidade de compreensão geral e da compreensão de sintagmas nominais. A escolha deste último aspecto está vinculada às atividades de naturalização, redução e segmentação de legendas no processo de legendagem, somadas ao fato de os legendistas (*ad hoc*) explorarem os textos de legendas em pequenos segmentos discursivos (cotexto), em tomadas fílmicas distintas.

Assim, o exame da compreensão de sintagmas nominais se justifica porque, ao legendar, os estudantes de LE têm seu olhar direcionado a segmentos discursivos que estão inseridos no contexto fílmico e no cotexto linguístico mais imediato (*cf.* LEWIS, 1993; 2008). Ao se avaliar a compreensão de sintagmas, promove-se a discussão sobre a aprendizagem/aquisição⁴ de itens lexicais combinados em unidades maiores, indo-se além do exame de unidades vocabulares isoladas (*cf.* LEWIS, 1993; 2008).

A escolha do recurso da tradução audiovisual, com foco na legendagem, apoia-se, neste estudo, em três pilares. Primeiramente, compreendemos que as atividades de ensino de LE são mais proveitosas quando os alunos estão envolvidos na construção de um objeto real, neste caso a legenda de um vídeo educativo. No processo de construção desse objeto, acredita-

⁴ Usa-se, aqui, aprendizagem de LE e aquisição de LE de forma intercambiável. Ao passo que reconhecemos, na literatura, diferenças entre os conceitos, discutimos, contudo, o contínuo que parece existir entre os polos (aparentemente não tão distantes) onde esses conceitos se encontram.

se que os alunos têm oportunidade de “adiantar-se em seu aprendizado”, com o auxílio do professor-pesquisador e de seus pares, resgatando o seu conhecimento de mundo e explorando os meios tecnológicos ao seu dispor enquanto elementos mediadores, artefatos concretos e simbólicos (cf. VIGOTSKY 2007; 2009; LANTOLF, 2005; 2011; LANTOLF; THORNE, 2006; FIGUEIREDO, 2019). Ainda, entendemos que o *input* em LE deve ser compreensível e que, no ambiente de sala de aula, deve-se manter o filtro afetivo baixo (KRASHEN, 1985; 2009). Na parte de metodologia desta pesquisa e em seus resultados, verificar-se-á que as atividades de legendagem buscam contemplar esses aspectos didáticos, possibilitando que os estudantes trabalhem de forma mais autônoma, responsabilizando-se por sua aprendizagem e tornando-se o sujeito dela (FREIRE, 2018).

Em segundo lugar, o texto⁵ audiovisual legendado, por sua riqueza significativa, pode trazer diversos ganhos à aprendizagem de LE, naquilo que concerne as habilidades orais, escritas e pragmáticas (NEVES 2004; GAMBIER 2006; DÍAZ CINTAS 2008; ARAÚJO 2008; CAIMI 2009). A ação do legendista é dupla, produz e recebe, legenda e assiste, sendo ao mesmo tempo tradutor e espectador. Esse é, portanto, um processo centrado no aluno.

Por fim, o trabalho com legendagem de vídeos, quando feito de forma sistemática e criativa, pode oferecer inúmeras oportunidades prazerosas de desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes de LE (NEVES, 2004, p. 138). Estudos têm mostrado que tarefas de legendagem são produtivas no ensino de LE pois, além de os ganhos linguísticos e comunicativos, são bem recebidas pelos estudantes (ZANÓN, 2006a; 2006b; 2010; BRAVO, 2008; BESEGHI 2013; TALAVÁN; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, 2014; LERTOLA, 2013; BORGETTI; LERTOLA, 2014; SOUSA; BORGES, 2020).

Fatores prováveis para a carência de mais estudos desse tipo são o nível de proficiência dos estudantes de LE, uma vez que existe um pressuposto segundo o qual no trabalho de legendagem requer-se um nível avançado de línguas (ACME, 2016; cf. CIRUGEDA; RUIZ, 2013; TALAVÁN; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, 2014; ÁVILA-CABRERA E ESTEBAN, 2021), e, em outros casos, a possível falta de recursos tecnológicos (cf. BRITISH COUNCIL, 2014; 2015). Frente a primeira dificuldade, argumentamos que se

⁵ Usamos, aqui, as seguintes noções de texto: Kress e van Leeuwen (2006), de forma recorrente, referem-se a textos verbais, deixando claro seu entendimento, também, da 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. A fim de considerar uma definição para o texto audiovisual, Zabalbeascoa (2008, p. 21) propõe que se amplie o entendimento de texto para qualquer ato discursivo e comunicativo. Nessa direção, um texto audiovisual “[...] é um ato comunicativo envolvendo sons e imagens.”

pode ensinar os alunos a legendar mesmo que estes estejam em estágio inicial de aprendizado de LE. Muito do que se faz, seja em uma sala de aula convencional ou em um laboratório, está condicionado ao desenho de atividades/tarefas ou projetos (ELLIS, 2009; NUNAN, 2004; ZABALA, 1998). Assim, os recursos/variáveis que utilizamos em nossa proposta pedagógica podem facilitar o trabalho dos estudantes e favorecer à aprendizagem de LE. Acerca da falta de recursos tecnológicos, esta pode ser parcialmente superada pelo trabalho em grupos (duplas, por exemplo), em que se diminui a demanda por tecnologia e aumentam-se os olhares sobre os problemas em estudo⁶.

A investigação deste estudo partiu de um tema mais geral, *Legendagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LE)*, para algo mais específico, *o uso de tarefas de legendagem fílmica (produção de legendas) para facilitação da compreensão em língua inglesa (LI)*. Buscou-se, assim, enquanto objetivo geral, investigar o uso de uma tarefa de legendagem interlinguística para facilitação da compreensão em língua inglesa (LI) de aprendizes em nível elementar de proficiência linguística em LI. Enquanto objetivos específicos buscou-se (a) avaliar em que medida a tarefa de legendagem interlinguística promove a compreensão geral e a compreensão de sintagmas nominais em LI dos participantes desta pesquisa; (b) averiguar o efeito dos processos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas na compreensão de sintagmas nominais da LI; (c) verificar como os participantes da pesquisa percebem a tarefa de legendagem, de uma forma geral, e em relação à compreensão dos conteúdos dos vídeos produzidos em LI.

Consoante a esses objetivos, seguem o nosso problema e as nossas perguntas de pesquisa: Em que medida e de que maneira a tarefa de legendagem interlinguística (processo de produção de legendas fílmicas/tarefa experimental (TE), nos moldes do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), influencia o nível de compreensão em LI? (1) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística (TE), nos moldes do ELBT, influencia a habilidade de compreensão geral em LI? (2) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística (TE), nos moldes do ELBT, influencia a habilidade de compreensão de sintagmas nominais em LI? (3) Em que medida os processos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas influenciam a compreensão de sintagmas nominais da LI? (4) Qual a percepção dos participantes desta pesquisa em relação a tarefa de legendagem (TE) e seus benefícios para a compreensão dos conteúdos dos vídeos em LI?

⁶ Cf. Capítulos 4 e 5 desta pesquisa.

Como foi visto, apesar de pouco explorada, a prática de legendagem para fins didáticos pode ser bastante produtiva na aprendizagem de uma LE. Há bastante tempo, autores como Díaz Cintas (2008) vêm argumentando, por exemplo, a favor da inserção de módulos de legendagem em cursos de formação de tradutores sob a justificativa de que essa prática melhora a habilidade e a consciência linguística e cultural dos estudantes. Nesse sentido, leem-se, abaixo, as nossas hipóteses (H) de pesquisa.

(H₁) A tarefa de legendagem interlinguística, produção de legendas fílmicas por alunos com nível elementar de proficiência em língua inglesa (LI), melhora a compreensão geral desses estudantes acerca dos conteúdos dos vídeos produzidos em LI.

(H₂) A tarefa de legendagem interlinguística, produção de legendas fílmicas por alunos com nível elementar de proficiência em LI, melhora a compreensão desses estudantes acerca dos sintagmas nominais presentes nos vídeos produzidos em LI. Diversos estudos demonstram a efetividade da produção de legendas fílmicas para a aprendizagem de uma LE (NEVES, 2004; SOKOLI, 2006; LERTOLA, 2012; 2013; ZANÓN, 2010; MCLOUGHLIN; LERTOLA, 2014; AL-DABBAGH, 2017; FUENTES-LUQUE; CAMPBELL, 2020; ÁVILA-CABRERA; ESTEBAN, 2021; SCHUMANN; MACCHI, 2022).

(H₃) Durante a tarefa de legendagem, os procedimentos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas relacionados às restrições de espaço, peculiares da tradução audiovisual, assim como à negociação de significados, característica de qualquer modalidade tradutória, apontam uma melhora (*ad hoc*⁷) na compreensão de sintagmas nominais, fazendo com que os estudantes percebam aspectos linguísticos com mais facilidade e naturalidade ao manipular informações com base no contexto geral do vídeo e nos cotextos das legendas (NORD 2001, 2005, 2006; LEWIS, 1993; 2008; *cf.* LERTOLA, 2013; BESEGUI, 2013; CIRUGEDA; RUIZ, 2013; BIANCHI, 2015; SEKINO; TAKAHASHI, 2018; SCHUMANN; MACCHI, 2022). Ademais, no processo de segmentação de legendas, os estudantes têm o seu olhar direcionado ao aspecto sintagmático (*cf.* LEWIS, 1993; 2008), pois ao fazerem a quebra de linha devem observar a regra da tradução audiovisual que orienta a manutenção de sintagmas em uma mesma linha.

(H₄) Os participantes perceberão ganhos linguísticos, naquilo que se relaciona à compreensão da LI, advindos da tarefa de legendagem. Essa hipótese toma como base a

⁷ Após uma análise mais atenta à metodologia desta pesquisa, mormente àquilo que se relaciona à adequabilidade de seus controles (*cf.* seção 5.3), resolveu-se substituir o vocábulo “melhoram”, constante na hipótese original, pela expressão “apontam uma melhora”; esta última expressando o grau de inteligibilidade alcançado por este estudo em referência ao tratamento dos procedimentos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas.

facilitação da compreensão da mensagem (Krashen, 1985; 2009) por meio de diversos elementos de mediação (VIGOTSKY 2007; 2009; LANTOLF, 2005; 2011; LANTOLF; THORNE, 2006; FIGUEIREDO, 2019).

A fim de aceitarmos as hipóteses de pesquisa e rejeitarmos as hipóteses nulas, usaram-se os dados referentes ao *antes e depois* (pré-testes e pós-testes) de cada condição (tarefa experimental e tarefa de controle⁸). Dessa forma, a tarefa de controle não funcionou como instância que julgamos inferior à condição experimental (tampouco figurou como uma espécie de placebo). O controle funcionou, nesta pesquisa, como uma baliza para compararmos os desempenhos dos participantes em ambas as condições. Com base na literatura disponível (*cf.* seção 3.3 desta pesquisa), verificamos que há, na verdade, uma similaridade naquilo que concerne ao ganho linguístico-comunicativo nesses dois cenários. Assim, de forma indutiva, não previmos (desde o início deste estudo) uma superioridade referente à condição experimental.

Com esses objetivos, perguntas e hipóteses, construiu-se o presente estudo que passamos a descrever. Além de este capítulo introdutório, têm-se mais cinco capítulos. No Capítulo 2, discutem-se diversos posicionamentos teóricos no campo de aquisição de segunda língua (ASL) e, mais especificamente, o debate em torno do uso da teoria sociocultural no ensino-aprendizagem de LE (VIGOTSKY 2007; 2009; LANTOLF, 2005; 2011; LANTOLF; THORNE, 2006; FIGUEIREDO, 2019) e da hipótese da compreensão (KRASHEN 1985; 2000; 2004; 2009). Construtos teóricos com bases epistemológicas distintas, mas discutidos, aqui, em um conjunto de postulados que elencamos. Em seguida, problematiza-se a abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (EBLT), a partir de diversos posicionamentos autorais, com vistas a descrever conceitos, premissas e características do EBLT (WILLIS, 1996; WILLIS; WILLIS, 2007; SKEHAN, 2003; NUNAN, 2004; 2010; ELLIS, 2010; 2013; 2014; LONG, 1998; 2015). Essas características são, então, cotejadas com aquilo que se pôde inferir da literatura de ASL, listando-se elementos relevantes ao delineamento de tarefas (em sentido estrito). Essa triangulação teórica se faz necessária, pois discutimos um fenômeno extremamente complexo: ensino/aprendizagem/aquisição de LE.

O Capítulo 3 trata, mais estreitamente, do tema desta pesquisa, uso de tarefas de legendagem no ensino e aprendizagem/aquisição de LE. Nesse capítulo contemplam-se questões relacionadas ao uso da tradução no ensino de línguas; conceitos e tipos de traduções

⁸ A tarefa experimental se trata da produção de legendas; a tarefa de controle se trata da recepção de vídeos previamente legendados. Ambas as tarefas têm objetivos didáticos.

audiovisuais; peculiaridades do texto audiovisual, especialmente quando legendado. Trata-se, nesse ensejo, do uso da legendagem no ensino e aprendizagem de línguas, apresentando-se as vantagens da utilização desse recurso em sala de aula, em situações de recepção e de produção de legendas. A partir desse ponto, revisa-se a literatura dos últimos 22 anos acerca da produção de legendas fílmicas por estudantes de LE. Essa revisão bibliográfica discute a agenda de pesquisa desse recorte temporal, os projetos implementados e os ganhos linguísticos, comunicativos e culturais reportados nos estudos com seres humanos. Ademais, apreendeu-se dessa revisão questões metodológicas relevantes à implementação de tarefas de legendagem, as quais são relatadas detalhadamente. Por fim, propõem-se orientações gerais para o delineamento de tarefas de legendagem, a partir da abordagem de ELBT.

As questões metodológicas desta pesquisa são tratadas no Capítulo 4. Lá, reportam-se percepções provenientes de observações preliminares e de um estudo piloto. Caracteriza-se a presente pesquisa quanto aos seus objetivos e quanto ao seu delineamento. Situa-se o lócus da pesquisa e descrevem-se os participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta de dados, o desenho metodológico utilizado e os procedimentos de análise de dados. Consideram-se as variáveis preditoras (independentes) e as variáveis de resposta (dependentes), bem como os recursos e métodos de análise dos dados.

O Capítulo 5 traz os resultados desta pesquisa. Nele, encontram-se, inicialmente, a análise dos dados de ordem quantitativa, onde são apresentados em tabelas, quadros e gráficos os desempenhos dos participantes nos pré-testes e nos pós-testes (APÊNDICES A, B, C, D), nas condições de controle (tarefa de controle, recepção de vídeos legendados) e de tratamento (tarefa de legendagem/tarefa experimental/produção de legendas fílmicas). Faz-se, após a etapa descritiva, uma análise inferencial desse desempenho por meio da linguagem de programação *R* (2022). Da mesma forma, analisam-se os dados numéricos frente à qualidade das legendas produzidas pelos participantes na condição experimental; procurando-se perceber quais os tipos de legendas predominantes (em termos de redução, naturalização e segmentação) e qual o tamanho do efeito vinculado aos tipos analisados. Em seguida, é feita a exposição e análise dos dados de ordem qualitativa provenientes da observação do professor-pesquisador, do Questionário de perfil e preferência (APÊNDICE G) e das gravações em áudio de entrevistas semiestruturadas com os participantes. Esses dados estão dispostos de forma a se perceber como eles convergem ou divergem das informações de ordem quantitativa.

Finalmente, no Capítulo 6, constam nossas considerações finais, onde se pondera sobre o que foi feito durante esse percurso investigativo, destacando-se a relevância deste

estudo. Além disso, respondemos nossas perguntas de pesquisa e apontamos algumas limitações e desdobramentos deste trabalho.

2 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (ASL) E ENSINO DE LÍNGUAS BASEADO EM TAREFAS (ELBT)

Neste capítulo, discutem-se as características da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (EBLT), traçando-se paralelos entre essas características e estudos da área de aquisição de segunda língua (ASL). Essa discussão se faz necessária ao presente estudo à medida que refletimos sobre como estudantes podem aprender línguas estrangeiras (LE) por meio de tarefas de legendagem.

As pesquisas sobre ensino, aprendizagem e aquisição de segunda língua geraram, nos séculos XX e XXI, diversas discussões em torno da questão do desenvolvimento de habilidades linguísticas e pragmáticas em LE (LARSEN-FREEMAN, 2000; BROWN, 2007; PAIVA, 2014; LONG, 2015). Esses estudos, divergentes em alguns pontos e com perspectivas, muitas vezes, bastante distintas fundamentam abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas presentes nos mais diversos contextos pedagógicos da atualidade. É extenso o debate sobre qual a melhor maneira de aprender e de ensinar LE.

Alguns pesquisadores e docentes acreditam que uma abordagem mais explícita, com foco nas formas linguísticas, traga mais celeridade aos resultados de aprendizagem esperados. Outros argumentam ser necessário contextualizar essas formas e direcionar o olhar do(a) aprendiz para que ele(a) absorva esse conhecimento implicitamente (LARSEN-FREEMAN, 2000; GASS; SELINKER, 2008; KRASHEN, 2009; LONG, 2015). Há ainda aqueles que advogam por um ensino de línguas que promova mais aquisição que aprendizagem (mormente nos níveis iniciais de estudo das LE) com foco nas mensagens, nos significados e na comunicação; mesmo que isso ocorra em detrimento do ensino de gramática, ou seja, das formas linguísticas (KRASHEN 1985; 2000; 2004; 2009).

A abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (ELBT) traz no seu bojo uma alternativa às dicotomias que vêm permeando e polarizando posicionamentos teórico-práticos. Entende-se, neste estudo, que a abordagem de ELBT pode ser melhor compreendida e aplicada, tanto em pesquisas como em sala de aula, quando concebemos uma noção de língua enquanto um sistema complexo⁹ e quando lançamos mão de abordagens teórico-metodológicas de pesquisa capazes de promover uma visão ao mesmo tempo focal e panorâmica dos eventos linguísticos em estudo, uma vez que elementos de diversas naturezas interferem no processo de

⁹ Cf. Larsen-Freeman (1997; 2011).

aquisição de uma LE (*cf.* KRAMSCH, 2008, para uma reflexão sobre aspectos pragmáticos da linguagem; SELINKER, 1972, para uma consideração psicolinguística de diferentes sistemas linguísticos em ação simultânea).

Para se operar a partir de uma perspectiva que compreende o fenômeno da aprendizagem de uma LE como um evento multifacetado, faz-se necessária, para este trabalho, uma triangulação teórica em pesquisa. Com essa triangulação, não se argumenta a comensurabilidade de quadros teóricos, antes busca-se, em diferentes construtos teóricos, recursos que permitam atingir um nível satisfatório de inteligibilidade dos objetos ora investigados.

Dessa forma, nas seções seguintes, discutem-se princípios e postulados da área de aquisição de segunda língua (TOMILINSON, 2005; BROWN, 2007; GASS; SELINKER, 2008; LIGHTBROWN; SPADA, 2013; COOK; SINGLETON, 2019), mormente o que se encontra na teoria sociocultural¹⁰ (VIGOTSKY, 2007; 2009; LANTOLF, 2005; 2011; FIGUEIREDO, 2019) e na hipótese da compreensão (KRASHEN 1985; 2000; 2004; 2009; MITCHELL; MYLES, 2004). Em seguida, relacionam-se esses princípios com as características do ELBT, descritas a partir dos estudos de Willis (1996), Willis e Willis (2007), Skehan (2003), Nunan (2004; 2010), Ellis (2010; 2013; 2014) e Long (1998; 2015).

Com isso, não afirmamos que os construtos teóricos acima têm as mesmas bases epistemológicas ou que coincidem em suas principais premissas, mas trabalhamos com seus conceitos em um conjunto, com vistas a perceber aquilo que pode se mostrar produtivo à pesquisa e ao ensino de LE. Ademais, destaca-se que compreendemos o quadro sociocultural vigotskiano como uma teoria geral da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual; e a hipótese da compreensão como uma reflexão científica acerca da aquisição/aprendizagem de LE. Ao fazer-se essa discussão, objetiva-se discutir a fundamentação das características do ELBT (elencadas neste estudo) em evidências advindas do campo da ASL.

2.1 Aquisição de segunda língua (ASL)

Dentre muitas teorias de aquisição de segunda língua (ASL) discutidas em seus trabalhos, Nunan (2004) e Long (2015) mencionam a teoria sociocultural e a hipótese da

¹⁰ De acordo com Figueiredo (2019), vários nomes intitulam a teoria desenvolvida por Vigostky: *sociointeracionismo*, *teoria sociocultural*, *psicologia da cultura*, *teoria histórico-cultural*, *teoria sócio-histórica*, *teoria sócio-histórico-cultural*. Optamos pelo termo *teoria sociocultural* por entender que este define melhor as ideias do autor bielorrusso.

compreensão enquanto construtos teóricos que evidenciam a validade dos princípios metodológicos da abordagem de ensino línguas baseada em tarefas (ELBT). Ambos os autores ponderam o que classificam como controverso em relação à hipótese da compreensão: principalmente a proscricção referente ao foco na(s) forma(s) linguística(s). Nunan (2004, p. 77, tradução nossa¹¹) assevera que “A hipótese, assim, favorece a interpretação “forte” do ELBT”¹².

A proscricção do foco na(s) forma(s) linguística(s) está diretamente ligada às concepções de aprendizagem e de aquisição que gravitam em torno da hipótese da compreensão. Muitos pesquisadores em ASL parecem não ver essa distinção entre aprendizagem e aquisição, quando levada aos extremos, de forma muito produtiva (MITCHELL; MYLES, 2004; PICA, 2005; BROWN, 2007; GASS; SELINKER, 2008; LIGHTBROWN; SPADA, 2013)¹³. Afinal, a pedagogia do ensino de línguas e a prática docente (que em algumas situações podem gerar mais aquisição que aprendizagem em sala de aula), além de buscar fundamentos nas teorias de ASL, também geram informações de cunho empírico capazes alterar esses arcabouços teóricos. “Em suma, *aquisição* de segunda língua é um campo complexo cujo foco é a tentativa de compreender os processos que subjazem a *aprendizagem* de uma segunda língua.”¹⁴ (GASS; SELINKER, 2008, p. 5, grifos nossos).

A aprendizagem de LE, na perspectiva da teoria sociocultural, ocorre por meio da mediação de saberes que pode ser feita por pessoas e/ou por objetos cognoscíveis (artefatos culturais materiais e simbólicos), os quais funcionam como uma espécie de andaime para o estudante de línguas (VIGOTSKY 2007; 2009; LANTOLF, 2005; 2011; LANTOLF; THORNE, 2006; FIGUEIREDO, 2019). Em relação à hipótese da compreensão, reconhece-se, no presente estudo (feitas as devidas ressalvas), pressupostos capazes de orientar uma abordagem de ensino de LE que tenha como ponto de partida o provimento de insumo linguístico-comunicativo adequado (KRASHEN, 1985; 2000; 2004; 2009). Esses construtos teóricos serão discutidos na próxima seção. Por ora, consideram-se algumas assertivas mais gerais advindas da área da ASL.

Lewis (1993), bem como diversos outros estudiosos, vê na figura do docente de LE um mediador, um facilitador, que deve por meio de sua abordagem de ensino, criar situações

¹¹ As traduções contidas nesta pesquisa são de nossa autoria e servem para fins meramente didáticos.

¹² The hypothesis thus favours the ‘strong’ interpretation of TBLT.

¹³ De um modo geral, para fins didáticos, esses autores trabalham com os conceitos de aprendizagem e de aquisição de LE/L2 de forma intercambiável. Bem como, muitos deles, utilizam o termo “L2” para falar de qualquer língua que não seja a primeira língua adquirida.

¹⁴ In sum, second language acquisition is a complex field whose focus is the attempt to understand the processes underlying the learning of a second language.

que emancipem os seus estudantes, promovendo a autonomia destes. Na visão desse autor, o professor deve evitar ser um instrutor ou, acima de tudo, ser “um artista sobre um palco”. “A arte de ensinar bem está em intervir sem interferir”¹⁵ (LEWIS, 1993, p. 188).

Na era do pós-método, Brown (2007), seguindo Kumaravadivelu, argumenta serem necessárias abordagens que superem as limitações impostas pelos métodos de ensino de línguas. Essas abordagens devem estar alinhadas aos contextos imediatos de ensino, considerando aspectos como *quem são os professores, quais são as necessidades dos alunos e qual é o locus social onde se realiza a ação pedagógica*.

Nesse novo modo de enxergar a profissão, professores *são* pesquisadores e são incumbidos da responsabilidade de refletir sobre sua própria prática. Demandas por “pesquisa-ação” e por “pesquisa em sala de aula” refletem uma nova atitude mais saudável na relação entre pesquisa e prática.¹⁶ (BROWN, 2007, p. 42, grifo do autor).

Pesquisas situadas que tornem inteligíveis problemas em que a língua/linguagem está envolvida é uma das pautas principais, senão a mais cara, dos estudos em linguística aplicada (MOITA LOPES, 2013; 2019; KLEIMAN, 2013; PEREIRA; ROCA, 2019; MULIK, 2019). No que concerne um ELBT situado, Long (2015) orienta a exploração das necessidades dos alunos (*needs analysis*), antes da elaboração de um programa de ensino. Uma forma de atender às necessidades dos estudantes é promover tarefas que reflitam as demandas que esses discentes tendem a ter fora da sala de aula, no “mundo real” (TOMILINSON, 2005; BROWN, 2007).

Tomilinson (2005) adverte que muitos dos materiais didáticos usados no ensino de línguas são elaborados a partir de uma perspectiva ocidental¹⁷ e de contextos privilegiados, com turmas reduzidas, alunos motivados e recursos didáticos diversos. Esses materiais, entretanto, são aplicados em contextos bem diversos: em turmas com muitos alunos, poucos recursos e professores mal qualificados. Tomilinson (2005), todavia, indica que existe um crescente reconhecimento do ensino de línguas enquanto um fenômeno localizado.

“[...] a aprendizagem de uma segunda língua é uma empreitada multifacetada. Para que se possa entender integralmente esse fenômeno, é preciso considerar o que se aprende e o que não se aprende, bem como os contextos em que ocorrem essa aprendizagem e não aprendizagem.”¹⁸ (GASS; SELINKER, 2008, p. 479).

¹⁵ The art of successful teaching is to intervene, without interfering.

¹⁶ In this newer mode of viewing the profession, teachers *are* researchers and are charged with the responsibility of reflecting on their own practice. Calls for “action research” and “classroom-based research” reflect a new healthier attitude toward the relationship of research and practice.

¹⁷ Não é à toa que está em pauta, também, nos estudos em linguística aplicada, um suleamento epistemológico, a real inserção científica das vozes do Hemisfério Sul (KLEIMAN, 2013).

¹⁸ [...] the learning of a second language is a multifaceted endeavor. In order to fully understand this phenomenon, one must consider what is learned and what is not learned, as well as the contexts in which that learning and nonlearning take place.

Reconhecer o processo de aquisição de LE como um fenômeno multifacetado representa uma abertura ao exame de várias perspectivas que possam contribuir para o sucesso desse processo; reconhecendo-se, ao mesmo tempo, que nenhuma teoria, método ou abordagem isolada é capaz trazer inteligibilidade suficiente a esse fenômeno de uma forma global (GASS; SELINKER, 2008). Alguns princípios, contudo, podem orientar tomadas de decisões no processo de ensino de línguas.

“A aprendizagem de segunda língua não é simplesmente linear em seu desenvolvimento.”¹⁹ (LIGHTBROWN; SPADA, 2013, p. 207). Lightbrown e Spada (2013) criticam abordagens de ensino de línguas nas quais os programas de estudo estão alinhados a uma sequência de estruturas linguísticas, tópicos gramaticais. As autoras reconhecem esse tipo de organização do ensino em livros didáticos e alertam que o uso dessas estruturas oscila em termos de acurácia e de fluência, pela incorporação de outros conhecimentos na interlíngua²⁰ dos estudantes. Elas também não recomendam uma ordenação de apresentação de estruturas linguísticas, iniciando-se das mais simples e progredindo-se para as mais complexas, pois as pesquisas têm demonstrado que “[...] não importa como a língua é apresentada aos alunos, certas estruturas são adquiridas antes de outras.”²¹ (LIGHTBROWN; SPADA, 2013, p. 207).

Uma crença do senso comum é que aprender outra língua envolve aprender pedaços da gramática nativa e, gradualmente, colocá-los juntos em único sistema: primeiro o aprendiz adquire o tempo presente, depois o “presente contínuo”, e assim por diante, até que todos os tempos verbais do inglês tenham sido dominados, como em um quebra-cabeça em que todas as peças, gradualmente, formam uma figura que só fica completa quando a última peça está em seu lugar. Mas a gramática não funciona assim.²² (COOK; SINGLETON, 2019, p. 58, grifo nosso).

Ainda em relação às estruturas linguísticas, Lightbrown e Spada (2013) sugerem que não se deve atrelar os materiais didáticos ao repertório de estruturas já ensinadas aos alunos. Um contexto de uso significativo facilita a compreensão de mensagens cujos vocabulário e sintaxe estão além do nível de proficiência dos alunos. Nesse sentido, a autenticidade de materiais, de contextos e de usos das LE é produtiva, à medida que prepara os estudantes para situações extra sala de aula.

¹⁹ Second language learning is not simply linear in its development.

²⁰ Cf. Selinker (1972).

²¹ [...] no matter how language is presented to learners, certain structures are acquired before others.

²² A commonsense belief is that learning another language involves learning bits of the native grammar and gradually putting them together into a whole system: first the learner acquires the present tense, then the present continuous, and so on, until all the English tenses have been mastered, rather like a jigsaw puzzle in which all the bits gradually build up into a picture which is only complete when the last bit is in place. But grammar doesn't work like that.

Lewis (1993) pondera essa relação entre sala de aula e o “mundo real” com a ilação (às vezes aparentemente não tão óbvia) de que, a despeito das perspectivas que veem as duas instâncias como mutuamente excludentes, a sala é parte do mundo real e deveria prover aos estudantes situações de usos linguísticos naturais, que fossem úteis fora do ambiente escolar (não se furtando a criar situações tipicamente acadêmicas a fim de acelerar a aprendizagem da LE).

“Algum dia, seus alunos não estarão mais na sua sala de aula. Certifique-se de que você está preparando-os para serem aprendizes autônomos e manipuladores de idiomas, “lá fora”.”²³ (BROWN, 2007, p. 80, grifo do autor). Essa orientação de Brown (2007) reforça a relevância de se pensar nas demandas que o mundo exterior à sala de aula impõe aos estudantes de LE. O autor argumenta que a aprendizagem de uma LE é, em grande medida, um processo subconsciente, no qual as formas gramaticais têm uma localização periférica. Fazendo uma analogia com a aquisição de L1, Brown (2007, p. 65) propõe que os adultos possam aprender com as crianças, ao superar a tendência que temos de focar, excessivamente, em partículas e em formas linguísticas, “[...] movendo, assim, as formas linguísticas para a periferia por meio da utilização de contextos autênticos visando-se objetivos significativos.”²⁴

As noções de ASL aqui discutidas são retomadas, ao final deste capítulo, em paralelo com as características do ELBT. Nas seções seguintes, discutimos os construtos teóricos referentes à teoria sociocultural e à hipótese da compreensão. A escolha desses arcabouços teóricos se deve, como já mencionado, ao fato de reconhecermos neles diversas premissas que evidenciam a validade teórica da abordagem de ELBT.

2.1.1 A teoria sociocultural

Em Vigotsky (2007; 2009), encontramos postulados provenientes de estudos sobre o desenvolvimento intelectual de crianças que podem ser aplicados a diversas situações de ensino de línguas, independentemente da faixa etária do aprendiz. A teoria sociocultural vigotskiana apresenta uma noção de aprendizagem colaborativa bastante discutida na atualidade, a teorização sobre a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Na literatura pedagógica de língua inglesa, por exemplo, a recorrência da palavra “*scaffold/scaffolding*”²⁵ é

²³ Some day your students will no longer be in your classroom. Make sure you are preparing them to be independent learners and manipulators of language “out there”.

²⁴ [...] and to move language forms quickly to the periphery by using language in authentic contexts for meaningful purposes.

²⁵ *Scaffold/scaffolding* ou andaime/andaime é uma estratégia de ensino em que um par mais experiente auxilia um aprendiz por meio do provimento de elementos necessários a execução de uma dada tarefa. Nesse tipo de

alta, servindo para traduzir a importância do trabalho colaborativo e da presença de colaboradores/facilitadores mais experientes.

Vigotsky (2007) explica que os aprendizes são capazes de realizar, independentemente e de forma satisfatória, apenas atividades compatíveis com seu nível de desenvolvimento real. Para que consigam realizar atividades mais complexas, é produtivo que contem com a ajuda de pessoas mais experientes (*scaffold*). O autor define ZDP como

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKY, 2007, p.97).

O autor sublinha que “O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.” (VIGOTSKY, 2007, p. 98). Figueiredo (2019) ilustra bem essa imagem demonstrando que essas zonas estão em constante movimento. À medida em que a zona de desenvolvimento real se expande, expandem-se também a ZDP (como uma zona mais imediata) e a zona potencial.

Nesse sentido, o auxílio de um professor (entendido aqui como facilitador) ou de um colega mais experiente é fundamental para um rápido e melhor desenvolvimento acadêmico dos aprendizes. Esse par mais experiente auxilia o par menos experiente em seu nível de desenvolvimento proximal. Entendemos que esse auxílio não deve ser constante (quantitativo), mas planejado e direcionado às necessidades de cada indivíduo (qualitativo), promovendo-se, assim, a autonomia e emancipação estudantil (*cf.* LANTOLF, 2005).

Para compreender as premissas da teoria vigotskiana, é necessário entender como o autor formula seus conceitos ao relacionar pensamento e linguagem. Primeiramente, Vigotsky (2009) deixa claro que concebe pensamento e linguagem como instâncias distintas, mas que se afetam reciprocamente, estando diametralmente opostas. Ainda, ele concebe “[...] um *cruzamento* de ambas as linhas do desenvolvimento, o seu encontro. A fala *se torna* intelectual, o pensamento *se torna* verbal.” (VIGOTSKY, 2009, p. 144, grifos do autor). Partindo de conceitos piagetianos, o autor bielorrusso traz à luz a noção de pensamento egocêntrico.

O pensamento egocêntrico surge na mais tenra infância quando a criança começa a organizar a sua mente de forma social. Esse tipo de pensamento não pode ser confundido com o pensamento autístico, pois, apesar de representar em grande medida as vontades/necessidades

estratégia, os elementos fornecidos durante esse auxílio são metaforicamente andaimes, os quais são retirados à medida que o aprendiz desenvolve sua autonomia.

infantis, ele também é direcionado a uma adaptação à realidade social (VIGOTSKY, 2009). Na forma verbal, esse pensamento egocêntrico é expresso por meio da linguagem egocêntrica. A criança usa linguagem egocêntrica, quando está só ou com outras pessoas, em forma de monólogo não direcionado a interlocutores. Vigotsky (2009) observou que essa linguagem, além de expressar algumas vontades/necessidades infantis, também é usada para organizar o pensamento infantil na execução de diversas tarefas. Desse modo, a linguagem egocêntrica representa um tipo de manifestação comunicativa capaz de influenciar positivamente o desenvolvimento intelectual de um indivíduo.

No limiar da idade escolar, por volta dos 6 ou 7 anos de idade, a linguagem egocêntrica desaparece em um processo de transição do exterior (o chamado “falar sozinho”) para o interior. Vigotsky (2009) argumenta que a linguagem egocêntrica infantil em muito se assemelha com a linguagem interior do adulto, pois muitas ações que os adultos planejam executar passam primeiramente por um monólogo intramental não externado. Outro ponto coincidente entre as duas linguagens é que ambas não são sociais. Dessa forma, o autor concebe uma transição no processo de desenvolvimento mental, em que a linguagem egocêntrica da criança se transforma em linguagem interior. Um terceiro tipo de linguagem, diferente dos dois tipos anteriores, é a comunicativa, a qual é utilizada em contextos sociais de interação entre interlocutores. Sobre o referido processo de transição entre linguagens, Vigotsky (2009, p. 64) recorre novamente a Piaget para afirmar que

Ele mostrou que a linguagem externa é uma linguagem interior por sua função psicológica e linguagem externa por sua natureza fisiológica. Assim, a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se efetivamente exterior. Isto nos permite elucidar como ocorre o processo de formação da linguagem interior. Ele se realiza através da divisão das funções da linguagem, do isolamento da linguagem egocêntrica, de sua abreviação gradual e, por último, de sua transformação em linguagem interior.

“No seu conjunto, todo o esquema assume o seguinte aspecto: linguagem social [comunicativa] – linguagem egocêntrica – linguagem interior.” (VIGOTSKY, 2009, p. 65). Percebe-se aqui um dos traços fundamentais da teoria sociocultural: o relevo dado ao ambiente social como instrumento mediatizador do desenvolvimento das linguagens nos indivíduos. Em última análise, Vigotsky (2009) critica Piaget por este desconsiderar o plano social no desenvolvimento intelectual das crianças.

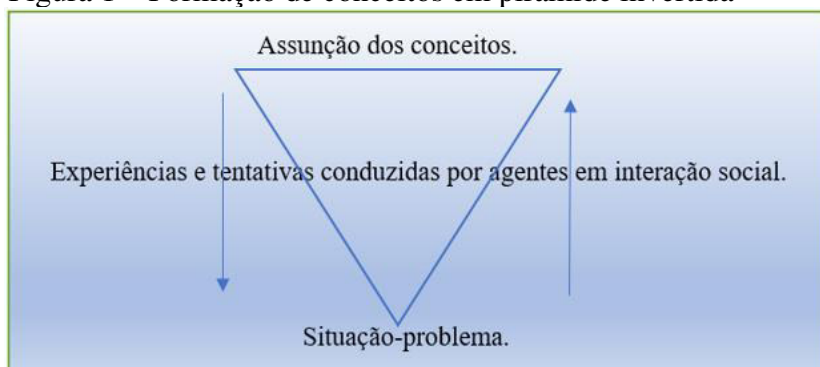
Com tudo isso revela-se um fato fundamental, indiscutível e decisivo: o desenvolvimento do pensamento e da linguagem depende *dos instrumentos de pensamento* e da experiência sociocultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da linguagem interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como demonstraram os estudos de Piaget, é uma função direta de sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento

da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem. (VIGOTSKY, 2009, P. 148-149, grifo do autor).

Vygotsky (2009) faz, ainda, uma relação entre a linguagem escrita, a falada e a linguagem interior. Na linguagem escrita, explica o autor, tem-se um alto nível de desdobramentos linguísticos, pois, muitas vezes, no uso desta modalidade, há um contexto pragmático que não possibilita uma expressão predicativa. A linguagem falada, por um outro lado, apoia-se bastante nos aspectos extraverbais, o que faculta uma tendência para a predicatividade. E a linguagem interior é predominantemente predicativa, lacônica e geradora de “rascunhos mentais” capazes de servir à exteriorização das linguagens falada e escrita. Em termos do grau de predicatividade, “A linguagem falada ocupa, assim, uma posição intermediária entre a linguagem escrita e a linguagem interior.” (VIGOTSKY, 2009, p. 459).

No pensamento e na linguagem, a formação de conceitos, segundo Vigotsky (2009), dá-se também através de interações sociais, na busca por soluções para problemas. Nesse ponto, o autor rejeita concepções associacionistas e comportamentalistas ao afirmar que a pura relação palavra-objeto é insuficiente para que um conceito seja consolidado na mente humana. Vigotsky (2009), de forma bastante didática, usa a imagem da pirâmide invertida a fim de argumentar que os conceitos são formados do geral para o específico, de cima para baixo, da base para o topo, tendo como gatilho o topo da pirâmide, a situação-problema, em um movimento de ida e volta, de subida e de descida, que ilustramos abaixo (**Figura 1**).

Figura 1 – Formação de conceitos em pirâmide invertida



Fonte: Elaborada pelos autores.

Motivados por uma situação problema, os indivíduos podem pensar e discutir, coletivamente, soluções viáveis. Tentativas e experiências (erros e acertos) também compõem esse percurso de desenvolvimento intelectual. A formação de conceitos ocorre a partir da capacidade humana de organizar informações e elementos de forma coerente, em alto de nível de abstração, pois

[...] o conceito, em sua forma natural e desenvolvida, pressupõe não só a combinação e a generalização de determinados elementos concretos da experiência mas também a discriminação, a abstração e o isolamento de determinados elementos e, ainda, a habilidade de examinar esses elementos discriminados e abstraídos fora do vínculo concreto e fatural em que são dados na experiência. (VIGOTSKY, 2009, p. 220).

Vigotsky (2009) faz uma diferenciação entre conceitos espontâneos e conceitos científicos. Para ele, os conceitos espontâneos surgem nas experiências dos indivíduos com diversas situações, sendo construídos sempre em direção a uma generalização. Os conceitos científicos, por sua vez, são especialmente construídos em rotinas pedagógicas, em colaboração, favorecendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sobre essa formação dos conceitos científicos, o autor argumenta: “[...] a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril.” (VIGOTSKY, 2009, p. 247). Crítico do método puramente escolástico, Vigotsky (2009) assevera que esse tipo de ensino se converte em um simples verbalismo, o qual é capaz de promover apenas uma assimilação vazia de palavras, sem qualquer possibilidade de emprego consciente do conhecimento.

De forma análoga à relação entre os conceitos científicos e espontâneos, pode-se pensar, seguindo as ideias vigotskianas, a relação entre a aquisição de uma língua materna²⁶ (LM) e de uma LE. O processo de aquisição de uma LM é irrepitível (LYONS, 1987), dá-se de forma natural e pode ser comparado ao processo de formação dos conceitos espontâneos. Já o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, por mais imerso que um aprendiz possa estar na cultura da língua-alvo, ocorre em contexto menos natural, pois o aprendiz irá recorrer, diversas vezes, aos padrões linguísticos de sua LM a fim de compreender e de produzir em LE. A aprendizagem da LE, por seu turno, também facilita a compreensão da LM do indivíduo. Em suma, o que temos são processos distintos, mas que compartilham muitos traços em comum, já que se tratam de aquisição/aprendizagem de línguas. A formação dos conceitos espontâneos e dos científicos segue um caminho bem semelhante, estando, respectivamente, em contextos mais naturais e em contextos mais formais. Em ambos os casos, o que temos, também, são processos de formação de conceitos que se afetam mutuamente (*cf.* VIGOSTSKY, 2009).

Vigotsky (2007; 2009), assim, promove uma discussão acerca dos processos psicológicos que desencadeiam o desenvolvimento intelectual dos indivíduos. Apesar de não tratar, especificamente, da aquisição/aprendizagem de LE, muitos dos seus achados são úteis à seara do ensino de línguas.

²⁶ Usa-se, aqui, o termo “língua materna” como referência à primeira língua adquirida por um indivíduo, a L1.

Lantolf (2005; 2011), entre outros autores, vem discutindo a adequabilidade e a aplicabilidade da teoria sociocultural para área de pesquisa em ensino-aprendizagem de LE. Em relação à noção de ZDP, o autor sustenta, fundamentado em evidências empíricas, que um acompanhamento qualitativo do desenvolvimento linguístico de aprendizes de LE tem efeitos mais efetivos para a aprendizagem: “[...] uma regulação que seja sensível à ZDP do aluno tem um efeito melhor para aprendizagem que o provimento de auxílio implícito ou explícito de forma aleatória.”²⁷ (LANTOLF, 2005, p. 338).

Na formação de conceitos científicos (desenvolvimento das funções psicológicas superiores) em contextos escolares, o professor de LE, na perspectiva da teoria sociocultural, tem o papel de mediador, facilitador. Apesar de docentes constituírem os principais elementos nesse processo, existem ferramentas/artefatos socioculturais com potencial mediador, no mundo social e psicológico. Materialmente, essas ferramentas são os artefatos disponíveis como livros, mapas, computadores etc. com todo o seu valor simbólico e comunicativo (*cf.* capítulo 4 deste estudo). Em um plano mais simbólico e psicológico, a linguagem em si é uma ferramenta poderosa e central que também medeia a formação de conceitos científicos (*cf.* MITCHELL; MYLES, 2004; LANTOLF, 2011; FIGUIEIREDO 2019).

De acordo com Karpov e Hayward (1998), a teoria sociocultural distingue dois tipos de mediação simbólica: *a autorregulação* – a habilidade de planejar, monitorar, checar e autoavaliar seu desempenho (p.27); e *a regulação baseada em conceitos* – resultante da apropriação e internalização de ferramentas cognitivas necessárias à mediação em “campos-temáticos” específicos. (LANTOLF, 2011, p. 25, grifos do autor).²⁸

A metodologia de pesquisa na perspectiva da teoria sociocultural tem um enfoque forte no processo. “No desenvolvimento de uma LE, isso significa estudar como os aprendizes empregam a nova língua para regular seus comportamentos quando confrontados com tarefas comunicativamente e cognitivamente desafiadoras.”²⁹ (LANTOLF, 2011, p. 26). Nesse aspecto, Lantolf (2005, p. 348) remete a uma noção importante relacionada a tarefas, ao afirmar que

Parece estar claro que a interação entre aprendiz e tarefa não é uma via de mão única, mas de mão dupla. Tarefas enquanto artefatos culturais devem, de fato, ter um efeito sobre como as atividades de aprendizagem emergem, mas ao mesmo tempo devemos

²⁷ [...] regulation that is sensitive to a learner’s ZPD has greater effect on learning than does randomly provided implicit or explicit assistance.

²⁸ According to Karpov and Hayward (1998), SCT distinguishes two types of symbolic mediation: *self-regulation*—the ability to plan, monitor, check, and evaluate self-performance (p. 27); and *concept-based regulation*—resulting from the appropriation and internalization of cognitive tools needed for mediation in specific “subject-domains” (p. 28).

²⁹ In L2 development, this means studying how learners deploy the new language to regulate their behavior when confronted with communicatively or cognitively challenging tasks.

prever que os aprendizes também moldarão as tarefas de formas criativas e inesperadas, com vistas a dar sentido à sua própria atividade de aprendizagem.³⁰

Ao traçar uma discussão sobre a teoria sociocultural, Mitchell e Myles (2004, p. 195) explicam que, nessa perspectiva, “[...] uma aprendizagem bem-sucedida compreende a passagem de uma atividade intermental colaborativa para uma atividade intramental autônoma.”³¹ Nesse sentido, “[...] o aprendiz de uma segunda língua tem a oportunidade de criar mais ferramentas e novas formas de significar, por meio da atividade colaborativa com outros usuários da segunda língua.”³² (MITCHELL; MYLES, 2004, p. 200)³³.

Além de a *negociação de significados* (cf. LONG, 2015, p. 52-57, hipótese da interação), a teoria sociocultural prevê a *construção de significados*. Essa construção ocorre no trabalho colaborativo em que indivíduos se ajudam mutuamente a fim de resolver um dado problema ou tarefa.

Essas reflexões sobre a teoria sociocultural são retomadas, ao final deste capítulo, em paralelo com as características do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT). Assim, consideradas algumas premissas da teoria sociocultural, passamos, dessa visão sociointeracionista, para uma visão mais cognitivista de ASL, discutindo-se a hipótese da compreensão de Krashen, apesar de que “Krashen raramente descreveu seu modelo monitor em termos cognitivistas, mas ele é altamente cognitivista.”³⁴ (ATKINSON, 2011, p. 13).

2.1.2 A hipótese da compreensão

A teorização elaborada por Krashen (1985; 2000; 2004; 2009), com todas as críticas recebidas, representou, no campo da aquisição de segunda língua (ASL), um maior direcionamento do olhar acadêmico para um elemento essencial à aquisição de línguas: o processamento do insumo linguístico-comunicativo³⁵ (MITCHELL; MYLES, 2004; ATKINSON, 2011; PAIVA, 2014).

³⁰ It seems clear that the interaction between learner and task is not a one-way but a two-way street. Tasks as cultural artifacts should indeed have an effect on how learning activities emerges, but at the same time we should fully anticipate that learners will also shape the tasks in unexpected and creative ways to [*sic*] in order to make sense of their own learning activity.

³¹ [...] successful learning involves a shift from collaborative inter-mental activity to autonomous intra-mental activity.

³² [...] the second language learner has an opportunity to create yet more tools and new ways of meaning, through collaborative activity with other users of the target second language.

³³ Cf. Koch; Cunha-Lima (2011); Atkinson (2011).

³⁴ Krashen rarely described his monitor model in cognitivist terms, but it was highly cognitivist.

³⁵ Traduz-se aqui “input” como “insumo linguístico-comunicativo” por entendermos que o *input* é informação, concomitantemente, de ordem verbal, não-verbal e paralinguística veiculada durante atos comunicativos.

Embora asserções da hipótese da compreensão careçam de rigor científico suficiente ao seu falseamento, os postulados que subjazem essa hipótese parecem ser bastante produtivos ao ensino e aprendizagem/aquisição de LE. Ao discutir as premissas propostas por Krashen, intenciona-se explicar, mais amplamente, o fenômeno ora discutido, criando-se mais inteligibilidade sobre o problema em questão (*cf.* MOITA LOPES, 2019). Não se parte, portanto, de uma visão meramente aplicacionista. Grande parte das discussões desse autor, a exemplo de muitos outros da área de ASL, direciona-se ao ensino de línguas.

Krashen (2009) entende que pode haver uma relação bastante profícua para a aprendizagem de uma LE quando se combina o campo de estudo da ASL à pesquisa em linguística aplicada e às ideias e intuições provenientes do trabalho docente e da atividade discente. No entanto, ele percebe que, muitas vezes, o trabalho pedagógico de ensino de LE se apoia somente no último elemento desse tripé: nas ideias e intuições.

O autor discute, a partir de cinco hipóteses, fatores que influenciam a aquisição/aprendizagem de uma LE. Suas hipóteses são (1) a diferenciação entre aquisição e aprendizagem de LE, (2) a hipótese da ordem natural; (3) a hipótese do monitor; (4) a hipótese da compreensão e (5) a hipótese do filtro afetivo. As hipóteses são cinco, mas todas elas gravitam em torno da hipótese da compreensão (4). Esse centro representa, na teorização desenvolvida por Krashen, o elemento que condiciona todo o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE. As demais hipóteses são elementos a serem considerados durante um fazer pedagógico no qual se propõe fornecer insumo linguístico-comunicativo compreensível³⁶ (KRASHEN, 2009).

Ao diferenciar aquisição e aprendizagem de LE (1), Krashen (2009) reconhece também pontos semelhantes em ambos os processos de desenvolvimento intelectual. Primeiramente, consideremos as distinções. Segundo Krashen (1985; 2009), a aquisição de uma LE ocorre de um modo muito semelhante à aquisição de uma língua materna. Esse processo se desenvolve de forma subconsciente, o indivíduo assimila a LE sem se dar conta disso, focando apenas na comunicação. A aprendizagem de uma LE, por sua vez, ocorre de forma consciente. Nesse caso, o estudante aprende sobre a língua, sobre suas regras e sobre suas formas (retomaremos essa discussão mais à frente).

³⁶ Optou-se aqui por traduzir “input” por “insumo linguístico-comunicativo” por entendermos que o *input* é informação, concomitantemente, de ordem verbal e não-verbal/paralinguística veiculada durante atos comunicativos.

Na tentativa de mapear quais regras ou formas gramaticais aprendemos primeiro, Krashen (2009) fala sobre uma ordem natural de aquisição (2). O autor prevê, assim, algumas estruturas que fariam parte do nosso repertório linguístico mais básico. Contudo, Krashen não recomenda que se deva impor uma ordem de tópicos para o ensino/aprendizagem/aquisição de uma LE.

Ao relacionar os processos de aquisição e de aprendizagem de LE com a hipótese do monitor (3), Krashen (2009) argumenta que a aquisição nos serve em termos de fluência enquanto a aprendizagem desempenha o papel de monitorar a correção gramatical da nossa produção linguística. Ou seja, ao produzirmos enunciados, esses enunciados são produtos da nossa aquisição, os quais podem passar pelo filtro da aprendizagem, quando checamos se as formas usadas são adequadas.

Porém, Krashen (2009) reconhece que a diferença entre aquisição e aprendizagem, em alguns casos, não é grande. Quando aprendemos uma LE em um processo comunicativo no qual o foco principal não são as formas linguísticas, pode ocorrer o que o autor chama de “aprendizagem informal” ou “aprendizagem natural”. “Outras formas de descrever aquisição estão sob o rótulo de aprendizagem implícita, aprendizagem informal e aprendizagem natural. Em uma linguagem não técnica, aquisição é “pegar” uma língua.”³⁷ (KRASHEN, 2009, p. 10).

A hipótese do monitor indica que a aquisição é mais importante que a aprendizagem. Para estabelecermos uma comunicação real com interlocutores reais, precisamos dos insumos linguístico-comunicativos internalizados durante o processo de aquisição de uma LE. O usuário proficiente de uma LE usa esses insumos em diversas situações comunicativas e, a depender do tempo que ele tenha para se automonitorar, poderá reelaborar seu discurso utilizando as formas linguísticas mais adequadas à situação de enunciação (KRASHEN, 2009). É sabido que, geralmente, na modalidade escrita os indivíduos têm mais tempo para monitorar o seu discurso; sendo, assim, compreensível que aprendizes de LE cometam muitos “erros” durante sua produção oral.

A fim de introduzir as premissas da hipótese da compreensão (4), Krashen (1985; 2009) argumenta que a aquisição de LE ocorre quando um indivíduo parte do seu estágio de competência linguística atual, representado pela letra “i”, e move-se para o estágio imediatamente seguinte, representado por **i + 1**. A condição básica para que isso ocorra é aquela em que o indivíduo recebe insumo linguístico-comunicativo compreensível. Assim, as

³⁷ Other ways of describing acquisition include implicit learning, informal learning, and natural learning. In non-technical language, acquisition is "picking-up" a language.

informações contextuais, extralinguísticas e o conhecimento de mundo dos aprendizes influenciam diretamente a compreensão do insumo linguístico-comunicativo. Portanto, segundo essa perspectiva, a aquisição depende, primeiramente, da compreensão de significados para então refletirmos sobre estruturas linguísticas.

A hipótese da compreensão traz, também, a premissa sobre a quantidade de insumo linguístico-comunicativo. Krashen (1985; 2009) advoga que essa quantidade deve ser suficiente para que *i + 1* seja fornecido automaticamente. Entendemos que situações comunicativas ricas em informações verbais e não verbais e acessíveis aos aprendizes de LE são o tipo de insumo prescrito pelo autor.

Sempre trabalhando com os termos “forma” *versus* “significado/mensagem” e “forma” *versus* “comunicação” (e “aprendizagem” *versus* “aquisição”), Krashen (2009) expõe que uma abordagem de ensino/aprendizagem de LE que tenha como foco estruturas gramaticais não abre muito espaço para comunicação real. Dessa forma, quando se tem como objetivo central estudar uma forma gramatical, a veiculação de significados que constituem uma comunicação espontânea fica comprometida.

A última hipótese, filtro afetivo (5), refere-se exatamente ao grau de espontaneidade envolvido na aquisição de uma LE. Quando o aprendiz de uma LE, seja em um contexto formal ou informal, fica à vontade para interagir na língua-alvo, a compreensão do insumo linguístico-comunicativo é facilitada. Nesse tipo de situação, o filtro afetivo está baixo. Por um outro lado, quando o filtro afetivo está alto, ou seja, quando o aprendiz está ansioso, na defensiva ou apreensivo, há uma tendência de esse fator emocional comprometer a compreensão das mensagens presentes durante uma interação (KRASHEN, 1985; 2009).

Por isso, ao qualificar o professor de LE, Krashen (2009, p. 64) diz que “[...] um bom professor é aquele que consegue fornecer insumo linguístico-comunicativo compreensível a um falante não nativo, independentemente do nível de competência deste na língua-alvo”.³⁸ E que “Um professor de língua efetivo é aquele capaz de fornecer insumo linguístico-comunicativo facilitando sua compreensão em uma situação de baixa ansiedade.”³⁹ (KRASHEN, 2009, p. 32).

Podemos resumir as cinco hipóteses com uma única afirmação: as pessoas só aprendem línguas estrangeiras se elas tiverem acesso a insumo linguístico-comunicativo compreensível e se o filtro afetivo delas estiver baixo suficiente para permitir a assimilação do insumo. Quando o filtro está ‘baixo’ e o insumo linguístico-

³⁸ [...] 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.

³⁹ The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation.

comunicativo compreensível adequado é apresentado (e compreendido), a aquisição é inevitável.⁴⁰ (KRASHEN, 1985, p. 4).

Krashen advoga a favor de abordagens, métodos e recursos que facilitem a compreensão do insumo linguístico-comunicativo. O autor argumenta que o tempo usado em sala de aula de LE deva ser devotado a fornecer insumo linguístico-comunicativo inteligível com foco na mensagem e não na forma, deixando os alunos à vontade para produzir na LE quando estes sentirem que estão prontos (KRASHEN, 2009, p. 30).

Nesse ponto, a exemplo de outros autores, discordamos da argumentação de Krashen. Entendemos que situações de produção textual, sejam elas orais ou escritas, devem ser estimuladas (sem constrangimentos) desde a fase inicial de aprendizado e que essas situações também promovem a aquisição de LE (cf. SWAIN, 1993). Deixar que os alunos decidam “por si próprios” quando devem produzir na LE pode ser pouco produtivo à aquisição/aprendizagem da LE. Até mesmo a produção de enunciados monossilábicos, principalmente nos níveis iniciais de proficiência, é relevante, servindo, inclusive, para checar se está havendo a compreensão do insumo linguístico-comunicativo. “Certamente, os alunos devem ser **encorajados** a usar a língua estrangeira desde o início do curso. Há evidências consideráveis que **solocitar** que o façam – efetivamente forçá-los a produzir enunciados altamente defeituosos – pode ser desmotivador e contraprodutivo.”⁴¹ (LEWIS, 1993, p. 9, grifos do autor).

A hipótese da compreensão tem um forte apelo à veiculação de evidência positiva: provimento de insumo linguístico-comunicativo que possa ser incorporado ao repertório de conhecimentos de um indivíduo em processo de aquisição de uma LE. Por um outro lado, diversos autores (LONG; INAGAKI, ORTEGA, 1998; GASS, 2003; GASS; SELINKER, 2008; LONG, 2015) sustentam ser necessário também o provimento de evidência negativa: fazer com que o indivíduo perceba quando suas hipóteses sobre o funcionamento da LE estão erradas. Esses autores, de um modo geral, focam suas análises na interação conversacional entre interlocutores de diferentes níveis de competência comunicativa (cf. VIGTOSKY, 2007; 2009)

⁴⁰ We can summarize the five hypotheses with a single claim: people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input ‘in’. When their filter is ‘down’ and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. (KRASHEN, 1985, p. 82).

⁴¹ Clearly, students should be **encouraged** to use the foreign language from the beginning of their course. There is considerable evidence that **requiring** them to do so – effectively forcing them into producing highly defective speech – can be demotivating and counter-productive.

No escopo da hipótese da compreensão, os aprendizes não são estimulados a produzir em LE, mas também não são proibidos. Uma forma de prover a aprendizes em nível elementar algo que poderia ser equacionado à evidência negativa, em uma abordagem centrada no insumo linguístico-comunicativo compreensível, seria checar a compreensão desses aprendizes por meio de perguntas que exigem respostas curtas como “sim” ou “não”, como a identificação de um número, de um substantivo, de um adjetivo, de um sintagma etc. (produção de enunciados monossilábicos ou concisos) capazes de permitir ao professor de LE perceber quando o estudante não compreendeu bem a mensagem.

Pelo que se tem discutido até aqui, em sala de aula de LE não ocorre apenas aprendizagem, mas também aquisição. O que define se a prática pedagógica de ensino de LE produz mais aprendizagem ou aquisição são as características do processo didático. A esse respeito, Krashen (2009, p. 33) expõe que

Se a aquisição é mais central e a aprendizagem menos importante para o desempenho em uma LE; e se o insumo linguístico-comunicativo compreensível e o filtro afetivo são variáveis cruciais para a aquisição de LE; a sala de aula é proveitosa apenas na medida em que fornece insumo linguístico-comunicativo compreensível em um ambiente propício a um filtro afetivo baixo. Esta pode ser, como mencionado anteriormente, sua principal função.⁴²

Ainda, o autor sustenta que “[...] as aulas de línguas ajudam quando elas são a fonte principal de insumo linguístico-comunicativo compreensível. Isso é particularmente verdadeiro para iniciantes, que frequentemente acham o insumo do “mundo real” muito complexo para compreensão.”⁴³ (KRASHEN, 1985, p. 13). Ou seja, “[...] o ensino de línguas ajuda a aquisição de LE quando fornece insumo linguístico-comunicativo compreensível, o qual é a verdadeira causa da aquisição de LE.”⁴⁴ (KRASHEN, 2009, p. 34). Observe-se que o autor prevê situações em sala de aula de LE em que, em vez de aprendizagem, ocorre aquisição. Krashen (2009) também ressalta que, mesmo quando o foco de uma aula são as estruturas linguísticas, ao usar a língua-alvo (de forma compreensível) para ensinar essas estruturas, em um ambiente com filtro afetivo baixo, o professor de LE pode gerar uma situação de aquisição, se os alunos estiverem engajados em entender os significados veiculados pela fala do(a) docente.

⁴² If acquisition is more central, and learning of less use to second language performance, and if comprehensible input and the filter are the essential causative variables for second language acquisition, the classroom should help only to the extent it supplies comprehensible input in an environment conducive to a low filter. This may indeed be, as mentioned earlier, its main function.

⁴³ [...] language classes help when they are the primary source of comprehensible input. This is especially true for beginners, who often find ‘real world’ input too complex to understand.

⁴⁴ language teaching helps second language acquisition when it supplies comprehensible input, which is the true cause of second language acquisition.

Percebe-se, em diversos pontos da teorização de Krashen (1985; 2000; 2004; 2009), que aquisição e aprendizagem não se encontram em polos tão distintos. Há um contínuo, entre esses polos, que os aproxima. Uma abordagem de ensino de LE que busque, na medida do possível, naturalizar o processo de aprendizagem por meio de tarefas em que o foco principal não são as formas linguísticas, mas a comunicação/mensagem, pode criar diversas situações semelhantes àquelas que o autor descreve como aquisição.

De acordo com Krashen (2009), no caso de estudantes adultos que moram em países onde a LE é língua oficial/nativa, o insumo linguístico-comunicativo de sala de aula pode promover, em alguns casos, mais aquisição do que o insumo recebido por estes estudantes em situações informais. Aqui, o autor americano destaca que alguns adultos, em nível elementar de proficiência em LE, têm poucas habilidades comunicativas e que o insumo linguístico-comunicativo recebido fora da sala de aula pode representar simplesmente barulho, inútil para a aquisição.

Dessa forma, para esses estudantes, a sala de aula é um lugar propício para aquisição da LE, desde que o professor facilite a compreensão de mensagens (por exemplo, usando a “teacher talk”, uma alusão a “baby talk”; cf. “foreign talk”), que devem sempre ser dirigidas aos alunos, gerando, assim, insumo linguístico-comunicativo compreensível (KRASHEN, 2009).

Outra tarefa principal do professor é fornecer meios extralinguísticos de estímulo à compreensão. No meu ponto de vista, fornecer suporte extralinguístico, através de objetos e imagens, para turmas iniciantes, não é um bônus, mas uma parte muito importante das ferramentas que o professor tem para estimular a aquisição de uma língua. O uso de objetos e imagens na fase elementar de uma instrução em LE corresponde ao uso do “aqui e agora” na relação adulto-criança, na qual o adulto visa estimular a aquisição da língua materna, facilitando a compreensão de mensagens que contêm estruturas “um pouco além” do conhecimento da criança.⁴⁵ (KRASHEN, 2009, p. 66).

O uso da língua materna como uma forma de facilitar a compreensão de mensagens também não é descartado por Krashen (2004). Com efeito, o autor sugere o uso da língua nativa para fornecer informações capazes de contextualizar um tópico que possa ser complexo para o estudante de LE. Esse uso funciona como um modo de introdução ao assunto e é semelhante ao

⁴⁵ Another main task of the teacher is to provide non-linguistic means of encouraging comprehension. In my view, providing extra-linguistic support in the form of realia and pictures for beginning classes is not a frill, but a very important part of the tools the teacher has to encourage language acquisition. The use of objects and pictures in early second language instruction corresponds to the caretaker's use of the "here and now" in encouraging first language acquisition, in that they all help the acquirer understand messages containing structures that are "a little beyond" them.

uso de *realia*⁴⁶, visando tornar o insumo linguístico-comunicativo compreensível (KRASHEN, 2004).

Nesse campo do ensino de LE, acadêmicos e professores têm discutido as vantagens das abordagens dedutivas e indutivas. Na abordagem dedutiva, ensinam-se diretamente as regras de uma LE e propõe-se a prática dessa regra até que ela seja internalizada. Usando-se uma abordagem indutiva, a regra não é explicitada. Em vez disso, permite-se que o estudante reconheça, em corpora linguísticos diversos, as regularidades da língua (KRASHEN, 2009). Krashen (2009, p. 113, grifo do autor) argumenta que

“[...] tanto a aprendizagem indutiva quanto a dedutiva são *aprendizagem*. Nenhuma tem nada a ver, diretamente, com a aquisição subconsciente de uma língua. A aprendizagem indutiva apresenta uma semelhança superficial com a aquisição e, em estudos, vem sendo ocasionalmente confundida com aquisição.⁴⁷”

Segundo Krashen, quando o que se espera é ensinar formas e regras linguísticas, a aquisição da LE tende a não ocorrer. Apenas quando o foco é deslocado para a mensagem, para os significados veiculados em uma comunicação, o gatilho que desencadeia a aquisição é acionado. Observe-se o Quadro 1 para a compreensão da diferença entre aquisição e aprendizagem indutiva.

Quadro 1 – Aquisição *versus* Aprendizagem indutiva

Aquisição	Aprendizagem indutiva
Dados primeiro, regras depois	Dados primeiro, regras depois
As regras são subconscientes	As regras são conscientes
Foco no significado	Foco na forma
Progresso lento	Pode ser rápida
Requer grandes quantidades de dados	Pode ocorrer após a exposição a uma pequena quantidade de dados

Fonte: Krashen (2009, p. 113, tradução nossa).

Krashen (2009) assevera que, quando fornecemos insumo linguístico-comunicativo em quantidade suficiente, o **i + 1** ocorrerá automaticamente. Por isso, ele prevê que a aquisição requer grandes quantidades de dados. Além de enfatizar a relevância de se manter o filtro afetivo baixo, durante o processo de ensino de uma LE (KRASHEN, 2000), Krashen (2004) também recomenda que, enquanto professores de LE, adiemos o ensino explícito de gramática, deixando-o para os níveis mais avançados de proficiência. De acordo com o autor, nos níveis

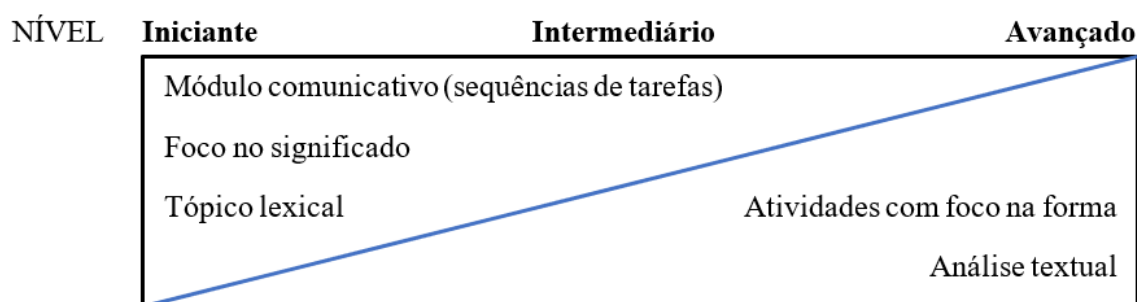
⁴⁶ Objetos e materiais do cotidiano usados como instrumentos auxiliares de ensino. (LEXICO, 2020). *Objects and material from everyday life used as teaching aids*.

⁴⁷ [...] both inductive and deductive learning are learning. Neither have anything directly to do with subconscious language acquisition. Inductive learning bears a superficial resemblance to acquisition, and has occasionally been confused with acquisition in the literature.

iniciais de proficiência, é salutar “dar uma chance à aquisição”. Lewis (1993, p. 20) corrobora esse ponto de vista ao declarar que “Apesar de ser óbvio que a acurácia linguística é uma característica adquirida com o passar do tempo, é lamentável que professores deem ênfase a ela muito cedo, em detrimento da fluência.”⁴⁸

Essa noção se alinha, em grande medida, a uma orientação seguida por Willis e Willis (2007). Baseados em estudos de Rod Ellis, os autores lecionam, sob uma perspectiva da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (ELBT), que um ensino de línguas produtivo tem características diversas para aprendizes em diferentes níveis de proficiência. A Figura 2 ilustra esse ponto de vista.

Figura 2 - Mudanças no processo de aprendizagem



Fonte: Willis e Willis (2007, p. 191, tradução nossa)

Pode-se depreender da Figura 2 que, nos níveis iniciais de aprendizagem, para desenvolver sua aquisição de LE, os estudantes se beneficiam mais de um modelo de ensino com foco nos significados veiculados durante a comunicação. Ao passo que esses alunos progredem na língua adquirindo fluência, eles podem receber tarefas/atividades mais direcionadas ao estudo das formas gramaticais, com vistas a desenvolver maior acurácia no uso da LE. Assim, a competência comunicativa desenvolvida nos primeiros estágios de estudo recebe um tratamento diferenciado, pelo qual a interlíngua do estudante é afetada a fim de se retardar os efeitos de estabilização (LONG, 2003) ou de fossilização (SELINKER, 1972; HAN; SELINKER, 2005).

Apesar de tratarmos, nesta seção, da hipótese da compreensão, direcionamos nosso foco, em grande medida, para a discussão de “aquisição *versus* aprendizagem”, pois o resultado dessa discussão é o entendimento de que o insumo linguístico-comunicativo compreensível,

⁴⁸ Despite the obvious fact that accuracy is a late-acquired feature of all language learning, it remains regrettably true that many teachers emphasise accuracy too early, and at the expense of fluency.

sempre com foco na mensagem, é um dos elementos fundamentais para a aquisição de uma LE, seja em um contexto formal ou informal.

A próxima seção tem como objetivo central identificar características do ELBT, fundamentando-se essas características na literatura sobre ASL, principalmente naquilo que se relaciona à teoria sociocultural e à hipótese da compreensão.

2.2 Ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT)

Nesta seção, além de discutirmos características do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) face à literatura acerca da aquisição de segunda língua (ASL), mais estreitamente vinculada à teoria sociocultural e à hipótese da compreensão, reflete-se, também, sobre a relevância desses construtos teóricos para o delineamento da tarefa de legendagem implementada nesta pesquisa.

Seguindo Nunan (2004), Savignon (2005), Richards (2006), Littlewood (2007) e Brown (2007), compreende-se, aqui, o ELBT como uma manifestação do ensino comunicativo de línguas (ECL). A abordagem de ELBT surge no seio da abordagem de ECL compartilhando desta muitos de seus princípios teóricos e metodológicos.

O ECL é uma abordagem filosófica ampla utilizada em programas de línguas; ela se baseia em teorias e pesquisas da linguística, antropologia, psicologia e sociologia. [...] O ensino de línguas baseado em tarefas representa uma manifestação dessa filosofia naquilo que se relaciona a programas de estudo e procedimentos metodológicos.⁴⁹ (NUNAN, 2004, p. 10).

Portanto, o ELBT pode ser entendido como um hipônimo do ECL; mas há argumentos consistentes para entendê-lo como algo a mais, como uma extensão do ECL, que mesmo sendo originado deste, ganha contornos próprios ao atualizá-lo, expandi-lo e ao materializá-lo por meio de metodologias mais claras e mais concretas para o ensino de línguas. Esse é o diferencial maior do ELBT em relação ao ECL. O ELBT “[...] é uma perspectiva contida no quadro do ECL que lhe força a considerar cuidadosamente todas as técnicas que usará em sala de aula, relacionadas a uma quantidade de objetivos pedagógicos relevantes [...]”⁵⁰ (BROWN, 2007, p. 52). Destacam-se a seguir alguns princípios do ECL adotados pelo ELBT.

⁴⁹ CLT is a abroad, philosophical approach to the language curriculum that draws on theory and research in linguistics, anthropology, psychology and sociology. [...] Task-based language teaching represents a realization of this philosophy at the levels of syllabus design and methodology.

⁵⁰ [...] is a perspective within a CLT framework that forces you to carefully consider all the techniques that you use in classroom in terms of a number of important pedagogical purposes [...]

“A abordagem comunicativa desloca o centro de gravidade na dupla operação que caracteriza a tarefa do aprendiz: trata-se não de aprender para depois comunicar, mas de ligar intimamente o aprender ao comunicar.” (MARTINEZ, 2009, P. 72). O ELBT não é cumulativo, ou seja, não se prevê um sequenciamento de itens gramaticais ou lexicais para que o estudante os assimile e depois possa usá-los em sua produção. Seja de forma receptiva ou produtiva, o estudante é engajado em tarefas e em atividades comunicativas desde o primeiro contato com a língua. Widdowson vê no estudante de línguas a figura de um manipulador discursivo.

Se é verdade o que estou argumentando aqui, ou seja, que a aprendizagem de uma língua implica na aquisição da habilidade de manipular discurso, então parece que a consequência seria que temos de vincular, de uma forma ou de outra, a língua estrangeira objeto de ensino, a contextos concretos de uso. (WIDDOWSON, 1991, p. 81).

Seguindo esse princípio comunicativo, o ELBT é balizado em situações que demandam o uso autêntico da LE a fim de que se possam descobrir ou transmitir informações novas e necessárias aos interlocutores. Nesse sentido, não se entende como tarefa uma atividade em que vários objetos são postos sobre uma mesa para que o professor e seus alunos possam nomeá-los. Uma atividade desse tipo, contudo, poderia ser parte integrante de uma subtarefa. Pondo o foco nos significados e na interação, Almeida Filho (2010, p. 36) sustenta que “O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação [...]”.

As línguas maternas constituem também parâmetros para que se possa pensar a aprendizagem de LE. Dessa forma, e em consonância com os conceitos de “competência para uso” ou “competência comunicativa” de Hymes (1972), Wilkins (1974, p. 19, grifos do autor) argumenta que “Todos nós aprendemos a usar nossos idiomas através de comunicações reais.” [...] Para usarmos e entendermos uma língua precisamos de uma competência *comunicativa* bem como de uma competência *gramatical*.⁵¹ Percebe-se que a abordagem comunicativa, em sua forma mais incipiente (o que é extensivo às formas mais atuais), não ignora a relevância do ensino de gramática; porém ele é secundário. O ELBT opera com esse pressuposto ao adotar uma perspectiva analítica com foco na forma.

Savignon (2005), com base em um estudo de Canale e Swain, menciona um terceiro nível de competência: sociolinguística. Este nível de competência sociolinguística é a habilidade de o aprendiz de línguas em fazer uma adequação discursiva a contextos específicos,

⁵¹ We all learned to use our language in actual communication. [...] In order to use and understand a language we need a *communicative* as well as a *grammatical* competence.

tendo em mente as variedades linguístico-culturais existentes: uma ação que se encontra sob o signo da negociação/construção de significados.

Em sua maioria, os estudos sobre a abordagem de ELBT coincidem em diversos pontos, o que facilita a compreensão do corpo teórico-metodológico que subjaz essa proposta desenvolvida ao longo das últimas décadas. Discutem-se, aqui, inicialmente, alguns conceitos de tarefa, para então identificarmos características e princípios que sustentam o ELBT.

Tarefas, segundo Willis (1996, p. 23), “[...] são sempre atividades em que a língua-alvo é usada pelo aprendiz para propósitos comunicativos (objetivo) com vistas a atingir um resultado.”⁵² Skehan (2003), por seu turno, argumenta que uma tarefa é uma atividade por meio da qual os aprendizes usam a língua com foco nos significados a fim de atingirem um objetivo. De acordo com esse autor, as tarefas são semelhantes, direta ou indiretamente, à forma como a língua é usada em *situações extra sala de aula* (tarefas-alvo).

Antes de passarmos para a definição de tarefa elaborada por Nunan (2004), faz-se necessário distinguir tarefas-alvo (*target tasks*) de tarefas pedagógicas. Tarefas-alvo são as mais diversas tarefas que fazemos no nosso cotidiano. Algumas são comuns a maioria das pessoas, como enviar um e-mail, fazer uma transferência bancária, telefonar para solicitar informações sobre qualquer tipo de serviço, etc. Outras podem estar atreladas a profissões específicas como proferir uma palestra, fazer uma cirurgia, fazer a limpeza de um restaurante. Tarefas pedagógicas são formadas por atividades similares às tarefas-alvo (LONG, 2015). Portanto, uma tarefa pedagógica similar à tarefa-alvo *solicitar informações sobre os horários de atendimento de uma clínica médica* provavelmente funcionaria por meio de mensagens de cumprimento e perguntas envolvendo horas e dias da semana. Tarefa pedagógica, segundo Nunan (2004, p. 4),

[...] é uma atividade de sala de aula que envolve aprendizes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto sua atenção é direcionada a mobilizar seu conhecimento gramatical para expressar significados, com vistas a transmitir significados em vez de manipular formas.⁵³

Em sua definição de tarefa, Ellis (2014) elenca os seus elementos essenciais. De acordo com esse autor, podem ser consideradas tarefas as propostas de atividades nas quais o foco principal está centrado na mensagem, havendo alguma lacuna⁵⁴ a ser preenchida pelos

⁵² [...] are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome.

⁵³ [...] is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form.

⁵⁴ Não confundir, aqui, “lacuna” com exercícios de preencher espaços em um texto.

aprendizes que mobilizam seus próprios recursos linguísticos e não-linguísticos com o objetivo de atingir um resultado, o qual extrapola aspectos meramente linguísticos. Ellis (2013) apresenta, também, uma distinção entre o ELBT e o ensino de línguas com suporte de tarefas. No primeiro caso, ELBT, a proposta de ensino está centrada na própria tarefa, incluindo-se um programa de ensino estruturado em tarefas a serem executadas. No último caso, há um programa de ensino preestabelecido, estruturado a partir de itens linguísticos, tópicos gramaticais, e a tarefa se encaixa na fase de final da sequência didática tradicional: apresentação, prática, produção (APP) – *presentation, practice, production* (PPP).

Partindo da definição de tarefas-alvo para o ELBT, Long (2015) propõe que, após essas tarefas receberem alguns ajustes, elas passem a compor um programa de ensino que consista em uma série progressiva de tarefas, das mais simples às mais complexas. O mesmo autor conceitua tarefas pedagógicas como

[...] atividades e materiais que professores e/ou alunos usam em sala de aula ou em outro ambiente instrucional. A “tarefa” é a unidade de análise que permeia o desenho, implementação e avaliação de um programa de ELBT, incluindo-se o modo como o desempenho dos estudantes é avaliado: por *testes de desempenho alinhados a critérios fundamentados nas tarefas*. ELBT é uma abordagem analítica com um *foco na forma* [...] ⁵⁵. (LONG, 2015, p. 6, grifos do autor).

Os termos “abordagem analítica” e “foco na forma” serão discutidos, posteriormente, nesta seção. Até aqui, pode-se perceber que os conceitos de ELBT não diferem muito. Ao estabelecer suas definições, os autores, em geral, consideram como elemento central de uma tarefa o foco nas mensagens, nos significados e na comunicação, a fim de que um resultado seja alcançado – a realização adequada da tarefa.

Nesta pesquisa, o nosso conceito de tarefa se alinha ao que foi discutido acima. Entendemos que uma boa tarefa, em sentido estrito, deva prover uma grande quantidade de insumo linguístico-comunicativo compreensível, por meio da interação de múltiplas semioses. Esse insumo não deve gravitar em torno de tópicos gramaticais ou de um vocabulário específico; antes, deve espelhar uma situação comunicativa possível, fora da sala de aula de LE. Assim, há o deslocamento do foco para as mensagens e seus significados. Ainda, sempre que possível, a tarefa deve estar atrelada à construção de um objeto com potencial de uso para além dos limites da escola/universidade.

⁵⁵ [...] activities and the materials that teachers and/or students work on in the classroom or other instructional environment. ‘Task’ is the unit of analysis throughout the design, implementation, and evaluation of a TBLT program, including the way student achievement is assessed – by *task-based, criterion-referenced performance tests*. TBLT is an *analytic* approach, with a *focus on form* [...].

Nesse sentido, parece ser consenso, também, a relevância de se usar tarefas que espelhem atividades do *mundo extra sala de aula*, “o mundo real”. Por isso, o uso de materiais autênticos⁵⁶ é um elemento bastante debatido nesse campo de estudo. Long (2015), por exemplo, assevera que os materiais de ensino de línguas, além de relevantes (atendem às necessidades comunicativas dos estudantes) e motivacionais (despertam o interesse dos estudantes), devem ter “[...] a maior aproximação possível ao *uso da língua no mundo real*.”⁵⁷ (LONG, 2015, p. 249, grifo do autor). Nunan (2004) argumenta que a questão não é usar ou deixar de usar materiais autênticos, mas que a combinação de materiais autênticos e adaptados possibilita aos aprendizes boas oportunidades de desenvolvimento. Com efeito, o uso de materiais autênticos pode ser bastante útil ao processo de ASL, mas deve ser visto com cuidado.

Há questionamentos sobre o uso de materiais autênticos, assim como o uso do ELBT para aprendizes nos níveis iniciais de proficiência em LE. Um dos argumentos recorrentes é que o trabalho com materiais autênticos, pela dificuldade que pode apresentar, exige dos estudantes um nível de proficiência intermediário ou avançado de LE. Ainda, o ELBT exige a produção de enunciados que aprendizes iniciantes não são capazes de elaborar (*cf.* ELLIS 2010; 2013; 2014).

Para a primeira dificuldade, Willis e Willis (2007) e Long (2015) sugerem que o contexto de ensino, principalmente na fase de pré-tarefa, e os recursos de consulta disponibilizados aos estudantes podem suprir em grande parte a barreira linguística colocada por materiais autênticos. Sobre o segundo problema, Ellis (2013; 2014) e Nunan (2004) propõem que, apesar de vários modelos de ELBT apresentarem propostas de produção linguística, a abordagem de ELBT pode ser usada para a compreensão de LE.

Neste estudo, usamos matérias autênticas, vídeos produzidos em língua inglesa. Os participantes desta pesquisa têm, em sua grande maioria, nível elementar de proficiência em LE. Dessa forma, o uso desse tipo de material só foi possível porque foram usados diversos elementos de mediação de saberes (mormente a figura do professor e dos demais estudantes e os instrumentos virtuais de consulta online). Além disso, deu-se ênfase ao desenvolvimento da habilidade de compreensão (*cf.* capítulos 4 e 5 deste trabalho).

Acerca de outras dificuldades relacionadas à implementação de tarefas, autores como Ellis (2013), Willis e Willis (2007), Nunan (2010) e Long (2015) ponderam sobre o

⁵⁶ O uso desse termo se refere a uma oposição a textos e materiais de ensino de línguas produzidos para fins didáticos.

⁵⁷ [...] the greatest possible approximation to *real-world language use*.

ensino de segunda língua e de língua estrangeira. Esses dois contextos de ensino-aprendizagem se diferenciam pelo fato de que em países onde se estudam línguas estrangeiras (em sentido estrito) os alunos não têm muitas oportunidades de usar a LE em situações extra sala de aula. Os professores de LE, nesses contextos, por vezes não têm, eles mesmos, um nível de proficiência avançado. Um dos problemas que se põe diante de tal cenário é o fator *imprevisibilidade* que o ELBT traz. Em uma abordagem metalinguística, em que o foco recai sobre as formas gramaticais, os docentes conseguem ter maior controle da aula e prever muitos dos questionamentos que os estudantes podem fazer. No ELBT isso não é muito factível, uma vez que os questionamentos dos alunos têm como fonte suas necessidades comunicativas direcionadas à conclusão da tarefa.

Isso não significa que no ELBT os estudantes não reflitam metalinguisticamente. Cabe, nesse ponto, considerarmos as ponderações de Long (1998; 2015) sobre *foco na forma* e *foco nas formas*. Esse autor concebe três opções distintas de ensino de LE. Considerando essas opções como constitutivas de um plano contínuo, em um extremo está a perspectiva sintética de ensino de LE, com *foco nas formas* linguísticas/gramaticais; no outro, a perspectiva analítica, com foco nos significados. Em posição intermediária a esses extremos se encontra a perspectiva analítica com *foco na forma* (cf. WILKINS, 1974). Vejamos como Long (1998; 2015) explica cada uma delas.

Na perspectiva sintética de ensino de LE (ou tradicional), há um programa de itens linguísticos/gramaticais (preestabelecido) que orienta todo o processo de aprendizagem. Esses itens são sequenciados e apresentados, geralmente isolados, pelo professor que explana acerca do tópico do dia⁵⁸. O nome sintético significa que o aprendiz terá que sintetizar, de forma cumulativa, esses itens para utilizá-los, posteriormente, em situações comunicativas (modelo apresentação, prática, produção). O foco, portanto, recai sobre as formas gramaticais, *foco nas formas*, da LE em estudo (LONG, 1998; 2015).

Em contraposição, em uma abordagem analítica de ensino, toda a atenção dos estudantes é direcionada para as mensagens, para os significados e para a comunicação. Nesse sentido, as formas linguísticas presentes nas línguas são acessadas apenas indiretamente, de forma totalmente espontânea (LONG, 1998; 2015).

Long (1998; 2015) propõe uma terceira via de trabalho: a perspectiva analítica com *foco na forma*, em oposição ao *foco nas formas*. Nesse modelo de ensino de LE, usam-se,

⁵⁸ Apesar de essa explanação poder assumir um caráter indutivo, toda a lição está centrada no tópico gramatical do dia (cf. Krashen, 2009).

amplamente, os princípios advindos da abordagem analítica. Portanto, os aprendizes se concentram nos significados das mensagens, visando estabelecer comunicação. O diferencial desse modelo é que, ao surgirem dúvidas sobre a língua, o professor de LE terá oportunidades de discutir a forma linguística em questão. Essas dúvidas devem partir sempre dos alunos, quando estes estão engajados em alguma atividade comunicativa e se deparam com algum obstáculo linguístico. Assim, nesse modelo proposto por Long, não há um programa gramatical preestabelecido. O ensino é centrado nos aprendizes e os tópicos linguísticos discutidos partem das necessidades deles no momento de resolução de uma tarefa. A discussão da forma não deve, entretanto, depender muito tempo, servindo apenas para orientar o trabalho que os estudantes estejam executando. Essa terceira opção representa para Long (2015, p. 8) uma característica do ELBT, o qual recorre a “[...] uma combinação simbiótica de aprendizagem implícita e explícita que os resultados da teoria e da pesquisa, em diversos campos, incluindo a ASL, mostram estar disponível a estudantes de todas as idades.”⁵⁹

Na presente pesquisa, seguiu-se essa orientação metodológica do autor, especialmente na etapa de pós-tarefa, quando se puseram, ligeiramente, em evidência diferenças entre os pares de línguas estudados. Assim, o conceito de ELBT adotado neste estudo alinha-se, mais diretamente, àquele proposto por Long (2015, p. 6, grifo do autor): “ELBT é uma abordagem analítica com um *foco na forma*.”⁶⁰

A maioria dos autores supracitados recomendam que haja um foco na forma/língua, especialmente durante a etapa de pós-tarefa (NUNAN, 2004; WILLIS; WILLIS, 2007; ELLIS, 2013; 2014; LONG, 2015). Esses autores também compreendem que uma tarefa é formada por três etapas: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Cada etapa pode ser composta de subtarefas. Dessa forma, uma pré-tarefa, por exemplo, pode ser constituída de duas ou mais subtarefas. Esses estudiosos admitem, contudo, que uma tarefa possa ser formada apenas de sua parte central, que é a tarefa propriamente dita, mas recomendam o uso das etapas anterior e posterior: a pré-tarefa enquanto momento de preparação e a pós-tarefa enquanto momento de reflexão. Nosso trabalho segue essa orientação; e, conforme o que consta no Capítulo 4, metodologia, a etapa de pré-tarefa foi especialmente importante ao processo de construção do objeto resultante da tarefa: as legendas interlinguísticas dos vídeos.

⁵⁹ [...] a symbiotic combination of implicit and explicit learning that theory and research findings in several fields, including SLA, show are available to students of all ages.

⁶⁰ TBLT is an *analytic* approach, with a *focus on form*.

Ressalta-se que, ao executar uma tarefa, desde o início, os estudantes de LE podem estar engajados, colaborativamente, em atos comunicativos por meio da negociação e da construção de significados visando a realização da tarefa (SKEHAN, 2003); enquanto que, no modelo *apresentação, prática, produção*, a etapa comunicativa fica condicionada à última fase, produção.

Parece ser consenso, também, entre os autores aqui contemplados, que o papel do professor de LE, no ELBT, é o de mediador/facilitador. “Os papéis do professor e do aluno são dois lados da mesma moeda. Ao dar aos aprendizes um papel mais ativo na sala de aula, o professor deverá adotar para si um papel diferente.”⁶¹ (NUNAN, 2004, p. 67). Nesse contexto, os estudantes têm bastante autonomia para trabalhar, para explorar e para usar sua criatividade durante a negociação e construção de significados necessária à conclusão da tarefa.

Em nossa pesquisa, o papel do professor-pesquisador é exatamente o de mediador/facilitador. Objetiva-se, com isso, fazer com que os participantes/alunos tenham maior segurança durante o processo de legendagem dos vídeos, sabendo que podem contar com a orientação de alguém com experiência no assunto. Assim, quando surgiram dúvidas quanto ao uso do *software* de legendagem ou referentes a aspectos das línguas inglesa e portuguesa, o professor-pesquisador figurou como alguém, ali, disponível a apontar caminhos para soluções dos problemas.

Em se tratando do nosso contexto brasileiro, de uma forma geral, sabe-se que se pratica o ensino de línguas estrangeiras (em sentido estrito). No caso da língua inglesa, apesar de esta ser uma das línguas mais difundidas no mundo, os estudantes brasileiros de inglês, em sua grande maioria, encontram-se em nível elementar de aprendizagem (BRITISH COUNCIL, 2014; 2015). Como visto, esses dois fatores representam questionamentos acerca da adequabilidade do ELBT.

Em Ellis (2013), encontram-se diversos argumentos a favor do uso da abordagem de ELBT com alunos iniciantes, como também em contextos de ensino de línguas estrangeiras. O autor propõe, nesses casos, o uso de tarefas com foco na compreensão oral e/ou escrita (*input-based tasks*). Isso não significa que os aprendizes iniciantes não possam produzir, durante as tarefas; apenas não é solicitado que o façam. Nos contextos de ensino de línguas estrangeiras, Ellis (2013, p. 18) considera que

[...] o ELBT pode, de fato, ser mais adequado aos ambientes “pobres em aquisição” do que àqueles “ricos em aquisição”. Em situações nas quais os aprendizes têm acesso

⁶¹ Teacher roles and learner roles are two sides of a coin. Giving the learners a more active role in the classroom requires the teacher to adopt a different role.

a contextos comunicativos fora da sala de aula, pode ser o caso para o ensino de gramática como uma forma de prevenir a estabilização (i.e., a estagnação temporária de aprendizagem), que frequentemente ocorre no desenvolvimento da interlíngua após os aprendizes terem alcançado um nível básico para se comunicar. Em contextos de língua estrangeira, nos quais as oportunidades comunicativas fora da sala de aula são limitadas (ex.: para aprendizes de inglês em muitos países europeus e asiáticos), há uma necessidade óbvia de se promover tais oportunidades em sala de aula. O ELBT é uma forma de atingir esse objetivo. Pode-se argumentar, também, que um curso baseado em tarefas é capaz de promover mais insumo linguístico-comunicativo do que o “insumo limitado” encontrado em muitos livros didáticos fundamentados em abordagens mais tradicionais.⁶²

Tomando-se como exemplo novamente o contexto brasileiro, há nele um elemento potencialmente útil à aprendizagem/aquisição de LE: seus habitantes compartilham a mesma língua materna (LM). Segundo Ellis (2013), a LM pode ser bem utilizada, nos níveis iniciais de aprendizagem, para dar instruções sobre as tarefas. O uso da LM, nesse sentido, oferece algumas vantagens como tornar a tarefa mais clara, facilitando sua execução desde o início, assim como pode baixar o filtro afetivo⁶³, fazendo com que os alunos fiquem mais à vontade durante a resolução das atividades. Outra vantagem apontada por Ellis (2013) é a naturalidade promovida pelo ato de tradução (*code-switching*). Nos níveis mais avançados, progressivamente, os alunos tendem a usar a LE com maior frequência.

Sem dúvida, em nosso estudo, o compartilhamento da mesma LM (português brasileiro) é um elemento indispensável, pois além de os participantes da pesquisa terem, em sua grande maioria, nível elementar de aprendizagem em LE (o que não abriu espaço para dar instruções em língua inglesa), eles se engajaram em uma atividade de tradução interlinguística. Esses são argumentos que reforçam a relevância da LM quando bem utilizada em aulas de LE.

Em suma, com base na bibliografia acima, infere-se que o ELBT tem como características (CRT = característica) principais: (CRT 1) compor um programa de ensino que não está subordinado a uma sequência de itens gramaticais (mas a uma sequência de tarefas); (CRT 2) prezar pelo foco nos significados das mensagens sem desprezar as formas linguísticas; (CRT 3) utilizar tarefas pedagógicas que espelhem tarefas-alvo com uso, sempre que possível, de materiais autênticos; (CRT 4) lançar mão de contextos de ensino significativos, prevendo-se

⁶² I would argue that TBLT might in fact be better suited to ‘acquisition-poor’ environments than to ‘acquisition-rich ones’. In situations where learners have access to communicative context outside the classroom there may be a case for teaching grammar as way of preventing stabilization (i.e., the temporary cessation of learning), which often occurs in interlanguage development after learners have achieved a basic ability to communicate. In FL situations where communicative opportunities outside the classroom are limited (e.g., for learners of English in many European and Asian countries), there is an obvious need to provide such opportunities inside the classroom. TBLT is a means for achieving this. Arguably, too, a task-based course is capable of providing substantially greater input than the ‘limited input’ to be found in many text books based on a more traditional approach.

⁶³ Cf. Krashen (2009).

a utilização de variados recursos de pesquisa e de consulta (CRT 5) estimular a autonomia dos estudantes, entendendo-se o professor enquanto um mediador/facilitador; (CRT 6) promover a negociação e a construção de significados por meio do trabalho colaborativo dos discentes; (CRT 7) prever um objetivo e um resultado para cada tarefa.

Por tudo o que se disse acima, embora no ELBT esteja previsto um resultado para cada tarefa, percebe-se que é dada ênfase ao processo de ensino. O volume de pesquisas acerca do ELBT tem sido bastante expressivo nas últimas décadas, apesar de existirem ainda muitas lacunas a serem preenchidas nesse âmbito; uma delas, conforme aponta Long (2015), é a escassez de estudos comparativos que ponham em relação abordagens tradicionais de ensino e o ELBT. Outro fator que parece ser relevante, nesse âmbito, é reconhecer como o ELBT está fundamentado em estudos provenientes da área de pesquisa em aquisição de segunda língua (ASL), reconhecendo-se a interface produtiva dessa área com a linguística, a psicologia, a sociologia e a educação (PICA, 2005); bem como com outras áreas que possam ser relacionadas à ASL.

Nesse sentido, pôde-se perceber, a partir de uma revisão parcial da literatura em ASL (*cf.* seção 2.1), que as reflexões de diversos estudiosos, apesar de não se relacionarem diretamente à abordagem de ELBT, trazem diversas assertivas que evidenciam a validade das características (CRTs) dessa abordagem: (CRT 1) programas de ensino de LE não deveriam estar subordinados a uma sequência de itens gramaticais (LIGHTBROWN; SPADA, 2013; COOK; SINGLETON, 2019;); (CRT 2) é produtivo um modelo de ensino em que o foco recaia nos significados das mensagens sem desprezar as formas linguísticas (BROWN, 2007; LIGHTBROWN; SPADA, 2013); (CRT 3) são necessárias tarefas pedagógicas que espelhem tarefas-alvo, com uso, sempre que possível, de materiais autênticos (LEWIS, 1993; TOMILINSON, 2005; BROWN, 2007); (CRT 4) contextos de ensino significativos são aqueles em que se prevê a utilização de recursos de pesquisa e de consulta variados (BROWN, 2007; LIGHTBROWN; SPADA, 2013); (CRT 5) é salutar estimular a autonomia dos estudantes, entendendo-se o professor enquanto um mediador/facilitador (LEWIS, 1993; BROWN, 2007).

Em relação, mais especificamente, à teoria sociocultural (*cf.* seção 2.1.1), ao retomar as características (CRTs) do ELBT elencadas neste estudo, percebeu-se que essa teoria serve de sustentação a abordagens de ELBT à medida que (CRT 4) recomenda o uso de contextos de ensino significativos (resolução de problemas), prevendo-se a utilização de variados recursos de pesquisa e de consulta (elementos/instrumentos de mediação); (CRT 5) discute a autonomia dos estudantes, entendendo-se o professor enquanto um

mediador/facilitador; (CRT 6) promove a negociação e a construção de significados por meio do trabalho colaborativo dos discentes; (CRT 7) prevê um objetivo e um resultado para cada tarefa (resolução de problemas).

Finalmente, no que diz respeito à hipótese da compreensão (*cf.* seção 2.1.2), esta serve de fundamentação a abordagens de ELBT à medida que (CRT 1) sugere a elaboração de programas de ensino que não estejam subordinados a uma sequência de itens gramaticais; (CRT 2) preza pelo foco nos significados das mensagens⁶⁴; (CRT 4) prescreve o uso de contextos de ensino significativos, prevendo-se a utilização de variados recursos (por exemplo, imagens e *realia*).

Pelas nossas leituras, tanto da hipótese da compreensão como da teoria sociocultural, a CRT 3 do ELBT (utilizar tarefas pedagógicas que espelhem tarefas-alvo, com uso, sempre que possível, de materiais autênticos) não é evidenciada, explicitamente, nesses construtos teóricos. A CRT 3, assim, parece traduzir um apelo funcional do ELBT como uma extensão prática que possibilita ao estudante perceber o uso, em outros contextos, daquilo que está sendo aprendido em sala de aula, uma vez que a tarefa parte de uma análise das necessidades do discente no “mundo real”.

A proposta de tarefa de legendagem implementada nesta pesquisa procurou contemplar todas características elencadas acima (*cf.* capítulos 4 e 5 deste estudo). Com isso, buscou-se prover condições para que os participantes pudessem ter sucesso (e ao mesmo tempo aprendido) na completude de suas tarefas.

No capítulo seguinte, reflete-se sobre o uso da legendagem no ensino de LE e sobre a aplicação das características e princípios do ELBT no delineamento de tarefas de legendagem, produção de legendas fílmicas.

⁶⁴ Em detrimento da forma, na hipótese da compreensão, sobretudo nos níveis iniciais de aprendizagem. Nesse sentido, esse postulado sustenta, parcialmente, o ELBT.

3 TAREFAS DE LEGENDAGEM NO ENSINO-APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS (LE)

Neste capítulo, discute-se sobre o uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras (LE); mais especificamente, tratando-se do uso da tradução audiovisual na modalidade legendagem. Exploram-se estudos e situações em que aprendizes de LE, ao produzirem legendas para vídeos, conseguem ganhos linguísticos e comunicativos/pragmáticos na língua-alvo. Dessa forma, inicialmente, faz-se uma breve consideração do uso da tradução no ensino de línguas. Em seguida, expõem-se aspectos da atividade de tradução audiovisual (TAV) com foco na legendagem. Fala-se sobre legendagem e ensino-aprendizagem de LE e revisa-se a literatura acerca da produção de legendas fílmicas para fins didáticos. Por fim, discute-se o tema “tarefas de legendagem”, retomando-se conceitos, princípios e características do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT) contemplados no capítulo anterior.

3.1 Tradução e ensino-aprendizagem de LE

O uso da tradução no ensino de línguas estrangeiras foi visto por bastante tempo como algo prejudicial ao processo de aprendizagem/aquisição. Isso, em parte, representou um estigma advindo do método gramática-tradução, no qual o ensino descontextualizado e com foco em formas linguísticas foi predominante (HALL; COOK, 2012; LARSEN-FREEMAN, 2008). Na era do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), a presença da tradução (assim como o uso da língua materna, em termos gerais) é vista como um elemento facilitador do ensino-aprendizagem de LE (BRANCO, 2011; ELLIS, 2013).

Diversos estudos contemporâneos têm mostrado ganhos provenientes da aplicação da tradução em sala de aula de LE (NORD, 2000; MALMKJAER, 2010; BRANCO, 2011; HALL; COOK, 2012; MATIELO; COLLET; D'ELY, 2013; PONTES; SOUSA; SILVA, 2015). Isso se dá em um momento em que a língua materna (LM) é vista por muitos como uma aliada ao trabalho docente, mormente em contextos em que os aprendizes compartilham da mesma LM (*cf.* ELLIS, 2013; PONTES; SOUSA; SILVA 2015). Nesse sentido, Branco (2011, p. 169) destaca que:

(...) 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.

Essa autora destaca alguns dos muitos ganhos advindos do trabalho com tradução no ensino e aprendizagem de LE. Diversos estudos exploratórios, descritivos e experimentais (muitos deles envolvendo seres humanos) vêm reforçando esse caráter positivo da tradução, quando bem utilizada no ensino de idiomas. Após uma revisão da bibliográfica de trabalhos publicados no Brasil, Pontes, Sousa e Silva (2015, p. 283) perceberam que essas publicações convergem ao tratar dos seguintes temas: “[...] 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.” Enquanto modalidade tradutória, a tradução audiovisual, por sua riqueza significativa, é potencialmente produtiva à aquisição de LE.

3.2 Tradução audiovisual (TAV)

O campo da tradução audiovisual (TAV) engloba muitas modalidades de tradução de textos que têm como suporte mídias diferentes do tradicional meio impresso. Em um estudo historiográfico, O’Sullivan e Cornu (2019) promovem uma discussão sobre o percurso da TAV a partir do cinema mudo, tocando a tradução de cartelas e a presença de comentaristas (*film explainers*) nas salas de cinema. Em relação ao cinema sonoro, esses autores consideram, como um advento da TAV, os primeiros filmes multilíngues, para os quais traduziam-se roteiros e refilmavam-se produções inteiras usando-se os mesmos estúdios com elencos diferentes. Todavia, quando se assume a perspectiva de Orero (2004) e inclui-se o rádio nas modalidades de TAV, uma historiografia da tradução que inclua esse meio de comunicação também parece ser pertinente.

A ampliação do campo da TAV dificulta sua definição. Chaume (2013, p. 105) declara que a TAV “[...] é uma modalidade de tradução caracterizada pela transferência de textos audiovisuais, tanto interlinguisticamente como intralinguisticamente.”⁶⁵ Essa parece ser uma forma um pouco simplista de enxergar o objeto em análise. Tome-se, por exemplo, a audiodescrição e pode-se perceber a natureza intersemiótica dessa atividade de TAV (*cf.* JAKOBSON, 2011; GOTTLIEB, 2005). Mesmo as modalidades prototípicas da TAV, legendagem e dublagem, que podem ser classificadas em termos inter e intralinguísticas, envolvem alguns níveis de recurso a aspectos intersemióticos pelo caráter multimodal dos textos audiovisuais. Ver-se-ão alguns desses aspectos, mais abaixo, ao tratarmos do tema legendagem.

⁶⁵ [...] is a mode of translation characterised by the transfer of audiovisual texts either interlingually or intralingually.

Chaume (2103) explica que para se chegar à denominação “tradução audiovisual”, o campo experimentou diversos nomes como dublagem fílmica, tradução fílmica, tradução para tela (*screen translation*), transadaptação (*transadaptation*). A TAV engloba (mas não se restringe) as atividades de legendagem interlinguística e intralinguística, dublagem, *voiceover*⁶⁶, legendagem para o teatro (*surtitling*), legendagem para surdos e ensurdecidos, legendagem automatizada, legendagem amadora feita por fãs (*fansubbing*), dublagem amadora feita por fãs (*fandubbing*), audiodescrição, localização de jogos (REMAEL, 2010), comentário livre, tradução de roteiros, escrita de roteiros para animações (CHAUME, 2013) e gravações de audiolivros (GOTTLIEB, 2005) e de *podcasts* (GAMBIER, 2018).

O surgimento de muitas das novas modalidades de TAV se deve aos avanços no desenvolvimento de tecnologia digital experimentados nas últimas décadas. “O fácil acesso à tecnologia, a sedução de produções multimodais e os recursos da TAV funcionam como gatilhos para a rápida difusão de materiais audiovisuais através da televisão, computadores, *tablets*, *smartphones* e telas de cinema.”⁶⁷ (DÍAZ CINTAS; MASSIDDA, 2020, p. 255). Sobretudo por meio das redes sociais (*Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, para mencionar algumas) e de canais de hospedagem de vídeos como *YouTube*, as pessoas têm contato com os mais diversos formatos de produções audiovisuais, traduzidas ou não. “As telas são, hoje, um recurso onipresente de interação social, tendo colonizado as esferas públicas e privadas, tornando-se a principal ferramenta para informar, enganar, entreter, manter contato, educar e vender produtos e serviços.”⁶⁸ (DÍAZ CINTAS; MASSIDDA, 2020, p. 256).

A multisssemiose dos textos audiovisuais, entre outros fatores, impõe certas dificuldades a sua tradução. Segundo Gambier (2018), o tradutor deve estar atento ao “peso” de cada signo verbal e não-verbal para a constituição de uma cena discursiva. Deve-se, assim,

⁶⁶ O uso dessa modalidade de tradução audiovisual é muito comum em documentários, nos quais há a coexistência dos discursos orais que representam o texto fonte e o texto alvo, principalmente aqueles relativos a depoimentos de pessoas que participam como informantes desse tipo de produção fílmica. O procedimento adotado para esse tipo de tradução é iniciar um segmento discursivo com o áudio original para então diminuir o volume desse áudio e aumentar o volume do áudio de tradução com a voz de um locutor. Ao final do segmento discursivo, aumenta-se novamente o volume do áudio original e baixa-se o do locutor; procedimento que visa dar credibilidade ao texto de tradução.

⁶⁷ The easy availability of technology, the seduction of multimodal productions and the affordances of AVT have all acted as triggers in the rapid spread of audiovisual materials through television, computers, tablets, smart phones and silver screens.

⁶⁸ Screens are now an omnipresent feature of social interaction, having colonized the private and public spheres and having become the main tool to inform, mislead, entertain, keep in touch, educate and sell goods and services.

considerar a importância do som em relação à imagem e desta em relação aos signos linguísticos. Em suma, deve-se avaliar e pesar a relevância das formas semióticas em interação nesse tipo de texto. Gambier considera 14 códigos semióticos distintos que se somam na construção de significados.

Quadro 2 - Códigos semióticos

	Canal auditivo	Canal visual
ELEMENTOS VERBAIS (signos)	<ul style="list-style-type: none"> – códigos linguísticos (diálogos, monólogos, comentários/vozes extradiegéticas, leitura) – códigos paralinguísticos (desempenho, entonação, sotaque) – códigos literários e teatrais (enredo, narrativa, sequências, progressão dramática, ritmo) 	<ul style="list-style-type: none"> – códigos gráficos (formas escritas: letras/cartas, manchetes/notícias, cardápios, nomes de ruas, cartelas, legendas)
ELEMENTOS NÃO-VERBAIS (signos)	<ul style="list-style-type: none"> – códigos de efeitos sonoros especiais/arranjo sonoro – códigos musicais – códigos paralinguísticos (qualidade de voz, pausas, silêncio, volume de voz, barulho vocal, choro, grito, tosse etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> – códigos iconográficos – códigos fotográficos (luz, perspectiva, cores, etc.) – códigos cenográficos (signos visuais do ambiente) – códigos filmicos (gravação, enquadramento, montagem, convenções do gênero etc.) – códigos cinestésicos (gestos, modos, posturas, expressões faciais, olhares etc.) – códigos proxêmicos (movimentos, uso do espaço, distância interpessoal etc.) – códigos de figurino (incluindo-se o penteado/estilo de corte, maquiagem etc.)

Fonte: Gambier (2018, p. 51, tradução nossa).

Ainda de acordo com esse autor, alguns conceitos provenientes dos Estudos da Tradução deveriam ser revisados, estendidos e repensados, quando aplicados ao campo da TAV. Dentre eles, destacamos os conceitos de texto, autoria, tradução e unidade de tradução (GAMBIER, 2018).

Considerem-se, por exemplo, os conceitos de texto e de autoria para o cinema. A narrativa cinematográfica, apesar de compartilhar muitos traços dos romances escritos, tem sua singularidade sequencial expressa especialmente no recurso de montagem. Enquanto o(a) autor(a) de romance escrito lança mão, muitas vezes, de longas descrições para estimular o imaginário do leitor e “transportá-lo para o ambiente da narrativa”, os produtores de filmes fazem suas descrições, em questão de segundos, por meio de tomadas em plano geral, panorâmicas e *travellings*. Acerca da autoria, esta é mais óbvia no meio editorial impresso. Em

um filme, muitas pessoas são mobilizadas (roteiro, direção, elenco etc.) e dão contribuições originais às produções de obras cinematográficas, não se podendo atribuir a autoria, em sentido estrito, ao diretor do filme.

Na subseção seguinte, amplia-se essa discussão considerando-se algumas particularidades do texto audiovisual legendado.

3.2.1 Legendagem

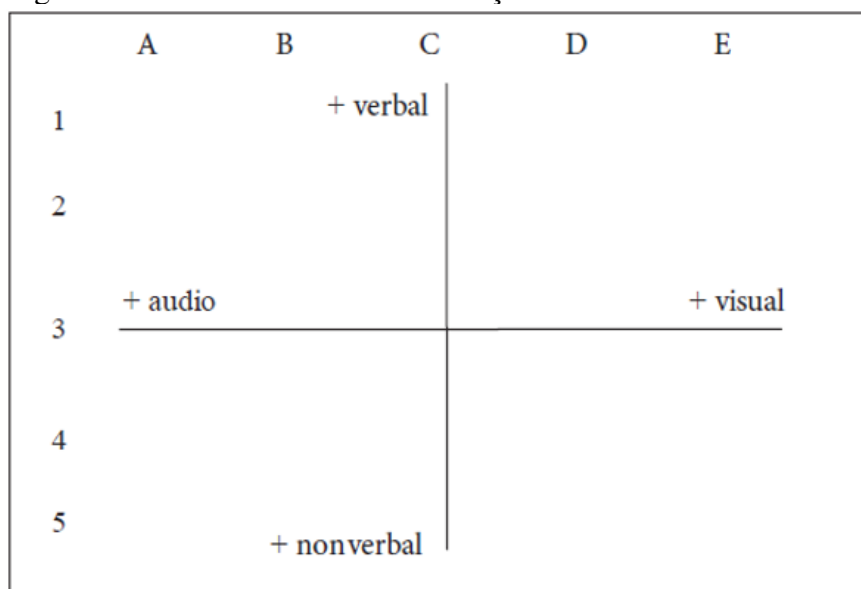
O objetivo desta subseção é discutir algumas especificidades da legendagem, com foco na modalidade interlinguística direcionada a ouvintes (termo usado para diferenciar a legendagem para público surdos e ensurdecidos). Para isso, inicialmente, faz-se uma breve apreciação da natureza do texto audiovisual para, em seguida, tratar-se, mais detidamente, do texto audiovisual legendado.

Ao considerar uma definição para o texto audiovisual, Zabalbeascoa (2008, p. 21) propõe que se amplie o entendimento de texto para qualquer ato discursivo e comunicativo. Nessa direção, um texto audiovisual “[...] é um ato comunicativo envolvendo sons e imagens.”⁶⁹ Segundo Zabalbeascoa, o grau de prototipicidade de um texto audiovisual, bem como de textos de outras naturezas, está relacionado à proporção dos elementos sonoros e visuais, de ordem verbal e não-verbal, combinados. Em um texto audiovisual, “Se nós tivermos dois tipos de signos e dois canais distintos de comunicação, teremos quatro tipos de signos: verbal-sonoro (palavras faladas), não-verbal sonoro (todos os outros sons), verbal-visual (escrita), não-verbal visual (todos os demais signos visuais).”⁷⁰ (ZABALBEASCOA, 2008, p. 24). Entende-se melhor essa questão de prototipicidade textual, no plano audiovisual, ao analisar-se a Figura 3.

⁶⁹ [...] is a communication act involving sounds and images.

⁷⁰ 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).

Figura 3 – Os dois eixos da comunicação audiovisual



A: apenas sonoro

B: mais sonoro que visual

C: proporcionalmente sonoro e visual

D: menos sonoro que visual

E: apenas visual

1: basicamente verbal

2: mais verbal que não-verbal

3: proporcionalmente verbal e não-verbal

4: menos verbal que não-verbal

5: apenas não-verbal

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

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 é exemplificado da seguinte forma: “Prototípico filme audiovisual comercial. Produção teatral, especialmente quando se usa supralendas.”; seguido de sua descrição: “Neste tipo de texto, ou parte de texto, tanto os canais sonoros quanto os visuais são explorados em sua completude para expressar mensagens e signos verbais e não-verbais.”⁷¹ (ZABALBEASCOA, 2008, p. 27). É perceptível que o texto audiovisual legendado (filmes, vídeos etc.) se encaixa nessa descrição como um gênero audiovisual prototípico bastante presente no nosso dia-a-dia, especialmente nos espaços virtuais abrigados pela internet.

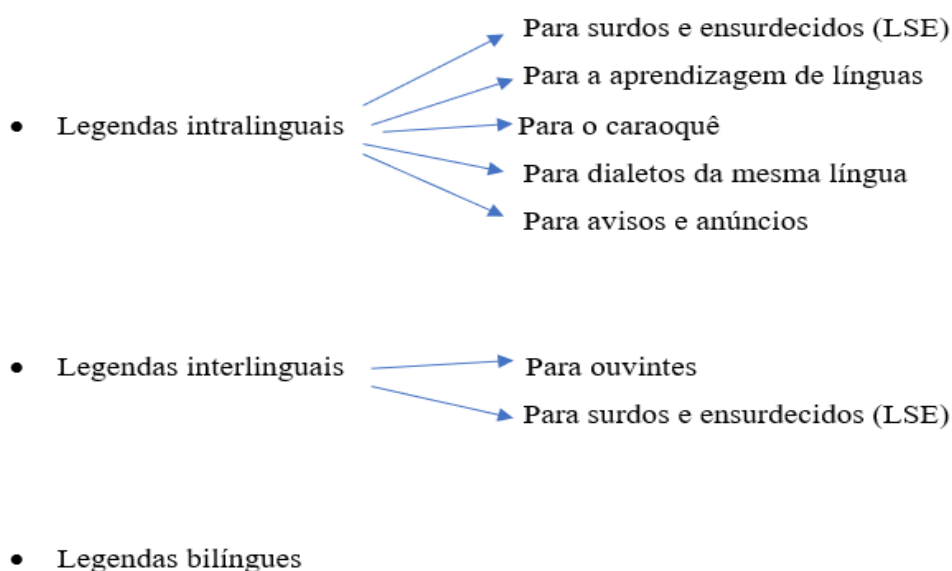
Como visto, a atividade de TAV exige do tradutor uma atenção à combinação dos diferentes recursos semióticos presentes no texto. Isso se complexifica mais quando se trata da legendagem interlinguística para ouvintes. No texto audiovisual legendado, de acordo com Skuggevik (2009), além de os signos sonoros e visuais que aparecem e complementam-se,

⁷¹ 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.

reciprocamente e concomitantemente, a língua original e a tradução coexistem e, em certos casos, competem (por exemplo, quando o espectador consegue entender a língua original).

Outro fator complicador é o fato de o texto de tradução, legendas, resultar do câmbio diamésico entre modalidades verbais, da modalidade oral para a escrita. Certas nuances paralinguísticas da modalidade oral, como a entonação, são reproduzidas apenas de forma parcial nas legendas. Gottlieb (2012, p. 37, grifos do autor) define legendagem como uma “[...] *tradução diamésica em uma mídia polissemiótica (incluindo-se filmes, TV, vídeos e DVD) na forma de uma ou mais linhas de texto escrito apresentado na tela sincronicamente ao conteúdo verbal original.*”⁷² De um modo geral, a legendagem é uma das formas de TAV mais proeminentes no mundo (NIKOLIĆ, 2018). Diversos vídeos, em diversos formatos recebem legendas, sejam por questões técnicas e financeiras ou por questões culturais (países com tradição de legendagem, por exemplo). Antes de prosseguir-se com a discussão acerca da legendagem interlinguística para ouvintes, faz-se necessária uma breve consideração sobre alguns tipos de legendas produzidas para obras audiovisuais. Observe-se a Figura 4.

Figura 4 – Tipos de legendas



Fonte: Díaz Cintas e Remael (2014, p. 14, tradução nossa).

Nesta discussão, para efeitos de compreensão dos tipos das legendas mais presentes nos textos audiovisuais, tocaremos apenas quadro tipos elencados no esquema da Figura 4. O primeiro tipo, legendas intralinguísticas para surdos e ensurdecidos (LSE), é uma modalidade

⁷² [...] *diamesic translation in polysemiotic media (including films, TV, video and DVD) in the form of one or more lines of written text presented on the screen in sync with the original verbal content.*

que visa, em uma mesma língua, tornar um texto audiovisual acessível a pessoas com deficiência, por meio da disposição de legendas que, além de a tradução daquilo que é verbal-sonoro, fornecem também informações de cunho não-verbal sonoro. Já as legendas intralinguísticas para a aprendizagem de línguas, *grosso modo*, têm as mesmas características das anteriores, retirando-se a tradução daquilo que é não-verbal sonoro. As legendas interlinguísticas para ouvintes (o tipo discutido nesta seção) são as legendas que possibilitam o acesso de pessoas que não falam a língua original do texto de partida. Por fim, as legendas interlinguísticas para surdos e ensurdecidos diferenciam-se das últimas pois, além de a tradução de uma língua para outra, trazem também informações de cunho não-verbal sonoro na língua de chegada (cf. FRANCO; ARAUJO, 2011; DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014).

No âmbito do ensino de línguas, tem-se, ainda, o conceito de legendas reversas. Esse tipo de legenda pode figurar de duas maneiras distintas: uma quando o assunto é recepção e outra quando se trata de produção. Nos dois casos, as legendas reversas são aquelas em que o aprendiz de uma LE ouve o verbal-sonoro em sua LM e recebe ou produz legendas em LE. A diferença está no fato de que, quando se trata de recepção, esse verbal-sonoro pode ser uma dublagem e as legendas disponíveis podem ser intralinguísticas (considerando-se que hoje disponibilizam-se a dublagem e a legendagem de um mesmo filme em diversas línguas). No caso da produção didática de legendas reversas, percebe-se ser mais produtivo que o estudante parta do verbal-sonoro original em sua LM para produzir legendas em LE a fim de desenvolver habilidades de escrita (cf. LETORLA, 2019, p. 25-29, *reverse interlingual subtitling*).

Em relação ao acesso que os espectadores podem ter às legendas, de uma forma geral, estas podem ser abertas ou fechadas. As legendas abertas não permitem que o espectador selecione o tipo de legenda que deseja ou se prefere assistir ao vídeo sem legendas, porque elas foram incorporadas ao vídeo, não possibilitando sua separação dele. As legendas fechadas, ao contrário, são ativadas apenas quando o espectador aciona a sua exibição, possibilitando que sejam escolhidas as legendas que mais se adequam a cada indivíduo (cf. FRANCO; ARAUJO, 2011; DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014). Algumas empresas como a Netflix já disponibilizam legendas em diversas línguas e de diversos tipos para um mesmo filme.

A língua inglesa é a principal língua-fonte de diversas produções audiovisuais que circulam internacionalmente, tornando a legendagem interlinguística algo comum em muitos países (NIKOLIĆ, 2018). Conforme demonstram diversos estudos (SKUGGEVIK, 2009; GOTTLIEB, 2012; DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014), a legendagem interlinguística não visa traduzir todo o conteúdo dos enunciados falados. Ao se apoiar nos demais elementos

comunicativos presentes no texto (contexto, cotexto, imagens, sons verbais e não-verbais), esse tipo de legenda tende a ser concisa, atuando em conjunção com o que se vê na tela, permitindo que o espectador aproveite ao máximo o plano imagético. As legendas “[...] são adicionadas ao filme finalizado, e para que elas funcionem efetivamente, devem interagir com e apoiar-se em todos os diferentes canais do filme.”⁷³ (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014).

Em *Um Misterioso Assassinato em Manhattan*, há a seguinte cena. Quando Helen, atriz e modelo no filme, começa a descer um lance de escadas que parece ser perigoso, ela é advertida: “Cuidado com os degraus. É muito íngreme. Cuidado.” As legendas podem facilmente traduzir isso como “Cuidado!”, em qualquer língua, sem a necessidade de se referir aos degraus.⁷⁴ (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014, p. 54).

É importante também considerar, no exemplo acima, o tempo de preenchimento da legenda em relação ao texto falado. O segmento discursivo “Cuidado com os degraus. É muito íngreme. Cuidado.” traduzido como “Cuidado!” pode causar estranheza no espectador, perturbando a fluência da narrativa cinematográfica, pois certamente se perceberá uma diferença considerável de simetria entre a fala e a legenda. Uma possível solução, enquanto um meio termo que pudesse privilegiar o plano imagético e ao mesmo tempo reduzir um pouco o texto escrito mantendo uma certa proporcionalidade, seria “Cuidado com os degraus!” (cf. PEREGO, 2009). Textos mais curtos não significam necessariamente que sejam mais fáceis de serem processados (cf. DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014, p. 148).

“A legendagem interlinguística é caracterizada pela interação de três componentes distintos, mas interdependentes [...]: a fala do texto fonte, o texto escrito e o plano visual”⁷⁵ (GUILLOT, 2019, p. 34). Acrescente-se a isso o que Perego (2009) chama de verbalização dos sons não-verbais, quando o legendista percebe a necessidade de se apoiar nesses elementos comunicativos (ruídos, explosões, música etc.) para explicitar informações do discurso fílmico nas legendas. Em alguns casos, a verbalização de elementos não-verbais sonoros e visuais significa um alongamento das legendas, visando-se facilitar a compreensão do texto audiovisual. Contudo, isso não ocorre com grande frequência. A redução do texto original é algo mais constante chegando a representar uma diminuição em torno de 20% a 30% do texto fonte, a depender do gênero (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014).

⁷³ [...] are an addition to the finished film, and if they are to function effectively, they must interact with and rely on all the film's different channels.

⁷⁴ In *Manhattan Murder Mystery* the following scene occurs. As Helen, actress and model in the film, comes down a dangerous-looking flight of stairs, she is warned: “Watch your step. It's very steep. Be careful”. The subtitles can easily render this as ‘Be careful!’ in any language, without the need to refer to the step.

⁷⁵ Interlingual subtitling is characterized by the interplay of three distinct but interdependent components [...]: source text speech, written text, visual footage.

Esse jogo com diversos recursos semióticos permite ao legendista fazer reduções parciais ou totais do texto de partida. Reduções parciais são condensações do texto fonte, enquanto reduções totais representam o seu apagamento (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014). O exemplo acima, “Cuidado com os degraus!”, ilustra uma redução parcial do texto original. Mas há momentos em que as legendas são simplesmente dispensáveis, pelo fato de a 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 vezes.⁷⁶

As reduções podem ser feitas nos níveis lexical, oracional e frasal, sempre recorrendo-se ao contexto, ao cotexto e a elementos capazes de estabelecer coesão linguística ou intersemiótica⁷⁷. Seguem, no Quadro 3, alguns exemplos de reduções.

Quadro 3 – Exemplos de reduções

Diálogo original	Legendas em francês	Tradução reversa
I should really be going actually.	Je dois partir.	I have to leave.
He’s got lots of money.	Il est riche.	He is rich.
Can’t you hear the difference?	Ecoutez donc!	Listen!
The murderer must have - like - hidden in this closet, right?	Le meurtrier a dû se cacher ici.	The murderer had to hide here.

Fonte: Díaz Cintas e Remael (2014, p. 151-160).

O último exemplo do Quadro 3 acima ilustra bem o que se entende por coesão intersemiótica. Como pode ser visto, uma das premissas da atividade de legendagem é a produção de segmentos discursivos escritos de fácil processamento pelo espectador/leitor. Nesse sentido, a segmentação de legendas pode impactar também na recepção do texto audiovisual⁷⁸. Díaz Cintas e Remael (2014) explicam que há dois níveis de segmentação: (1) a distribuição de uma frase entre linhas de uma mesma legenda, quebra de linha; (2) ou a sua distribuição entre duas ou mais legendas. Nesse último caso, os autores chamam a atenção para a memória de retenção dos espectadores. Frases complexas podem ser divididas em frases menores, a fim de facilitar a leitura.

No caso da quebra de linha, segmentação de uma mesma legenda, Perego (2008) sugere que a leitura de uma legenda pode ser mais difícil quando essa quebra é arbitrária. O

⁷⁶ Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Subtitle Spotting and Translation*, item 13.

⁷⁷ Coesão intersemiótica na legendagem se refere ao modo como a língua é conectada diretamente à trilha sonora e às imagens na tela, lançando-se mão dessas informações disponíveis para criar um todo linguístico-visual coerente [...]. (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014, p. 171).

⁷⁸ Cf. Carroll e Ivarsson (1998), *Code of Good Subtitling Practice, Subtitle Spotting and Translation*, item 06.

termo arbitrário, explica a autora, refere-se à imprevisibilidade, à ilogicidade, à imprecisão ou à implausibilidade desse procedimento. Assim, “Até mesmo a quebra de linhas em uma única legenda pode facilitar a compreensão e aumentar a velocidade de leitura, se a segmentação for feita respeitando-se sintagmas nominais e verbais de uma frase ou oração, ao invés de fracioná-los em unidades menores.”⁷⁹ (GEORGAKOPOULOU, 2009, p. 24). A partir da análise de filmes, Perego expõe alguns casos de legendas mal segmentadas (exemplos 1 ao 4), nas quais os sintagmas nominais foram fracionados; enquanto Sousa apresenta exemplos de legendas bem segmentadas (exemplos 5 e 6) em língua inglesa (língua-fonte) e em língua portuguesa (língua-alvo).

(1) Exactly how do you mean? – There’s a great future there. Think about it.

(2) You only talked about your married sister. And your other married sister.

(3) So we were always stuck watching some crap made-for-TV movie about a kid with leukaemia.

(4) Like hell! 25 years in construction work. I’ve always had a paycheque. (PEREGO, 2008, P. 216, grifos da autora).

(5) Well, your last cleaning lady didn’t do a very good job.

(6) Bem, sua última faxineira não fez um bom trabalho. (SOUSA, 2021, p. 52-53, grifos nossos).

Os estudos experimentais de Monteiro e Dantas (2017) e de Gerber-Morón, Szarkowska e Woll (2018) sinalizam que legendas mal segmentadas podem resultar em um maior esforço cognitivo do espectador na leitura das legendas, causando desconforto na recepção das legendas e rupturas no processo de leitura (*cf.* VIEIRA; ASSIS; ARAUJO, 2020). Percebe-se que o ato de legendar, assim como outras atividades de tradução, é algo bastante complexo. Kruger (2008, p. 82) ressalta que

[...] o legendista 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), as lacunas entre as legendas e os vários sistemas semióticos que impactam no que é legendado e na forma como se legenda.⁸⁰

⁷⁹ 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.

⁸⁰ 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.

O procedimento de tradução direta (decalque) é evitado na legendagem. As legendas precisam estar sincronizadas à imagem e à fala para trazer informações semânticas adequadas do texto de partida e permanecer na tela tempo suficiente para que os leitores possam lê-las (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014). Como nota Skuggevik (2009), as legendas tendem a ser econômicas, 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 discursivo. O último autor, também, chama a atenção para o tempo em que a legenda deve permanecer na tela

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 outro lado, se a legenda permanece na tela por um tempo muito curto, os espectadores não terão tempo de ler a informação. Por isso, convencionou-se que o tempo mínimo de exposição para uma legenda deve ser um segundo, independentemente de quão curta ela possa ser. Se a informação permanecer na tela por menos tempo, corre-se o risco de ela aparecer como um *flash* e de os espectadores não conseguirem lê-la.⁸¹ (DÍAZ CINTAS, 2008, p. 95).

Acerca da quantidade de linhas em uma legenda, Díaz Cintas e Remael (2014) prescrevem, embora esses números variem, um total de duas linhas, com uma variação de 32 a 41 caracteres por linha. O tipo de tela para a qual se legenda impacta diretamente nesses números, em função do número de quadros por segundo. O cinema usa uma sucessão de 24 quadros por segundo, enquanto a TV europeia usa 25 e a TV americana 30. Dessa forma, o cinema terá um maior número de legendas quando comparado à TV, que trará legendas mais longas sincronizadas ao tempo reduzido de reprodução (DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2014).

Outros elementos certamente influenciam esse processo. Fatores como cliente, público de chegada, recursos tecnológicos, objetivos de tradução, orientação ideológica do legendista/tradutor, a posição da obra em um dado polissistema fílmico (*cf.* EVEN-ZOHAR, 2004; NORD, 2005; SILVA; SOUSA, 2018) e a distância ou proximidade entre culturas são elementos que, também, interferem diretamente nas decisões tomadas (SOUSA, 2021).

Todas as especificidades da legendagem discutidas acima repercutem quando se usa essa ferramenta no ensino-aprendizagem de LE.

⁸¹ 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.

3.3 Legendagem e ensino-aprendizagem de LE

O interesse pelo uso da legendagem fílmica no ensino de línguas remonta, segundo Caimi (2013), há mais de quatro décadas. Inúmeras pesquisas discutem esse uso enquanto recepção, *i.e.* estudantes/aprendizes de LE em posição de espectadores (DÍAZ CINTAS, 2008; MATIELO; COLLET; D'ELY, 2013; HSU *et al.* 2013; MATIELO; D'ELY; BARRETA, 2015; GOMES, 2016; VANDERPLANK, 2016; MCLOUGHLIN, 2019). Contudo, apesar de crescente, o número de estudos que investigam a produção didática de legendas, *i.e.* estudantes de LE enquanto legendistas *ad hoc*, ainda é limitado (LERTOLA, 2019; MCLOUGHLIN, 2019; SOUSA; BORGES, 2020). O interesse crescente pela implementação dessa ferramenta de ensino se deve aos avanços tecnológicos vivenciados nas últimas décadas, o que transformou o modo como lemos e como aprendemos.

De acordo com Lertola (2019), a legendagem é a modalidade de tradução audiovisual mais estudada. Com efeito, a legendagem oferece diversos ganhos ao aprendiz de uma LE. A combinação dos quatro canais verbais e não-verbais juntamente com a coexistência dos textos original e traduzido (em modalidades distintas) potencializa a natureza significativa desse tipo de texto audiovisual. Pesquisas têm destacado a relevância dessa redundância para a aprendizagem de LE (NEVES, 2004; DÍAZ CINTAS, 2008; CAIMI, 2009; SOUSA, 2016; 2018).

Assistir a filmes legendados constitui-se em uma 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 fílmico.⁸² (CAIME, 2009, p. 241).

É nesse sentido que diversos autores (DANAN, 2004; DÍAZ CINTAS, 2008; PAVESI; PEREGO, 2008; CAIMI, 2009; VANDERPLANK, 2016) relacionam as atividades/tarefas com filmes/vídeos legendados à hipótese da compreensão (KRASHEN, 1985; 2009), pois o insumo linguístico-comunicativo compreensível é mais facilmente veiculado devido à conjunção desses elementos significantes. Além disso, Caimi (2013) reconhece o papel mediador (*cf.* VYGOTSKI, 2009) da presença da LM (artefato simbólico) na aquisição/aprendizagem de uma língua.

⁸² 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.

As pesquisas que tratam da legendagem enquanto recepção utilizam as três modalidades de legendas: interlinguísticas, intralinguísticas e reversas. As legendas interlinguísticas e reversas são adequadas a todos os níveis de proficiência linguística, enquanto as legendas intralinguísticas são mais recomendáveis a aprendizes em nível intermediário ou avançado. Estudos indicam que os três tipos de legendas trazem ganhos linguísticos em LE (DANAN, 2004; GORJIAN, 2014).

De uma forma geral, os ganhos linguísticos advindos da legendagem enquanto recepção estão mais relacionados às habilidades de compreensão oral e escrita. Ademais, há ganhos paralinguísticos: percepção de aspectos pragmáticos, formação de uma consciência intercultural, acesso a diferentes registros e variedades de uma língua etc.

O uso da legendagem enquanto produção é algo relativamente novo, mas em franca expansão; em parte, devido ao acesso a softwares de legendagem gratuitos, como o *Subtitle Workshop* (MCLOUGHLIN, 2019; LERTOLA, 2019; SOUSA; BORGES, 2020). Nessa abordagem, a legendagem interlinguística padrão (áudio na LE e legendas na LM) é a linha de investigação mais desenvolvida, focada no desenvolvimento de habilidades relacionadas à compreensão de expressões idiomáticas, dos aspectos pragmáticos, na compreensão oral, na aquisição vocabular, na formação de uma consciência intercultural e na percepção dos aprendizes em relação às atividades de legendagem (LERTOLA, 2019). É relevante destacar, nessa lista elaborada por Lertola (2019), a carência de pesquisas que investiguem a compreensão escrita (leitura) a partir de segmentos discursivos maiores que vocábulos isolados. Isso é algo que a presente pesquisa busca discutir ao lançar luz sobre a compreensão de sintagmas nominais durante uma tarefa de legendagem.

Já as pesquisas com o uso da legendagem interlinguística reversa (áudio na LM e legendas na LE) investigam, especialmente, o desenvolvimento de habilidades de produção escrita, e secundariamente o desenvolvimento de habilidades de tradução (LERTOLA, 2019). Por sua vez, o uso da legendagem intralinguística visa avaliar o desenvolvimento de habilidades de produção escrita e a aquisição vocabular (LERTOLA, 2019).

De uma forma geral, nas últimas duas décadas, os estudos sobre o uso da legendagem enquanto produção avaliaram os ganhos da legendagem didática relacionados à promoção de uma consciência linguística, ao desenvolvimento de habilidades de compreensão textual e de produção escrita, ao aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral, à formação de uma consciência intercultural, ao aprimoramento da ortografia. Em um aspecto mais didático que linguístico, investigaram-se os ganhos com relação a abordagens

comunicativas de ensino de tradução, centradas nos alunos, capazes de promover a interação entre docentes e discentes e entre os últimos enquanto aprendizes autônomos e críticos engajados na construção de objetos reais (SOUSA; BORGES, 2020). Passa-se a um exame mais detido dos estudos que tratam da produção de legendas fílmica no ensino e aprendizagem de LE.

3.3.1 A produção de legendas no ensino-aprendizagem de LE

Nesta seção, apresentamos como foi feito o levantamento bibliográfico das pesquisas que tratam do tema discutido em nosso estudo. Em seguida, discutimos o conteúdo de 27 trabalhos (24 artigos, uma dissertação de mestrado e duas teses de doutorado) que, após uma seleção criteriosa, constituem o corpus do que pode ser chamado aqui de “estado da arte” dos últimos 22 anos⁸³. Neles, destacamos a agenda de pesquisa da área, projetos elaborados, as vantagens do uso da legendagem didática, as sugestões para a implementação de tarefas e as pesquisas com seres humanos.

3.3.1.1 Busca sistematizada por trabalhos

Os acervos digitais vêm facilitando bastante o trabalho dos pesquisadores. Hoje, podemos consultar livros, artigos, dissertações e teses em poucos cliques. Todavia, são necessários conhecimentos e habilidades para a obtenção de resultados satisfatórios nesses ambientes virtuais.

Esta é uma busca sistematizada por trabalhos que abordam, especificamente, o uso do ato de legendar na aprendizagem de LE. De antemão, pode-se afirmar que as pesquisas envolvendo materiais audiovisuais legendados e a aprendizagem de línguas são numerosas. O mesmo não pode ser dito sobre o nosso tópico de interesse. Os estudos que propõem e investigam tarefas de legendagem, produção de legendas fílmicas por estudantes de LE, são poucos.

Com o intuito de acessar o “estado da arte” nesse âmbito, utilizamos quatro bibliotecas digitais: o Portal de Periódicos – CAPES/MEC, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Google Acadêmico e o Google.com.br. Para cada biblioteca, padronizou-se a busca por meio das ferramentas disponíveis nos mecanismos de pesquisa. Em todos eles, marcou-se como limite temporal os últimos 22 anos. Os trabalhos selecionados

⁸³ A coleta e seleção desses estudos foi realizada durante o ano de 2018 e atualizada em julho de 2022. O resultado dessa revisão feita em 2018 foi publicado na Revista Organon (SOUSA; BORGES, 2020).

foram aqueles (disponíveis gratuitamente) que contemplavam em seus títulos ou em seus resumos as palavras-chave e/ou metodologia que satisfizessem o tema procurado.

As palavras-chave usadas foram “legendagem” combinada com “aprendizagem língua”, “ferramenta pedagógica”, “desenvolvimento proficiência”, “desenvolvimento habilidades língua”, “atividade aprendizagem língua”; “subtitling” combinada com “language learning”, “pedagogical tool”, “language proficiency development”, “language skill development”, “activity language learning”. Como já era previsto, pelo uso de palavras-chave com a repetição do termo “legendagem”, houve repetições de resultados em buscas ulteriores. Nesses casos, registramos essas repetições, mas contabilizamos apenas os resultados novos, eliminando os demais. Com essa abordagem bilíngue, objetivou-se coletar um maior número de trabalhos⁸⁴.

Contudo, não seria factível, dados os propósitos deste estudo, verificar todos os resultados gerados. No Google, por exemplo, para cada busca, o mecanismo gera centenas de resultados, os quais se distanciam das palavras-chave a medida em que se avança o número de páginas no navegador *web*. Por isso, neste levantamento bibliográfico, optamos por analisar apenas os 50 primeiros resultados.

A metodologia para a coleta de trabalhos se fez em três etapas. Na primeira, selecionamos os trabalhos nos quais o título apresentava nossas palavras-chave sugerindo pertinência ao nosso estudo. Na segunda etapa, lemos os resumos desses trabalhos, verificando se estes corroboravam essa pertinência. Por último, iniciamos a leitura dos artigos, dissertação e teses a fim de apropriar-nos de seus conteúdos. Nessa leitura, buscamos identificar, especificamente, se na metodologia dos trabalhos, em algum momento os estudantes produziam legendas fílmicas com vistas a aprimorar suas habilidades em LE.

Assim, discutimos os 27 trabalhos pertinentes ao tema deste estudo. Apesar da relativa escassez de estudos que investiguem o ato de legendar direcionados ao ensino-aprendizagem de LE, encontramos projetos e estudos com resultados satisfatórios sobre o tema. Esses estudos, de uma forma geral, trazem informações sobre a agenda de pesquisa da área, projetos, vantagens da legendagem didática, orientações para implementação de tarefas de legendagem em sala de aula de LE e dados qualitativos e quantitativos acerca de pesquisas com seres humanos.

⁸⁴ Ao atualizar essa revisão bibliográfica, no ano de 2022, fez-se a busca por trabalhos a partir do ano de 2018. Dessa vez, eliminamos a repetição de algumas palavras-chave, usando-se para a busca por trabalhos somente o par de palavras-chave “legendagem aprendizagem língua” e “subtitling language learning”, as quais se mostraram mais efetivas durante a primeira parte da coleta de trabalhos. As bibliotecas digitais permaneceram as mesmas.

3.3.1.2 Agenda de pesquisa

As pesquisas na área de legendagem e ensino-aprendizagem de línguas vêm crescendo nos últimos anos, deslocando estudantes da condição de espectadores para manipuladores de produtos audiovisuais. “O uso da atividade de legendagem no contexto de aprendizagem de LE não é uma prática nova e podemos ver um crescimento no número de experimentos que estão sendo conduzidos em universidades e no ensino médio.”⁸⁵ (ÁVILA-CABRERA; ESTEBAN, 2021, p. 43).

Zanón (2010) verificou que as três modalidades de legendas (padrão, bimodal e reversas⁸⁶) têm sido amplamente discutidas. Os ganhos provenientes do uso desse tipo de material legendado são diversos, seja no desenvolvimento das habilidades escritas e orais, seja no desenvolvimento de uma consciência intercultural, pragmática e metalinguística. O que autora sublinha, porém, é a carência de estudos que façam uso de softwares de legendagem para realização de atividades de tradução audiovisual (TAV).

Não obstante, Beseghi (2013) nos mostra que alguns autores como Blane, 1996; James, 1998; Díaz Cintas, 2001; Bartrina, 2003; 2009; Bartrina; Espasa, 2005 estudam o processo de legendagem. Porém, nesses estudos, esses autores focam mais nas restrições impostas por essa modalidade de TAV do que nas possibilidades que a legendagem pode oferecer em sala de aula de LE. Nesse último aspecto, Beseghi vê em Díaz Cintas *et al* (2008) o limiar para novos estudos que tratem dessa questão. Em consonância, Lertola (2012) destaca o interesse crescente em pesquisas sobre a legendagem, relatando que isso não se limita à área da tradução profissional, mas também ao reflexo dessa prática na aprendizagem de LE.

Lertola (2013) registra que instituições europeias reconhecem o potencial do consumo de materiais legendados, mas também da legendagem, produção de legendas fílmicas por aprendizes de línguas, como ferramentas efetivas no processo de ensino-aprendizagem. A autora ressalta que, apesar do pequeno volume de estudos em relação à prática de legendagem, esse é um campo de pesquisa que está se desenvolvendo rapidamente, uma vez que os resultados de estudos empíricos trazem dados positivos concernentes ao uso dessa ferramenta no desenvolvimento global da aprendizagem de LE. Borghetti e Lertola (2014) também admitem a vasta literatura sobre legendagem e ensino de línguas existente nos dias atuais. Contudo, as

⁸⁵ The use of active subtitling in the FLL context is not a new practice and we can see that more and more experiments are being conducted at universities and secondary schools.

⁸⁶ Legendagem reversa é aquela em que temos o áudio na língua nativa e as legendas na LE.

autoras, consoante ao que se lê acima, sinalizam a carência de pesquisas que tratem da produção de legendas como um meio de aprendizagem intercultural.

Por fim, no apanhado dos estudos que investigamos, Marzban e Zamanian (2015) concordam que as pesquisas sobre a produção de legendas fílmicas por aprendizes de LE ainda são restritas, porém estudos recentes como os de Williams e Thorne (2000), Sokoli (2006), Bravo (2008) e ZANÓN (2010) trazem resultados positivos em relação ao uso da legendagem intra e interlinguística. Poucos parecem ser, também, os projetos que fomentem tarefas de legendagem.

3.3.1.3 Projetos – *ClipFlair* e *LvS*

Encontramos em nossa busca dois projetos de interesse. O primeiro, *ClipFlair*, é uma plataforma europeia online de aprendizagem de LE baseada em atividades de dublagem e de legendagem. Trata-se de um projeto financiado pela *European Commission* que objetiva melhorar a interatividade no trabalho com materiais audiovisuais. Para isso, criou-se uma plataforma onde alunos, professores e produtores de material didático podem interagir. Para criação da plataforma seus idealizadores fizeram um estudo sobre as pesquisas existentes no campo da tradução audiovisual, bem como promoveram discussões sobre quais abordagens de ensino de LE seriam usadas, quais habilidades seriam focalizadas e qual seria o público-alvo. Inicialmente, duas plataformas de aprendizagem foram criadas: *ClipFlair Studio*, com recursos audiovisuais de aprendizagem e *ClipFlair Social*, um espaço para interação em comunidade (BAÑOS; SOKOLI, 2015).

De acordo com Baños e Sokoli (2015), as plataformas do projeto *ClipFlair* (de acesso gratuito) foram construídas de forma colaborativa, com *feedback* contínuo dos usuários. Seus idealizadores categorizaram as atividades desse ambiente de aprendizagem com base em três tipos de respostas de aprendizagem: a repetição, a paráfrase e a reação; o que corresponde respectivamente, à reprodução literal daquilo que é verbalizado nos vídeos, à reprodução livre do texto e à produção de uma nova contribuição comunicativa em resposta à produção audiovisual. Em 2015, o *ClipFlair* já contava com 350 atividades de *revoicing* e legendagem, objetivando-se a aprendizagem de mais de 19 línguas. Essas atividades abrangem desde as mais simples, como preencher lacunas, até as mais complexas, como legendar em LE sem acesso a um roteiro/transcrições. O retorno dos usuários foi bastante positivo. 80% dos aprendizes relataram gostar das atividades e por volta de 80% dos professores e alunos disseram não ter tido problemas com a tecnologia.

O Segundo projeto, LvS (Learning via Subtitling), programa de legendagem, é apresentado por Sokoli (2006), a qual argumenta que a legendagem enquanto tarefa não pode ser um simples “algo a mais” no ensino de LE. Ela deve figurar como a parte central de uma atividade coerente. Os autores do LvS implementaram um programa que carrega atividades didáticas de legendagem. Com uso desse programa, os estudantes podem criar legendas para cenas de filmes, por exemplo. O LvS também permite que o professor de LE dê um retorno ao aluno fazendo correções e comentários para que este possa refazer sua atividade.

Sokoli (2006) enumera diversos ganhos advindos do uso do LvS no ensino de LE. Suas atividades seguem as propostas de autoaprendizagem, ensino à distância e o formato de centros de autoacesso, como também funcionam na sala de aula de LE. Essas atividades são permeadas de microatividades como resumir partes de monólogos e diálogos, priorizar informações com vistas a atender a critérios de legendagem (constrições de espaço, por exemplo) e integrar estratégias de leitura. A principal limitação do LvS é o fato de o software existir apenas na versão para aprendizagem, o que significa que o professor de LE depende da ajuda dos desenvolvedores do programa para elaboração de novas atividades.

A seguir, temos estudos que mostram algumas das vantagens do trabalho com legendagem de vídeos.

3.3.1.4 Alguns benefícios da legendagem didática

O interesse por materiais didáticos audiovisuais não é algo novo, diversas editoras, há bastante tempo, já vêm produzindo esse tipo de material. Já a exploração da tradução audiovisual (TAV), enquanto atividade, não parece ser algo amplamente difundido, apesar das diversas vantagens assinaladas por estudiosos da área. Segundo Sokoli (2006), diversos estudos mostram que estudantes de legendagem se beneficiam do trabalho de tradução de vídeos, melhorando sua consciência linguística, o que se reflete em outros cursos e atividades das quais esses estudantes participam. Esse aspecto é corroborado por Sekino e Takahashi (2018) e por Schumann e Macchi (2022) que veem na legendagem interlinguística potencial para o desenvolvimento da capacidade metalinguística de estudantes de LE.

Para Zanón (2006a), os materiais audiovisuais, por seu caráter multimodal (som, imagem, palavras), contribuem na aprendizagem de LE para diversos tipos de aprendizes e a

atividade de legendagem em si figura como um elemento capaz de fazer com que um aprendiz de LE seja sujeito ativo do seu próprio processo de aquisição⁸⁷.

Na prática de legendagem, Williams e Thorne (2000) mostram que vários tipos de direções são possíveis, L2 – L1, L1 – L2, L2 – L2, L1 – L1, a depender das demandas dos alunos. Em todos esses cenários, segundo os autores, há reflexão linguística por parte dos estudantes. Em sua pesquisa relacionada ao tema ensino-aprendizagem de LE, eles abordam os achados da prática da legendagem interlinguística: L2 – L1, L1 – L2 (legendagem interlinguística reversa).

Nesse processo de legendagem interlinguística, os autores elencam diversas oportunidades de exercício das habilidades linguísticas. Dentre elas, destacamos a interação entre o professor (tutor) e o estudante que podem usar língua-alvo para revisar os trabalhos de TAV feitos em sala de aula/laboratório. Nessa etapa, vários aspectos do texto tradução são contemplados: sua composição, edição, precisão linguística etc. Isso enseja um ótimo momento de aprendizagem, já que os alunos precisaram justificar suas escolhas tradutórias (WILLIAMS; THORNE, 2000). Consoante à essa perspectiva, Beseghi (2013, p. 396)⁸⁸ assevera que

Uma abordagem comunicativa de tradução é aquela que vai além do procedimento tradicional de exercício-correção-discussão, recriando uma situação autêntica, em que os estudantes traduzem como se estivessem em um ambiente profissional ou semiprofissional. O professor de tradução pode atuar como facilitador, fornecendo diversas estratégias e orientando o acesso a diferentes tipos de materiais, e qualquer curso de tradução deveria considerar fornecer aos alunos ferramentas para lidar com o maior número de tipos de textos possível.

Além de destacar a importância do uso de materiais autênticos⁸⁹ no ensino de LE, Beseghi (2013) considera na tarefa de produção de legendas vantagens como a construção de um objeto que pode ser usado por outros estudantes ou até mesmo publicado na internet. Descendo ao nível linguístico, a autora percebe nos procedimentos de síntese e de segmentação aspectos centrais do processo de legendagem para a promoção das habilidades de compreensão textual. Também, no que concerne esse caráter sintético das legendas, a autora destaca, seguindo Díaz Cintas (2008), que alunos evitam traduções de “palavra por palavra”,

⁸⁷ Cf. Freire (2018).

⁸⁸ A communicative approach to translation is one that goes beyond the traditional procedure of exercise–correction–discussion and recreates an authentic situation, where the students translate as if they were in a professional or semi-professional environment. The translation teacher can take the role of facilitator, by providing a series of strategies and by giving access to different kinds of materials, and any translation course should consider giving students the tools to deal with as many types of texts as possible.

⁸⁹ Entende-se por “materiais autênticos”, nesta pesquisa, aqueles que não foram produzidos, primeiramente, para fins pedagógicos/didáticos.

apropriando-se assim das principais ideais contidas no texto multimodal e produzindo traduções mais livres que se harmonizem à dimensão não-verbal do vídeo.

Quando se trabalha com séries televisivas, a autora prevê ainda um enriquecimento variado do repertório vocabular dos estudantes, já que essas séries abordam temas diversos. Em uma perspectiva mais geral, Beseghi cita Stoddart (2000), o qual afirma que a tradução encoraja os alunos a pensar sobre significado e forma simultaneamente.

Em Zanón (2006a), temos a discussão da produção de legendas fílmicas, no ensino de LI, por estudantes da área de negócios. A autora vê nessa modalidade da TAV um meio para fazer com que os alunos “[...] produzam língua em um contexto familiar e motivador [...]”. Com isso, “eles são impelidos a desempenhar um papel ativo em seu processo de aprendizagem, aumentando-se a motivação e a aquisição linguística.” (ZANÓN, 2006a, p. 316).⁹⁰ Além disso, ela destaca a importância de o aluno estar construindo um objeto real, legendas para um vídeo, o que torna a atividade mais motivante, ao trazer uma noção de propósito.

Ao tratar da legendagem no sentido L2 – L2 (legenda intralinguística), Zanón (2006a) prevê como ganhos dessa tarefa o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em LE, principalmente naquilo que se refere ao poder de síntese, devido às restrições de espaço na tela, como também ao aprimoramento da ortografia. Percebemos também que com o uso da etapa de sincronização, L2 – L2, a habilidade de compreensão auditiva em LE pode ser amplamente favorecida, já que é necessária a escuta dos segmentos discursivos para uma correta marcação.

Concernente à legendagem no sentido L2 – L1, Zanón (2006a) explica que, novamente devido às restrições de espaço para o texto de tradução, os alunos de LE precisam se apropriar do sentido do texto fonte, o que faz com que eles busquem uma melhor compreensão do texto em LE, desenvolvendo dessa forma a habilidade de leitura.

Além de esses benefícios, a autora leciona que a legendagem ajuda os estudantes a compreenderem a coerência e a coesão interna do material discursivo com o qual estão trabalhando. Portanto, eles se apropriam das características desse gênero textual multimodal, em sua complexidade. “Essa compreensão é bem abrangente, já que ela ajuda os alunos a melhorar sua proficiência leitora, compreensão oral, bem como sua produção escrita e oral.” (ZANÓN, 2006a, p. 338)⁹¹.

⁹⁰ [...] create language within a very familiar and motivating context [...] forces them to play an active role in their own learning process, so motivation and language acquisition is enhanced.

⁹¹ This understanding is very comprehensive, given that it helps learners enhance future reading and listening comprehension, as well as writing and speaking production practices.

Bravo (2008), por seu turno, mostra que uma das vantagens desse tipo de material é trazer língua autêntica contextualizada, ao contrário de materiais preparados para fins didáticos. A autora sublinha, nesse contexto, a importância de, nos estágios iniciais de aprendizagem, permitir que o aluno use sua língua nativa, mantendo assim (o que Krashen recomenda) o filtro afetivo baixo.

Lertola (2013) considera a legendagem uma tarefa capaz trazer resultados tangíveis, podendo ser conduzida individualmente ou com formação de duplas, tanto em ambientes presenciais quanto virtuais. O tipo de legendagem usada, segundo a autora, pode melhorar a habilidade de compreensão oral bem como a de leitura, além de promover o conhecimento de elementos culturais da LE.

Entendemos que para além dos ganhos linguísticos, estão os ganhos didáticos que uma tarefa de tradução desse tipo pode oferecer. Primeiramente, ela permite que professores e alunos interajam com o objetivo de construir um objeto concreto que possa ser compartilhado com outras pessoas. Além disso, a tarefa de legendagem é centrada no estudante, ela pode ser conduzida individualmente ou em pequenos grupos, o que promove a autonomia e a cooperação durante o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, ela ajuda a desenvolver outras habilidades como aquelas relacionadas à resolução de problemas e ao letramento digital⁹².

Talaván e Rodríguez-Arancón (2014) também compreendem que a atividade de legendagem deva ser exercitada de forma colaborativa. Pois, argumentam as autoras seguindo Vigotsky, a aprendizagem é intrinsecamente social. Voltando-se mais diretamente para a TAV, elas vêm na legendagem reversa uma ótima ferramenta para o desenvolvimento da habilidade de produção textual em LE.

Essa atividade pode ajudá-los a aprimorar as habilidades de produção escrita em LE, já que eles têm que ter atenção não apenas à reformulação e condensação, mas também a outros aspectos relevantes como à busca pelo registro e estilo corretos, à correta sequência de ideias e ao uso apropriado de coesão e coerência, bem como às normas ortográficas. (TALAVÁN; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, 2014, p. 86)⁹³.

McLoughlin e Lertola (2014) advogam a favor do uso da legendagem no ensino de línguas destacando várias vantagens do uso dessa ferramenta, entre elas o desenvolvimento de uma consciência intercultural e pragmática. Elas relatam que, com o avanço tecnológico, cada

⁹² Cf. Cirugeda e Ruiz (2013); seções 3.3.2 e 5.6 da presente pesquisa.

⁹³ This activity can help them to foster L2 writing skills, since they have to pay attention not only to rephrasing and condensation, but also to other relevant aspects such as the search for the right register and style, the correct sequencing of ideas and the appropriate use of cohesion and coherence, as well as of spelling norms.

vez mais a TAV vem ganhando espaço no ensino de LE, mormente na modalidade legendagem. As autoras explicam que com uso desse material o *input* fornecido ao estudante é composto por quatro tipos de informação: não-verbal visual (imagens), não-verbal sonoro (trilha sonora), verbal escrito (legendas), verbal sonoro (diálogos falados). Ademais, McLoughlin e Lertola ressaltam que o uso da legendagem extrapola a prática das quatro habilidades linguísticas, promovendo o que Zabalbeascoa, Sokoli e Torres chamam de letramento audiovisual, o conhecimento das nuances que envolvem a atividade de produzir legendas fílmicas.

No que se refere à aprendizagem intercultural combinada à tarefa de legendagem, as implicações são variadas, asseveram Borgetti e Lertola (2014). Por um lado, o estudante passa da condição de um leitor regular do texto audiovisual à condição de tradutor. Isto implica na forma como aluno examina o vídeo, acessando, de forma mais cuidadosa, a cultura fonte e a alvo a fim de produzir um texto compreensível (legendas interlinguísticas) para um espectador de chegada. As variáveis presentes na atividade de legendagem audiovisual, por seu turno, podem também favorecer a aprendizagem intercultural por meio da riqueza do *input* multimodal, bem como das restrições que podem estimular o estudante a ponderar traduções mais idiomáticas, sempre observando o espaço restrito reservado às legendas. Por último, fundamentadas em Pym, as autoras ainda consideram o fator “responsabilidade”. Responsabilidade, nesse sentido, significa o compromisso que o aluno/legendista deve ter com o texto e público/cultura de partida, bem como com o autor da obra audiovisual, produzindo legendas que não os desrespeitem, como também compromisso com o público de chegada que confia naquilo que lê na tela.

Zanón (2010) corrobora os trabalhos acima sublinhando algumas vantagens desse tipo de tarefa para o ensino de LE, como a funcionalidade e a interatividade de alguns exercícios que permitem aos estudantes compartilhar seus trabalhos com seus pares⁹⁴, bem como os diversos benefícios que esse tipo de atividade traz à aquisição vocabular e à compreensão textual. A autora reforça esses argumentos relatando a diferença enorme entre o número de pessoas, provenientes de países com tradição em legendagem, capazes de participar de um diálogo usando uma LE comparado às pessoas vindas de países com preferência majoritária pela dublagem. Em torno de 90% dos dinamarqueses, holandeses e suecos, países com preferência por vídeos legendados, disseram ser capazes de participar de uma conversa usando

⁹⁴ Cf. Vigotsky (2007).

uma LE, ao passo que apenas 40%, aproximadamente, dos franceses, espanhóis e italianos, países onde a dublagem é mais forte, responderam positivamente à pergunta.

Lertola (2012), por sua vez, fundamenta seus argumentos a favor das tarefas de legendagem em teorias cognitivas aplicadas à aquisição de LE. Nesse trabalho, a autora discute a Hipótese da observação e a Hipótese da carga de envolvimento (traduções nossas para “Noticing Hypothesis” e “Involvement Load Hypothesis”). A primeira hipótese se relaciona à tarefa de legendar porque uma forma de dar destaque a uma LE é contrastá-la com uma L1. Em relação a segunda hipótese, o envolvimento dos alunos com a atividade de legendagem acontece por causa de três fatores: necessidade, pesquisa/busca e avaliação.

Nesse sentido, Neves (2004), ao abordar a questão da inserção de disciplinas de legendagem nos cursos de formação de tradutores, considera que apesar de muitos dos estudantes de tradução não estarem interessados em ser legendistas, a partir das aulas de TAV com legendagem eles se beneficiam com o desenvolvimento de uma consciência linguística.

Por fim, Versari e Marins (2014), reconhecendo a revolução tecnológica em que vivemos e a geração de jovens nativos digitais que temos em nossas salas de aula, propõem o uso de atividades de legendagem em sala de aula de LI no ensino médio paranaense como um meio de formar alunos mais críticos e promover a motivação para a aprendizagem da LE. As autoras salientam a urgência da implementação de novas tecnologias em sala, fazendo a ressalva de que estas jamais poderão substituir os professores de LE.

Seguindo estudos das autoras Lertola, Talaván e Talaván e Rodríguez-Arancón, os pesquisadores Ávila-Cabrera e Esteban (2021) argumentam que a implementação de atividades de legendagem reversa contribuem para o desenvolvimento da habilidade de produção escrita em LE. Ressaltamos que esse tipo de atividade, além de desafiadora, exige dos participantes um nível de proficiência intermediário ou avançado em LE (mais de 50% dos participantes desse estudo estavam entre os níveis B1 e B2, QECR).

No Quadro 4 (abaixo), podemos observar os principais benefícios advindos das tarefas de legendagem, de acordo com os estudos acima.

Quadro 4 - Benefícios da legendagem didática para aprendizagem de LE

Benefícios da legendagem didática	Estudos
Promoção de uma consciência linguística	Sokoli (2006); Neves (2004); Sekino e Takahashi (2018); Schumann e Macchi (2022)
Abordagem centrada no aluno	Zanón (2006a)
Interação entre professor e alunos	Williams e Thorne (2000)
Interação entre alunos	Zanón (2010)
Abordagem comunicativa de tradução	Beseghi (2013)
Construção de um objeto real	Beseghi (2013); Zanón (2006a)
Promoção das habilidades de compreensão textual	Beseghi (2013); Lertola (2013)
Produção de traduções livres	Beseghi (2013)
Aquisição vocabular	Lertola (2012); Beseghi (2013)
Desenvolvimento da habilidade de produção escrita	Zanón (2006a); Talaván e Rodríguez-Arancón (2014); Ávila-Cabrera e Esteban (2021)
Aprimoramento da ortografia	Zanón (2006a)
Aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral	Lertola (2013)
Formação de uma consciência intercultural	Lertola (2013); McLoughlin e Lertola (2014)
Deslocamento da condição de espectador à de tradutor	Borghetti e Lertola (2014)
Formação de alunos críticos	Versari e Marins (2014)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Relatamos, na seção seguinte, algumas metodologias usadas para a execução de tarefas de legendagem.

3.3.1.5 Orientações para o desenho e implementação de tarefas de legendagem

Os estudos relatados abaixo podem servir como orientação para o desenho e implementação de tarefas de legendagem. Neles, percebemos uma diversidade de metodologias capazes de instruir a construção de tarefas. É com o propósito de orientarmos nosso trabalho que descrevemos o que vem sendo feito nesse campo de estudo.

Para implementação de tarefas de legendagem, Zanón (2006a) propõe a combinação de programas computacionais, vídeos, legendas e atividades interativas que promovam a integração das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, falar e ouvir). A autora, ainda, recomenda o uso de uma abordagem comunicativa combinada à aprendizagem baseada em tarefa. Em relação aos vídeos a serem legendados, Zanón entende como melhor opção as séries televisivas e os *sitcoms*. Seguindo também uma visão conteudista, a autora sugere que os vídeos escolhidos se atrelem àquilo que se pretende trabalhar em sala, como saudações, pedidos etc.

Na etapa de preparação das aulas, é necessário que o professor (ou equipe responsável pela elaboração de materiais didáticos) selecione as cenas que serão usadas nas atividades de legendagem, fazendo um recorte do material fílmico. Para isso, Zanón (2006a)

sugere o uso do *Flash DVD Ripper*. Aqui, a autora prevê dois cenários: no primeiro os alunos trabalham, com o professor, na geração de legendas em um único computador, fazendo-se uma discussão coletiva sobre as opções de tradução; no segundo eles podem trabalhar de forma mais independente, legendando esse material individualmente ou em pequenos grupos, o que exige o uso de um laboratório com diversos computadores.

A atividade se resume à produção de legendas, pelos alunos, para fragmentos audiovisuais por meio de um programa de legendagem. Por ser gratuito e por ter uma interface simples, Zanon (2006a) recomenda o uso do programa *Subtitle Workshop*. No que se refere ao tipo de legenda a ser produzida, a autora prevê os tipos bimodal/ intralinguística, interlinguística ou reversas. Estruturalmente a atividade segue as etapas de pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. A autora sublinha, também, que essa atividade pode ser usada como ponto de partida para se estudar tópicos dos programas dos cursos, como pronúncia, podendo ser aplicada na modalidade presencial ou à distância.

Partindo do entendimento de que vídeos autênticos podem ser usados com alunos de LE em qualquer nível de proficiência linguística, Zanón (2006b) orienta que se deve aplicar materiais e atividades adequadas, a fim de monitorar esse uso. Nesse sentido, a autora recomenda que as atividades com vídeos sejam reforçadas por outros exercícios, antes, durante e após sua execução.

A seleção e preparação de material a ser legendado é uma etapa, segundo a autora, de responsabilidade do professor de LE⁹⁵. Em relação à duração dos vídeos, Zanon sugere o uso de vídeos curtos, de um a seis minutos. Com isso, vários aspectos de ensino de LE podem ser abordados: gramática, funções comunicativas, vocabulário, pronúncia etc. O papel do professor de LE, durante a execução das tarefas de legendagem, é aquele de mediador⁹⁶. Ou nas palavras de Zanón (2006b, p. 332)⁹⁷: “[...] ele precisa agir como um orientador e auxiliar, o qual os estudantes sabem que estará sempre disponível.”

Ao discutir a inserção da tradução audiovisual (TAV) nos cursos de formação de tradutores, Neves (2004) divide a legendagem de vídeos em quatro etapas. A primeira etapa se refere à investigação do suporte em que o texto é veiculado e a segunda à investigação do

⁹⁵ Como essa é uma atividade laboriosa e como nem todos os professores de LE têm facilidade em lidar com as novas tecnologias, a construção coletiva desse tipo de material didático é um bom caminho a ser seguido. Em instituições em que há equipes de professores conteudistas, um bom treinamento pode facilitar a implementação desse tipo de tarefa na rotina pedagógica dos mais diferentes contextos de ensino de LE.

⁹⁶ Cf. Figueiredo (2019).

⁹⁷ [...] he needs to act as a guide and helper, that learners know is always there.

roteiro, o qual pode ser valioso ao incorporar transcrições e anotações sobre as produções fílmicas. Mesmo um roteiro ruim pode ser proveitoso em uma aula de legendagem, pois permite reflexão a partir de um trabalho comparativo. A terceira etapa trata-se da tradução propriamente dita. Aqui a legendagem apresenta-se como uma atividade permeada por restrições. Citando Hatim e Mason, Neves aponta quatro pontos distintos: a mudança da modalidade oral para a escrita; fatores que governam a mídia em que os significados são veiculados; redução do TF; a obrigação de se conseguir uma harmonia com a parte visual do texto.

A quarta etapa é a sincronização que pode acontecer em diferentes momentos a depender da metodologia usada pelo tradutor. Trata-se da inserção das legendas no texto fílmico. Neves lembra que, muitas vezes, os estudantes podem enfrentar problemas, nessa fase, por não terem acesso a softwares ou até mesmo a ambientes adequados à natureza dessa etapa da legendagem. Em todo caso, a autora lembra que essa é uma etapa necessária e que, apesar de consumir tempo, deve ser vista com bastante cuidado pelo professor, representando inclusive um momento de mediação em que o mestre pode auxiliar seus alunos individualmente na busca por uma excelência profissional.

Neves (2004) conclui que a TAV quando usada de forma sistemática e criativa pode oferecer inúmeras oportunidades ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Ainda, assevera a autora, o fato de mensagens audiovisuais serem ricas e ao mesmo tempo resultado de restrições de vários tipos torna possível professores e estudantes trabalharem, de forma contextualizada, em habilidades que frequentemente são exercitadas de forma repetitiva e em situações menos interessantes.

Em relação ao tempo investido nessas tarefas, McLoughlin e Lertola (2014) chamam a atenção para a carga-horária de uma atividade de legendagem, a qual requer tempo para um treinamento com um *software*. Assim, argumentam que esse tipo de atividade não deva ser ocasional, mas sistemática, de forma que o tempo inicial investido possa ser melhor aproveitado nas lições seguintes que se tornarão cada vez mais fluentes à medida que os estudantes se inteirem dos elementos da TAV. As autoras aplicaram essa ferramenta por meio de uma metodologia constituída de cinco fases: motivação, apresentação da atividade de legendagem; percepção global, apresentação do vídeo em LE a ser traduzido; análise, desconstrução e compreensão do *input* em LE; síntese, tradução e legendagem do vídeo; reflexão, discussão da atividade de legendagem.

Em Zanón (2010), encontram-se destacados os aspectos a serem definidos previamente às atividades de legendagem, a saber: o software a ser usado (segue a

recomendação do *Subtitle Workshop*); os tipos de legendas que serão apresentadas aos alunos; o tipo de legendas que eles produzirão; as características dos vídeos, como a duração e o conteúdo, por exemplo; os tipos de tarefas de aprendizagem.

Seguindo esse roteiro, Zanón sugere uma aula com dois vídeos curtos (algo em torno de um ou dois minutos e que contemplem uma temática afim), um deles a ser legendado; pré-exibição do vídeo (com legendas intralinguísticas, bimodal) a ser traduzido com legendas interlinguísticas; criação de legendas (individualmente ou colaborativamente); exibição do segundo vídeo com legendas intralinguísticas; discussão oral e proposição de atividades para o último vídeo. A escolha de vídeos com conteúdos semelhantes explica-se porque ao legendarem o primeiro vídeo, os alunos poderão lançar mão do que aprenderam com essa atividade para interpretar e resolver questões relacionadas ao segundo vídeo.

Essa divisão em etapas das tarefas de legendagem faz parte da natureza da atividade. Em seu estudo, Laviosa (2015) aplicou uma unidade pedagógica organizada em quatro fases. Na primeira, a autora explanou acerca da abordagem ecológica na aprendizagem de línguas e acerca da perspectiva holística de tradução cultural. Então, ela passou a um resumo da narrativa de um filme e solicitou aos alunos que assistissem ao filme sem legendas, em casa. A etapa seguinte foi a análise de cinco cenas da obra e a legendagem pedagógica na direção italiano-inglês. Na fase final, os estudantes compararam o produto de suas atividades, as legendas.

Lertola (2013) orienta que antes de se iniciar tarefas com uso da legendagem, os aprendizes de LE devem tomar conhecimento das várias modalidades de TAV como também devem ter acesso às normas básicas de legendagem a serem seguidas. Dessa forma, a autora, em seu trabalho, adaptou, para os participantes de sua pesquisa, o *Code of Good Subtitling Practice*⁹⁸. Ela destaca que os aprendizes devem, antes de tudo, estar conscientes que a legendagem requer qualidade de tradução, ou seja, ao produzir um texto alvo, deve-se respeitar elementos linguísticos e culturais do texto fonte. Nesse ponto, compreendemos a postura da autora, porém entendemos que a produção de um texto alvo vai muito além de esses dois elementos sublinhados. Elementos de ordem pragmática, como o relevo dado aos indivíduos envolvidos no processo tradutório, devem receber a devida atenção para não incorrerem na produção de uma tradução que se posicione servilmente a um texto fonte⁹⁹. Lertola (2013) ainda destaca que os estudantes de LE precisam estar atentos a aspectos como o espaço reservado às

⁹⁸ Cf. Carroll e Ivarsson (1998).

⁹⁹ Cf. Nord (2006).

legendas, as quais não devem ultrapassar um total de 41 caracteres por linha, bem como à quebra de linha, ou segmentação de legendas, respeitando-se unidades semânticas e sintáticas.

Devido a essas restrições, a autora argumenta que os alunos têm que negociar significados que se adequem ao espaço reservado às legendas, o que faz com que traduções literais, muitas vezes, não sejam aceitáveis. Assim, Lertola assevera que para condensar uma mensagem, os estudantes de LE precisam focar no significado e no conteúdo geral dos textos, durante todo o processo de tradução. Além disso, destacam-se, nesse trabalho, os fatores imagéticos, aos quais o texto alvo precisa harmonizar-se.

Versari e Marins (2014) implementaram um projeto intitulado “A legendagem como recurso pedagógico para a aprendizagem de LI no ensino médio”. Com uma produção didático-pedagógica dividida em 6 unidades, utilizaram um software de legendagem gratuito chamado *Gnome subtitles*. O ambiente de trabalho foi o laboratório de informática da escola.

A unidade 1 abordou aspectos técnicos da legendagem, de uma forma geral, e como ela é praticada no Brasil. Na unidade 2, falou-se sobre curiosidades a respeito da legendagem, sobre estratégias de leitura e sobre tradução para legendagem. Nesse ponto, os alunos compararam uma tradução profissional com uma amadora, disponível na *web*, e com as próprias propostas de tradução que eles fizeram. Segundo as autoras, isso facilitou a aprendizagem do módulo. Na unidade 3, foi trabalhado o manuseio do software *Gnome Subtitles* (VERSARI; MARINS, 2014).

Na unidade 4, explorou-se o gênero “filme”. A professora-pesquisadora gravou um vídeo em inglês sobre o tema e postou no Youtube. Os alunos assistiram ao vídeo e como primeira prática com o *Gnome Subtitles* fizeram a legendagem dele em português. A unidade 5 foi um trabalho com o gênero trailer em que os alunos, em trios, selecionaram um trailer de um filme de sua preferência, criaram legendas para ele e abordaram fatos histórico-culturais relacionados à obra. Enfatizou-se, nas aulas, a peculiaridade do trabalho do legendista, o qual deve ser bicultural e atender às normas exigidas pela atividade de tradução. A unidade 6 contemplou as animações *Connect* e *The Key to my heart*, em que, previamente ao trabalho de legendagem, discutiu-se questões relacionadas a namoro e ao preconceito sofrido pelas loiras tanto no Brasil quanto fora do país (VERSARI; MARINS, 2014).

Em Lertola (2012), encontramos, também, uma rotina pedagógica. Os participantes trabalharam na legendagem de um excerto de um filme italiano contemporâneo. Na fase de pré-tarefa (1ª h/a do curso, o qual teve duração 4h/a distribuídas em quatro semanas), os participantes fizeram atividades que se resumiram em assistir ao vídeo duas vezes, inicialmente

sem áudio, e em fazer inferências a fim de promover um debate sobre a interpretação do texto audiovisual. O restante do curso consistiu em assistir ao vídeo com transcrições das falas em italiano e em operar sua tradução na direção italiano-inglês, incorporando as legendas ao vídeo por meio de um software de legendagem.

Pode-se perceber, nas orientações metodológicas acima, que os modelos didáticos preveem a fase de pré-tarefa como um fator essencial para o sucesso na execução de tarefas de legendagem. É bastante relevante que essa preparação não seja apenas teórica, mas que os alunos possam fazer exercícios práticos para se familiarizarem com a tarefa, operando o *software* de legendagem a ser usado. Ademais, ainda nessa fase, é imprescindível uma explanação e discussão sobre teorias e normas da tradução, de uma forma geral, e da tradução audiovisual, em particular, para que os estudantes possam orientar seus trabalhos com base em informações teórico-normativas. Ressaltamos, ainda, a importância da pós-tarefa, momento em que os estudantes podem compartilhar suas experiências e exibir o objeto construído durante as aulas, as legendas fílmicas. Muitas das pesquisas exploradas aqui trazem em seu cerne o envolvimento de participantes.

3.3.1.6 Pesquisas com seres humanos

Nesta seção, apresentamos alguns estudos que envolveram participantes na testagem de hipóteses acerca da efetividade do uso de tarefas de legendagem para aprendizagem de LE. Nessas pesquisas, percebe-se uma multiplicidade de metodologias que, por conseguinte, geraram uma variedade de dados os quais constituem resultados tanto de ordem qualitativa quanto quantitativa.

Williams e Thorne (2000) relatam seu experimento no curso de legendagem ofertado pela Universidade Saint David, em Lampeter, País de Gales. Alunos que se inscrevem no módulo de legendagem ganham créditos para os seus cursos de graduação. Esses alunos traduzem pequenos excertos fílmicos para a língua galesa. Os autores conduziram um experimento com o uso da legendagem aplicada ao ensino de galês como LE durante dois trimestres. Eles partiram da etapa que instrui os alunos sobre as noções básicas de tradução audiovisual (TAV) chegando às etapas em que os estudantes podem trabalhar de forma mais independente.

O resultado mais significativo, segundo os autores, foi o relato dos alunos sobre o desenvolvimento de sua habilidade de compreensão oral. Soma-se a isso o aumento da autoconfiança ao lidar com materiais contendo dialetos e sotaques diferentes, bem como a

aquisição de estratégias para lidar com diálogos de difícil compreensão. Além disso, esses participantes relataram uma melhora em seu vocabulário, devido à diversidade de temas trazidos pelos diferentes gêneros fílmicos; e melhora na pontuação, já que eles pensavam em legendas de fácil leitura (como exemplo há relato da importância do uso da vírgula em uma frase como “Come in, June”).

O nível de autonomia dos estudantes, percebido nesse estudo, foi tão alto que algumas vezes as sugestões do tutor, sobre o trabalho de tradução, foram respeitosamente rejeitadas pelos alunos. Ainda, os participantes desenvolveram habilidades de pesquisa, já que tinham consciência da importância da precisão ao traduzirem topônimos e nomes de pessoas. Assim, recorreram a textos de referências como atlas geográfico e à Bíblia, sempre que necessário (WILLIAMS; THORNE, 2000).

Neves (2004) expõe que, em Portugal, país com tradição em legendagem, há um esforço no sentido de inserir disciplinas de TAV em cursos universitários. Com a premissa que em um curso de tradução deve-se ter acesso às mais variadas modalidades tradutórias, um módulo de 45 horas foi introduzido em um curso de graduação (NEVES 2004). Nesse módulo, os alunos tiveram acesso a *softwares* de legendagem profissional. O projeto contemplou a legendagem de materiais didáticos audiovisuais a serem utilizados no ensino de engenharia automotiva.

Ao final do módulo, nem todos os vídeos foram legendados, porém professores e alunos relataram que houve um considerável desenvolvimento de suas consciências linguísticas, resultando em um aumento de proficiência na LE em estudo, o inglês. A perspectiva tradutória utilizada foi a teoria funcionalista do escopo, seguindo o modelo de análise textual nordiano para textos-fonte (NEVES 2004).

Ainda no âmbito universitário, Bravo (2008) conduziu um estudo com 42 estudantes da Universidade de Algarve, Portugal. Esses participantes da pesquisa foram alunos de curso de verão/férias, o qual tinha como conteúdo o português como LE. O curso durou um mês, com aulas diárias. Além de avaliar situações em que os participantes foram expostos a materiais previamente legendados, Bravo também usou a ferramenta LvS para que eles pudessem produzir suas próprias legendas. Em seus resultados, a autora assevera que o uso dessa ferramenta trabalhou a repetição de excertos da LE, facilitando a compreensão de expressões idiomáticas. Ainda, argumenta a autora, esses participantes tiveram maior liberdade para realizar a tarefa de legendagem em um ritmo mais individual.

Com intuito de estudar a potencialidade dessa ferramenta para o ensino de LE, Beseghi (2013) conduziu um estudo em um programa de ensino de tradução a fim de testar o efeito da legendagem na aprendizagem dos alunos. Com isso, explorou a validade da TAV enquanto ferramenta de tradução e de aprendizagem de LE. Os participantes da pesquisa foram estudantes do curso de mestrado em línguas e literaturas estrangeiras da Universidade de Parma, Itália. O contexto de ensino foi um curso de tradução – Língua inglesa e tradução.

No início do estudo, os alunos receberam uma introdução teórica sobre TAV. Em seguida, foi-lhes solicitado que traduzissem, em um espaço de tempo curto, um episódio de uma série televisiva. Usou-se o programa *Subtitle Workshop*. Figurando como pré-tarefa, os estudantes discutiram o enredo fílmico, personagens e os possíveis problemas tradutórios. A etapa de sincronização não foi feita por esses participantes. Durante a tarefa de tradução interlinguística na direção inglês-italiano, os alunos puderam contar com os mais diversos recursos de pesquisa online, offline, bem como com a ajuda de seus pares e da professora. Na pós-tarefa, os grupos de trabalho fizeram as revisões do material traduzido e diversos aspectos linguísticos e culturais foram tocados. Os participantes desempenharam o papel ativo de editores, enquanto a professora de LE figurou ali como mediadora da tarefa.

A partir dessa pesquisa, a autora obteve os seguintes resultados qualitativos: a produção de legendas por estudantes ajuda a desenvolver as habilidades tradutórias e a aquisição de LE; quando o objeto a ser legendado são as séries televisivas favoritas dos alunos, a motivação é aumentada, bem como o conhecimento cultural e vocabular; esse tipo de atividade pode ajudar a desenvolver uma série de estratégias relacionadas à interpretação audiovisual e à TAV; o uso de ferramentas como o programa *Subtitle Workshop* promove a autonomia, tanto dentro como fora da sala de aula.

Em Cirugeda e Ruiz (2013), encontramos uma pesquisa com alunos do curso de graduação em Educação Primária da Universidade Castilla-La Mancha, Espanha, durante a disciplina de Língua Inglesa e Didática II, para a qual os alunos devem ter um nível de língua B1-B2, segundo o Quadro europeu comum de referência para as línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001). O objetivo dessa disciplina é fazer com que os alunos adquiram e criem recursos didáticos a serem aplicados na educação primária.

O estudo consistiu em uma produção audiovisual de até cinco minutos, contendo legendas intralinguísticas, direcionadas ao público da quarta série do ensino primário. Ele foi dividido em quatro etapas: na primeira formaram-se grupos de trabalho e as tarefas foram designadas; a segunda consistiu em pesquisas sobre os temas dos vídeos e sobre questões

relacionadas à legendagem; na terceira etapa, os estudantes produziram os vídeos; a quarta foi a etapa de revisão e de apresentação dos vídeos para o restante da turma. Esses vídeos passaram a integrar o conteúdo da disciplina em questão (CIRUGEDA; RUIZ, 2013).

Apesar de os estudantes terem acesso a oficinas de legendagem, surgiram problemas relacionados ao letramento digital para execução da tarefa. Além de a produção do vídeo, pediu-se que os alunos produzissem relatórios sobre o trabalho de TAV. Nesses relatórios, entre outras observações, os estudantes mencionam o cuidado que tiveram para criar legendas compatíveis ao nível de proficiência leitora do público-alvo. Nesse sentido, destacam que predominou o uso de legendas curtas e com mensagens simples e frequentemente redundantes (CIRUGEDA; RUIZ, 2013).

Com relação aos pontos positivos dos projetos, os estudantes puderam produzir seus próprios materiais didáticos, com ideias bem criativas e originais que também resultaram em um material motivacional, tanto para os futuros professores, uma vez que eles estavam bastante envolvidos nas atividades, quanto (provavelmente) para os seus supostos alunos, já que estudantes do ensino fundamental acham muito divertido ver seus professores na tela, como também gostam de participar de atividades diferentes daquelas que eles normalmente fazem nos livros didáticos, em sala de aula. (CIRUGEDA; RUIZ, 2013, p. 54)¹⁰⁰.

Em pesquisa com alunos egressos dos cursos de Estudos Italianos e do bacharelado em Artes e em Comércio da Universidade Nacional da Irlanda, Galway (NUI, Galway), McLoughlin e Lertola (2014), aplicaram diversos questionários para coleta de dados, com uso da escala Likert. Para tratamento dos dados usou-se o coeficiente Alpha de Cronbach. Os resultados que refletem o uso da tarefa de legendagem foram positivos. 55% dos alunos disseram sentir-se emocionalmente envolvidos com a atividade, mais de 80% deles ficaram felizes e satisfeitos com o resultado de suas legendas e 91% gostaram da atividade. 85% deles relatam ter melhorado sua habilidade de compreensão auditiva na LE, 93% perceberam uma melhora na habilidade tradutória e 65% identificaram uma melhora na habilidade de leitura em LE.

Ainda no contexto irlandês, Borghetti e Lertola (2014) descobriram que a tarefa de legendagem desenvolve habilidades interculturais mesmo quando a mediação do professor é limitada. As autoras conduziram uma pesquisa exploratória com 14 estudantes de graduação,

¹⁰⁰ With regard to the strengths of the projects, students were able to design their own resources and homemade material, with quite creative and original ideas which also resulted in motivational material for both the teachers-to-be as they were fully involved in the activities and, most likely, their prospective pupils as Primary students find it highly entertaining to see their teachers on the screen and to participate in different kinds of activities from those that they normally do in class with textbooks.

A2/B1 na língua italiana, que frequentaram um módulo de legendagem de 3h/a, como parte regular do curso de língua italiana, com duração de duas semanas. A faixa etária dos informantes é de 18 a 35 anos. A maior parte deles é irlandês, 12. Foi usado um vídeo de sete minutos retirado da comédia *Tutta la vita davanti*, rico em elementos culturais. O módulo foi dividido em cinco fases sequenciais para a atividade de legendagem pedagógica: motivação, percepção global, análise, síntese e reflexão.

Os dados coletados foram três horas de gravação (em áudio) da execução do módulo, questionários usados no início e no final, atividades escritas, legendas interlinguísticas produzidas pelos alunos, anotações do docente, entrevistas semiestruturadas entre docente e aluno gravadas em vídeo. Um dos parâmetros usados para o reconhecimento de aprendizagem intercultural foi a observação das ocorrências em que os alunos faziam alusão à cultura alvo por meio de opiniões, comentários etc. ou quando comparavam sua própria cultura à cultura alvo.

Por exemplo, durante a produção das legendas, os alunos compararam o sistema educacional irlandês com o inglês, fazendo referência aos países e não às suas respectivas línguas. Outro exemplo de destaque trata-se da tradução do termo italiano “*summa cum laude*” que representa uma identificação com os sistemas educacionais de países onde se faz uma valoração do término de uma graduação. Um dado de relevo, também analisado nos resultados, foi o papel mediador do professor, o qual provocava discussões nos grupos de tradução por meio de questionamentos, o que causou desdobramentos importantes, ao passo que fomentou discussões entre os próprios estudantes.

No que se refere às restrições de espaço para as legendas, que em geral são concisas, cita-se, nesse estudo (BORGHETTI; LERTOLA 2014), a tradução da palavra “tronista”, termo atribuído à pessoa que, em um programa televisivo italiano, senta em um trono e seleciona pretendentes a namorado(a). Uma tradução desse termo com sua carga de conteúdo exigiria uma ampliação do texto o que se mostra um problema na legendagem, provocando assim uma reflexão linguístico-cultural nos alunos.

Em relação ao compromisso com aqueles envolvidos no processo de legendagem (autor, público de partida e de chegada), as autoras perceberam uma preocupação dos estudantes com as impressões culturais do receptor do texto audiovisual traduzido, preocupação essa atenuada no que concerne ao compromisso com o autor do texto de partida e praticamente inexistente em relação à cultura do público de partida (BORGHETTI; LERTOLA 2014).

Esses dados podem ser usados em uma pós-tarefa para provocar um debate sobre o valor e o respeito atribuído às culturas em geral, discutindo-se os porquês de, muitas vezes, algumas culturas serem exaltadas enquanto outras são diminuídas ou esquecidas¹⁰¹.

Em Lertola (2012), temos a condução de um experimento com estudantes de italiano como LE (nível A2 CEFR) a fim de analisar a aquisição vocabular incidental por meio da prática de legendagem, quando comparada a outras tarefas de compreensão oral e de produção escrita. Esse artigo descreve um estudo quase-experimental realizado na Universidade Nacional de Irlanda (2010-2011), utilizando-se métodos qualitativos e quantitativos.

Partindo de uma experiência prévia com uma turma piloto em 2008, Lertola investiga a aquisição vocabular incidental com 20 alunos dos cursos de bacharelado em Comércio e em Artes, da Universidade Nacional da Irlanda, Galway. Essa pesquisa contou com grupos experimental e de controle, tendo como pergunta: “A exposição a novas palavras por meio de material fílmico autêntico e de sua tradução para legendagem afeta a retenção vocabular em LE?”¹⁰² (LERTOLA, 2012, p. 64). Os questionários usados como instrumento de coleta de dados revelaram que, dos informantes da pesquisa, 87% já haviam estudado uma terceira língua, 56% tiveram experiência anterior com tradução, 88% deles acreditam que a tradução ajuda na aprendizagem de LE e 100% acreditam que materiais audiovisuais favorecem à aprendizagem de uma LE.

Para mensurar a aquisição vocabular dos participantes, a autora usou pré-teste e pós-testes contendo, cada um, 15 palavras em comum, mais os distratores. Os informantes foram testados três vezes: antes das atividades do curso, ao término do curso e duas semanas após o término. Os testes foram construídos com base na Escala de Teste de Conhecimento Vocabular de Wesche e Paribkht. Em uma primeira análise, observou-se que tanto o grupo experimental, que trabalhou na produção das legendas, quanto o grupo de controle, que utilizou material legendado, retiveram vocabulário na LE. Em segunda análise, a autora constatou que o grupo experimental superou o grupo de controle na retenção incidental de vocabulário.

Lertola (2013) também desenvolveu um estudo experimental com 25 participantes, estudantes de graduação da disciplina de italiano como LE (A1, A2 – QEER) da Universidade Nacional da Irlanda. A pesquisa, que trata da aquisição vocabular, foi classificada como quase-experimental. Aplicaram-se pré-testes e pós-testes e contaram-se com dois grupos

¹⁰¹ Cf. Even-Zohar (2004) – teoria dos polissistemas.

¹⁰² Will exposure to new words through authentic video material and its translation for subtitling affect incidental foreign language vocabulary retention?

experimentais (legendistas *ad hoc*) e com um grupo de controle (expectadores que resolveram atividades após assistir a vídeos, repetidamente). Foi feita, nas palavras da autora, a triangulação de métodos quantitativos e qualitativos para a coleta de dados, bem como a triangulação de observadores e a triangulação teórica. Os resultados dos testes foram estatisticamente analisados. Na parte qualitativa, focou-se nos hábitos dos participantes, concernente às suas preferências audiovisuais enquanto usuários. Seus estilos de aprendizagem foram acessados por meio do questionário VARK. Outros dados qualitativos ainda foram coletados por meio de gravações em áudio e em vídeo.

Os resultados desse estudo demonstraram que a prática de legendagem facilita a aquisição incidental de vocabulário, no que se relaciona ao significado vocabular aferido pelo teste de *productive recall*. A análise dos dados sugere que as palavras repetidas de duas a seis vezes são lembradas com mais facilidade e que a aprendizagem delas foi melhor no grupo experimental. No entanto, no teste de *receptive recall*, ambos os grupos demonstraram uma aquisição de significado vocabular semelhante, verificada no pós-teste. A média do grupo experimental foi maior que a do grupo de controle no teste de *productive recall*, diferenças estatisticamente significativas foram encontradas. Assim, foi indicado que a prática de legendagem desenvolve a aprendizagem de significado vocabular no que se relaciona às condições de *productive recall*.

A relação entre o desempenho dos participantes, após a tarefa de legendagem, demonstra que aqueles com preferência cinestésica (aprendem com a experiência, com a prática) se saíram melhor, o que indica que essa tarefa é mais adequada a aprendizes com esse estilo de aprendizagem. Em relação à avaliação dessa atividade, a maioria dos alunos acredita que a tradução e o uso de materiais audiovisuais ajudam a melhorar a competência em uma LE. Todos os estudantes declararam que a prática de legendagem ajudou a melhorar suas competências na LE e a grande maioria deles descreveram a legendagem como algo interessante, divertido e desafiador (LERTOLA, 2013).

Para contrastar os benefícios advindos do trabalho de legendagem de vídeos com aqueles da ação de assistir a vídeos legendados, no que se relaciona ao desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva, Zanón (2010) conduziu um experimento envolvendo 50 informantes. Estes foram divididos em grupo de controle e grupo experimental. Os informantes do grupo de controle utilizaram a legendagem como espectadores, já o grupo experimental, além de assistir a materiais legendados, também produziram legendas interlinguísticas.

A autora descobriu, por meio de tratamento estatístico que, nos moldes de seu experimento, o grupo experimental superou o grupo de controle ao apresentar maior desenvolvimento da habilidade de compreensão auditiva. Contudo, em ambos os grupos foram constatados ganhos. Ademais, a autora ressalta que o trabalho com legendagem e materiais legendados nas aulas de LE promove a autonomia do aluno e reforça o caráter mediador do professor.

Talaván e Rodríguez-Arancón (2014), por sua vez, conduziram um experimento com 20 alunos espanhóis do curso de graduação em Estudos de Língua Inglesa. Esses participantes tinham o nível B1 em LI (QECR). Eles foram divididos em quatro grupos de cinco integrantes e trabalharam, à distância por meio da internet, na legendagem reversa de vídeos curtos (aproximadamente dois minutos), na direção espanhol-inglês, retirados de um filme espanhol.

As pesquisadoras utilizaram um grupo experimental, o qual participou das tarefas de legendagem, e um grupo de controle, o qual executou tarefas de tradução e de produção textual sem o uso da legendagem. Os resultados mostraram que o grupo experimental obteve uma melhora em sua habilidade de produção escrita e tradutória bem superior ao grupo de controle.

Em Bianchi (2015), encontramos uma investigação do uso da tarefa de legendagem no ensino-aprendizagem de conteúdos especializados e de LE, simultaneamente. Autora também comparou a atividade de legendar com aquela de assistir à vídeos legendados. O experimento foi formado por quatro etapas. Primeiramente, um grupo de alunos criou legendas para vídeos relacionados às ciências (grupo de legendagem). Após uma semana, esses alunos responderam um questionário que avaliou seu conhecimento de vocabulário e de conteúdos técnicos, relacionados ao vídeo que legendaram. Em seguida, esse material legendado foi exibido para um grupo de alunos que não participou das atividades de legendagem (grupo de espectadores), os quais também responderam os questionários. Por último, comparou-se os resultados dos dois grupos.

O grupo de legendagem produziu legendas intralinguísticas (sincronização) e interlinguística, as últimas na direção inglês-italiano. O grupo de espectadores foi testado em três cenários distintos. No primeiro, eles assistiram a um vídeo com legendas intralinguísticas (em LI); no segundo cenário, eles assistiram a dois vídeos com legendas interlinguísticas (em italiano); no terceiro, eles viram um vídeo com legendas intralinguísticas e depois assistiram ao mesmo vídeo com legendas interlinguísticas. No primeiro e segundo cenários, os vídeos foram

exibidos três vezes; no terceiro, duas vezes. Em todos os cenários os participantes responderam imediatamente os questionários. Após a análise dos dados, Bianchi (2015) constatou que o grupo de legendagem superou o grupo de expectadores na aprendizagem de vocabulário e de conteúdo técnicos.

No Irã, Marzban e Zamanian (2015) conduziram um experimento com alunos de EFL, nível B1 (QECR). Nessa pesquisa, os autores usaram, também, grupo experimental e grupo de controle. O grupo experimental legendou um vídeo curto na direção inglês-persa, enquanto o grupo de controle fez tarefas de compreensão oral e de produção textual em LE. O experimento durou oito semanas, sendo usadas quatro horas por semana. Objetivo geral desse estudo foi medir a retenção vocabular dos dois grupos. Os resultados corroboram estudos como o de Lertola (2013), em que o grupo experimental supera o grupo de controle no que se refere à aprendizagem vocabular.

Na Espanha, Ávila-Cabrera e Esteban (2021) implementaram uma rotina pedagógica envolvendo legendagem interlinguística reversa na direção espanhol/chinês – inglês. Portanto os participantes da pesquisa tinham enquanto língua nativa ou o espanhol ou o chinês. Objetivo dessa pesquisa foi avaliar o desenvolvimento da habilidade de escrita dos participantes (estudantes de uma graduação em Comércio) em LI.

A partir do uso de grupos experimental e de controle, os resultados quantitativos desse estudo apontam para um melhor desenvolvimento dessa habilidade na condição de tratamento o que, no plano qualitativo, coaduna-se à percepção dos participantes em termos de progresso pessoal na habilidade de escrita. Ademais, os últimos ainda declararam terem achado as atividades de legendagem especialmente estimulantes e motivantes.

Em outro estudo, Ávila-Cabrera e Rodríguez-Arancón (2021) controlaram variáveis, novamente, por meio de grupos experimental e de controle. Mais uma vez, foi testada a condição de legendagem reversa no desenvolvimento da habilidade de produção escrita em LI, dessa vez com estudantes de uma graduação em Turismo. Nos resultados, os autores reportaram a superioridade da condição de tratamento.

Alabsi (2020) conduziu um estudo quase-experimental para o avaliar o impacto do ato de adicionar legendas ao um vídeo produzido em LI, na habilidade de compreensão auditiva de estudantes de inglês (EFL) em nível de graduação. Para isso, o autor lançou mão de um grupo experimental e de um grupo de controle. Ambos os grupos fizeram as mesmas atividades de compreensão e de transcrição relacionadas ao vídeo, com a diferença que o grupo experimental usou um aplicativo para adicionar legendas ao vídeo, enquanto o grupo de

controle escreveu as legendas em um papel. Os resultados do estudo apontaram um ganho maior e estatisticamente significativo para a condição experimental.

Fuentes-Luque e Campbell (2020) fizeram um experimento com militares da marinha espanhola. A pesquisa, que também usou grupos experimental e de controle, girou em torno da legendagem interlinguística de vídeos (disponibilizados pela OTAN) acerca de missões no Afeganistão. Objetivo do estudo foi também avaliar os ganhos relativos à compreensão auditiva em LI e, mais uma vez, o grupo experimental superou o desempenho do grupo de controle no pós-teste. Sublinha-se que esse experimento foi conduzido de forma virtual, online, e que os autores apontam a carência de plataformas de legendagem online integradas às plataformas de ensino a distância já existentes.

Também de forma virtual, Schumann e Macchi (2022) relatam um trabalho com legendagem interlinguística na direção alemão – português brasileiro. As autoras aproveitaram *lives* (transmitidas no segundo semestre de 2020) sobre literatura de língua alemã disponíveis no YouTube como material a ser legendado. Os estudantes que trabalharam nessa legendagem são estudantes do curso de Letras Português-Alemão da Universidade Federal do Rio de Janeiro que cursavam a disciplina opcional Tradução Alemão-Português.

Esse foi um estudo qualitativo que analisou, a partir de portfólio dos alunos, as percepções desses participantes em relação ao seu desenvolvimento na língua alemã e ampliação da própria consciência linguística. “[...] de acordo com suas próprias declarações, eles(as) tomaram consciência da importância do processo de revisão na tradução e da importância do questionamento e aprimoramento contínuo de suas habilidades linguísticas, também e especialmente, na própria língua materna.” (Schumann e Macchi, 2022, p. 115).

Sekino e Takahashi (2018) analisaram o processo de legendagem interlinguística na direção japonês (L2) – português brasileiro (L1), a partir de um estudo com estudantes de língua japonesa em um curso superior. Nos resultados, as autoras relatam que identificaram “casos de inversão de ordem das palavras, encurtamento e alongamento das frases e outras peculiaridades” (SEKINO E TAKAHASHI, 2018, P. 60) e que essa é uma atividade válida para os estudantes, pois pode desenvolver a capacidade metalinguística.

O estudo de Al-Dabbagh (2017) se trata de um estudo exploratório com 20 alunos da Universidade de Petra, Jordânia, a fim de identificar o posicionamento desses alunos em relação ao uso da legendagem nos cursos de tradução. Esse estudo foi feito durante a disciplina de Teorias da Tradução.

Na parte prática do estudo, os participantes analisaram criticamente programas legendados e, também, produziram suas próprias legendas. Eles tiveram um total de 12 horas para trabalhar em sala de aula, o que não foi suficiente para concluir o trabalho, por isso fizeram parte da TAV fora de sala. Entretanto, a análise e a discussão dos trabalhos dos alunos foram feitas durante as aulas. Foi usado o programa *Subtitle Workshop*.

Ao responder ao questionário com as opções “concordo”, “não sei” e “discordo”, 100% dos estudantes, 20, responderam “concordo” para os itens “A legendagem melhora as habilidades linguísticas”, “A legendagem melhora a aquisição vocabular”, “A legendagem melhora a habilidade de compreensão oral”, “A legenda desenvolve a consciência cultural” e 90%, 18, responderam “concordo” para o item “A legendagem melhora as habilidades tradutórias”. No outro extremo, 90% dos participantes, 18, responderam “discordo” para o item “A legendagem desenvolve a compreensão da noção de identificação do público-alvo” (AL-DABBAGH, 2017).

Laviosa (2015) relata um estudo de caso realizado na universidade de Bari, Itália, com professores de inglês e de italiano como LE do ensino médio. Nesse estudo, autora trabalhou com a tradução de cenas do drama *La stella che non c'è/The missing star* (2006). Laviosa fundamenta seu estudo na perspectiva ecológica de aprendizagem de línguas elaborada por Lier e Kramsch que argumentam ser a língua um ecossistema semiótico, operando com outros processos significantes. A autora lança mão também do conceito holístico de tradução cultural de Tymoczko que recomenda considerar as bases culturais do texto fonte, durante a ação tradutória.

A pesquisadora pediu que os informantes refletissem sobre aspectos pedagógicos de ensino e aprendizagem de línguas em quatro contextos distintos: a metodologia de ensino empregada quando eles eram alunos da educação básica; quando eram estudantes na universidade; a metodologia que eles usam em suas salas de aula; e a que foi usada nesse curso de treinamento na Universidade de Bari.

Ao relatarem sobre suas experiências enquanto alunos da educação básica, os informantes disseram que os métodos usados por seus professores se resumiam basicamente àqueles fundados no método gramática-tradução e que os temas gravitavam em torno de um tópico gramatical. Acrescentaram também que os textos usados eram frases sem contexto, o que não os ajudou a desenvolver plenamente suas habilidades para o uso efetivo da LE. Em se tratando do método usado por Laviosa (2015), disseram que nesse contexto a tradução faz sentido já que promoveu o uso acurado da habilidade de produção oral. Na universidade, os

informantes foram expostos novamente ao método gramática-tradução, mas acompanhado de métodos com apelo oral. No que se refere à sua prática pedagógica, eles disseram que valorizam o uso de mais de uma metodologia em sala de aula e que encontraram na proposta do curso da Universidade de Bari uma forma de operar colaborativamente entre línguas e culturas.

Em um estudo com alunos do ensino médio de uma escola público do Estado de São Paulo, Brasil, Cruzado (2019) investigou a possibilidade de atividades de legendagem favorecerem o desenvolvimento de leitores ativos e críticos. A autora o usou o recurso de legendagem disponível na plataforma YouTube para promover exercícios na direção inglês – português brasileiro. Ao final da pesquisa, ela inferiu que “[...] essa atividade pode contribuir para a formação de leitores críticos e ativos, considerando as relações entre as capacidades de linguagem examinadas durante a realização da atividade e as características dos eventos e das práticas de letramento [...]” (CRUZADO, 2019, p. 113).

Concluímos aqui essa agenda de pesquisa com o estudo de Versari e Marins (2014). No Paraná, Brasil, as autoras implementaram um projeto intitulado “A legendagem como recurso pedagógico para a aprendizagem de LI no ensino médio”. O público-alvo foram 32 alunos do ensino médio. Com uma produção didático-pedagógica dividida em 6 unidades, utilizaram um software de legendagem gratuito chamado *Gnome subtitles*. O ambiente de trabalho foi o laboratório de informática da escola.

Segundo as autoras, a recepção do Projeto pelos alunos foi muito positiva, pois eles se mostraram entusiasmados e interessados em usar a tecnologia disponível. Entretanto, as autoras relatam alguns contratempos como o problema de o programa *Gnome subtitles* não funcionar em alguns computadores, assim como o fato de o número de computadores ser insuficiente para turma, já que quase metade dos computadores não estavam funcionando.

Barreiras tecnológicas como essas, sem dúvida, podem desmotivar a aplicação de trabalhos inovadores com uso de novas tecnologias. Por isso, faz-se necessário o desenvolvimento de ações que estimulem uma maior valorização do ensino de LE, no contexto brasileiro. Um resultado interessante dessas ações seria a construção de laboratórios de idiomas nas escolas de ensino básico, nos institutos federais e nas universidades.

Como pode ser visto, todos os estudos com seres humanos demonstram um potencial promissor para o uso de tarefas de legendagem no ensino de LE. Para alcançarmos os objetivos da nossa pesquisa, foi necessário aprofundar nossa leitura sobre o tema, como também elaborar instrumentos capazes de mensurar a aprendizagem dos informantes deste estudo em diferentes etapas do experimento aqui proposto. As pesquisas acima resenhadas inspiraram

parte do desenho metodológico desta pesquisa e serviram, também, para corroborar alguns pressupostos que assumimos desde o início deste trabalho.

3.3.2 Tarefas de Legendagem

Pelo que foi discutido acima, verifica-se que atividades de legendagem geram diversos ganhos linguísticos e comunicativos/pragmáticos em LE. Percebe-se, também, sistematizações variadas no uso dessa ferramenta. Compreendemos que o encaixe do uso de tarefas de legendagem, produção didática de legendas, em modelos da abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (ELBT) pode ser bastante produtivo.

Há várias razões para uma argumentação nessa direção. Como visto, o ELBT é organizado em etapas de preparação, execução e reflexão – pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa, respectivamente. Cada uma dessas etapas pode ser composta de subtarefas. A relevância dessa organização/sistematização para a legendagem de vídeos está no fato de que muitos estudantes de LE não estão habituados a realizar atividades desse tipo. Além de o estranhamento que “o novo” pode causar, há, ainda, a pouca familiaridade que diversos alunos têm com *softwares* de legendagem. Assim, etapas de preparação para execução da tarefa propriamente dita – legendar – são essenciais.

Essas etapas de preparação, subtarefas da pré-tarefa, podem ser dedicadas a explicações rápidas sobre os ganhos que a legendagem traz e ao conhecimento superficial de aspectos da tradução audiovisual, com foco nos recursos da linguagem audiovisual e suas implicações para a legendagem. Ainda como pré-tarefa, é fundamental que os estudantes aprendam a manusear bem o *software* de legendagem que usarão durante a tarefa. Esse treinamento pode ter um valor duplo: ao aprenderem a usar o *software*, os alunos já podem estar engajados em uma atividade de legendagem de algum fragmento fílmico (cuidadosamente escolhido pelo docente) capaz de despertar neles a percepção de algumas nuances dessa atividade, como a tendência à redução textual ou situações em que o jogo significativo entre elementos verbais e não-verbais é determinante.

Durante a etapa de tarefa (propriamente dita) de legendagem de vídeos, os alunos podem trabalhar em pequenos grupos, duplas preferencialmente, para que possam negociar e construir significados juntos. Nessa etapa, é salutar que o docente assuma a figura do facilitador/mediador que, atento às necessidades linguísticas e comunicativas dos alunos, auxilia os estudantes no processo de comunicação de mensagens, visando um resultado: a construção de um objeto, legendas do vídeo. Ainda nessa etapa, recomendamos que seja

estimulado o uso amplo dos recursos de pesquisa e de consulta disponíveis na internet, instrumentos de mediação capazes de potencializar a boa execução da tarefa e, por extensão, o desenvolvimento da LE.

Na etapa de pós-tarefa, pode haver uma reflexão sobre o processo de legendagem e a checagem dos problemas de tradução. Esse é um momento em que se pode *focar na forma linguística*, discutindo as dificuldades encontradas pelos estudantes durante a tarefa. Nessa etapa, a ênfase em aspectos linguísticos, culturais e pragmáticos do par de línguas em questão pode gerar excelentes ganhos comunicativos e metalinguísticos, favorecendo ainda o desenvolvimento de uma consciência intercultural.

A adequabilidade teórico-metodológica do ELBT para o delineamento de tarefas de legendagem não se limita a esse modelo em três etapas, mas se concentra, principalmente, nos conceitos e características que essa abordagem de ensino de línguas traz consigo. Retomamos, aqui, as características (CRTs) do ELBT elencadas no Capítulo 2 deste estudo. Por meio de tarefas de legendagem, é possível

- (CRT 1) compor um programa de ensino que não esteja subordinado a uma sequência de itens gramaticais, mas a uma sequência de tarefas diversas, incluindo-se a legendagem de vídeos;
- (CRT 2) prezar pelo foco nos significados das mensagens, sem desprezar as formas linguísticas. Em tarefas de legendagem, o trabalho do estudante não é resolver exercícios de compreensão, de gramática ou de vocabulário, mas produzir um texto de legendas que parta da compreensão de mensagens contidas em um vídeo;
- (CRT 3) utilizar tarefas pedagógicas que espelhem tarefas-alvo com uso, sempre que possível, de materiais *autênticos*. A tarefa de legendar vídeos é algo que pode ser útil a diversas situações acadêmicas ou profissionais fora da sala de aula de LE, principalmente àquelas relacionadas à área de Letras. Legendar é uma atividade amplamente praticada atualmente, tanto de forma amadora como profissional. A *autenticidade* dos vídeos a serem legendados é algo facilmente alcançado, dada a vasta disponibilidade de vídeos disponíveis na internet;
- (CRT 4) lançar mão de contextos de ensino significativos, prevendo-se a utilização de variados recursos de pesquisa e de consulta. Dicionários impressos e eletrônicos, *corpora* linguísticos e tradutores automáticos podem ser grandes aliados do ensino-aprendizagem de LE, desde que bem utilizados;

- (CRT 5) estimular a autonomia dos estudantes, entendendo-se o professor enquanto um mediador/facilitador. Por meio de tarefas de legendagem, os alunos, desde o início, podem trabalhar de forma mais independente, pois a aula não é centrada na figura docente;
- (CRT 6) promover a negociação e a construção de significados por meio do trabalho colaborativo dos discentes. As atividades de naturalização, redução e segmentação de legendas possibilitam o direcionamento do olhar dos estudantes para unidades de significado. Estes podem, em pequenos grupos (duplas), trabalhar na tradução textual em uma perspectiva dinâmica no sentido *top-down* (contextual) e *bottom-up* (cotextual);
- (CRT 7) prever um objetivo e um resultado para cada tarefa. A construção de objetos reais (legendas fílmicas) com sua utilidade potencial fora do domínio da sala de aula é um diferencial das tarefas de legendagem. Tanto o desenvolvimento da habilidade de legendar como o produto legendado na escola/universidade podem servir a outros objetivos no “mundo real”.

Enfatiza-se que, nesse tipo de tarefa, os processos de naturalização, redução e segmentação de legendas são atividades potencialmente produtivas. Para além da importância contextual, no processo de compreensão do conteúdo fílmico, há ainda a relevância de uma atenção direcionada a aspectos cotextuais. Nesse sentido, seguimos Lewis em suas afirmações:

Neste livro, eu uso o termo **contexto** para fatores situacionais e **cotexto** para o entorno linguístico. Em diferentes áreas da linguística aplicada, um desses fatores pode se apresentar mais destacado; é o cotexto em vez do contexto que é mais útil para determinarmos a seleção linguística bem como os tipos de exercícios apropriados à aprendizagem de línguas.¹⁰³ (LEWIS, 1993, p. 80, grifos do autor).

[...]

Se o contexto é visto como situação + cotexto, é este último – a coocorrência linguística – que é mais importante para a aprendizagem de línguas.¹⁰⁴ (LEWIS, 1993, p. 103).

A tradução de legendas deve, nesse sentido, respeitar tanto as informações de ordem contextual como cotextual, fazendo-se, nesse último caso, a análise e interpretação daquilo que

¹⁰³ In this book I use the term **context** for situational factors, and **co-text** for the linguistic environment. In different fields of applied linguistics one or other of these factors may loom larger; it is co-text rather than context which is more helpful in determining the language selection and appropriate exercise types for language learning.

¹⁰⁴ If context is seen as situation + co-text, it is the latter – co-occurring language – which is more important for language learning.

precede e que sucede determinada legenda (o seu entorno linguístico). Somam-se a isso os fatores *redução* e *naturalização*, pois, no processo de legendagem, há uma tendência à redução textual o que geralmente impossibilita a produção de traduções literais¹⁰⁵. Portanto, para legendar, os estudantes precisam manipular significados contidos em segmentos discursivos (sintagmas, expressões, orações etc.).

Ainda, como já foi visto, existem na legendagem instruções normativas que orientam a manutenção de unidades de sentido (como sintagmas, por exemplo) em uma única linha. Ao procurar atender a essas orientações, o(a) estudante de LE poderá ter, naturalmente, o seu olhar direcionado a esses fragmentos textuais.

Há bastante tempo, Lewis (1993; 2008) chamou a atenção para esses recursos de aprendizagem de LE. O autor criticou, na organização didática, a importância elevada conferida às estruturas linguísticas, em referência aos tempos verbais (nota-se que muitos livros didáticos, ainda hoje, são organizados em torno de uma sequência de estruturas), argumentando ser mais relevante focar a atenção dos alunos nos itens lexicais. Esse autor entende ser mais produtivo à aprendizagem o direcionamento da atenção dos estudantes a itens lexicais extensos (*chunks*), formados por mais de uma palavra, como sintagmas, expressões e orações. “Em outras palavras, introduzir aos estudantes a ideia de grupos de palavras e disponibilizá-los materiais que estimulem a identificação de grupos de palavras deveria ser uma das atividades principais do ensino de línguas.”¹⁰⁶ (LEWIS, 1993, p. 122).

No ensino de inglês, atualmente, ensinam-se adjetivos associados a preposições: *suspicious of*, *relevant to*, etc., mas grupos de palavras são maiores que isso. A Abordagem Lexical enfatiza combinações que não são apenas possíveis, mas altamente prováveis. É um progresso modesto, porém significativo, direcionar a atenção dos aprendizes para grupos de palavras um pouco maiores: *suspicious of people who...*, *relevant to our discussion/problem/needs*.¹⁰⁷ (LEWIS, 2008, p. 9, grifos do autor).

Mais especificamente em relação ao uso da tradução em sala de aula, Lewis (2008) discute que os professores, geralmente, reclamam que seus alunos tendem a traduzir palavra por palavra. O autor propõe que se delineiem atividades/tarefas em que seja preciso traduzir grupos de palavras por grupos de palavras (*chunk-for-chunk*), possibilitando ao mesmo tempo

¹⁰⁵ Uma visão funcional da tradução pode ser bastante útil às atividades didáticas em sala de aula de LE (cf. SILVA; SOUSA, 2018).

¹⁰⁶ In other words, introducing the idea of chunking to students, and providing them with materials which encourage the identification of chunks should be one of the central activities of language teaching.

¹⁰⁷ EFL currently teaches certain adjectives with their associated preposition: *suspicious of*, *relevant to*, etc, but chunks are bigger than that. The Lexical Approach emphasises combinations which are not only possible but highly likely. It is a small but significant improvement to direct learners' attention to slightly larger chunks: *suspicious of people who...*, *relevant to our discussion/problem/needs*.

que os estudantes consigam reconhecer e segmentar os grupos de palavras distintos (*chunks*), antes de proceder a sua tradução. “Não estou recomendando *a tradução pela tradução*. [...] A tradução é uma forma de conscientização, a qual é uma técnica central na Abordagem Lexical.”¹⁰⁸ (LEWIS, 2008, p. 64-65, grifo nosso).

Tarefas de legendagem, dessa forma, são (potencialmente) excelentes instrumentos para a aprendizagem de uma LE. Com alunos(as) em nível elementar de proficiência linguística no idioma estrangeiro, o trabalho de preparação dos vídeos a serem legendados recai bastante sobre o professor de línguas (ou sobre elaboradores de material didático), o qual precisará selecionar, transcrever as oralizações e sincronizar em LE as legendas dos vídeos. Isso para a legendagem na direção *LE – LM* (língua materna), legendagem interlinguística/padrão. Alunos em níveis de proficiência intermediário ou avançado podem ter mais liberdade para selecionar, individualmente ou em pequenos grupos, os vídeos que gostariam de legendar, pois, nesse caso, esses discentes poderiam fazer todo o processo de legendagem, desde a sincronização (*spotting*) até a tradução propriamente dita.

Há outros cenários possíveis em que se pode legendar na direção *LE – LE* (legendagem intralinguística) ou na direção *LM – LE* (legendagem reversa). Em termos mais práticos, para essas tarefas de legendagem, recomenda-se o uso do programa *Subtitle Workshop*. Além de ser gratuito, esse *software* é bastante fácil de utilizar. Recomenda-se que os estudantes sejam orientados a usar, constantemente, o recurso da função *swap* (disponível no *software*) a fim de conferirem o progresso das suas traduções, algo capaz de potencializar o efeito de aquisição de LE pelo fator repetição e pelo fato de esse procedimento pôr o *legendista didático* na posição de espectador do vídeo que ele(a) está traduzindo. Durante a tarefa, isso possibilita que os alunos percebam como as legendas que estão produzindo se integram ao vídeo de uma forma geral. Outra orientação relevante é a conscientização dos estudantes sobre a importância significativa dos planos imagético e sonoro, o último enquanto fator de desenvolvimento da habilidade de compreensão oral em LE.

Cada uma dessas atividades requer que se considerem cuidadosamente o material a ser legendado, as etapas da tarefa, bem como o nível proficiência dos estudantes em LE. Como foi visto neste capítulo, em cada uma dessas situações de legendagem, os ganhos linguísticos e comunicativos tendem a ser distintos, pela especificidade da atividade tradutória. Nesta

¹⁰⁸ I am not recommending translation for its own sake. [...] Translation is a form of consciousness-raising, which is a central technique in the Lexical Approach.

pesquisa, avaliam-se questões referentes à implementação de uma tarefa em que se promove a legendagem na direção *LE – LM*. No próximo capítulo, descrevemos os aspectos metodológicos que possibilitaram a implementação dessa tarefa de legendagem.

4 METODOLOGIA

Este capítulo metodológico se divide em duas partes. Na primeira parte (seção 4.2), relatam-se algumas observações preliminares e apresenta-se um estudo piloto que figuraram como procedimentos necessários aos ajustes operados na metodologia desta pesquisa. A segunda parte (seção 4.3) corresponde àquilo que concerne à aplicação do experimento principal (pós-piloto). Em ambas as partes, delimita-se o universo da amostra coletada e indicam-se os participantes e o lócus da pesquisa. Descrevem-se, ainda, os instrumentos e procedimentos metodológicos de aplicação e de coleta de dados, para então falar-se sobre o tipo de análise empregado para o tratamento dos dados coletados. Em seção preliminar, faz-se a caracterização da pesquisa.

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa classifica-se como descritiva e quase-experimental. Quanto aos seus objetivos, ela é descritiva porque descreve e estabelece relações entre variáveis 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 deste; 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, esta pesquisa é quase-experimental. Nela seguimos as etapas de observação e hipótese, 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 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.” (GIL, 2002, p. 47). Em pesquisas nas quais não se tem pleno controle dos estímulos experimentais, Gil (2002) recomenda que as classifiquemos como quase-experimentais.

Utilizamos aqui o método indutivo, na sua forma incompleta ou científica, pois estabelecemos premissas partindo de indícios percebidos a partir de estudos anteriores a este objetivando-se, com base na análise dos dados fornecidos pelos participantes, alcançarmos uma generalização (MARCONI; LAKATOS, 2017). Usamos instrumentos de coleta de dados para obter informações de ordem quantitativa e qualitativa. Vejamos como esta pesquisa se enquadra no que foi descrito acima.

4.2 Observações preliminares e Estudo piloto

O corpo de pesquisas que explora os ganhos linguísticos e comunicativos advindos da ação de se assistir a vídeos legendados é gigantesco. Esses estudos exploram vários tipos de legendas e variadas situações de aprendizagem e de ensino línguas. Percebeu-se, contudo, que a quantidade de pesquisas sobre a atividade de legendar (produzir legendas fílmicas) direcionada ao ensino de línguas estrangeiras (LE) não é tão expressiva e que isso pode se justificar, em parte, em um pressuposto relativo ao nível de proficiência mínimo exigido aos estudantes para que estes consigam desempenhar essa atividade (ACME, 2016; *cf.* CIRUGEDA; RUIZ, 2013; TALAVÁN; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, 2014; ÁVILA-CABRERA; ESTEBAN, 2021).

Argumenta-se, com esta pesquisa, que ao munir estudantes com os instrumentos necessários para execução da tarefa de legendagem, eles conseguem executá-la a contento, independentemente do seu nível de proficiência em LE (*cf.* LIGHTBROWN; SPADA, 2013). Ao legendar, os estudantes têm acesso a informações de diversos tipos, veiculadas pelos recursos de som e imagem. A diferença central dessa atividade de produção de legendas em relação a sua contraparte, recepção, é que, na primeira, esses estudantes podem manipular os significados que estão presentes nas legendas originais por meio da tradução.

4.2.1 Observações preliminares

Na fase mais inicial desta pesquisa (observações preliminares), apostou-se na efetividade do uso das modalidades de produção de legendas interlinguísticas e intralinguísticas (sincronização) em sala de aula de LE. As primeiras observações sobre a implementação dessas tarefas de legendagem foram feitas durante os anos de 2018 e 2019 com alunos da disciplina de Inglês Instrumental, nos cursos técnicos em Informática e em Computação Gráfica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus Jaguaruana* (nos laboratórios de informática do *campus*). Lá, pôde-se perceber a dificuldade e o desconforto que esses estudantes, em nível elementar de aprendizagem de Língua inglesa (LI), apresentaram para conseguir sincronizar (legendagem intralinguística) os textos de legendas dos vídeos. Em contrapartida, observou-se o envolvimento e o interesse que esses alunos demonstraram durante as tarefas de legendagem interlinguística.

Para realizar a tarefa de legendagem intralinguística, os estudantes receberam, em um documento *Word*, a transcrição de tudo o que foi oralizado nos vídeos em LI. Não se esperava, assim, que os participantes tivessem nível elevado de compreensão oral em LI para entenderem os textos falados nos vídeos. De posse desse texto, eles usaram o programa *Subtitle Workshop* para fazer a marcação dos segmentos discursivos (sincronização/*spotting*) em forma de legendas, observando o número máximo de caracteres por linha e a correta segmentação das legendas.

Com isso, previu-se que os estudantes de LE precisariam se inteirar do significado, bem como da estrutura gramatical dessa parte do texto fílmico, legendas. Assim, para correta sincronização, além de reconhecerem o início e o fim de um segmento discursivo, os estudantes precisavam estar atentos à pontuação e aos sintagmas, pois estes são os pontos onde geralmente é feita a segmentação. A partir disso, esperávamos que os alunos conseguissem compreender o texto com o qual estavam trabalhando, melhorando sua habilidade de compreensão textual geral e, particularmente, sua compreensão de sintagmas nominais.

Em 2019, fez-se um estudo piloto com alunos do curso de Letras do IFCE – *Campus Baturité*, a fim de testar a metodologia da pesquisa. Dessa vez, usando-se instrumentos de coleta de dados, percebeu-se, novamente, que a tarefa de legendagem intralinguística (sincronização) não produziu bons efeitos sobre a motivação e interesse dos estudantes, bem como não gerou bons resultados no que se refere ao desenvolvimento da compreensão em LE. Por outro lado, mais uma vez, a tarefa de legendagem interlinguística foi bem recebida e gerou ganhos linguísticos em LE, como se pode verificar a seguir.

4.2.2 Estudo piloto

A fim de testarmos a efetividade metodológica da nossa pesquisa, bem como a produtividade das nossas propostas de tarefa de legendagem para o ensino e aprendizagem/aquisição de LE, aplicamos, em 2019, um experimento piloto com alunos dos semestres II e III do curso de Letras - Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Baturité*.

4.2.2.1 Delimitação do universo da amostra

Esse estudo piloto enquadra-se no campo de investigação do ensino e aprendizagem/aquisição de línguas por meio da tradução audiovisual, na subárea de legendagem e ensino e aprendizagem/aquisição de LE. Em nossa investigação, usamos como ferramenta de ensino e aprendizagem/aquisição tarefas de legendagem nas quais os participantes, seguindo orientações normativas de tradução audiovisual, criam legendas para vídeos educativos. Realizamos esse estudo piloto no curso de graduação em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus Baturité*. As informações fornecidas pelos participantes da pesquisa foram coletadas por meio de pré-testes e de pós-testes (APÊNDICES A, B, C, D), de arquivos .txt gerados pelo software de legendagem *Subtitle Workshop* e de tarefas de controle (APÊNDICES H, I).

4.2.2.2 Participantes

Nesse estudo piloto, contamos com dois grupos de participantes, alunos do curso de Letras do IFCE. Para atender àquilo que se constitui o desenho metodológico desse estudo, formamos duas turmas, as quais denominamos Grupo 1(G1) e Grupo 2 (G2). Cada turma foi formada por 15 alunos, porém no G1 contamos com dez (10) participantes (alunos do segundo semestre), enquanto no G2 contamos com nove (09) participante (alunos do terceiro semestre), pois os demais participantes não responderam a todos os instrumentos de coleta de dados. Foram considerados participantes efetivos do estudo aqueles que autorizaram, através de TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o tratamento dos dados fornecidos. Foram excluídos os participantes que não responderam a todos os instrumentais usados nesse estudo.

4.2.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para atingirmos os objetivos do nosso estudo piloto contamos com múltiplos instrumentos de coleta de dados. Os dados de ordem quantitativa foram coletados pelos pré-

testes e pós-testes – apêndices A, B, C, D – ao passo que as informações de ordem qualitativa advieram do suporte das tarefas experimentais (TE), software de legendagem *Subtitle Workshop* e das tarefas de controle (TC), atividades em papel (apêndices H, I).

Esses instrumentos de coleta gravitam em torno de dois vídeos escolhidos para esse experimento piloto. A escolha dos vídeos está vinculada à atualidade dos assuntos neles discutidos. O vídeo 1 (V1) “Is Social Media Addictive?” trata do vício em redes sociais¹⁰⁹, enquanto o vídeo 2 (V2) “Why Learn a Foreign Language?” trata da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira¹¹⁰. Observa-se, também, que, como critério de escolha, esses vídeos não poderiam ter versões legendadas na internet, já que se busca a construção de um objeto real ao tornar acessíveis às pessoas fontes de informação anteriormente herméticas. Outro fator de relevância é a duração dos vídeos a serem legendados. Eles devem ter duração curta, algo em torno de dois minutos, visando não tornar a atividade exaustiva, prezando-se sobretudo pela qualidade dos textos de tradução audiovisual.

Os pré-testes e os pós-testes (APÊNDICES A, B, C, D) são instrumentos de avaliação da compreensão geral de cada vídeo e de avaliação da compreensão dos sintagmas nominais presentes nesses vídeos. Todos esses instrumentos são compostos por questões de múltipla escolha. Para a avaliação da compreensão geral, elaboramos testes que trazem perguntas sobre o tema central e sobre pontos específicos dos conteúdos dos vídeos. Os pré-testes e os pós-testes que avaliam a compreensão dos sintagmas nominais foram elaborados com base no corpus linguístico dos textos das legendas intralinguísticas dos dois vídeos¹¹¹, respeitando-se as informações de caráter não-verbal que, presentes nesses textos multimodais/audiovisuais, ajudam a compor um todo significativo.

Os critérios de seleção dos sintagmas nominais a serem usados nos testes de compreensão foram os seguintes: selecionamos os sintagmas com três ou mais palavras, com adjetivos antepostos ao substantivo núcleo e/ou com preposição. Nesse último caso, o substantivo núcleo é posicionado antes da preposição. Assim, admitimos, nesse estudo, sintagmas com um núcleo apenas, não se admitindo sintagmas compostos.

Selecionamos os dez (10) primeiros sintagmas que aparecem em ordem cronológica em cada vídeo. Com esse procedimento, visamos não cansar os participantes com muitos itens a serem respondidos e também garantir que, mesmo aqueles alunos que não consigam legendar

¹⁰⁹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QXiACnmZlmA>>.

¹¹⁰ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=u0cUNFPN4YU>>.

¹¹¹ Essas legendas foram produzidas pelo professor-pesquisador para atender aos fins metodológicos deste estudo.

o vídeo inteiro ou que não consigam resolver toda a tarefa de controle, tenham tido acesso aos sintagmas examinados. Para cada vídeo, foram elaborados dois pré-testes e dois pós-testes. Os pré-testes e os pós-testes têm o mesmo conteúdo.

As tarefas experimentais (TE) consistiram na produção de legendas interlinguísticas e intralinguísticas para dois vídeos educativos. Nelas, os participantes utilizaram o software de legendagem *Subtitle Workshop* como instrumento para produção das legendas. As tarefas de controle (TC) – apêndices H, I – são exercícios com uma abordagem instrumental de ensino de LI (SOUZA, 2010). Nelas, os participantes receberam uma atividade com questões típicas de uma abordagem instrumental de ensino de língua inglesa (ESP¹¹²) direcionada à leitura, trabalhando a compreensão geral e a compreensão de informações específicas. Nessa atividade, constam também questões direcionadas à compreensão de sintagmas nominais.

4.2.2.4 Procedimentos de coleta de dados

Esse estudo piloto foi conduzido em 2019.2, durante o minicurso *Legendagem e ensino de línguas estrangeiras* com carga-horária de 12h/a, ocorrido durante três dias consecutivos. Para atender ao desenho metodológico desse estudo, foram formadas duas turmas, uma no turno manhã (alunos do semestre II de Letras, grupo 1, G1) e outra no turno tarde (alunos do semestre III de Letras, grupo 2, G2).

Investigam-se aqui os benefícios advindos das tarefas com projetos de tradução de vídeos para o desenvolvimento da compreensão em língua inglesa (LI). Para isso, acompanhamos os participantes desse estudo durante aplicação de quatro tarefas, duas com uso de abordagem instrumental de leitura em LI, tarefas de controle (TC1 e TC2 - APÊNDICES H, I), e duas com projetos de tradução de vídeos, tarefas experimentais (TE1 e TE2).

Os projetos de tradução tratam-se da legendagem, em língua materna (legenda interlinguística) e em LE (legenda intralinguística – LI), dos dois vídeos educativos (V1 e V2), baixados da internet. Cada projeto corresponde à tradução de um vídeo, em uma dessas modalidades. Já as tarefas de controle (TC) são atividades de recepção desses vídeos previamente legendados. Nelas, os participantes resolvem questões de compreensão dos conteúdos dos vídeos (APÊNDICES H, I). Reservamos para cada tarefa (controle e experimental) um total de 6h/a, que foram distribuídas em pré-tarefa (2h/a), tarefa (3h/a) e pós-

¹¹² *English for Specific Purposes.*

tarefa (1h/a). O ambiente de aprendizagem foi o laboratório de informática do IFCE - *Campus Baturité*.

Nas tarefas experimentais (TE), legendagem interlinguística e intralinguística, como pré-tarefa, os participantes receberam uma breve introdução aos conceitos de tradução, de uma forma geral, e de tradução audiovisual, mais especificamente. Nessa oportunidade, explanou-se sobre os tipos e sobre as particularidades da tradução audiovisual, com foco nas normas de legendagem. Ainda nessa etapa, os alunos utilizaram, à guisa de treinamento, o software *Subtitle Workshop*. Em seguida, como uma extensão da pré-tarefa, promoveu-se um breve debate sobre o tema do vídeo a ser legendado. Os alunos discutiram, inicialmente em duplas e em seguida com o restante da sala, suas opiniões sobre o assunto do vídeo.

Para a produção de legendas interlinguísticas (TE1), os participantes do grupo 1 (G1), ainda na pré-tarefa, fizeram uma prática com o software de legendagem *Subtitle Workshop*, utilizando o trailer do filme *Murder on the Orient Express* (2017)¹¹³, visando a legendagem **interlinguística**. Na tarefa propriamente dita, eles receberam o projeto de tradução audiovisual com as legendas já sincronizadas e segmentadas, em LI, e fizeram a tradução do vídeo 1 (V1) para a língua portuguesa. Esse trabalho consistiu no cotejo do texto-fonte com o texto-alvo. Os alunos puderam lançar mão de diversas ferramentas de pesquisa, como tradutores automáticos e dicionários. Eles também puderam, a qualquer momento, consultar os seus pares e o professor de LE. Com isso, esperou-se que os estudantes, observando as normas de legendagem, escrutinassem o texto de partida percebendo como as legendas foram segmentadas, respeitando a manutenção dos sintagmas na mesma linha. Esses participantes foram orientados também a prezar por um texto de chegada que fosse sucinto e que soasse o mais natural possível ao público-alvo, tocando-se, assim, questões culturais do contexto de chegada. A partir disso, esperou-se que os alunos conseguissem compreender o texto com o qual estavam trabalhando, melhorando sua habilidade de compreensão textual geral e particularmente sua compreensão de sintagmas nominais.

Para a produção de legendas intralinguísticas (TE2), os participantes pertencentes ao grupo 2 (G2) utilizaram, ainda na pré-tarefa, o trailer do filme *Murder on the Orient Express* (2017), visando, neste caso, a sincronização e a legendagem **intralinguística**. Em seguida, para execução da tarefa propriamente dita, eles receberam a transcrição de tudo que é verbalizado oralmente no vídeo 2 (V2). Não se esperava, assim, que os participantes tivessem nível elevado

¹¹³ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Mq4m3yAoW8E>>.

de compreensão oral em LI para entenderem os textos falados nos vídeos. De posse dos textos escritos em LI e do vídeo, os participantes procederam à sincronização da legenda intralinguística (legenda em LI). Esse é o objeto produzido pelos participantes do G2 (nesse estudo piloto), uma legenda que torna o vídeo parcialmente acessível a pessoas com deficiência auditiva ou que serve como ferramenta didática àquelas que queiram usá-lo para a aprendizagem de LI (DÍAZ CINTAS, 2008). Dessa forma, usando, o programa de legendagem, eles realizaram o *spotting*, sincronização daquilo que é falado com as legendas escritas na tela. Nesse processo, os participantes devem observar algumas normas da legendagem, como o número máximo de caracteres por linha e a correta segmentação das legendas.

Com isso, nosso estudo piloto previu que os estudantes de LE precisariam se inteirar do significado bem como da estrutura gramatical dessa parte do texto fílmico, legendas. Assim, para correta sincronização, além de reconhecerem o início e fim de um segmento discursivo, os estudantes precisariam estar atentos à pontuação e aos sintagmas, pois estes são os pontos onde geralmente é feita a segmentação. A partir disso, esperávamos que os alunos conseguissem compreender o texto com o qual estavam trabalhando, melhorando sua habilidade de compreensão textual geral e particularmente sua compreensão de sintagmas nominais.

Nas tarefas de controle (TC), os participantes assistiram aos mesmos vídeos usados nas TE (TE1 e TE2), com legendas intralinguísticas, e a partir deles resolveram as questões das atividades escritas (APÊNDICES H, I). Como pré-tarefa, foi feita uma apresentação das estratégias de leitura típicas de uma abordagem instrumental (ESP) para leitura em LI (SOUZA, 2010), as quais foram usadas durante as TC (ainda na pré-tarefa, a exemplo das TE, os alunos discutiram, inicialmente em duplas e em seguida com o restante da sala, o tópico tema do vídeo que a ser trabalhado). Dessa forma, nas TC, previmos que os participantes assistissem aos vídeos várias vezes a fim de resolverem as diversas questões de interpretação constantes nas tarefas. Metodologicamente, essa repetição é relevante porque buscamos, assim, manipular essa variável nas TC, já que esse é um fator comum ao ato de legendar.

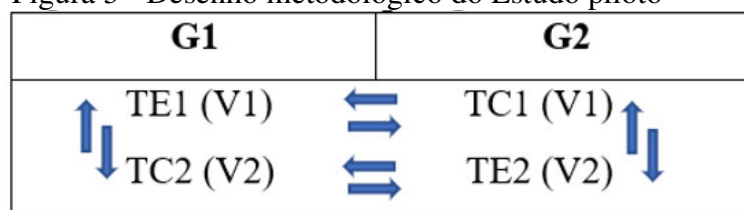
Todas as tarefas foram realizadas preferivelmente em duplas¹¹⁴. Como pós-tarefa, previmos, em ambos os cenários (TE e TC), uma discussão final do que foi feito/produzido. Nessa discussão, o professor-pesquisador estimulou os alunos/participantes a contribuírem com suas repostas às questões, no caso das TC, e com suas soluções para problemas de tradução, no

¹¹⁴ As testagens (pré-testes e pós-testes) foram realizadas de forma individual.

caso das TE. A fim de tornar essa discussão mais produtiva, foram exibidos para turma, com prévia autorização dos participantes, alguns dos vídeos legendados por eles.

Com intuito de alcançarmos os objetivos do nosso estudo piloto, nossa metodologia contou, como já foi visto, com dois grupos de participantes (G1 e G2). Não contamos com grupos experimentais e grupos de controle. Em substituição, a fim de controlar as variáveis do estudo, usamos, como descrito acima, tarefas experimentais (TE) e tarefas de controle (TC). A partir do desenho metodológico (Figura 5), o grupo 1 (G1) produziu legendas interlinguísticas para o vídeo 1 (V1), o que correspondeu à tarefa experimental 1 (TE1). Esse mesmo grupo respondeu a questões sobre o vídeo 2 (V2), previamente legendado em LI, (TC2). O G2 produziu legendas intralinguísticas para o V2 (TE2), e respondeu a questões sobre o V1, também previamente legendado em LI (TC1).

Figura 5 - Desenho metodológico do Estudo piloto



Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, a TE1 (V1) é controlada pela TC2 (V2), mantendo-se constante a variável *grupo de participantes* (G1), e pela TC1 (V1), mantendo-se constante a variável *vídeo a ser legendado* (V1). Já a TE2 (V2) é controlada pela TC1 (V1), mantendo-se constante o G2, e pela TC2 (V2), mantendo-se constante o V2 (Figura 5).

A necessidade do uso de dois grupos de participantes está no fato de que, para testarmos o mesmo vídeo em duas situações didáticas diferentes, precisamos de públicos diversos, evitando assim a repetição de uso de material com o mesmo grupo, o que certamente comprometeria os resultados alcançados. Com isso, busca-se avaliar o nível de compreensão dos alunos (participantes) em LI, antes e ao final dos trabalhos com os projetos de tradução dos vídeos e com as TC.

Como foi visto, os instrumentos de coleta de dados quantitativos usados para essa avaliação são os pré-testes e os pós-testes. Os pré-testes foram aplicados antes das tarefas (TE e TC). Para isso, os participantes assistiram aos vídeos legendados em LI uma vez, antes de serem testados. Os pós-testes foram aplicados imediatamente após as tarefas mencionadas, TE e TC. Ressalta-se, aqui, que respeitamos o fator “tempo” investido em cada tarefa. Portanto, há uma simetria nesse aspecto, uma compatibilidade de carga-horária dedicada a cada tarefa. Isso,

certamente, traz mais consistência aos resultados que obtivemos após o tratamento dos dados coletados.

4.2.2.5 Procedimentos de análise de dados

Os dados fornecidos pelos dois grupos de participantes, G1 e G2, foram analisados comparando-se seus desempenhos percentuais nos pré-testes e nos pós-testes (dados quantitativos), confrontando-se os resultados daqueles grupos que fizeram tarefas experimentais (TE) com aqueles que fizeram tarefas de controle (TC), baseadas no mesmo vídeo. Ainda, como visto, compararam-se os resultados de um mesmo grupo na realização de tarefas diferentes (Figura 5). Com isso, procuramos, em cada grupo, perceber se houve alterações no nível compreensão em LI, e em que medida se deu esse fenômeno (Quadro 5).

Quadro 5 - Variáveis do Estudo piloto

Variáveis independentes/preditoras	Variáveis dependentes/de resposta
Uso da legendagem interlinguística (TE1).	Nível de compreensão geral em LI.
	Nível de compreensão de sintagmas nominais da LI.
Uso da legendagem intralinguística (TE2).	Nível de compreensão geral em LI.
	Nível de compreensão de sintagmas nominais da LI.

Fonte: Elaborado pelos autores.

4.2.2.6 Resultados do Estudo piloto

Esse estudo piloto foi conduzido em 2019.2, durante o minicurso *Legendagem e ensino de línguas estrangeiras* com carga-horária de 12h/a. Para atender àquilo que se constitui o desenho metodológico desse estudo, formamos duas turmas, uma no turno da manhã (G1) e outra no turno da tarde (G2). Cada turma foi formada por 15 alunos, porém no G1 contamos com dez (10) participantes, enquanto no G2 contamos com nove (09), pois os demais participantes não responderam a todos os instrumentos de coleta de dados. O minicurso ocorreu durante três dias seguidos, com 4h/a por dia.

Para efeito de pré-tarefa, no primeiro dia do minicurso, os alunos do Grupo 1 (G1) receberam uma breve formação sobre técnicas de inglês instrumental direcionadas à leitura de textos (2h/a) e sobre tradução audiovisual com foco na legendagem (2h/a). Nesse módulo de legendagem, os participantes também manusearam o software *Subtitle Workshop*, exercitando

a legendagem **interlinguística** por meio do *trailer* do filme *Murder on the Orient Express* (2017). Os participantes do Grupo 2 (G2) fizeram as mesmas atividades, no primeiro dia, com a diferença de que eles exercitaram a legendagem **intralinguística**. Todos os participantes de ambos os grupos responderam aos pré-testes (APÊNDICES A, B, C, D)¹¹⁵ referentes aos vídeos 1 e 2 (V1 e V2), naquele dia.

Nesse estudo, a legendagem didática interlinguística consiste na produção de legendas na direção inglês-português. Para isso, os participantes recebem o projeto de tradução do vídeo 1 (V1) com todas as legendas em inglês já sincronizadas e segmentadas, devendo, portanto, apenas traduzi-las e segmentá-las em língua portuguesa. Já a legendagem didática intralinguística se trata da sincronização e segmentação de legendas na direção inglês-inglês. Neste caso, os estudantes recebem um documento *Word* com a transcrição de tudo que é oralizado no vídeo 2 (V2) em língua inglesa. Dessa forma, eles procedem à incorporação de legendas intralinguísticas ao vídeo por meio das operações de sincronização (*spotting*) e de segmentação.

No segundo dia do experimento piloto, os grupos fizeram as tarefas de controle (TC). O G1 fez a TC2/V2 (APÊNDICE I) e o G2 fez TC1/V1 (APÊNDICE H). Ainda na etapa da pré-tarefa (subtarefa da pré-tarefa), foi feita uma discussão prévia sobre o tema de cada vídeo. Os participantes discutiram, inicialmente, em duplas e depois compartilharam suas opiniões com o grande grupo. Em seguida, eles assistiram repetidamente aos vídeos a fim de resolverem às TC. Durante a execução de todas as tarefas, as quais foram feitas em duplas, o professor-pesquisador orientou os alunos que ao surgirem dúvidas ou perguntas, estes poderiam usar os recursos de pesquisa disponíveis *online* como também consultar seus pares ou o próprio docente. Como pós-tarefa, os participantes compartilharam suas respostas das atividades de interpretação (TC), em uma correção coletiva orientada pelo professor-pesquisador. Ao final da aula, eles responderam os pós-testes (APÊNDICES A, B, C, D) referentes aos vídeos com os quais trabalharam.

No último dia do minicurso, aplicamos as tarefas experimentais (TE). O G1 fez a TE1/V1 (legendagem interlinguística) e o G2 fez a TE2/V2 (legendagem intralinguística). A dinâmica de subtarefa da pré-tarefa foi a mesma utilizada para aplicação das TC: discussão dos temas dos vídeos. Após as tarefas de legendagem, os participantes, voluntariamente, reproduziram para o grande grupo o vídeo com as legendas que eles criaram. Nesse momento,

¹¹⁵ Pré e pós-testes têm o mesmo conteúdo.

o professor pesquisador fez, juntamente com os alunos, uma avaliação rápida do trabalho de tradução de cada dupla voluntária. Ao final do minicurso, os participantes responderam os pós-testes referentes aos vídeos legendados. Apesar de muitos participantes terem trabalhado em duplas, todos os testes foram respondidos individualmente. Passamos, agora, a apresentar os resultados obtidos por cada grupo nos quatro cenários pedagógicos. Na Tabela 1, podemos observar os desempenhos dos grupos em relação à compreensão geral dos vídeos (APÊNDICES A, C).

Tabela 1 - Compreensão geral dos vídeos: estudo piloto

Tarefas/Vídeos/Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Desenvolvimento
TE1/V1/G1	68,00%	90,00%	22,00%
TC1/V1/G2	88,88%	84,44%	- 4,44%
TE2/V2/G2	66,66%	53,33%	- 13,33%
TC2/V2/G1	46,00%	60,00%	- 14,00%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Verificamos, na Tabela 1, que por meio da TE1, legendagem interlinguística, os participantes obtiveram um bom desempenho na interpretação do conteúdo do V1. Eles conseguiram passar de 68% de acertos no pré-teste para 90% de acertos no pós-teste, compreendendo quase a totalidade do conteúdo do V1, com base no teste elaborado para os fins desse estudo piloto.

Ao comparar a TE1 com a tarefa de controle 1 (TC1), mantendo-se constante a variável *vídeo*, percebemos que os percentuais de acertos no cenário experimental são superiores em 26,44%. Ressalta-se que, na TC1, o G2 acertou um percentual bastante alto do pré-teste, quase 90%. Assim, o G2 não poderia ter o mesmo percentual de acertos que o G1, pois a margem percentual restante é insuficiente para isso. Destaca-se, ainda, que o G2 regrediu em termos percentuais, uma vez que a Participante 19, diferindo do padrão dos demais, obteve um percentual mais baixo no pós-teste, regredindo de 80% (pré-teste) para 40% (pós-teste). Um provável motivo para essa regressão é a falta de atenção ao responder os instrumentos de coleta de dados, pois essa mesma participante demonstrou um bom desenvolvimento da compreensão de sintagmas, nessa tarefa de controle.

Controlamos a TE1, também, por meio da tarefa de controle 2 (TC2), pois mantivemos, nesse contexto, a variável G1 comum aos dois cenários pedagógicos, ou seja,

manteve-se constante a variável *grupo*. Dessa forma, percebemos que a TE1 mais uma vez superou os resultados obtidos por meio da TC2; desta vez, em 8%.

O fato mais curioso desse experimento piloto foram os resultados da TE2. Os participantes do G2 regrediram 13,33% no seu aproveitamento quando comparados os testes. Dos 09 participantes desse grupo, 04 apresentaram o que chamamos aqui regressão. Neste caso, não atribuímos o resultado a qualquer falta de atenção dos participantes, pois, como veremos, o desempenho deles em termos de compreensão sintagmática também foi baixo nessa tarefa.

O provável fator para esse desempenho é a rotina didática de *legendagem intralinguística* (TE2). Fazemos essa consideração com base na nossa prática pedagógica, que se configura aqui como observações preliminares, uma vez que implementamos e observamos sistematicamente, por quase dois anos, o uso de tarefas interlinguísticas e intralinguísticas direcionadas ao ensino de leitura em língua inglesa em cursos técnicos do IFCE – *Campus Jaguaruana* (usando-se os mesmos vídeos, V1 e V2). Por meio dessas observações que se somam às investigações deste estudo piloto, percebemos a dificuldade que os alunos têm em sincronizar as legendas, o que não atribuímos exclusivamente à falta de habilidade com a tecnologia, mas em grande medida à barreira linguística na modalidade oral, segundo relatos dos próprios discentes. Além disso, a ação de sincronizar é algo repetitivo e até certo ponto mecânico, o que pareceu incomodar os estudantes, pois estes se mostraram desconfortáveis e por isso um pouco desmotivados durante a execução dessa tarefa.

Perceba-se como isso reflete nos dados analisados. Ao confrontar os resultados da TE2 (legendagem intralinguística) com a TC2, verificamos que a TC2 supera a TE2 em 27,33%. Ao controlar a TE2 por meio da TC1, aferimos que os resultados da TC1 superam os da TE2 em 8,89%. Na Tabela 2, pode-se observar a disposição desses dados. Como os pontos de partida para a nossa análise dos dados são as tarefas experimentais fazemos a subtração dos percentuais na direção TE – TC.

Tabela 2 - Compreensão geral dos vídeos: estudo piloto (controlada)

Tarefas/Vídeos/Grupos	Controle	Desenvolvimento
TE1/V1/G1	TC1/V1/G2	26,44%
TE1/V1/G1	TC2/V2/G1	08,00%
TE2/V2/G2	TC2/V2/G1	- 27,33%
TE2/V2/G2	TC1/V1/G2	- 08,89%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Com base na Tabela 2, podemos afirmar que a tarefa de legendagem interlinguística (TE1) produziu melhor nível da compreensão nos dois cenários controlados, enquanto a tarefa de legendagem intralinguística (TE2) teve o efeito inverso, sendo inferior a ambos os controles. Passa-se à análise dos dados relacionados à compreensão sintagmática.

Na análise dos resultados dos testes de compreensão de sintagmas nominais (APÊNDICES B e D), consideramos como acertos somente os itens “a – compreendo bem”, os quais representam a compreensão total do sintagma analisado. Para contabilizarmos esses itens, somamos apenas aqueles em que se pôde verificar a compreensão por meio de uma tradução adequada do fragmento linguístico testado. Vejamos na Tabela 3 o desempenho dos grupos.

Tabela 3 - Compreensão dos sintagmas nominais: estudo piloto

Tarefas/Vídeos/Grupos	Pré-teste	Pós-teste	Desenvolvimento
TE1/V1/G1	00,00%	23,00%	23,00%
TC1/V1/G2	23,33%	76,66%	53,33%
TE2/V2/G2	36,66%	45,55%	08,89%
TC2/V2/G1	13,00%	38,00%	25,00%

Fonte: Elaborada pelos autores.

De início, percebe-se que o percentual de compreensão dos sintagmas nominais na TE1/G1 passa de 0% para 23%, o que corresponde a um desenvolvimento considerável, se tomarmos o ponto de partida dos alunos. Já ao compararmos a TE1 com o controle TC1/G2, mantendo-se constante a variável *vídeo*, verificamos que os participantes desse grupo tiveram um desempenho superior no pós-teste, correspondendo ao percentual excedente de 30,33%. Cotejando os dados da TE1 com a TC2, mantendo-se constante a variável *grupo*, percebemos uma pequena diferença entre o desenvolvimento da compreensão sintagmática por meio das tarefas. Os resultados provenientes da TC2 superam àqueles da TE1 em 2%.

Ao analisar dos resultados advindos da TE2, mais uma vez verificamos a ineficácia desse tipo de tarefa (legendagem intralinguística) para os fins propostos neste estudo. Inicialmente, os participantes tiveram um desenvolvimento bem inferior aos demais cenários analisados, totalizando somente 8,89% de compreensão sintagmática. Ao comparar os resultados da TE2 com os do controle TC2, observa-se que esta tarefa supera a tarefa experimental em 16,11%. E, confrontando-se os dados da TE2 com o controle TC1, percebe-se

que a diferença é ainda maior; os resultados advindos da TC1 superam aqueles da TE2 em 44,44%. Na Tabela 4, visualizamos esses números.

Tabela 4 - Compreensão dos sintagmas nominais: estudo piloto (controlada)

Tarefas/Vídeos/Grupos	Controle	Desenvolvimento
TE1/V1/G1	TC1/V1/G2	- 30,33%
TE1/V1/G1	TC2/V2/G1	- 02,00%
TE2/V2/G2	TC2/V2/G1	- 16,11%
TE2/V2/G2	TC1/V1/G2	- 44,44%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Algumas variáveis podem ter influenciado os resultados acima. Uma delas parece-nos ser o suporte das tarefas. Nas TC, o suporte é o papel, mídia com a qual os alunos estão plenamente familiarizados. Ao passo que, nas TE, o suporte é o meio digital, o *software* de legendagem, com o qual os participantes não estavam habituados, o que resultou em alguns entraves durante a execução da tarefa propriamente dita, pois algumas vezes os participantes solicitaram que o professor os ajudasse no uso do software.

Assim, seguindo McLoughlin e Lertola (2014), entendemos que as tarefas de legendagem em sala de LE devem ser sistemáticas, a fim de aproveitarmos melhor o tempo inicial investido no treinamento com *softwares* de legendagem. Uma vez familiarizados com a tecnologia, os alunos certamente poderão aproveitar melhor os benefícios linguísticos advindos desse tipo de tarefa.

Nesse estudo piloto, limitamo-nos à análise parcial dos dados. No experimento principal, analisamos como os alunos naturalizaram, reduziram e segmentaram suas legendas e ponderamos se isso implicou no desenvolvimento do nível de compreensão sintagmática. Para isso, com base neste experimento piloto, previmos alguns ajustes e modificações metodológicas que foram implementadas no experimento principal desta pesquisa.

O primeiro deles, que julgamos mais necessário, foi a retirada da tarefa de legendagem intralinguística (TE2) da nossa metodologia, uma vez que, consoante ao que se lê acima, ela não se mostrou muito produtiva ao desenvolvimento da aprendizagem/aquisição em LE. Feito isso, a TE2 passou a ser uma tarefa de legendagem *interlinguística* para o V2.

O segundo ajuste metodológico se trata de uma ampliação do tempo de pré-tarefa, especialmente para o caso das TE. Como visto, a falta de familiaridade com uso de softwares

de legendagem pode representar uma desvantagem para as TE, naquilo que se refere à comparação de resultados de desempenho dos participantes com base nas TC. Por isso, previu-se um aumento de 2h/a nas pré-tarefas, a fim de que os participantes tivessem tempo suficiente para aprender sobre legendagem e para conhecer os recursos do software de legendagem.

Observamos, também, que os sintagmas nominais exercitados nas TC (Questão 06) correspondem quase que em sua integralidade àqueles dos testes. Na TC1, temos 09 dos 10 sintagmas avaliados nos testes. Na TC2, temos 07 dos 10 sintagmas testados (APÊNDICES H, I). Compreendemos que esse número de sintagmas nas TC comprometeu o controle das TE, pois direcionamos o olhar dos participantes, exatamente, para aquilo que está sendo avaliado; enquanto nas TE, esse direcionamento acontece de forma mais natural, no processo de legendagem. Diante disso, julgamos necessária a modificação da Questão 06 das TC, na qual reduzimos o número de sintagmas nominais, presentes nos testes, para 05 (APÊNDICES E, F).

Os outros ajustes foram, basicamente, o emprego de um maior rigor na coleta dos dados. Por exemplo, na aplicação de pré-testes e pós-testes, identificamos a necessidade de estabelecer um tempo limite mais preciso para sua resolução, bem como de instruir e monitorar, com mais atenção, os participantes a fim de evitar que eles usassem instrumentos de pesquisa durante esses testes. Outro ajuste de suma importância foi garantir que os participantes entregassem os arquivos das legendas produzidas. Para isso, usaram-se *pendrives* para salvar esses arquivos de legendas.

Houve um lapso de tempo de dois anos entre o estudo piloto e a aplicação efetiva da fase experimental desta pesquisa. Em 2020, tivemos o início da crise sanitária causada pelo coronavírus e, em 2021, além de a continuação dessa crise, houve o afastamento para estudos deste professor-pesquisador e autor deste estudo, o que impossibilitou a aplicação virtual do experimento, uma vez que seria necessário um contato contínuo com os participantes da pesquisa. No primeiro semestre do ano de 2022, implementou-se a fase experimental deste estudo. Na seção seguinte, descrevemos, detalhadamente, a metodologia desta pesquisa, após os ajustes necessários decorrentes das observações preliminares e do estudo piloto.

4.3 Aspectos metodológicos do experimento principal

Nas seções seguintes, discorre-se sobre os detalhes referentes às questões metodológicas da preparação e implementação do experimento principal desta pesquisa.

4.3.1 Delimitação do universo da amostra

Este estudo enquadra-se no campo de investigação do ensino e aprendizagem/aquisição de línguas por meio da tradução, na subárea de legendagem e ensino e aprendizagem/aquisição de LE. Nesta investigação, usa-se como ferramenta de ensino-aprendizagem tarefas de legendagem, nas quais os participantes, seguindo orientações normativas da tradução audiovisual, criam legendas para vídeos educativos. No primeiro semestre do ano de 2022, realizou-se esta pesquisa no curso de Licenciatura em Letras (Português e Inglês) e no curso de graduação em Hotelaria, ambos pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Baturité. O corpus deste estudo é composto pelas informações fornecidas pelos participantes da pesquisa. Essas informações foram coletadas por meio de questionários, entrevistas, pré-testes, pós-testes, atividades escritas, bem como pelos textos de legendas fílmicas.

4.3.2 Participantes

Todos os participantes desta pesquisa têm idade em torno de 20 anos, com exceção de dois participantes com 28 e 33 anos de idade. Apesar de demonstrarem baixo nível de proficiência em LI, eles entendem que a aprendizagem da língua inglesa é importante para ser usada nos estudos e para promover sua satisfação pessoal. A maioria deles também reconhece sua importância para o trabalho. Sobre a familiaridade com vídeos legendados, no geral os participantes não assistem a esse tipo de vídeo com frequência.

Esses participantes compõem dois grupos, alunos do curso de Letras – Português e Inglês e do curso de Tecnologia em Hotelaria do IFCE. A aplicação da parte experimental desta pesquisa se deu, durante a disciplina de *Língua Inglesa I*, com os alunos do primeiro semestre do curso de Letras; e, durante a disciplina de *Comunicação Oral em Inglês III*¹¹⁶, com os alunos do quarto semestre do curso de Hotelaria. Neste estudo, os alunos de Letras constituem o Grupo 1 (G1) e os alunos de Hotelaria o Grupo 2 (G2). O motivo para escolha desse público justifica-se pelo fato de o professor-pesquisador trabalhar no Instituto em questão, o que facilita o contato com os participantes durante a fase experimental da pesquisa. Foram considerados participantes efetivos do estudo aqueles que autorizaram, através de TCLE, o tratamento dos dados fornecidos. Foram excluídos da análise os participantes que não compareceram a todas aulas do período experimental, ou que não responderam a todos os instrumentais usados nesta

¹¹⁶ Destaca-se que, apesar de os participantes estarem em cursos e em semestres diversos, o nível linguístico-comunicativo desses estudantes em língua inglesa é bastante semelhante.

pesquisa (pré-testes e/ou pós-testes, por exemplo) ou que apresentaram algum tipo de comportamento que pudesse comprometer a validade dos dados (por exemplo, consultar instrumentos de pesquisa durante a realização dos testes, o que foi explicitamente vedado). Durante o semestre de 2022.1, um total de 19 alunos frequentou a disciplina de *Língua Inglesa I*, no curso de Letras. Desse total, apenas sete (07) alunos cumpriram todos os requisitos para serem incluídos enquanto participantes da pesquisa. Na disciplina de *Comunicação Oral em Inglês III* do curso de Hotelaria, houve a frequência de 15 estudantes, durante o semestre, mas somente seis (06) puderam ser incluídos enquanto participantes. Isso ocorreu porque as condições dessa etapa experimental da pesquisa, tarefas de controle e tarefas experimentais, foram aplicadas em diferentes meses do semestre letivo e todas elas duraram mais de uma semana para serem concluídas.

4.3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para atingirmos os objetivos do nosso estudo contamos com múltiplos instrumentos de coleta de dados. Os dados de ordem quantitativa foram coletados pelos pré-testes e pós-testes – apêndices A, B, C, D – ao passo que as informações de ordem qualitativa advieram do suporte das tarefas experimentais (TE), por meio do software de legendagem *Subtitle Workshop* (arquivos de texto); das tarefas de controle (TC), atividades em papel (apêndices E, F); do Questionário de perfil e preferência (apêndice G); e das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio.

Esses instrumentos de coleta gravitam em torno de dois vídeos educativos escolhidos para este experimento. A escolha dos vídeos está vinculada à atualidade dos assuntos neles discutidos. O vídeo 1 (V1) “Is Social Media Addictive?”¹¹⁷ (IS SOCIAL MEDIA, 2015) trata do vício em redes sociais, enquanto o vídeo 2 (V2) “Why Learn a Foreign Language?”¹¹⁸ (WHY LEARN, 2015) trata da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira. Observa-se, também, que, como critério de escolha, esses vídeos não podem ter versões legendadas na internet, já que se busca a construção de um objeto real ao tornar acessível às pessoas fontes de informação anteriormente herméticas. Outro fator de relevância é a duração dos vídeos a serem legendados. Eles devem ter duração curta, algo em torno de dois minutos, visando não tornar a atividade exaustiva, prezando-se sobretudo pela qualidade dos textos de tradução audiovisual.

¹¹⁷ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=QXiACnmZlmA>>.

¹¹⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=u0cUNFPN4YU>>.

Os pré-testes e os pós-testes são instrumentos de avaliação da compreensão geral de cada vídeo e de avaliação da compreensão dos sintagmas nominais presentes nesses vídeos. Todos esses instrumentos são compostos por questões de múltipla escolha, ressaltando-se que os testes da compreensão dos sintagmas nominais têm espaços para tradução, quando a opção assinalada é o item “a – compreendo bem”. Para a avaliação da compreensão geral, elaboraram-se testes que trazem cinco perguntas sobre o tema central e sobre pontos específicos dos conteúdos dos vídeos. Os pré-testes e pós-testes que avaliam a compreensão dos sintagmas nominais foram elaborados com base no *corpus* linguístico dos textos das legendas intralinguísticas dos dois vídeos¹¹⁹, respeitando-se as informações de caráter não-verbal que, presentes nesses textos multimodais/audiovisuais, ajudam a compor um todo significativo.

Os critérios de seleção dos sintagmas nominais a serem usados nos testes de compreensão foram os seguintes: selecionaram-se os sintagmas com três ou mais palavras, com adjetivos antepostos ao substantivo núcleo e/ou com preposição. Nesse último caso, entende-se que o substantivo núcleo está posicionado antes da preposição. Assim, admitimos, nesse estudo, sintagmas com um núcleo apenas, não se admitindo sintagmas compostos.

O exame da compreensão de sintagmas nominais se justifica porque, ao legendar, os estudantes de LE têm seu olhar direcionado a segmentos discursivos que estão inseridos no contexto fílmico e no cotexto linguístico mais imediato (*cf.* LEWIS, 1993; 2008). Ao se avaliar a compreensão de sintagmas, promove-se a discussão sobre a aprendizagem/aquisição de itens lexicais combinados em unidades maiores, indo-se além do exame de unidades vocabulares isoladas (lexemas).

Selecionaram-se, assim, os 10 primeiros sintagmas que aparecem em ordem cronológica em cada vídeo. Com esse procedimento, visou-se não cansar os participantes com muitos itens a serem respondidos e também busca-se garantir que, mesmo aqueles alunos que não conseguissem legendar o vídeo inteiro ou que não conseguissem resolver toda a tarefa de controle, tivessem tido acesso aos sintagmas examinados. Para cada vídeo, foram elaborados dois pré-testes e dois pós-testes com o mesmo conteúdo de testagem.

Para a testagem dos sintagmas nominais, usou-se a escala Likert modificada, retirando a opção central em que os participantes poderiam assumir uma posição neutra. A título de exemplo, considere-se o seguinte item do teste: Figura 6. Nele, observa-se uma gradação, em termos de compreensão, que parte da total compreensão até nenhuma compreensão. No

¹¹⁹ Essas legendas foram produzidas pelo professor-pesquisador para atender aos fins metodológicos deste estudo.

centro estão opções que podem ser diferenciadas de forma expressiva, não abrindo espaço para uma opção que pudesse denotar neutralidade.

Figura 6 - Teste de compreensão de sintagmas nominais

- Com base no vídeo *Is Social Media Addictive?*, identifique, para cada grupo nominal, o seu nível de compreensão leitora. Caso marque a primeira opção "Compreendo bem", escreva o significado do grupo nominal em português.

1. a dicey topic

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

As tarefas experimentais (TE) consistem na produção de legendas interlinguísticas para dois vídeos educativos. Nelas, os participantes utilizam o software de legendagem *Subtitle Workshop* como instrumento para produção das legendas. As tarefas de controle (TC) são exercícios com uma abordagem instrumental de ensino de LI (SOUZA, 2010). Nelas, os participantes recebem uma atividade com questões típicas de uma abordagem instrumental de ensino de LI (ESP¹²⁰) direcionada à leitura, trabalhando a compreensão geral e a compreensão de informações específicas dos vídeos (estes já legendados em inglês). Nessa atividade, constam também questões direcionadas à compreensão de sintagmas nominais. Destaca-se que, no caso das TE, usa-se a palavra “tarefa” em sentido estrito e, no caso das TC, em sentido lato (cf. Seção 2.2 do presente trabalho).

Com o Questionário de perfil e preferência, buscou-se coletar informações acerca da familiaridade dos participantes com vídeos/filmes legendados e sem legendas. Buscou-se, ainda, informações sobre como os participantes avaliam o seu nível de proficiência em LI e qual avaliação eles fazem das tarefas experimental e de controle. Finalmente, as entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio coletam informações sobre percepções dos participantes em relação à TE.

¹²⁰ *English for Specific Purposes.*

4.3.4 Procedimentos de coleta dos dados

A etapa de coleta de dados da fase experimental deste estudo foi precedida por dois anos de observações preliminares (2018-2019) e por um estudo piloto (2019), momentos necessários aos ajustes metodológicos presentes nesta seção. Dentre eles, destacam-se a eliminação da condição de legendagem intralinguística, a reformulação de instrumentos de coleta de dados e os ajustes de tempo e de atividades em cada etapa das tarefas.

Investigam-se, aqui, os ganhos advindos das tarefas com projetos de tradução de vídeos para a facilitação da compreensão em LI. Para isso, acompanhamos os participantes deste estudo durante aplicação de quatro tarefas, duas com uso de abordagem instrumental de leitura em LI, tarefas de controle (TC1 e TC2), e duas com projetos de tradução de vídeos, tarefas experimentais (TE1 e TE2).

Previamente à execução dessas tarefas, os participantes responderam os pré-testes referentes à sua percepção dos temas e dos sintagmas nominais dos vídeos 1 e 2. Usa-se, aqui, o termo *percepção* porque esses participantes assistiram aos vídeos somente uma vez, antes de responderem os pré-testes. Assim, cada grupo assistiu ao vídeo 1 e, em seguida, respondeu os pré-testes referentes a esse vídeo. Logo após, eles assistiram ao vídeo 2 e responderam os pré-testes do V2. Os participantes foram orientados a não assistir aos vídeos mais de uma vez, como também solicitou-se que não usassem fontes de pesquisa para responder os pré-testes. Foram ainda avisados que esse era um teste de percepção, o qual não se configuraria como nota para a disciplina. Cada uma dessas testagens durou em média 10 minutos, totalizando algo por volta de 20 minutos o tempo necessário para essa pré-testagem.

As tarefas de controle, TC1 e TC2, são atividades de recepção dos dois vídeos educativos (V1 e V2), previamente legendados. Já os projetos de tradução, tarefas experimentais, TE1 e TE2, tratam-se da legendagem interlinguística desses vídeos. Cada projeto corresponde à tradução de um vídeo. Para execução das tarefas de controle (TC), o grupo (G1) precisou de 4h, distribuídas em pré-tarefa (1h e 30min.), tarefa (1h e 30min.) e pós-tarefa (1h); já o grupo 2 (G2) conseguiu executá-la em 3h e 30min, distribuídas em pré-tarefa (1h e 10min.), tarefa (1h e 20min.) e pós-tarefa (1h). Para a execução das tarefas experimentais (TE), o G1 precisou de 4h e 40 min, distribuídas em pré-tarefa (1h e 30min.), tarefa (3h) e pós-tarefa (10 min.); o G2 também usou 4h e 40min, distribuídas em pré-tarefa (2h), tarefa (2h e 30min.) e pós-tarefa (10 min.). O tempo adicional das TE é justificado pela falta de familiaridade dos participantes com o *software* de legendagem, o que demandou deles mais

tempo na execução dessa tarefa¹²¹. Todas essas tarefas (TC e TE) foram realizadas preferivelmente em duplas, permitindo-se também a execução de forma individual. Os testes (pré-testes e pós-testes) foram resolvidos individualmente. O ambiente de aprendizagem foi o laboratório de informática do IFCE - *Campus Baturité*.

Durante as TC, como uma primeira sub tarefa da pré-tarefa, foi feita uma apresentação das estratégias típicas de uma abordagem instrumental (ESP) para leitura em LI (SOUZA, 2010), as quais foram aplicadas na tarefa. Ainda na etapa de pré-tarefa, enquanto uma segunda sub tarefa, os alunos discutiram, inicialmente em duplas e em seguida com o restante da sala, o tema do vídeo. Na tarefa propriamente dita, os participantes assistiram aos vídeos educativos com legendas intralinguísticas e, a partir deles, resolveram as questões das atividades escritas (apêndices E, F).

Cada grupo de participantes assistiu a um vídeo distinto. Os alunos de Letras (G1) assistiram ao vídeo “Why Learn a Foreign Language?” (V2) e os alunos de Hotelaria (G2) assistiram ao vídeo “Is Social Media Addictive?” (V1). Assim, nas TC, os participantes assistiram aos vídeos várias vezes, a fim de resolver as diversas questões de interpretação constantes nas TC (apêndices E, F). Metodologicamente, essa repetição é relevante porque buscamos, dessa forma, manipular essa variável nas TC, já que esse é um fator comum ao ato de legendar, portanto previsto nas TE.

A pós-tarefa das TC se resumiu em discutir e corrigir cada questão dessa atividade com toda a turma. Nesse ensejo, os alunos, de forma espontânea, relataram suas respostas, as quais foram confrontadas umas com as outras, a fim de se chegar àquilo que pudesse ser considerado como sendo as respostas mais adequadas para cada questão. Imediatamente após a completude dessa atividade, os participantes responderam os pós-testes, sem assistir novamente aos vídeos e sem consultar fontes de pesquisa. Essa pós-testagem durou em torno de 10 minutos, pois cada grupo respondeu apenas um pós-teste referente a um dos vídeos. Dessa forma, o G1, alunos do curso de Letras, responderam o pós-teste referente ao vídeo 2 e os alunos do curso de Hotelaria, G2, responderam o pós-teste referente ao vídeo 1. Houve o lapso temporal de uma semana entre a resolução da tarefa, propriamente dita, e a aplicação do pós-teste, pois foi necessária mais de uma semana para a execução de todo o processo da tarefa. Finalizadas as TC, passou-se à aplicação das TE.

¹²¹ Esse elemento foi previsto em nosso projeto de pesquisa e foi confirmado durante o experimento: quando se questionou se alguém já havia usado algum programa de legendagem, todos os participantes responderam negativamente.

Nas TE, como pré-tarefa, os participantes receberam uma breve introdução aos conceitos de tradução, de uma forma geral, e de tradução audiovisual (TAV), mais especificamente. Nessa oportunidade, explanou-se, brevemente, acerca dos estudos que demonstram como a legendagem enquanto recepção e enquanto produção traz ganhos linguísticos e comunicativos aos estudantes de LE. Essa etapa se fez necessária para que os participantes tivessem clareza do potencial desse recurso.

Sequencialmente, falou-se sobre os tipos e sobre as particularidades da TAV, com foco nas normas de legendagem. Primeiramente, foi mostrado como as legendas integram um todo semiótico multimodal. Para isso, usaram-se exemplos de cenas de um filme e de uma série televisiva, nas quais apresentam-se situações em que o significado das legendas é condicionado diretamente ao que se vê na tela. Nesse ensejo, mostrou-se também a tendência de as legendas serem reduzidas para que o espectador possa aproveitar melhor o plano imagético. Nesse sentido, expôs-se que o espaço reservado às legendas é restrito. Falou-se sobre normas relacionadas à quantidade de linhas e à quantidade de caracteres por linha.

Os participantes foram orientados a produzir traduções mais livres (menos literais), o que se classificou, aqui, como naturalização. Ou seja, eles foram informados que as legendas são, geralmente, naturalizadas/domesticadas, não causando estranhamento ao espectador de chegada. Por fim, falou-se sobre questões relacionadas à segmentação. Ainda nessa etapa, os alunos utilizaram, à guisa de treinamento, o software *Subtitle Workshop* para a prática de produção de legendas interlinguísticas de parte do trailer do filme *Murder on the Orient Express* (2017)¹²², quando puderam exercitar o que se viu no plano teórico.

Em seguida, como uma segunda subtarefa da pré-tarefa, a exemplo das TC, promoveu-se um breve debate sobre o tema do vídeo educativo a ser legendado. Os alunos discutiram inicialmente em duplas e em seguida com o restante da sala suas opiniões sobre o assunto do vídeo.

Na tarefa propriamente dita (TE), eles receberam o projeto de tradução audiovisual com as legendas já sincronizadas e segmentadas, em língua inglesa, e fizeram a tradução dos vídeos 1 e 2 para língua portuguesa (o G1 traduziu o V1; o G2 traduziu o V2). Esse trabalho consistiu no cotejo do texto fonte com o texto alvo. Nesse sentido, os participantes foram orientados a considerar três “enredos”, durante o processo tradutório: o imagético, o escrito e o sonoro. Ainda, eles puderam lançar mão de diversas ferramentas de pesquisa, como tradutores

¹²² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Mq4m3yAoW8E>>.

automáticos e dicionários; bem como puderam, a qualquer momento, consultar os seus pares e o professor de LE.

Com isso, previu-se que os estudantes, observando as normas de legendagem, escrutinassem o texto de partida percebendo como as legendas foram segmentadas, respeitando a manutenção dos sintagmas na mesma linha. Esses participantes foram orientados, também, a prezar por um texto de chegada que fosse conciso e que soasse o mais natural possível ao público-alvo, tocando assim em questões culturais do contexto de chegada (processo de domesticação tradutória). Dessa forma, durante a TE, escreveram-se, na lousa do laboratório de informática, as características que as legendas deveriam ter, quais sejam:

- devem ter até duas linhas;
- devem ter até 41 caracteres por linha;
- devem ser reduzidas;
- devem ser naturalizadas/domesticadas;
- devem ser bem segmentadas.

A partir disso, esperou-se que os alunos não ficassem dependentes do tradutor automático e que conseguissem, ao manipular significados, compreender o texto com o qual estavam trabalhando, melhorando sua interpretação textual geral e particularmente sua compreensão de sintagmas nominais.

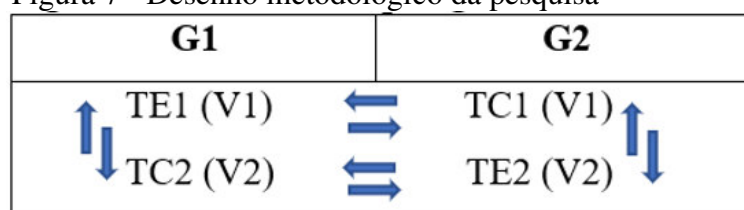
Como pós-tarefa, fez-se a reprodução dos vídeos com as legendas propostas por dois participantes/duplas de participantes diferentes (anonimamente) e chamou-se a atenção, de forma muito breve, para questões relacionadas às soluções tradutórias das propostas exibidas. Após a completude dessas tarefas, os participantes responderam os pós-testes, sem assistir novamente aos vídeos e sem consultar fontes de pesquisa. Essa pós-testagem durou em torno de 10 minutos, pois cada grupo respondeu apenas um pós-teste referente a um dos vídeos. Dessa forma, o G1, alunos do curso de Letras, responderam o pós-teste referente ao vídeo 1 e os alunos do curso de Hotelaria, G2, responderam o pós-teste referente ao vídeo 2. Para o G2, houve o lapso temporal de uma semana entre resolução da tarefa, propriamente dita, e a aplicação do pós-teste; para o G1, esse lapso temporal foi de apenas um dia. Isso ocorreu porque todas as tarefas (controle e experimental) duraram mais de uma semana para serem executadas.

Dessa forma, registram-se duas informações relevantes: a primeira é a assimetria de tempo dedicado à pós-tarefa, em cada condição/tarefa (TC e TE). Nas TE, esse tempo foi bastante exíguo, algo em torno de 10 minutos; enquanto, nas TC, contou-se com aproximadamente 1h. Essas questões são intrínsecas às características de cada tarefa. O que se

faz relevante destacar é que, durante a pós-tarefa das TC, os participantes retomam, em maior medida, a tarefa propriamente dita. Logo após esse momento, como visto, eles recebem os pós-testes onde podem registrar o seu desenvolvimento da compreensão em LI. A segunda informação é o lapso temporal entre as tarefas propriamente ditas e os pós-testes. Esse lapso foi de uma semana para todos os cenários, com exceção da TE do G1, em que o lapso temporal foi de apenas um dia. Não houve maior controle dessas variáveis porque o contexto experimental é ao mesmo tempo um contexto de ensino, ou seja, este experimento foi inserido em um programa acadêmico semestral, disciplinas dos cursos. Concluída a pós-testagem, foi aplicado o Questionário de perfil e preferência e foram feitas entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio com os participantes.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos do nosso estudo, nossa metodologia contou, como já foi visto, com dois grupos de participantes. Não usamos grupos experimentais e grupos de controle. Em substituição, a fim de controlar as variáveis da pesquisa, utilizamos, como descrito acima, tarefas experimentais e tarefas de controle. Portanto, no desenho metodológico (Figura 7, abaixo), o G1 produziu legendas interlinguísticas para o V1 (TE1) e respondeu questões sobre o V2, previamente legendado em LI, (TC2). O G2 produziu legendas interlinguísticas para o V2 (TE2), e respondeu questões sobre o V1, também previamente legendado em LI (TC1).

Figura 7 - Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelos autores.

Assim, a TE1 (V1) é controlada pela TC2 (V2), mantendo-se constante a variável *grupo de participantes* (G1), e pela TC1 (V1), mantendo-se constante a variável *vídeo a ser legendado* (V1). Já a TE2 (V2) é controlada pela TC1 (V1), mantendo-se constante o G2, e pela TC2 (V2), mantendo-se constante o V2 (Figura 7). Dessa forma, pôde-se agrupar¹²³ as TE1 e TE2, em um mesmo grupo de dados: tarefas experimentais (TE); confrontando-se com o agrupamento das TC1 e TC2: tarefas de controle (TC).

¹²³ Cf. Seções 5.1 e 5.2 desta pesquisa.

A necessidade do uso de dois grupos de participantes está no fato de que, para testarmos o mesmo vídeo em duas situações didáticas diferentes, precisamos de públicos diversos, evitando assim a repetição de uso de material com o mesmo grupo, o que certamente comprometeria os resultados alcançados. Com isso, busca-se avaliar o nível de compreensão dos alunos (participantes) em LE, antes e ao final dos trabalhos com os projetos de tradução dos vídeos (TE) e com as TC.

4.3.5 Procedimentos de análise dos dados

Os dados fornecidos pelos dois grupos de participantes, G1 e G2, foram analisados comparando-se seu desempenho nos pré-testes e nos pós-testes (dados quantitativos), nas condições experimental (TE) e de controle (TC). Assim, confrontaram-se os resultados desses grupos referentes aos seus desempenhos antes e após às tarefas experimentais (TE) e às tarefas de controle (TC). Para fins de análise dos dados, considera-se tarefa experimental (TE) o agrupamento dos dados provenientes das TE1 e TE2 (G1 e G2); da mesma forma, considera-se tarefa de controle (TC) o agrupamento dos dados provenientes das TC1 e TC2 (G2 e G1).

Com isso, procuramos, em condições diversas (TE e TC), perceber se houve alterações no nível de compreensão em LI dos participantes e em que medida se deu esse fenômeno.

Em uma etapa descritiva, os dados de ordem quantitativa foram analisados em categorias e organizados em tabelas, quadros e gráficos, a fim de visualizarmos a disposição das informações referentes à média, mediana e desvio padrão. Em etapa inferencial, fizeram-se modelos de regressão linear múltipla com efeitos mistos e com efeitos fixos, por meio do uso da linguagem de programação *R* (2022), com vistas a verificarmos possíveis efeitos com significância estatística e o poder de explicação dos modelos. Para essa análise quantitativa, as variáveis independentes/preditoras são todas categóricas e as variáveis dependentes/de resposta são numéricas, correspondentes ao número de acertos em cada teste (Quadro 6).

Quadro 6 - Variáveis da pesquisa para análise quantitativa

Variáveis independentes (preditoras)	Variáveis dependentes (de resposta)
Uso da tarefa de legendagem interlinguística.	Nível de compreensão geral em LI
	Nível de compreensão sintagmática em LI.
Naturalização/Domesticação das legendas.	Nível de compreensão sintagmática em LI.
Redução/Concisão das legendas.	
Segmentação de legendas.	

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas TE, analisamos como foram feitas as traduções das legendas, considerando o aspecto da concisão/redução e da domesticação/naturalização, bem como suas segmentações, observando se estas últimas respeitam os critérios normativos apresentados na pré-tarefa.

Os dados de ordem qualitativa advindos do Questionário de perfil e preferência (APÊNDICE G) e das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio também foram cotejados com aqueles de ordem quantitativa para avaliarmos se houve coerência entre eles. Essa triangulação se faz necessária porque buscamos, nesta pesquisa, entender como a tarefa com projetos de legendagem de vídeos pode influenciar a aprendizagem/aquisição de língua estrangeira (LE), no que se relaciona à compreensão em LE, identificando elementos da tradução audiovisual que possam contribuir ao ensino e aprendizagem/aquisição de LE. Seguem os principais resultados desta pesquisa.

5 RESULTADOS

Neste capítulo, relatam-se os resultados obtidos a partir das informações coletadas durante a fase experimental desta pesquisa. Inicia-se com uma breve descrição das etapas de coleta de dados e segue-se reportando os dados quantitativos analisados nas condições experimental e de controle. Em seguida, analisam-se informações de ordem qualitativa referente às percepções dos participantes sobre a tarefa de legendagem interlinguística/tarefa experimental (TE) da qual tomaram parte.

Como visto no capítulo anterior, para a coleta de informações de ordem quantitativa, foram aplicados pré-testes e pós-testes, objetivando-se a medição de ganho em termos de compreensão geral (CG), cinco questões de compreensão dos conteúdos dos vídeos produzidos em língua inglesa (LI); e sintagmática (CS), testagem de dez itens lexicais = dez sintagmas nominais em LI presentes nos vídeos. Os pré-testes foram aplicados antes da execução das tarefas e os pós-testes, após sua execução (APÊNDICES A, B, C, D).

Na tarefa experimental (TE)¹²⁴, a etapa de pré-tarefa foi fundamental para que os participantes da pesquisa pudessem ter noções sobre questões relacionadas à tradução, de uma forma geral, e à legendagem, mais especificamente. Nessa etapa, falou-se, principalmente, sobre a possibilidade de se produzir traduções livres, sobre a relevância de se considerar os vários elementos semióticos que compõem o texto audiovisual e sobre as restrições de espaço que tornam a legendagem uma atividade singular. Nesse sentido, os participantes foram orientados a produzir legendas naturalizadas (domesticadas), reduzidas e bem segmentadas. Fez-se, ainda, uma prática com o programa *Subtitle Workshop* para legendagem de parte de um *trailer*.

Durante a tarefa propriamente dita, observou-se, por parte dos participantes, interesse e empenho na produção das legendas. Nitidamente, houve bastante interação entre os estudantes.

Ao caminhar pelo laboratório de informática, o professor-pesquisador percebeu que os alunos pesquisavam sinônimos, em língua portuguesa, para resolver problemas de tradução. Ao surgirem dificuldades de interpretação do texto original e/ou de como traduzir algum segmento linguístico, o professor-pesquisador sugeriu aos participantes meios para a resolução dos problemas. Assim, não foram dadas soluções prontas para os problemas, em vez disso

¹²⁴ O termo “tarefa”, no caso da TE, é concebido em sentido estrito, alinhado às noções do ensino de línguas baseado em tarefas (*cf.* seção 2.2 desta pesquisa).

apontaram-se caminhos para sua resolução. Por exemplo, foi sugerido que os participantes ficassem atentos ao enredo imagético, ao áudio do vídeo e que eles fizessem pesquisas, na internet, buscando dirimir suas dúvidas sobre termos de difícil tradução, como idiomatismos.

A etapa de pós-tarefa se resumiu à reprodução de vídeos com duas legendas produzidas por participantes distintos. Chamou-se, ligeiramente, a atenção para boas soluções de tradução e para trechos dos vídeos que imprimiram mais dificuldade na tarefa.

Finalizadas as tarefas, além de o uso de pós-testes, coletaram-se informações também por meio do Questionário de Perfil e Preferência (APÊNDICE G) e de entrevistas semiestruturadas (gravadas em áudio) com os participantes. Esses instrumentos coletaram informações relativas às percepções dos participantes acerca da tarefa de legendagem/tarefa experimental (TE).

De posse dos dados acima, utilizou-se a linguagem de programação *R* (2022) para se fazer uma análise estatística do comportamento das informações de ordem quantitativa. Para isso, além de ilustrar essa análise com a apresentação das medidas de tendência central¹²⁵ e de desvio padrão, usam-se, para a análise inferencial, modelos de regressão linear múltipla e simples com efeitos mistos e com efeitos fixos, codificados em *R* (GRIES, 2019; cf. LIMA JR; GARCIA, 2021¹²⁶).

Assim, iniciamos a análise dos dados verificando os resultados obtidos pelos participantes, antes e após as tarefas de legendagem interlinguística (TE), produção de legendas fílmicas; e de controle (TC), assistir a vídeos legendados. Para isso, analisam-se, primeiramente, os dados de todos os 13 (treze) participantes e, em seguida, os dados fornecidos por nove (9) desses participantes, estes últimos classificados como estudantes em nível elementar de proficiência em LI.

5.1 Compreensão geral (CG) dos vídeos produzidos em língua inglesa (LI)

Apresentam-se, a seguir, os resultados da compreensão geral (CG) de todos os 13 (treze) participantes, que constituem os grupos 1 e 2 (G1 e G2), referentes aos conteúdos dos vídeos 1 e 2 (V1 e V2), nas condições experimental, tarefa experimental/tarefa de legendagem interlinguística (TE), e de controle, tarefa de controle (TC). A necessidade de dois grupos de participantes para testar a mesma situação de tratamento se alinha ao desenho experimental

¹²⁵ Cf. Levin; Fox; Ford (2012).

¹²⁶ Nesse estudo, os autores argumentam sobre a relevância de se usar modelos de regressão em análises estatísticas, com vistas a explicar, com maior robustez, fenômenos tão complexos como estes relacionados à linguagem humana.

desta pesquisa, em que aplicamos também um controle com ambos os grupos, usando-se os dois vídeos em questão (*cf.* Figura 7 deste estudo). No que se refere à compreensão geral (CG), vale lembrar que o espectro de pontuação dos testes é bastante estreito, podendo variar de zero a cinco, pois esses testes são compostos por cinco perguntas fechadas de compreensão (APÊNDICES A, C). Faz-se, abaixo, a disposição dos dados brutos em tabelas, a fim de munir o leitor com mais elementos de análise. Inicia-se, assim, pelos dados referentes à tarefa experimental (TE), seguidos dos dados da tarefa de controle (TC).

Tabela 5 – Compreensão Geral na condição experimental em ambos os grupos de participantes (CG/G1/G2/V1/V2/TE)

PARTICIPANTE	TESTE	CG
P_1_G1_V1	PRÉ-TESTE	4
P_2_G1_V1	PRÉ-TESTE	5
P_3_G1_V1	PRÉ-TESTE	4
P_4_G1_V1	PRÉ-TESTE	5
P_5_G1_V1	PRÉ-TESTE	2
P_6_G1_V1	PRÉ-TESTE	4
P_7_G1_V1	PRÉ-TESTE	4
P_1_G2_V2	PRÉ-TESTE	3
P_2_G2_V2	PRÉ-TESTE	2
P_3_G2_V2	PRÉ-TESTE	1
P_4_G2_V2	PRÉ-TESTE	2
P_5_G2_V2	PRÉ-TESTE	2
P_6_G2_V2	PRÉ-TESTE	4
P_1_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	5
P_2_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	5
P_3_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	5
P_4_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	4
P_5_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	5
P_6_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	5
P_7_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	4
P_1_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	3
P_2_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	2
P_3_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	4
P_4_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	2
P_5_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	5
P_6_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	4

LEGENDA

CG = compreensão geral
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
V1 = vídeo 1
V2 = vídeo 2

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na coluna da esquerda da Tabela 5, consta a identificação dos participantes codificados¹²⁷ (cf. legenda ao lado da tabela); na coluna do centro, constam os tipos de testes, quais sejam: pré-teste e pós-teste. Por fim, a coluna da direita traz a pontuação obtida pelos participantes no pré-teste e no pós-teste, na condição experimental/tarefa experimental (TE). De uma forma geral, os participantes pontuam entre dois (2) e quatro (4), no pré-teste, e entre quatro (4) e cinco (5), no pós-teste, após a TE. Os dados do controle não são muito diversos destes (Tabela 6).

Tabela 6 – Compreensão geral na condição de controle em ambos os grupos de participantes (CG/G1/G2/V2/V1/TC)

PARTICIPANTE	TESTE	CG
P_1_G1_V2	PRÉ-TESTE	2
P_2_G1_V2	PRÉ-TESTE	4
P_3_G1_V2	PRÉ-TESTE	0
P_4_G1_V2	PRÉ-TESTE	2
P_5_G1_V2	PRÉ-TESTE	4
P_6_G1_V2	PRÉ-TESTE	4
P_7_G1_V2	PRÉ-TESTE	2
P_1_G2_V1	PRÉ-TESTE	3
P_2_G2_V1	PRÉ-TESTE	2
P_3_G2_V1	PRÉ-TESTE	4
P_4_G2_V1	PRÉ-TESTE	4
P_5_G2_V1	PRÉ-TESTE	3
P_6_G2_V1	PRÉ-TESTE	4
P_1_G1_V2	PÓS-TESTE	4
P_2_G1_V2	PÓS-TESTE	3
P_3_G1_V2	PÓS-TESTE	3
P_4_G1_V2	PÓS-TESTE	5
P_5_G1_V2	PÓS-TESTE	4
P_6_G1_V2	PÓS-TESTE	3
P_7_G1_V2	PÓS-TESTE	2
P_1_G2_V1	PÓS-TESTE	5
P_2_G2_V1	PÓS-TESTE	4
P_3_G2_V1	PÓS-TESTE	3
P_4_G2_V1	PÓS-TESTE	5
P_5_G2_V1	PÓS-TESTE	4
P_6_G2_V1	PÓS-TESTE	3

LEGENDA
CG = compreensão geral
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
V2 = vídeo 2
V1 = vídeo 1
TC = tarefa de controle/ condição de controle
P = participante

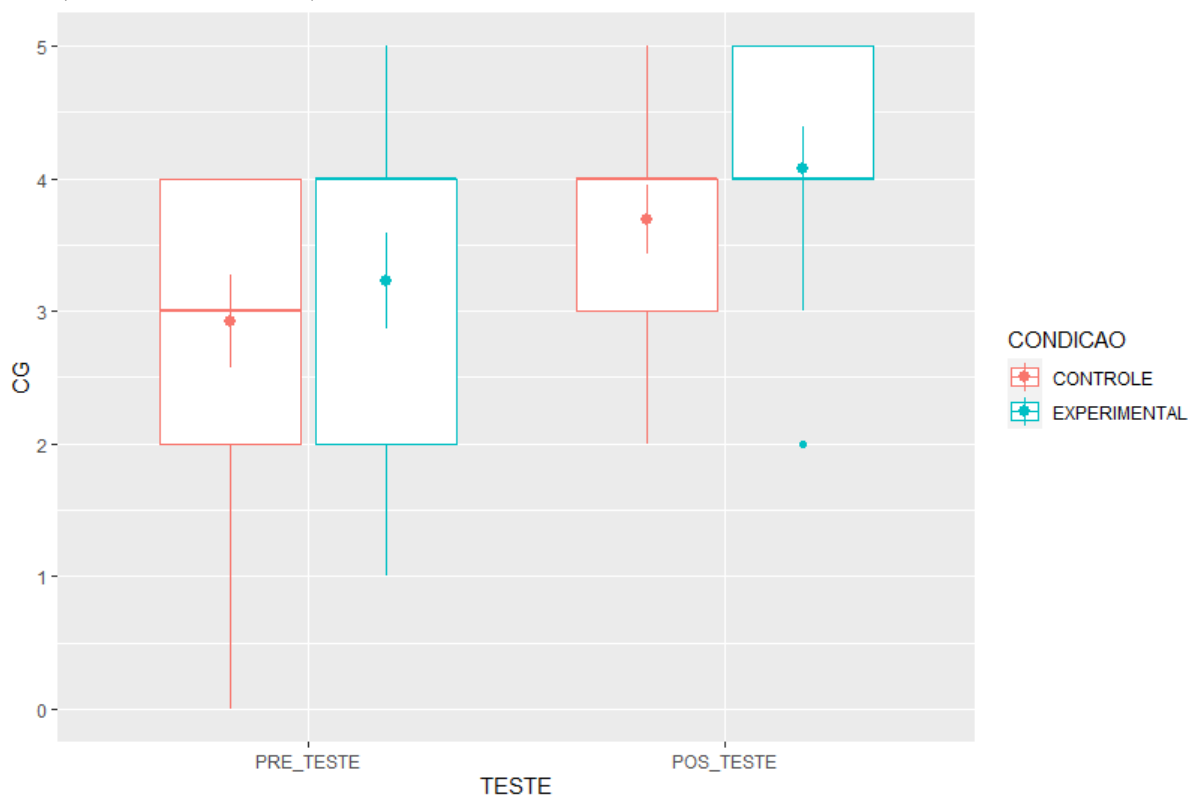
Fonte: Elaborada pelos autores.

Pela tabulação dos dados da tarefa de controle (TC), Tabela 6, vê-se que há alguma diferença no desempenho dos participantes nos dois cenários analisados (pré-teste e pós-teste).

¹²⁷ A codificação dos participantes em números, grupos e vídeos visa retomar as informações constantes no desenho metodológico desta pesquisa (cf. seção 4.3.4 deste estudo); dessa forma, visa-se também prover mais instrumentos à falseabilidade deste estudo.

Enquanto no pré-teste, um participante pontuou zero (0) e nenhum pontuou cinco (5); no pós-teste, ninguém pontuou zero (0) e alguns pontuaram cinco (5). Esses dados dispostos nas tabelas, acima, podem ser mais claramente visualizados no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Compreensão geral nas condições de controle e experimental, em ambos os grupos de participantes (CG/G1/G2/TC/TE)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Pelo Gráfico 1, pode-se perceber que os participantes, em termos de compreensão geral dos conteúdos dos vídeos, ainda no pré-teste, demonstraram um nível interpretativo razoável, pois conseguiram, nessa escala de 0 a 5, obter médias (bolinhas vermelhas e azuis) iguais a 2,92 e 3,23, nas respectivas condições de controle e experimental. Uma mediana igual a 3,0 (traço vermelho mais espesso), no controle, e igual a 4,0 (traço azul mais espesso), na condição experimental.

Com as intervenções, TC e TE, esses participantes aumentaram um pouco a sua pontuação, chegando a médias respectivas de 3,69 e 4,08 (Tabela 7, abaixo). Na condição de controle, houve um aumento da mediana para 4,0 pontos enquanto, na condição experimental, manteve-se a mediana de 4,0 pontos. Há apenas um *outlier* de destaque (bolinha azul menor)

referente ao P_2_G2, o qual obteve, no pós-teste, uma pontuação muito abaixo dos demais participantes da pesquisa. Na Tabela 7, pode-se conferir esses números, juntamente com os desvios padrão, os quais são bastante semelhantes.

Tabela 7 – Compreensão geral: tendência central e desvio padrão dos grupos nas condições de controle e experimental (CG/G1/G2/TC/TE)

TESTES E COND.	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PAD.
PRÉ-TESTE/CONT.	2,92	3	1,26
PÓS-TESTE/CONT.	3,69	4	0,95
PRÉ-TESTE/EXP.	3,23	4	1,3
PÓS-TESTE/EXP.	4,08	4	1,12

Fonte: Elaborada pelos autores.

No plano inferencial, Tabela 8, a seguir, visualizamos os dados referentes ao modelo de regressão linear múltiplo com efeitos mistos¹²⁸, no qual se tem como variáveis preditoras (independentes) o uso das tarefas experimental e de controle (TE e TC) e como variável de resposta (dependente), a pontuação obtida no teste de compreensão geral (CG) após essas tarefas/intervenções.

Tabela 8 – Compreensão geral: análise inferencial das condições de controle e experimental em ambos os grupos (CG/G1/G2/TC/TE)

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	CG	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	2.90	2.32 – 3.48	<0.001
TESTE [POS TESTE]	0.81	0.25 – 1.37	0.005
CONDICAO [EXPERIMENTAL]	0.35	-0.37 – 1.07	0.338
Random Effects			
σ^2	1.00		
τ_{00} PARTICIPANTE	0.33		
ICC	0.25		
$N_{PARTICIPANTE}$	26		
Observations	52		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.129 / 0.345		

LEGENDA
CG = compreensão geral
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
TC = tarefa de controle
TE = tarefa experimental
CI = <i>confidence interval</i> (intervalo de confiança)
Estimates (estimativas) = tamanho do efeito
Intercept (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste do controle)
Conditional R^2 = poder de explicação do modelo

Fonte: Elaborada pelos autores.

¹²⁸ Escreveu-se um argumento, no *R*, declarando que os mesmos participantes respondem os testes mais de uma vez. Segue a linha de comando: `lmer(CG ~ TESTE + CONDICAO + (1 | PARTICIPANTE))`.

Na tabela acima, o intercepto (*intercept*) representa o pré-teste da condição de controle. Na segunda linha, tem-se o tamanho do efeito (pós-teste) de ambas as condições. Para esse efeito, o modelo estatístico prevê um valor médio de 0,8 – estatisticamente significativo – podendo variar de 0,25 a 1,37 em um intervalo de confiança de 95%. Verifica-se, ainda, um aumento médio de 0,35 – na condição experimental, porém esse aumento não atingiu significância estatística, o que nos induz a crer que não haja diferença efetiva entre as duas condições testadas. Considerando-se o espectro estreito de pontuação (0 – 5), a tarefa de legendagem interlinguística revelou-se produtiva, gerando um efeito médio de pontuação que se aproxima de 1,0.

Nos efeitos aleatórios (*random effects*) do modelo de regressão, chama-se a atenção para o valor de N (número de participantes = 26) e para o número de observações = 52, já que temos cada participante respondendo dois pré-testes e dois pós-testes, ou seja 26 x 2. Finalmente, o poder de explicação desse modelo atinge 35%, considerando-se os efeitos mistos (*Conditional R²*).

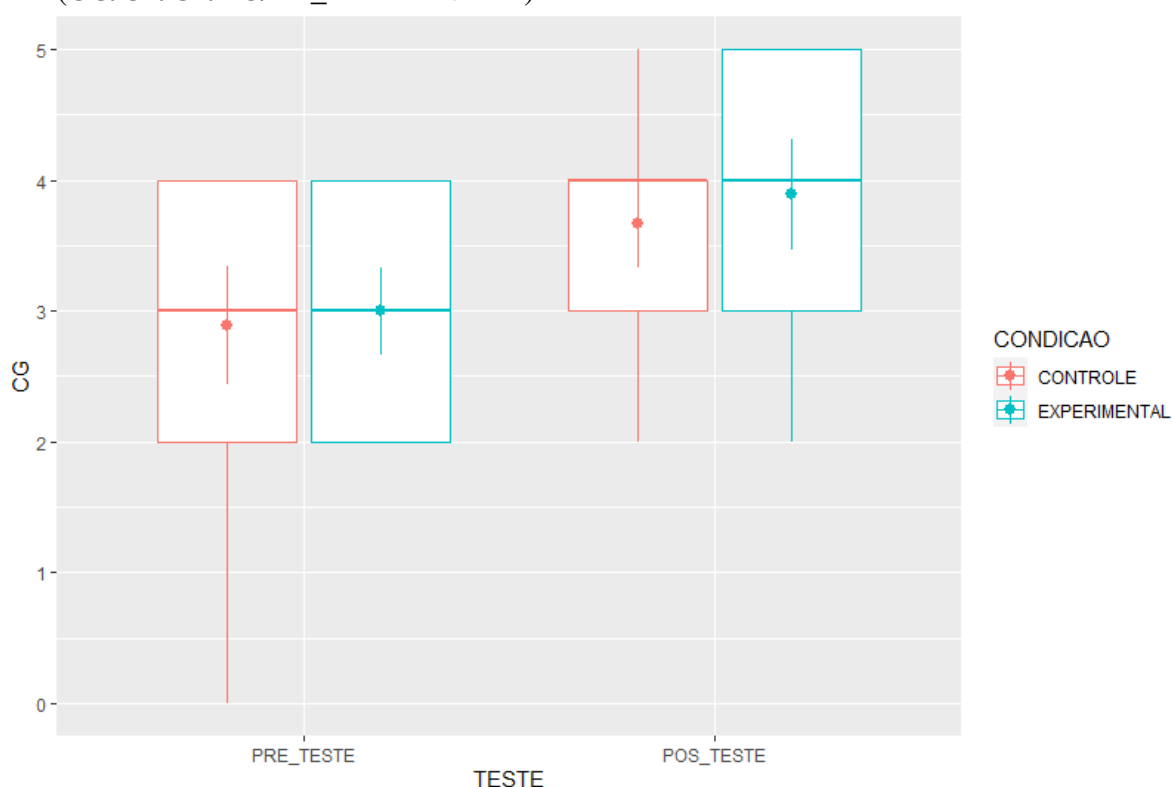
Dentre outros aspectos, a presente pesquisa tem como foco de interesse a análise de informações provenientes de participantes em nível elementar de proficiência em LE. Para que fosse possível classificar esses participantes em seus respectivos níveis de proficiência, foram adotados três procedimentos.

O primeiro foi a observação do professor-pesquisador que, durante um semestre letivo, por meio de aulas comunicativas pôde avaliar o nível de desenvolvimento linguístico dos estudantes em língua inglesa (LI). O segundo procedimento foi a autodeclaração dos participantes: nove deles declararam ser estudantes em nível elementar de proficiência (“estou começando a aprender o idioma”, *cf.* APÊNCIDE G); dois deles declaram ter nível intermediário (“sou fluente no idioma, mas preciso melhorar”); e dois não fizeram a autodeclaração. Como terceiro procedimento, comparou-se a informação da autodeclaração com os resultados dos participantes nos pré-testes de compreensão sintagmática, onde eles puderam demonstrar conhecimento em LI através da tradução dos itens lexicais. Nesse caso, o nível vocabular foi classificado como baixo (igual ou menor que 4 acertos), médio (igual a 5 acertos), alto (igual ou maior que 6 acertos), em um espectro de pontuação com variação de 0 a 10.

Comparados os resultados dos pré-testes com a autodeclaração, pôde-se averiguar que os nove participantes autodeclarados “nível elementar” tiveram pontuação baixa no pré-teste e aqueles (dois) autodeclarados “intermediário” obtiveram uma pontuação alta. Esses

dados estão em consonância com a avaliação do professor-pesquisador referente ao nível de proficiência desses participantes em LI. Assim, neste estudo, esses nove participantes serão tratados como estudantes em nível elementar de língua inglesa (A1-A2), de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Quando avaliada compreensão geral (CG) somente desses nove participantes, temos as informações a seguir.

Gráfico 2 – Compreensão geral dos participantes com nível elementar, em ambas as condições e em ambos os grupos (CG/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)



Fonte: Elaborado pelos autores.

O Gráfico 2 nos mostra uma similitude entre as situações de pré-teste para ambas as condições, controle e experimental. Verificam-se acertos de 2,0 a 4,0 pontos, com médias iguais a 2,9 e 3,0 para as respectivas condições de controle e experimental. A mediana é a mesma, em ambas as condições no pré-teste, 3,0. No pós-teste da condição de controle, visualizamos os dados mais condensados entre 3,0 e 4,0 pontos, com média igual a 3,7 e mediana igual a 4,0. O pós-teste da condição experimental se mostra um pouco diferente: os dados estão mais condensados entre 3,0 e 5,0 pontos, a média é igual a 3,9 e a mediana, 4,0 (cf. Tabela 9).

Tabela 9 – Compreensão geral: tendência central e desvio padrão dos grupos (nível elementar) nas condições de controle e experimental (CG/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)

TESTES E COND.	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PAD.
PRÉ-TESTE/CONT.	2,89	3	1,36
PÓS-TESTE/CONT.	3,67	4	1,00
PRÉ-TESTE/EXP.	3,00	4	1,00
PÓS-TESTE/EXP.	3,89	4	1,27

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na Tabela 10, abaixo, pode-se verificar que o tamanho do efeito para esses participantes (pós-teste = 0,83) é discretamente maior do que aquele referente ao grupo inteiro (cf. Tabela 8). O poder de explicação do modelo de regressão também é ligeiramente maior (= 45%). Contudo, o valor de p , mesmo indicando significância estatística, aumenta um pouco (0,01), provavelmente devido ao valor de N ser menor. Ainda assim, o que se verifica, nesse modelo de regressão, é um efeito significativo de ambas as condições testadas, controle e experimental. Novamente, não se pode sinalizar diferenças entre as condições, já que o valor de p da terceira linha, “CONDICAO”, não atingiu significância estatística.

Tabela 10 - Compreensão geral: análise inferencial das condições de controle e experimental; nível elementar; em ambos os grupos (CG/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)

<i>Predictors</i>	CG		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	2.86	2.14 – 3.58	<0.001
TESTE [POS TESTE]	0.83	0.21 – 1.46	0.010
CONDICAO [EXPERIMENTAL]	0.17	-0.76 – 1.09	0.715
Random Effects			
σ^2	0.84		
τ_{00} PARTICIPANTE	0.50		
ICC	0.38		
N PARTICIPANTE	18		
Observations	36		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.122 / 0.452		

LEGENDA

CG = compreensão geral
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
TC = tarefa de controle
TE = tarefa experimental
CI = *confidence interval* (intervalo de confiança)
Estimates (estimativas) = tamanho do efeito
Intercept (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste)
Conditional R² = poder de explicação do modelo

Fonte: Elaborada pelos autores.

Isolando-se apenas os dados da tarefa experimental (TE), pode-se mensurar com mais precisão o desempenho desses participantes em termos de compreensão geral dos vídeos com base no *antes e depois* da TE (Tabela 11). Verifica-se um aumento significativo no tamanho do efeito da tarefa que resulta em 0,9. O poder de explicação do modelo também aumenta um pouco passando para 47%.

Tabela 11 - Compreensão geral: análise inferencial da condição experimental (intervenção = apenas TE); nível elementar (CG/G1/G2/TE_ELEMENTAR)¹²⁹

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	CG	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.00	2.18 – 3.82	<0.001
INTERVENCAO [TE]	0.89	-0.02 – 1.80	0.054
Random Effects			
σ^2	0.81		
τ_{00} PARTICIPANTE	0.50		
ICC	0.38		
N PARTICIPANTE	9		
Observations	18		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.138 / 0.468		

LEGENDA

CG = compreensão geral
 G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
 G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
 TE = tarefa experimental
 CI = *confidence interval* (intervalo de confiança)
 Estimates (estimativas) = tamanho do efeito
 Intercept (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste)
 Conditional R² = poder de explicação do modelo

Fonte: Elaborada pelos autores.

Diante de todos os dados acima, da revisão teórica deste estudo (*cf.* capítulos 2 e 3 desta pesquisa) e considerado o tamanho do efeito da intervenção TE e sua significância estatística, resolvemos aceitar a seguinte hipótese de pesquisa (H₁): *A tarefa de legendagem interlinguística, produção de legendas fílmicas por alunos com nível elementar de proficiência em língua inglesa (LI), melhora a compreensão geral desses estudantes acerca dos conteúdos dos vídeos produzidos em LI.* (*cf.* NEVES, 2004; SOKOLI, 2006; LERTOLA, 2012; 2013; ZANÓN, 2010; MCLOUGHLIN; LERTOLA, 2014; AL-DABBAGH, 2017; FUENTES-LUQUE; CAMPBELL, 2020; ÁVILA-CABRERA; ESTEBAN, 2021; SCHUMANN; MACCHI, 2022).

¹²⁹ Código R: lmer(CG ~ INTERVENCAO + (1 | PARTICIPANTE))

Em consonância com outros estudos analisados, anteriormente, nossa pesquisa verifica que a atividade de legendagem facilita a compreensão de mensagens em língua estrangeira. Mais especificamente, nossa tarefa de legendagem se mostrou produtiva à compreensão dos conteúdos dos vídeos (V1 e V2) naquilo que se refere a informações constantes em diversos momentos dessas narrativas audiovisuais (APÊNDICES A, C). Com isso, reforça-se a relevância do uso desse tipo de atividade no ensino e aprendizagem/aquisição de línguas, ao mesmo tempo em que disponibilizamos a descrição detalhada de uma técnica/metodologia própria (TE) capaz de gerar ganhos linguísticos e comunicativos na direção apontada até aqui.

Ademais, embora os resultados referentes à tarefa de controle tenham sido bastante semelhantes àqueles da tarefa experimental, sublinha-se as vantagens didáticas que a condição experimental pode oferecer aos estudantes de LE, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e desenvolvendo o letramento digital desses alunos.

A seguir, passa-se à análise dos dados referentes à compreensão de sintagmas nominais presentes nesses vídeos.

5.2 Compreensão dos sintagmas (CS) nominais em LI

Para a contagem dos acertos dos sintagmas nominais nos testes de compreensão, admitiram-se apenas aqueles que foram traduzidos adequadamente (validando-se, portanto, somente o item “a” dos testes), considerando-se os contextos dos vídeos e o contexto da legenda. Por exemplo, no V2, há o sintagma “their good books” que significa, no vídeo em questão, “ser bem visto por outras pessoas” (APÊNDICES B, D). Assim, não foi contada como acerto a tradução “seus livros bons”. Diferentemente da testagem da compreensão geral, cujo espectro de pontuação é bastante estreito (0 a 5), na tabulação dos dados da compreensão de sintagmas nominais (com espectro de 0 a 10) é mais visível uma diferença considerável entre os pré-testes e pós-testes. Na Tabela 11, observa-se a disposição dos dados referentes à compreensão dos sintagmas (CS) dos vídeos 1 e 2 (V1 e v2), na condição experimental, tarefa experimental (TE). Novamente, tratamos, inicialmente os dados referentes a todos os participantes (= 13), para então tratarmos os dados dos participantes em nível elementar de proficiência em LI (= 09).

Tabela 12 – Compreensão sintagmática na condição experimental em ambos os grupos de participantes (CS/G1/G2/V1/V2/TE)

PARTICIPANTE	TESTE	CS
P_1_G1_V1	PRÉ-TESTE	7
P_2_G1_V1	PRÉ-TESTE	7
P_3_G1_V1	PRÉ-TESTE	0
P_4_G1_V1	PRÉ-TESTE	1
P_5_G1_V1	PRÉ-TESTE	3
P_6_G1_V1	PRÉ-TESTE	3
P_7_G1_V1	PRÉ-TESTE	1
P_1_G2_V2	PRÉ-TESTE	2
P_2_G2_V2	PRÉ-TESTE	2
P_3_G2_V2	PRÉ-TESTE	7
P_4_G2_V2	PRÉ-TESTE	4
P_5_G2_V2	PRÉ-TESTE	2
P_6_G2_V2	PRÉ-TESTE	2
P_1_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	9
P_2_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	9
P_3_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	2
P_4_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	5
P_5_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	8
P_6_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	9
P_7_G1_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	8
P_1_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	3
P_2_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	4
P_3_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	10
P_4_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	7
P_5_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	6
P_6_G2_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	7

LEGENDA

CS = compreensão sintagmática
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
V1 = vídeo 1
V2 = vídeo 2
TE = tarefa experimental/condição experimental
P = participante

Fonte: Elaborada pelos autores.

Ao analisar a Tabela 12, é patente o aumento considerável da pontuação no pós-teste da condição experimental (TE), sabendo-se que o espectro de pontuação permite uma variação de zero a dez (APÊNDICES B, D). No pré-teste, mais de 50% dos participantes pontuam abaixo de cinco (5), enquanto, no pós-teste, mais de a metade deles pontuam acima de sete (7). O cenário não é muito diverso na condição de controle (TC), Tabela 13, a seguir.

Nota-se, por exemplo, na pré-testagem, vários participantes pontuando entre 1 e 2, o que não ocorre na pós-testagem, quando os participantes pontuam a partir de 4 e de 6 (Tabela 13).

Tabela 13 – Compreensão sintagmática na condição de controle em ambos os grupos de participantes (CS/G1/G2/V2/V1/TC)

PARTICIPANTE	TESTE	CS
P_1_G1_V2	PRÉ-TESTE	8
P_2_G1_V2	PRÉ-TESTE	6
P_3_G1_V2	PRÉ-TESTE	1
P_4_G1_V2	PRÉ-TESTE	5
P_5_G1_V2	PRÉ-TESTE	5
P_6_G1_V2	PRÉ-TESTE	6
P_7_G1_V2	PRÉ-TESTE	4
P_1_G2_V1	PRÉ-TESTE	2
P_2_G2_V1	PRÉ-TESTE	2
P_3_G2_V1	PRÉ-TESTE	2
P_4_G2_V1	PRÉ-TESTE	4
P_5_G2_V1	PRÉ-TESTE	3
P_6_G2_V1	PRÉ-TESTE	1
P_1_G1_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	10
P_2_G1_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	7
P_3_G1_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	4
P_4_G1_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	6
P_5_G1_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	6
P_6_G1_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	7
P_7_G1_V2	<i>PÓS-TESTE</i>	9
P_1_G2_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	3
P_2_G2_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	4
P_3_G2_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	9
P_4_G2_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	7
P_5_G2_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	4
P_6_G2_V1	<i>PÓS-TESTE</i>	6

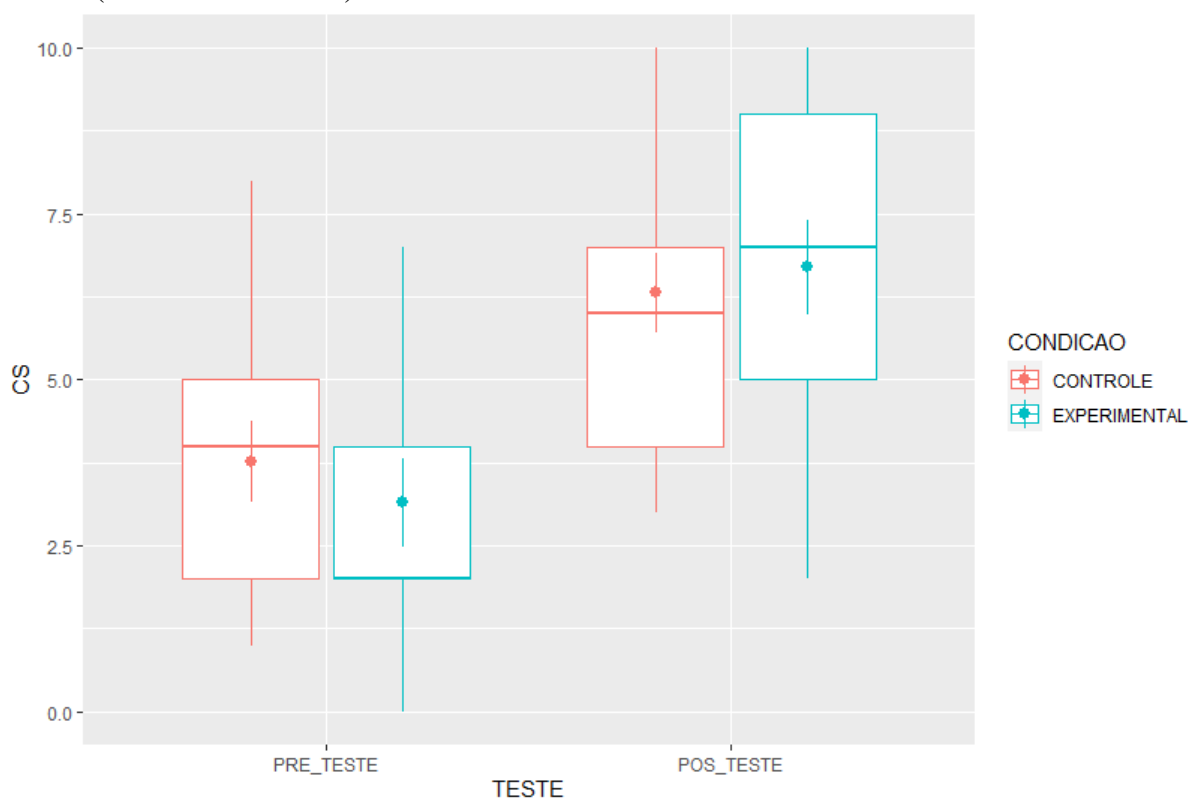
LEGENDA

CS = compreensão sintagmática
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
V2 = vídeo 2
V1 = vídeo 1
TC = tarefa de controle/ condição de controle
P = participante

Fonte: Elaborada pelos autores.

Portanto, em ambas as condições (controle e experimental), há uma diferença expressiva, traduzida na visualização do Gráfico 3, onde percebemos poucos pontos de interseção entre a geometria dos *boxplots* (caixas) do pré-teste e do pós-teste, na condição de controle; e nenhuma interseção, na condição experimental. As médias, nesse sentido, diferem significativamente; e as medianas são acentuadamente diferentes.

Gráfico 3 – Compreensão sintagmática nas condições de controle e experimental, em ambos os grupos de participantes (CS/G1/G2/TC/TE)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebem-se, dessa forma, a diferença considerável das médias de ambas as condições, assim como a diferença das medianas. Na Tabela 14, essas diferenças são representadas pelas médias dos pré-testes e pós-testes 3,8 e 6,3 para o controle; e 3,2 e 6,7 para a condição experimental; medianas 4,0 e 6,0 – controle; e 2,0 e 7,0 – experimental. Já os valores dos desvios padrão são bem semelhantes.

Tabela 14 – Compreensão sintagmática: tendência central e desvio padrão dos grupos nas condições de controle e experimental (CS/G1/G2/TC/TE)

TESTES E COND.	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PAD.
PRÉ-TESTE/CONT.	3,77	4	2,17
PÓS-TESTE/CONT.	6,31	6	2,18
PRÉ-TESTE/EXP.	3,15	2	2,41
PÓS-TESTE/EXP.	6,69	7	2,53

Fonte: Elaborada pelos autores.

Em termos inferenciais (Tabela 15), percebe-se, por conseguinte, o tamanho do efeito de ambas as condições (controle e experimental) bastante expressivo – 3,0 (pós-teste), quando se considera esse espectro de zero a dez e uma carência lexical média de 6,5 (10 - 3,5 = 6,5)¹³⁰. Ou seja, há um aumento médio de 3,0 pontos na compreensão de sintagmas nominais, o que corresponde a quase 46% dessa carência lexical. O intervalo de confiança de 95% apresenta uma variação de 2,3 até 3,9, no tamanho do efeito. O valor de *p* é bastante baixo (0,001) demonstrando significância estatística e o poder de explicação do modelo é igual a 76%, considerando-se os efeitos mistos. Novamente, o modelo de regressão não apresenta diferença significativa entre as condições experimental e de controle.

Tabela 15 – Compreensão sintagmática: análise inferencial das condições de controle e experimental em ambos os grupos (CS/G1/G2/TC/TE)

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	CS	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.52	2.28 – 4.76	<0.001
TESTE [POS TESTE]	3.04	2.28 – 3.80	<0.001
CONDICAO [EXPERIMENTAL]	-0.12	-1.79 – 1.56	0.890
Random Effects			
σ^2	1.86		
τ_{00} PARTICIPANTE	3.58		
ICC	0.66		
N PARTICIPANTE	26		
Observations	52		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.302 / 0.761		

LEGENDA
CS = compreensão sintagmática
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
TC = tarefa de controle
TE = tarefa experimental
CI = <i>confidence interval</i> (intervalo de confiança)
<i>Estimates</i> (estimativas) = tamanho do efeito
<i>Intercept</i> (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste)
<i>Conditional R²</i> = poder de explicação do modelo

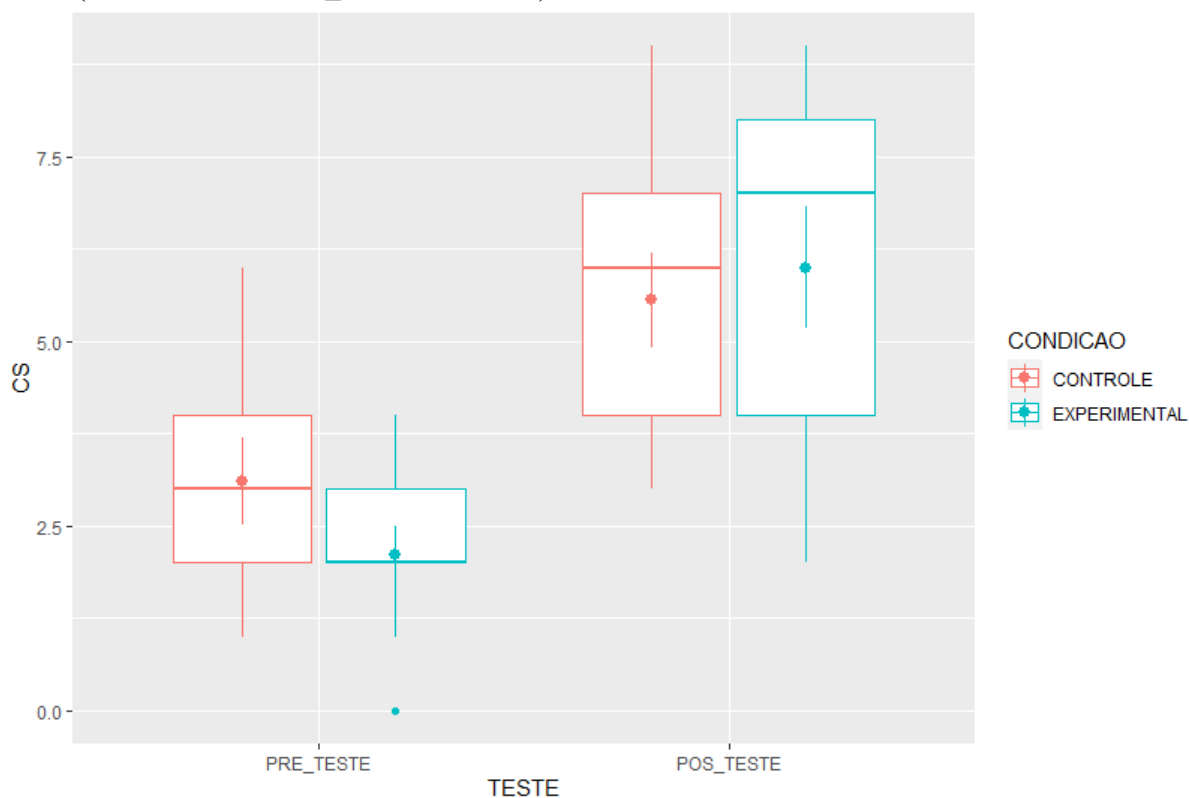
Fonte: Elaborada pelos autores.

Quando avaliado somente o desempenho dos nove participantes com nível elementar de proficiência em LI, temos as informações constantes no Gráfico 4 e na Tabela 16, abaixo. Observa-se uma semelhança com os dados analisados acima, destacando-se uma pequena diferença na sobreposição dos *boxplots* referentes à condição de controle: a interseção entre os resultados do pré-teste e do pós-teste é bastante discreta. Em relação à condição

¹³⁰ Neste estudo, carência lexical média corresponde aos itens lexicais que os participantes não conseguiram traduzir adequadamente nos pré-testes referentes aos sintagmas nominais de língua inglesa (média = 3,5).

experimental, verifica-se uma separação mais expressiva entre os dados do pré-teste e do pós-teste.

Gráfico 4 – Compreensão sintagmática dos participantes com nível elementar, em ambas as condições e em ambos os grupos (CS/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)



Fonte: Elaborado pelos autores.

As medidas de tendência central (Tabela 16) revelam médias de 3,1 e 5,6 – nos pré-teste e pós-teste da condição de controle; e 2,1 e 6,0 para a condição experimental. O fato de esses participantes pontuarem mais baixo no pré-teste corrobora a nossa classificação de proficiência linguística. As medianas são iguais a 3,0 e 6,0, no controle; e 2,0 e 7,0 – na condição experimental. O desvio padrão do pós-teste, na condição experimental, é um pouco mais elevado que os demais.

Tabela 16 – Compreensão sintagmática: tendência central e desvio padrão dos grupos (nível elementar) nas condições de controle e experimental (CS/G1/G2/TC/TE_ELEMENTAR)

TESTES E COND.	MÉDIA	MEDIANA	DESVIO PAD.
PRÉ-TESTE/CONT.	3,11	3	1,76
PÓS-TESTE/CONT.	5,56	6	1,94
PRÉ-TESTE/EXP.	2,11	2	1,17
PÓS-TESTE/EXP.	6,00	7	2,45

Fonte: Elaborada pelos autores.

Na análise inferencial (Tabela 17, abaixo), o tamanho do efeito das condições (controle e experimental) alcança 3,2 – em um intervalo de confiança de 2,2 a 4,1. Perceba-se que, dado o valor do intercepto de 2,75, resta uma margem média de 7,25 em termos do que se pode chamar de carência lexical média (em referência aos sintagmas nominais que os participantes não acertaram no pré-teste). Essa carência de 7,25 é “preenchida” em 3,2 (44%), o que sinaliza que a TE foi bastante produtiva, com potencial de elevar o nível médio de compreensão dos sintagmas de 2,7 pontos para 5,9 pontos. O valor de p se mantém bastante baixo (0,001) e o poder de explicação do modelo de regressão atinge 70%. Não se registra diferença significativa entre as condições experimental e de controle.

Tabela 17 – Compreensão sintagmática: análise inferencial das condições de controle e experimental; nível elementar; em ambos os grupos (CS/G1/G2 /TC/TE_ELEMENTAR)

<i>Predictors</i>	CS		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	2.75	1.54 – 3.96	<0.001
TESTE [POS TESTE]	3.17	2.23 – 4.10	<0.001
CONDICAO [EXPERIMENTAL]	-0.28	-1.86 – 1.30	0.722
Random Effects			
σ^2	1.90		
τ_{00} PARTICIPANTE	1.75		
ICC	0.48		
$N_{\text{PARTICIPANTE}}$	18		
Observations	36		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.416 / 0.696		

Fonte: Elaborada pelos autores

LEGENDA

CS = compreensão sintagmática
 G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
 G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
 TC = tarefa de controle
 TE = tarefa experimental
 CI = *confidence interval* (intervalo de confiança)
Estimates (estimativas) = tamanho do efeito
Intercept (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste)
Conditional R² = poder de explicação do modelo

Isolando-se apenas os dados da tarefa experimental (TE), pode-se mensurar com mais precisão o desempenho desses participantes em termos da compreensão dos sintagmas nominais dos vídeos com base no *antes e depois* da TE (Tabela 18). Verifica-se um aumento significativo no tamanho do efeito da tarefa que resulta em 3,9. O poder de explicação do modelo também aumenta um pouco passando para 73%.

Tabela 18 – Compreensão sintagmática: análise inferencial da condição experimental; intervenção = apenas TE (CS/G1/G2/TE_ELEMENTAR)¹³¹

<i>Predictors</i>	CS		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	2.11	0.74 – 3.48	0.005
INTERVENCAO [TE]	3.89	2.44 – 5.34	<0.001
Random Effects			
σ^2	2.06		
τ_{00} PARTICIPANTE	1.63		
ICC	0.44		
N PARTICIPANTE	9		
Observations	18		
Marginal R ² / Conditional R ²	0.521 / 0.732		

LEGENDA
CS = compreensão sintagmática
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria
TE = tarefa experimental
CI = <i>confidence interval</i> (intervalo de confiança)
<i>Estimates</i> (estimativas) = tamanho do efeito
<i>Intercept</i> (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste)
<i>Conditional R²</i> = poder de explicação do modelo

Fonte: Elaborada pelos autores.

Nesse sentido, percebe-se que, dado o valor do intercepto de 2,1, resta uma margem média de 7,9 em termos do que se pode chamar de carência lexical média (em referência aos sintagmas nominais que os participantes não acertaram no pré-teste). Essa carência de 7,9 é “preenchida” em 3,9 (49%), o que sinaliza que a TE foi bastante produtiva, com potencial de elevar o nível médio de compreensão dos sintagmas de 2,1 pontos para 6,0 pontos.

Diante de todos os dados acima, da revisão teórica deste estudo (*cf.* capítulos 2 e 3 desta pesquisa) e considerado o tamanho do efeito da intervenção TE e sua significância estatística, resolvemos aceitar a seguinte hipótese de pesquisa (H₂): *A tarefa de legendagem interlinguística, produção de legendas fílmicas por alunos com nível elementar de proficiência em LI, melhora a compreensão desses estudantes acerca dos sintagmas nominais presentes nos vídeos produzidos em LI* (*cf.* LEWIS, 1993; 2008; NEVES, 2004; SOKOLI, 2006; LERTOLA,

¹³¹ Código R: lmer(CS ~ INTERVENCAO + (1 | PARTICIPANTE))

2012; 2013; BESEGI, 2013; ZANÓN, 2010; MCLOUGHLIN; LERTOLA, 2014; AL-DABBAGH, 2017; FUENTES-LUQUE; CAMPBELL, 2020; ÁVILA-CABRERA; ESTEBAN, 2021; SCHUMANN; MACCHI, 2022).

Estudos como os de Lertola (2012) e de Beseghi (2013) já discutiram a produtividade de atividades de legendagem para a aquisição vocabular em LE. Porém, a pesquisa de Lertola (2012) investigou essa aquisição ao nível dos lexemas, enquanto o estudo de Beseghi (2013), caracterizado como uma pesquisa predominantemente qualitativa, explorou e problematizou alguns dos fatores dessa atividade capazes de promover a aquisição de vocabulário, em termos gerais.

Nosso estudo lança um novo olhar sobre esse fenômeno. Ultrapassando o nível do lexema, investigamos em que medida os participantes foram capazes de compreender sintagmas nominais dos vídeos por meio da TE. Ao legendar, os estudantes de LE operam suas traduções em pequenos segmentos discursivos. Nesse sentido, a análise do cotexto oracional é de suma importância (*cf.* LEWIS, 1993; 2008). Além disso, os participantes da pesquisa foram explicitamente orientados a produzirem textos de legendas naturalizados, reduzidos e bem segmentados, procedimentos que visaram garantir a produção de traduções livres, com foco na mensagem e não exatamente nas formas linguísticas (*cf.* LONG, 1998; 2015; KRASHEN, 1985; 2009). Esses procedimentos preveniram, também, que os participantes ficassem totalmente dependentes do tradutor automático.

Como visto pelos resultados acima, a tarefa de legendagem proposta nesta pesquisa se mostrou bastante produtiva à compreensão de sintagmas nominais da LI. Assim, indica-se que esse tipo de rotina pedagógica gera ganhos linguísticos e comunicativos para além da aquisição ao nível do lexema, podendo promover a aquisição/aprendizagem de blocos de significado, sintagmas nominais de línguas estrangeiras. Argumentamos que os três procedimentos operados ao nível do cotexto favorecem essa aquisição/compreensão. Esse ponto será discutido, mais amplamente, na seção seguinte, onde apresentamos os resultados da TE com base nas demais variáveis preditoras constantes em nossa pesquisa, a saber: naturalização, redução e segmentação.

5.3 Naturalização, redução e segmentação

Nesta seção, examinam-se possíveis influências dos processos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas no nível de compreensão de sintagmas nominais

alcançado pelos participantes da pesquisa, após a tarefa experimental/tarefa de legendagem (TE).

Para isso, primeiramente, fez-se o exame e a caracterização dos textos de legendas dos participantes (Quadro 7, abaixo). Em relação à naturalização, conceberam-se três níveis para a qualidade das legendas: não naturalizadas (N_NAT), naturalizadas (NAT) e bastante naturalizadas (B_NAT). No que concerne à redução, as legendas podem ser *não reduzidas* (N_RED), *reduzidas* (RED) e *bastante reduzidas* (B_RED). Por fim, classificaram-se quanto à segmentação em *não segmentadas* (N_SEG), *mal segmentadas* (M_SEG) e *bem segmentadas* (BEM_SEG). O Quadro 7 resume os critérios estabelecidos para esses tipos de classificação¹³².

Quadro 7 – Critérios de classificação das legendas

TIPOS DE LEGENDAS	CRITÉRIOS
Não naturalizadas (N_NAT)	A legenda permaneceu da mesma forma que o resultado da tradução automática, mesmo quando a resposta da tradução automática foi adequada ao cotexto e ao contexto audiovisual; ou houve uma tentativa frustrada de naturalizar/domesticar a legenda, a qual resultou em uma tradução inadequada. Pelo menos 80% das legendas estão no padrão <i>não naturalizadas</i> .
Naturalizadas (NAT)	Houve uma intervenção na tradução automática da legenda. Essa intervenção buscou naturalizar/domesticar o texto e teve como resultado uma tradução adequada, que está em consonância com o cotexto frasal e com contexto do vídeo. Houve um equilíbrio entre o número de legendas naturalizadas e não naturalizadas.
Bastante naturalizadas (B_NAT)	Pelo menos 80% das legendas foram naturalizadas.
Não reduzidas (N_RED)	O percentual de redução do número de palavras do texto da legenda foi inferior a 5%, quando comparado às legendas originais em inglês.
Reduzidas (RED)	O percentual de redução do número de palavras do texto de legenda foi igual ou maior que 5%, quando comparado às legendas originais em inglês.
Bastante reduzidas (B_RED)	O percentual de redução do número de palavras do texto de legenda foi superior a 10%, quando comparado às legendas originais em inglês.
Não segmentadas (N_SEG)	Os participantes não fizeram a quebra de linha na maioria das legendas.
Mal segmentadas (M_SEG)	Os participantes fizeram a quebra de linha na maioria das legendas, mas de forma inadequada, separando-se termos internos aos sintagmas, por exemplo.
Bem segmentadas (BEM_SEG)	Os participantes fizeram a quebra de linha de forma adequada na maioria das legendas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por exemplo, no vídeo 1, tem-se a legenda original *There's lots of debate / in the medical world*¹³³. Houve participante que aceitou a sugestão do tradutor automático e manteve em seu texto a legenda *Há muito debate / no mundo médico*. Embora essa tradução não soe estranha e seja uma interpretação adequada da legenda original, a legenda foi classificada como “não naturalizada” (N_NAT), pois não houve nenhuma operação perceptível de manipulação textual. Outro participante não se contentou com a tradução automática e decidiu escrever *Há*

¹³² Esses critérios não foram estabelecidos de forma arbitrária. Eles foram pensados após a coleta e observação preliminar dos dados. Esses limites percentuais possibilitam que se separem os dados em grupos distintos.

¹³³ O sinal gráfico “/” marca o ponto onde há quebra de linha.

muito debate / na medicina. Essa legenda foi considerada “naturalizada” (NAT), pois houve uma tentativa clara e bem sucedida de manipulação textual, a qual resultou em uma tradução adequada.

Perceba-se que, por meio desse procedimento, houve também uma redução no texto. Acerca desse aspecto, usou-se o contador de palavras do programa *Microsoft Word* para observar o nível de redução das legendas – “não reduzida”, “reduzida” e “bastante reduzida” (N_RED, RED, B_RED). No que tange à segmentação, observou-se cada legenda individualmente para que fosse possível classificá-las em “não segmentada”, “mal segmentada” e “bem segmentada” (N_SEG, M_SEG, BEM_SEG). Apenas as legendas de onde se retiraram os sintagmas nominais presentes nos testes (APENDICES B, D) foram analisadas.

Com base no Quadro 8, pode-se observar que a maioria dos participantes (oito) produziram legendas “bastante naturalizadas” (B_NAT), o que significa que eles estiveram investidos na tarefa de negociação de significados, com vistas a produzir um texto de chegada que soasse natural ao espectador brasileiro. Cinco participantes mantiveram um equilíbrio entre a naturalização das legendas e a resposta gerada pelo tradutor automático, legenda NAT. Ressalta-se que muitas das repostas do tradutor automático foram traduções adequadas ao cotexto frasal e ao contexto do vídeo. Assim, acredita-se que esses participantes checaram a qualidade dessas legendas, antes de aceitá-las. Não houve registro do padrão não naturalizado.

Quadro 8 – Tipos de legendas produzidas

PARTICIPANTE	NATURALIZAÇÃO	REDUÇÃO	SEGMENTAÇÃO	PADRÃO (PAD)
P_1_G1_V1	B_NAT	B_RED	BEM_SEG	B_NAT/B_RED/BEM_SEG
P_2_G1_V1	B_NAT	N_RED	BEM_SEG	B_NAT/N_RED/BEM_SEG
P_3_G1_V1	NAT	RED	BEM_SEG	NAT/RED/BEM_SEG
P_4_G1_V1	B_NAT	B_RED	BEM_SEG	B_NAT/ B_RED/BEM_SEG
P_5_G1_V1	NAT	N_RED	N_SEG	NAT/N_RED/N_SEG
P_6_G1_V1	B_NAT	RED	M_SEG	B_NAT/ RED/M_SEG
P_7_G1_V1	NAT	RED	BEM_SEG	NAT/RED/BEM_SEG
P_1_G2_V2	B_NAT	B_RED	BEM_SEG	B_NAT/B_RED/BEM_SEG
P_2_G2_V2	B_NAT	B_RED	BEM_SEG	B_NAT/B_RED/BEM_SEG
P_3_G2_V2	B_NAT	B_RED	BEM_SEG	B_NAT/B_RED/BEM_SEG
P_4_G2_V2	NAT	B_RED	BEM_SEG	NAT/B_RED/BEM_SEG
P_5_G2_V2	NAT	RED	BEM_SEG	NAT/RED/BEM_SEG
P_6_G2_V2	B_NAT	B_RED	BEM_SEG	B_NAT/B_RED/BEM_SEG

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre o aspecto *redução*, percebe-se que o padrão predominante são legendas bastante reduzidas (B_RED) – sete ocorrências; havendo quatro ocorrências de legendas reduzidas (RED) e duas ocorrências de legendas não reduzidas (N_RED). Por último, tem-se o aspecto segmentação. Verifica-se que os participantes produziram legendas bem segmentadas (BEM_SEG), excetuando-se dois participantes.

O fato de a maior parte dos textos de legendas estarem no padrão naturalizado/bastante naturalizado, reduzido/bastante reduzido e bem segmentado não representa uma surpresa e não ocorreu ao acaso, pois os participantes foram, como visto, explicitamente orientados a produzir legendas que tivessem essas características.

Quando se analisa esses dados combinados (coluna “PADRÃO”), o padrão de legendagem mais recorrente é **B_NAT/B_RED/BEM_SEG** (produção de legendas *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas*), o qual representa os extremos dessa categorização. Do total de 13 participantes, seis produziram legendas com essas características.

Na Tabela 19, a seguir, temos os tipos de legendas produzidas pelos 13 participantes em função do desempenho destes, referente à compreensão sintagmática, na condição experimental¹³⁴. Verifica-se que o intercepto representa os tipos de legendas *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas* (**B_NAT/B_RED/BEM_SEG**), de forma individualizada. O modelo não identifica, com base nos dados fornecidos, diferença significativa entre a produtividade dos tipos individuais de legendas.

¹³⁴ Segue a linha de comando: *lm(CS ~ REDUCAO + NATURALIZACAO + SEGMENTACAO)*.

Tabela 19 – Efeito da produção dos tipos de legendas na compreensão sintagmática dos participantes (CS/G1/G2/TE)

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	CS	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	2.83	1.06 – 4.60	0.007
REDUCAO [N RED]	-0.83	-5.51 – 3.85	0.686
REDUCAO [RED]	1.33	-3.67 – 6.34	0.549
NATURALIZACAO [NAT]	0.17	-4.51 – 4.85	0.935
SEGMENTACAO [M SEG]	1.83	-5.02 – 8.68	0.547
SEGMENTACAO [N SEG]	2.83	-4.88 – 10.54	0.414
Observations	13		
R ² / R ² adjusted	0.401 / -0.027		

Fonte: Elaborada pelos autores.

LEGENDA
CS = compreensão sintagmática;
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras;
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria;
TE = tarefa experimental/condição experimental
CI = <i>confidence interval</i> (intervalo de confiança);
<i>Estimates</i> (estimativas) = tamanho do efeito;
<i>Intercept</i> (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste);
<i>Conditional R²</i> = poder de explicação do modelo.

Na Tabela 20, abaixo, combinaram-se os tipos de legendas produzidas pelos participantes em função do desempenho destes, referente à compreensão sintagmática. Observa-se que o intercepto representa o padrão combinado de legendas *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas* (B_NAT/B_RED/BEM_SEG). O modelo de regressão não apresenta nenhum padrão com diferença significativa.

Tabela 20 – Efeito da produção dos tipos de legendas (combinadas) na compreensão sintagmática dos participantes (CS/G1/G2/TE)

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	CS		<i>p</i>
		<i>CI</i>		
(Intercept)	3.43	1.65 – 5.21		0.003
PAD [B NAT/N RED/BEM SEG]	-1.43	-6.46 – 3.60		0.523
PAD [B NAT/RED/M SEG]	2.57	-2.46 – 7.60		0.266
PAD [NAT/B RED/BEM SEG]	-0.43	-5.46 – 4.60		0.846
PAD [NAT/N RED/N SEG]	1.57	-3.46 – 6.60		0.484
PAD [NAT/RED/BEM SEG]	-0.43	-4.20 – 3.34		0.796
Observations	13			
R ² / R ² adjusted	0.294 / -0.211			

Fonte: Elaborada pelos autores.

LEGENDA

CS = compreensão sintagmática;
G1 = Grupo 1, estudantes de Letras;
G2 = Grupo 2, estudantes de Hotelaria;
TE = tarefa experimental/condição experimental;
CI = *confidence interval* (intervalo de confiança);
Estimates (estimativas) = tamanho do efeito;
Intercept (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste);
PAD = padrão de legendas
Conditional R² = poder de explicação do modelo.

A ausência de significância estatística para os dados desses modelos de regressão se deve, provavelmente, ao desenho metodológico desta pesquisa, o qual não previu um controle exclusivo para a testagem da produtividade dos procedimentos de legendagem (naturalização, redução e segmentação). Assim, seria necessário outro experimento, diferente do proposto aqui, em que, pelo menos um dos grupos de participantes não fosse orientado a naturalizar, reduzir e segmentar as legendas (grupo de controle), enquanto que o grupo experimental seria estimulado a operar esses procedimentos tradutórios.

Contudo, nossa pesquisa avança nessa discussão ao jogar luz sobre um padrão de legendagem que parece ser produtivo à compreensão de sintagmas nominais da LI por meio da tarefa de legendagem. Trata-se da produção do padrão combinado mais recorrente e por isso reconhecido pelo modelo como intercepto: legendas *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas* (**B_NAT/B_RED/BEM_SEG** – total de seis participantes). Para avaliar essa possível produtividade, isolaram-se os dados com essas características e modelou-se *o antes e o depois* dos participantes que produziram esse tipo combinado de legendas¹³⁵, usando-se as condições experimental (TE) e de controle (TC) desta pesquisa.

¹³⁵ Usou-se o seguinte código: *lmer(CS ~ TESTE + (1 | PARTICIPANTE)*.

Tabela 21 – Efeito da produção de legendas bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem *segmentadas* (combinadas) na compreensão sintagmática de seis participantes

<i>Predictors</i>	<i>Estimates</i>	CS	
		<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.46	1.21 – 5.71	0.005
TESTE [POS TESTE]	2.92	1.75 – 4.08	<0.001
CONDICAO [CONTROLE]	-0.08	-3.15 – 2.99	0.955
Random Effects			
σ^2	1.86		
τ_{00} PARTICIPANTE	5.52		
ICC	0.75		
N PARTICIPANTE	12		
Observations	24		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.231 / 0.806		

LEGENDA
CS = compreensão sintagmática;
<i>CI</i> = <i>confidence interval</i> (intervalo de confiança);
<i>Estimates</i> (estimativas) = tamanho do efeito;
<i>Intercept</i> (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste);
<i>Conditional R²</i> = poder de explicação do modelo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Os dados da Tabela 21 referentes a essa combinação (B_NAT/B_RED/BEM_SEG) mostram que, apesar do número bem reduzido de participantes (apenas seis), o valor de *p* é bastante baixo (0,001), no pós-teste; o tamanho médio do efeito equivale a 2,9 em um espectro de variação de 1,75 a 4,08 – previsto no intervalo de confiança. Ainda, o poder de explicação é bastante alto, 80%, o que sinaliza uma consistência entre os dados tratados pelo modelo de regressão. Mais uma vez, não foi verificada diferença significativa entre as condições experimental e de controle.

Vale isolarmos os dados referentes à tarefa experimental (TE) a fim de mensurar com mais precisão o desempenho desses participantes em termos da compreensão dos sintagmas nominais dos vídeos com base no *antes e depois* da TE (Tabela 22). Verifica-se que o tamanho do efeito significativo da tarefa resulta em 2,8. O poder de explicação do modelo aumenta um pouco passando para 90%.

Tabela 22 – Efeito da produção de legendas bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem *segmentadas* (combinadas) na compreensão sintagmática de seis participantes (apenas TE)

<i>Predictors</i>	CS		
	<i>Estimates</i>	<i>CI</i>	<i>p</i>
(Intercept)	3.50	0.89 – 6.11	0.015
INTERVENCAO [T B NAT/B RED/BEM SEG]	2.83	1.45 – 4.22	0.002
Random Effects			
σ^2	1.08		
τ_{00} PARTICIPANTE	6.60		
ICC	0.86		
$N_{\text{PARTICIPANTE}}$	6		
Observations	12		
Marginal R^2 / Conditional R^2	0.222 / 0.890		

LEGENDA

CS = compreensão sintagmática;
CI = *confidence interval* (intervalo de confiança);
Estimates (estimativas) = tamanho do efeito;
Intercept (intercepto) = nenhuma intervenção (pré-teste);
Conditional R² = poder de explicação do modelo.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Diante de todo o conjunto de dados acima, infere-se que o padrão com efeito mais expressivo para a compreensão de sintagmas nominais, neste experimento, é aquele em que as legendas estão *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas*. Destaca-se que os dados fornecidos pelos **seis participantes** que produziram esse padrão de legendas convergem em um poder de explicação (90%) maior que aqueles analisados anteriormente.

Para que fosse possível analisar, de uma forma mais ampla e mais efetiva, o efeito de outros padrões de legendas (não segmentadas, mal segmentadas, não reduzidas) em comparação com o efeito gerado pelos padrões acima, seria necessário um desenho metodológico em que tivéssemos três condições de tratamento com um número bem maior de participantes divididos em três grandes grupos. Dessa forma, poder-se-ia propor um delineamento metodológico com esses três grandes grupos, cada um sendo explicitamente orientado a operar um tipo distinto de procedimento de legendagem: grupo de naturalização, grupo de redução e grupo de segmentação. Ao mesmo tempo esses grupos figurariam como experimentais e de controle, mutuamente. Com os dados de um experimento desse tipo, ter-se-iam graus de liberdade suficientes para uma comparação mais efetiva dos padrões listados no Quadro 8.

Com base nas informações da presente seção e na literatura disponível sobre o tema, somadas às observações deste professor pesquisador e das informações relatadas pelos participantes na seção seguinte, aceitamos a seguinte hipótese deste estudo (H₃): Durante a tarefa de legendagem, os procedimentos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas relacionados às restrições de espaço, peculiares da tradução audiovisual, assim como à negociação de significados, característica de qualquer modalidade tradutória, apontam uma melhora na compreensão de sintagmas nominais, fazendo com que os estudantes percebam aspectos linguísticos com mais facilidade e naturalidade ao manipular informações com base no contexto geral do vídeo e nos contextos das legendas (cf. NORD 2001, 2005, 2006; LEWIS, 1993; 2008; LERTOLA, 2013; BESEGUI, 2013; CIRUGEDA; RUIZ, 2013; BIANCHI, 2015; SEKINO; TAKAHASHI, 2018; SCHUMANN; MACCHI, 2022). Ademais, no processo de segmentação de legendas, os estudantes têm o seu olhar direcionado ao aspecto sintagmático (cf. LEWIS, 1993; 2008), pois ao fazerem a quebra de linha devem observar a regra da tradução audiovisual que orienta a manutenção de sintagmas em uma mesma linha.

Nesta pesquisa, não se pode asseverar qual procedimento de produção de legendas (naturalização, redução ou segmentação) é mais produtivo para a compreensão de sintagmas nominais da LI. Não se pode também inferir qual tipo de produção de legendas (naturalizadas/bastante naturalizadas; reduzidas/bastante reduzidas; segmentadas/bem segmentadas) gera mais ganhos para a compreensão dos sintagmas. O que se pode inferir, com cautela e sem desprezar os diversos elementos semióticos dos vídeos, é que a atividade de produção de legendas *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas* facilita a compreensão de sintagmas nominais da LI, podendo promover a aquisição desses itens lexicais da LE.

Para além daquilo que os números podem nos mostrar, estão os sentimentos e percepções humanas acerca do fenômeno discutido nesta tese. Na seção seguinte, discutem-se as percepções dos participantes da pesquisa sobre a TE, face às observações do professor-pesquisador.

5.4 Percepções dos participantes e observações do professor-pesquisador

Finalizadas todas as etapas das tarefas experimental (TE) e de controle (TC), coletaram-se informações sobre as percepções dos participantes, em relação às atividades nas quais estiveram envolvidos, por meio do Questionário de Perfil e Preferência (APÊNDICE G) e de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Nesta seção, essas informações são

confrontadas com aquelas de ordem quantitativa e analisadas com base nas observações deste professor-pesquisador.

Na Tabela 20, verifica-se a avaliação dos participantes em relação à recepção das TC e das TE. Essas informações correspondem às respostas das seguintes perguntas do questionário: “De uma forma geral, que avaliação você faz da *tarefa?*”; “Que avaliação você faz dessa *tarefa* em relação à sua compreensão/interpretação do conteúdo do vídeo?” (APÊNDICE G).

Tabela 23 - Percepção dos participantes acerca das tarefas

Avaliação geral	Tarefa de controle	Tarefa experimental
Excelente	61%	77%
Ótima	31%	15%
Regular	8%	8%
Ruim	0%	0%
Compreensão do conteúdo	Tarefa de controle	Tarefa experimental
Compreendi muito bem	15%	70%
Compreendi bem	70%	30%
Não compreendi muito bem	15%	0%
Não compreendi	0%	0%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Essa avaliação qualitativa dos participantes parece estar bastante coerente com aquela feita anteriormente na análise quantitativa dos dados. Como se pode ver na Tabela 20, a avaliação geral da maioria dos participantes é favorável à aplicação da TE, em detrimento da TC. No que diz respeito à compreensão dos conteúdos, percebe-se novamente uma diferença discreta, pois 70% dos participantes declara que, durante a TC, compreenderam bem os conteúdos dos vídeos, enquanto 70% declara que, durante a TE, compreenderam *muito* bem esses conteúdos.

Ao final do Questionário de perfil e preferência, foi solicitado que os participantes deixassem um comentário sobre a TE: “Se possível, deixe um comentário sobre a *tarefa de legendar vídeos.*” Abaixo, registramos esses comentários.

A tarefa de legendar vídeos se faz importante para o desenvolvimento da fluência no inglês, além de outras novidades/conhecimentos, como: número de caracteres

por linha, redução e naturalização de legenda. Gostei bastante de aprender sobre esses critérios. (Participante 1 – G1, Letras).

Com a legendagem, é possível encontrar diversas formas de comunicação diferentes as quais não são normalmente encontradas num ambiente como a sala de aula. (Participante 2 – G1, Letras).

Atividade interativa que permite a aprendizagem de novas palavras. (Participante 3 – G1, Letras).

Nos força a pensar de forma clara e objetiva sobre um conteúdo que está em outro idioma, ajudando na compreensão da língua. (Participante 4 – G1, Letras).

Outro parâmetro a perceber dessa atividade é a escrita, a capacidade de ver as palavras e conseguir fazer a tradução. (Participante 5 – G1, Letras).

Gostei mais que o esperado. Considero, depois da tarefa, uma boa opção de trabalho. (Participante 6 – G1, Letras).

Quando dá para traduzir e comparar as legendas a compreensão fica muito mais clara. (Participante 7 – G1, Letras).

Bem interessante as aulas de legendagem. (Participante 1 – G2, Hotelaria).

Boa tarefa, sobre legendar um vídeo, com isto tendo uma melhor aula sobre o tema. (Participante 2 – G2, Hotelaria).

Consegui aprender melhor o idioma com essa metodologia de ensino. (Participante 4 – G2, Hotelaria).

Nos comentários dos participantes, é possível identificar informações que vão ao encontro do que tem sido discutido na literatura sobre tradução e ensino de línguas: a relevância referente ao cotejo entre textos e entre línguas (Participante 5 e 7 – G1, Letras); facilitação da

compreensão da mensagem (Participante 4 – G1, Letras; Participante 4 – G2, Hotelaria); aquisição lexical (Participante 3 – G1, Letras).

Além de promover o desenvolvimento do letramento digital, por meio da manipulação de ferramentas como o *software* de legendagem e o Google Tradutor, a TE possibilita o desenvolvimento de um letramento audiovisual (Participante 1 – G1, Letras). Ademais, os comentários acima reforçam o sentimento de bem estar que os participantes experimentaram durante a TE (Participantes 3 e 6 – G1, Letras; Participantes 1, 2 e 4 – G2, Hotelaria).

Como uma forma de entender melhor o fenômeno discutido neste trabalho, fizeram-se, também, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudios com os participantes. Resumidamente, perguntou-se sobre quatro aspectos da TE: (1) se houve o cotejo entre os textos de legendas em inglês e em português e como ele se deu; (2) como foram explorados os recursos sonoros e imagéticos, durante a TE; (3) destaque do ponto mais negativo da tarefa; (4) destaque do ponto mais positivo da tarefa. Os participantes também foram estimulados a falar, livremente, sobre outras questões relacionadas à TE que eles julgassem relevantes.

De um modo geral, os participantes relataram (como já se esperava) que houve esse o percurso de ida e volta entre os textos em idiomas diferentes. A maioria deles usou bastante o recurso de tradução automática. Alguns relataram que procuraram naturalizar o texto de chegada “à nossa realidade”, “com texto mais simples”, adaptado “ao contexto do filme”.

A maioria dos participantes declara ter se apoiado no recurso imagético para a adequação de suas traduções. A maioria também afirma que usou o recurso sonoro durante a TE; mas, enquanto alguns participantes disseram ter explorado bastante esse recurso (Participante 2 – G1, Letras e Participante 5 – G2 Hotelaria), outros afirmaram tê-lo usado muito pouco (Participante 3 e 5 – G1, Letras).

O aspecto mais negativo da TE, para os alunos do curso de Hotelaria (G2), foi a dificuldade com a tecnologia (o que foi observado pelo professor-pesquisador, durante o experimento). Já os alunos do curso de Letras (G1) destacaram como fatores negativos o esforço cognitivo, a atividade de digitação e dificuldades com a língua inglesa. Uma das participantes declarou ter essa última dificuldade atenuada pela presença de uma parceira mais fluente em sua dupla de trabalho (*cf.* seção 2.1.1 desta pesquisa).

Os pontos positivos da TE apontados pelos participantes foram diversos. Dentre eles, estão os depoimentos a seguir: “sair da mesmice”; “aprendizado que foi promovido”; “naturalidade durante a aprendizagem”; “aquisição de vocabulário”; “aprender a legendar”,

“treino auditivo”, “aprender a ouvir”; “a novidade auxilia a desenvolver a fluência: ouve e acompanha a legenda”; “a novidade: normas técnicas de legendagem”; “aprender *reading* [leitura] e *listening* [compreensão oral]”; “aprender a língua inglesa”; “aprender vocabulário pela repetição”, “experiência divertida”; “gosto de trabalhar com *software*, gosto de mexer com tecnologia”; “o estímulo em olhar as palavras, traduzir e compreender o conteúdo do vídeo”, “aprender questões culturais”; “a questão da naturalização, porque você não fica dependente do Google Tradutor e tem que pensar em formas de traduzir pra ficar melhor”. É relevante acrescentar, abaixo, algumas informações que os participantes expressaram de forma mais livre acerca da TE.

Me senti capaz durante a tarefa e não fiquei intimidada. [...] tema super atual, de extrema relevância, bem interessante porque ao mesmo tempo o senhor trabalhou a didática e a aprendizagem e trouxe uma problemática social. Achei massa! (Participante 1 – G1, Letras, vídeo 1).

[...] aulas dinâmicas; achei legal! (Participante 2 – G1, Letras, vídeo 1).

[...] foi bastante diferente a atividade, saiu da rotina cansativa de atividades escritas; a partir dessa experiência com a legendagem pude perceber, ao assistir filmes, que as legendas são bem reduzidas. [...] acho que esse tipo de tarefa deveria ocorrer com mais frequência. (Participante 3 – G1, Letras, vídeo 1)

[...] aprender é um processo gratificante, ver que a tarefa tá dando certo, eu valorizo bastante o lado emocional; as tecnologias me atraem bastante. (Participante 4 – G1, Letras, vídeo 1).

[...] interessante, pois as palavras estão contextualizadas e são mais fáceis de ser compreendidas e o trabalho de tradução ajuda a compreender formas de traduzir palavras para o nosso idioma. (Participante 5 – Letras, vídeo 1).

[...] achei mais simples naturalizar do que traduzir ao pé da letra. (Participante 6 – G1, Letras, vídeo 1).

[...] a repetição, ficar voltando o vídeo ajudou a traduzir. (Participante 7 – G1, Letras, vídeo 1).

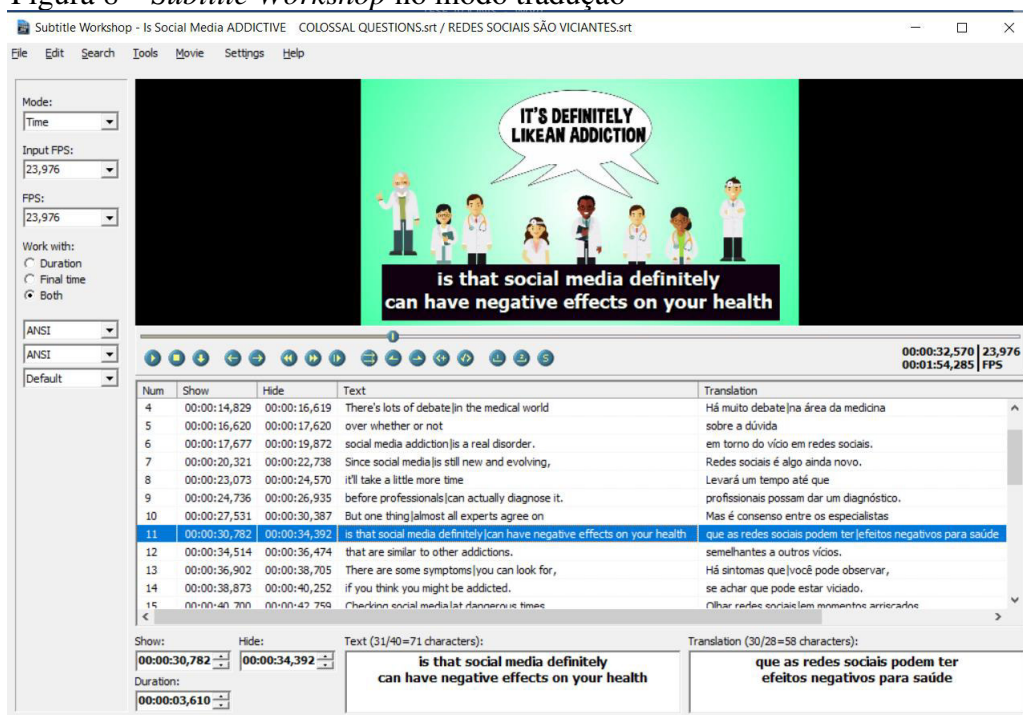
Gostei de aprender de uma forma diferente. De tanto tentar reduzir as frases e também ao pesquisar expressões difíceis, percebi que aprendi bastante de uma forma mais interessante. (Participante 4 – G2, Hotelaria, vídeo 2).

[...] *aprendi expressões novas como “in their good books”.* (Participante 5 – G2, Hotelaria, vídeo 2).

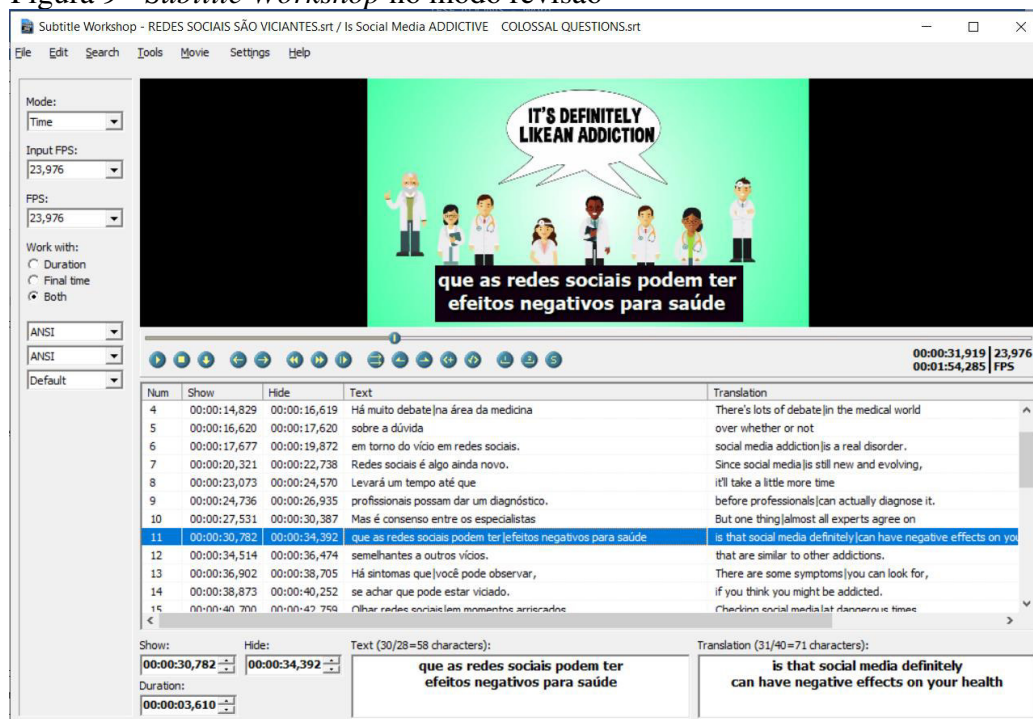
Achei divertido por ser diferente. (Participante 6 – G2, Hotelaria, vídeo 2).

Apesar da presença do tradutor automático, vê-se que a TE não ocorreu de forma mecânica. Os participantes negociaram significados linguísticos e não linguísticos utilizando, para isso, recursos textuais e extratextuais disponíveis. Eles procuraram naturalizar e reduzir as legendas. Puderam perceber que, de uma forma mais espontânea, houve aprendizado durante a tarefa de tradução.

Um fator que também pode ter contribuído para a efetividade dessa tarefa é o procedimento de checagem do trabalho realizado, recurso disponível no programa *Subtitle Workshop*. Esse procedimento é realizado quando se inverte a legenda do vídeo. Durante o trabalho de legendagem, os participantes têm, na interface do programa, acesso ao vídeo com as legendas originais (FIGURA 8, abaixo). Ao produzirem suas legendas interlinguísticas, eles podem checar como estas estão integradas ao vídeo por meio da tecla *swap* que inverte as legendas (FIGURA 9, abaixo). Com esse procedimento, além de produzirem suas legendas, os participantes têm acesso, enquanto espectadores, ao vídeo que estão traduzindo acompanhado das legendas interlinguísticas. A maioria deles realizou essa checagem durante a tarefa (alguns deles, mais de uma vez). Julga-se, neste estudo, esse elemento como algo bastante relevante à efetividade de tarefas de legendagem na aprendizagem de LE.

Figura 8 – *Subtitle Workshop* no modo tradução

Fonte: Interface do programa de legendagem *Subtitle Workshop*.

Figura 9 - *Subtitle Workshop* no modo revisão

Fonte: Interface do programa de legendagem *Subtitle Workshop*.

Outro fator que parece ser preponderante são as características desse tipo de tarefa. A partir dos depoimentos dos participantes, percebe-se que, no processo de legendagem, prezou-se pelo foco nos significados das mensagens, sem desprezar-se as formas linguísticas;

os estudantes ficaram estimulados e tiveram autonomia para executar a tarefa (filtro afetivo baixo), contando com a presença do professor e dos colegas enquanto mediadores/facilitadores, além de outros artefatos concretos e simbólicos que auxiliaram na mediação dessa tarefa (*Subtitle Workshop*, internet, Google Tradutor, língua materna etc.). Essa tarefa pedagógica é uma atividade que espelha uma tarefa-alvo; usaram-se materiais autênticos; o contexto de ensino foi significativo; previu-se um objetivo e um resultado para a tarefa, a construção de um objeto real: legendas fílmicas. Soma-se a essa lista de características o provimento do insumo linguístico-comunicativo compreensível facilitado por meio da contextualização audiovisual.

Diante das informações fornecidas, a partir do Questionário de perfil e preferência e das entrevistas gravadas, aceitamos a hipótese de pesquisa (H₄) inferindo que *os participantes perceberam ganhos linguísticos, naquilo que se relaciona à compreensão da língua inglesa (LI), advindos da tarefa de legendagem*. Essa hipótese toma como base a facilitação da compreensão da mensagem (cf. Krashen, 1985; 2009) por meio de diversos elementos de mediação (VIGOTSKY 2007; 2009; LANTOLF; THORNE, 2006; FIGUEIREDO, 2019). As seções de análise dos dados quantitativos corroboram essa percepção dos participantes face ao tamanho do efeito das tarefas de legendagem no nível de compreensão geral e sintagmática. Sublinha-se, ainda, a observação de que esse efeito da tarefa de legendagem (TE) parece fazer parte de um processo que se aproxima, em certa medida, daquilo que é conceituado, neste estudo, como aquisição.

Faz-se esse destaque para ressaltar a natureza desse tipo de atividade, em que os estudantes se envolvem em uma tarefa com o objetivo de construir um objeto real focando sua atenção nas mensagens (não exatamente nas formas linguísticas) que passam a ser compreensíveis, a partir do momento em que lhes são dados os instrumentos necessários à essa compreensão. Além disso, pelos relatos dos participantes, é possível perceber que a TE foi algo desafiador, mas que, ao mesmo tempo, estimulou a autonomia dos alunos, possibilitando que o filtro afetivo deles pudesse permanecer baixo. Com essas percepções dos participantes somadas às informações numéricas, entende-se que a tarefa de legendagem interlinguística proposta nesta pesquisa é recurso bastante produtivo ao ensino e à aprendizagem/aquisição de LE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande campo de estudos acerca da aquisição de segunda língua (ASL) é repleto de trabalhos teóricos, exploratórios e aplicados que remontam há décadas e, de forma menos sistematizada, há séculos. Em alguns períodos, acreditou-se na construção de métodos efetivos que fossem capazes de atender a demandas de aprendizagem de línguas estrangeiras (LE). Esse período foi, de certa forma, substituído por outro, cujo *éthos* está mais centrado nas discussões em torno de abordagens.

A inserção de tecnologias digitais, enquanto elementos mediadores da aprendizagem de LE, também teve o seu momento de apogeu nesses debates científicos. Hoje, experimentamos, na era do pós-método, uma multiplicidade surpreendente de metodologias, de abordagens e de rotinas pedagógicas investigativas. Esta parece ser a época da não proibição e do não engessamento de posturas epistemológicas e de práticas docentes. A busca por práticas contextualizadas às realidades dos sujeitos envolvidos em espaços acadêmicos parece estar na ordem do dia. Ignorar as idiosincrasias locais é conceber seres humanos homogêneos, desprezando-se questões culturais e de ordem histórica e socioeconômica.

Compreender algumas dessas questões e adaptar a metodologia desta pesquisa às peculiaridades dos recursos humanos e tecnológicos disponíveis em nosso contexto empírico de investigação foi, provavelmente, o maior desafio encontrado em nosso percurso investigativo.

Este estudo investigou ganhos linguísticos e comunicativos do ato de legendar no ensino e aprendizagem/aquisição de LE. Para isso, fez-se um exame da agenda de pesquisa nessa área e percebeu-se que há uma carência de estudos que reflitam sobre a efetividade desse tipo de atividade em salas de aula de LE. O corpo de pesquisas existente é bastante limitado quando comparado àquele que trata do ato de assistir a vídeos/filmes legendados com finalidade de aquisição/aprendizagem. Certamente, dois fatores influenciam diretamente essa escassez de estudos: contextos de pesquisa em que há precariedade de acesso a recursos tecnológicos (computadores) e o baixo nível linguístico de estudantes de LE.

A fim de testarmos a efetividade metodológica desta pesquisa e de, ao mesmo tempo, provermos ensino de LE adequado, fez-se, durante dois anos, um trabalho sistemático de observação, no qual considerou-se o tipo de atividade de legendagem mais apropriada aos informantes deste estudo: em sua maioria, alunos em nível elementar de aprendizagem em língua inglesa (LI), de acordo com o Quadro europeu comum de referências para as línguas

(CONSELHO DA EUROPA, 2001). Essas observações preliminares se constituíram na implementação de atividades de legendagem intralinguística e interlinguística em salas de aula de LE, nas quais este professor-pesquisador foi o docente das disciplinas de LI. Conduziu-se, também, um estudo piloto, com vistas a submeter a um experimento nossas primeiras percepções. A partir dessas observações preliminares e do estudo piloto ficou claro que as atividades de legendagem interlinguística eram mais produtivas no processo de aprendizagem desses estudantes e mais adequadas aos objetivos desta pesquisa.

Diante disso, restava-nos delinear o modo mais efetivo de implementação dessas atividades. Na busca por um delineamento metodológico original, encontrou-se no ensino de línguas baseado em tarefas (EBLT) um suporte fundamental ao desenvolvimento do plano experimental desta pesquisa. Com base na literatura consultada e em nossas observações e estudo preliminares, compreendeu-se que a etapa de pré-tarefa é um elemento decisivo para efetividade de tarefas de legendagem no ensino de LE. Com isso, tomou-se a decisão metodológica de ampliação do tempo de pré-tarefa, permitindo que os estudantes, participantes desta pesquisa, pudessem se familiarizar com algumas nuances do trabalho de legendagem, mormente aquelas relacionadas ao uso do *software* de legendagem.

Ademais, outras orientações dadas aos estudantes, antes da execução da tarefa propriamente dita, foram determinantes para se alcançar os objetivos almejados. Em uma tarefa, nos moldes da tarefa experimental (TE) deste estudo, é fundamental que os alunos sejam conscientizados da relevância significativa das imagens, dos sons e do cotejo do par de línguas em jogo. Dessa forma, deve-se deixar bem claro que as imagens podem ser de grande valia quando se operam os procedimentos de naturalização e de redução de legendas.

Durante a tarefa, percebeu-se ser produtivo incentivar o uso do fone de ouvido, pois, além de facilitar a compreensão das mensagens dos vídeos, esse ato pode desenvolver, mais especificamente, habilidades de compreensão auditiva. Faz-se necessário, ainda, estimular o uso constante do recurso *swap* (algo que foi mostrado, mas não foi enfatizado durante a execução do nosso experimento), disponível na ferramenta *Subtitle Workshop*, para que as traduções possam ser checadas ponto a ponto e para que, por meio da repetição, ganhos linguísticos e comunicativos possam ser gerados e potencializados.

Nesta pesquisa, argumenta-se que o uso da tarefa de legendagem interlinguística (TE), nos moldes descritos aqui, facilita a compreensão de LE (mais especificamente da LI) de estudantes em nível elementar de proficiência linguística, contemplando-se os aspectos de compreensão geral de vídeos produzidos em LE e de sintagmas nominais presentes nesses

vídeos. Essa asserção está amparada nas informações de ordem quantitativa e qualitativa apresentadas no Capítulo 5 do presente estudo.

Sinaliza-se, ainda, a produtividade dos procedimentos tradutórios de naturalização, redução e segmentação de legendas. A atividade de produção de legendas *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas* parece trazer efeitos positivos para a compreensão de sintagmas nominais de LE. Além disso, a atenção a esses procedimentos previne a produção de traduções literais e/ou automáticas, as quais podem ser pouco produtivas à aquisição/aprendizagem de uma LE (*cf.* Capítulo 5 do presente estudo).

Esta pesquisa traz uma contribuição ao campo de estudos do uso da legendagem no ensino de LE, ao passo que reflete sobre a modalidade de legendagem mais adequada a estudantes em nível elementar de proficiência linguística; ao propor um delineamento com traços originais para implementação de tarefas de legendagem interlinguística; ao tratar da compreensão de segmentos linguísticos discretos, sintagmas nominais; e ao jogar luz sobre o efeito dos procedimentos de naturalização, redução e segmentação de legendas para a facilitação da compreensão de sintagmas nominais da LI. Nesse sentido, retomam-se o nosso problema e as nossas perguntas de pesquisa.

Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística (processo de produção de legendas fílmicas/tarefa experimental (TE)), nos moldes do ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT), influencia o nível de compreensão em LI? Face aos resultados de ordem quantitativa, argumentamos que a tarefa de legendagem interlinguística (tarefa experimental, TE), nos moldes desta pesquisa, favorece bastante a compreensão da LI, dado os tamanhos dos efeitos percebidos nas análises estatísticas, especialmente aquele referente à compreensão de sintagmas nominais (efeito médio significativo de 3,9 (49%), considerando-se uma carência lexical média = 7,9).

A efetividade dessa tarefa parece estar no delineamento da prática pedagógica que partiu de um momento de preparação (pré-tarefa), instrumentalizando-se os participantes da pesquisa para que estes pudessem, de forma autônoma, produzir suas legendas fílmicas. A primeira subtarefa da pré-tarefa foi relevante ao aproximar os estudantes de LE às peculiaridades do ato de legendar, promovendo-se a formação de uma consciência linguística e comunicativa, a partir de noções teóricas e de exemplos práticos do campo da legendagem. Como visto, desde o momento de preparação (pré-tarefa), os estudantes já estavam engajados em atividades comunicativas de compreensão linguística por meio da prática de legendagem do *trailer* fílmico.

Além disso, todos os elementos mediadores facilitaram a compreensão das mensagens. Dentre esses elementos, destacam-se aqueles de ordem audiovisual, o tradutor automático e os parceiros mais experientes (professor e alunos). Esses fatores certamente contribuíram para a efetividade da tarefa de legendagem (TE), permitindo que os participantes pudessem trabalhar de forma mais autônoma e que pudessem desenvolver um sentimento de autoconfiança, ao mesmo tempo em que se envolviam em uma atividade estimulante, o que os motivou a buscar a completude dessa ação, a construção de um objeto real, legendas fílmicas. As assertivas acima estão embasadas nas informações de ordem qualitativa fornecidas pelos participantes e analisadas na seção 5.4.

(1) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística (TE), nos moldes do ELBT, influencia a habilidade de compreensão geral em LI? Pela análise estatística, percebeu-se que o tamanho do efeito da TE, apesar de significativo, não foi muito alto. Isso se deve a dois fatores: ao espectro de pontuação (0 a 5) que deveria ter sido um pouco mais amplo e ao número alto de acertos dos participantes no pré-teste (3,0). Ainda assim, houve um ganho médio de compreensão igual a 0,9 com significância estatística.

A partir da observação do professor-pesquisador e dos relatos dos participantes, acredita-se que essa compreensão dos conteúdos dos vídeos foi facilitada, principalmente, pela atividade de negociação de significados, promovida pela legendagem. O engajamento dos alunos, durante a TE, possibilitou uma troca produtiva de informações entre aqueles que trabalharam em duplas e entre o professor-pesquisador e os alunos. Houve, ainda, de forma menos frequente, uma interlocução entre estudantes que traduziam em computadores distintos. O acesso à internet e ao Google Tradutor foram elementos essenciais durante o trabalho de legendagem. Há de se destacar, também, que os planos imagético e sonoro certamente foram determinantes à facilitação dessa compreensão geral dos vídeos.

Em termos mais práticos, esse ganho linguístico-comunicativo pode ter sido favorecido pela manipulação do texto de chegada, em um processo de erros e acertos, idas e voltas aos textos original e de tradução, e posterior revisão por meio do recurso *swap*. O professor-pesquisador orientou que os alunos usassem esse recurso pelo menos uma vez, ao final do trabalho de legendagem. Percebeu-se que esse recurso pode ser bastante produtivo à aquisição de LE e que, por isso, deve ser mais explorado em estudos posteriores a este.

(2) Em que medida a tarefa de legendagem interlinguística (TE), nos moldes do ELBT, influencia a habilidade de compreensão de sintagmas nominais em LI? De todas as condições experimentadas (controles e tratamentos), essa foi a que obteve o maior efeito com

bastante significância estatística. Como visto, os participantes em nível elementar de proficiência em LI alcançaram um efeito médio igual a 3,9 (49% daquilo que se constitui a carência lexical média dos participantes no pré-teste). Atribuímos a esse resultado três fatores que nos parecem terem sido determinantes.

O primeiro é o fato de os participantes terem acesso a segmentos discursivos contextualizados (legendas) e apoiados nos enredos imagético e sonoro. Essa simbiose significativa pode potencializar a aprendizagem de uma LE, especialmente quando a atenção dos estudantes está direcionada a pontos específicos do texto audiovisual (*cf.* seção 3.3 desta pesquisa).

Em consonância, o segundo fator parece ser a manipulação de significados ao nível do cotexto (frase, oração, sintagma), entorno linguístico. A partir da análise das legendas produzidas pelos participantes, pôde-se perceber que eles não as traduziram como unidades individuais e que, em várias situações, consideraram as informações das legendas precedentes e posteriores àquelas que estavam sendo traduzidas, fazendo, em alguns casos, um descolamento de informações não percebido nas legendas originais. A título de exemplo, considere-se a operação feita por um dos participantes da pesquisa. Legenda original: *There's lots of debate / in the medical world / over whether or not /social media addiction / is a real disorder* (vídeo 1). Tradução: *Há uma grande discussão / no mundo da medicina / a respeito / do vício nas redes sociais ser ou não / um verdadeiro problema*. Nela, pode-se observar uma adaptação e o deslocamento e agrupamento de informações da terceira legenda original para a quarta legenda do texto de tradução.

O terceiro fator é, provavelmente, o mais produtivo nessa tarefa de legendagem: a clara orientação aos participantes da pesquisa sobre os tipos de legendas as serem produzidas. Eles foram orientados a produzir legendas reduzidas, naturalizadas e bem segmentadas. Os procedimentos de redução e de naturalização atuam lado a lado nesse processo, pois não dão margem à produção constante de traduções literais. Ao tentar reduzir e naturalizar/domesticar uma legenda, o estudante de LE tende a ser compelido a considerar os significados presentes nos textos em jogo, evitando-se uma acomodação às respostas de tradução geradas pelo tradutor automático. Ao segmentar uma legenda mantendo-se unidades de sentido em uma mesma linha, o olhar do aluno é direcionado para pontos ainda mais específicos dos segmentos discursivos a serem manipulados. Assim, com essas três operações, procurou-se evitar uma produção mecânica de legendas fílmicas, o que certamente não traria muitos ganhos linguístico-comunicativos aos estudantes. Na análise da qualidade das legendas produzidas pelos

participantes (Quadro 8), observou-se uma consistência de textos bastante reduzidos, bastante naturalizados e bem segmentados, o que nos faz inferir que essas operações contribuíram para a elevação do nível de compreensão sintagmática apresentado no pós-teste. Em seus relatos, alguns participantes narram suas impressões desses procedimentos, sublinhando a relevância dessas operações em relação à compreensão dos conteúdos dos vídeos.

(3) Em que medida os processos de naturalização, de redução e de segmentação de legendas influenciam a compreensão de sintagmas nominais da LI? Quando analisado, separadamente, o resultado do subgrupo de participantes que produziram o padrão mais recorrente de legendas combinadas, *bastante naturalizadas, bastante reduzidas, e bem segmentadas* (o extremo da nossa categorização), percebeu-se que o tamanho do efeito da tarefa na compreensão de sintagmas nominais é igual a 2,8 e o poder de explicação do modelo de regressão igual a 90%, o maior encontrado em nossas análises. Destaca-se que esses dados são provenientes de um número bem menor de participantes, apenas seis (dentre o total de 13), o que nos leva a crer em uma elevada consistência dos dados coletados nesse subgrupo. Assim, na tarefa de legendagem, a produção de legendas *bastante naturalizadas, bastante reduzidas e bem segmentadas* parece ser proveitosa à compreensão de sintagmas nominais da LI.

Contudo, com base nos resultados, não se pode, neste estudo, indicar, com um grau de segurança satisfatório, que a busca pela produção de um determinado padrão de legenda, separadamente, seja mais vantajosa que outra. Para essa análise comparativa, mais dados precisariam ser analisados a fim de se chegar a um ponto em que se pudesse sinalizar qual procedimento, em particular, é mais produtivo. Para isso, seria necessário um outro estudo com um desenho metodológico diferente deste, prevendo-se várias condições de tratamento em que se enfatizasse a produção de padrões específicos de legendas, em diferentes grupos experimentais, o quais seriam controlados mutuamente. Registra-se, ainda, que não houve ocorrência do padrão *legendas não naturalizadas* e que as ocorrências dos padrões *não reduzidas, mal segmentadas e não segmentadas* foram muito baixas.

(4) Qual a percepção dos participantes desta pesquisa em relação à tarefa de legendagem (TE) e seus benefícios para a compreensão dos conteúdos dos vídeos em LI? Em um aspecto mais geral da tarefa de legendagem, 77% dos participantes a percebem como uma tarefa excelente, 15% consideram-na ótima e apenas 8% (um participante) avaliou-a como regular. Nenhum participante avaliou a tarefa como ruim. Portanto, a maioria absoluta dos participantes (92%) avaliou a tarefa de legendagem como uma rotina pedagógica ótima/excelente. Esse é um dado muito importante para esta pesquisa, porque consideramos o

plano afetivo da aprendizagem/aquisição de LE um elemento essencial para efetividade da veiculação de insumo linguístico-comunicativo compreensível. Pelos relatos dos participantes, percebeu-se também a autoconfiança que eles experimentaram durante a TE, mantendo-se o filtro afetivo baixo, algo que pode ter contribuído para a boa execução da tarefa de legendagem.

No aspecto da compreensão dos conteúdos dos vídeos em LI, 70% dos participantes declararam que *compreenderam muito bem* as informações dos vídeos, enquanto 30% declararam que *compreenderam bem*. Essa percepção dos participantes se coaduna aos dados de ordem quantitativa, os quais mostram, pelo pós-teste, que houve um desenvolvimento considerável da compreensão dos conteúdos dos vídeos. Ainda, pelos relatos dos participantes, pode-se observar que eles tiveram diversas percepções de aprendizagem em mais de um tipo de habilidade linguística.

Essas percepções dos participantes corroboram o que se observou na literatura da área: os ganhos da legendagem didática estão relacionados à promoção de uma consciência linguística, ao desenvolvimento de habilidades de compreensão textual e de produção escrita, ao aperfeiçoamento da habilidade de compreensão oral, à formação de uma consciência intercultural, ao aprimoramento da ortografia (SOUSA, BORGES, 2020). Além disso, é relevante destacar o potencial de desenvolvimento dos letramentos digital e audiovisual promovidos por esse tipo de tarefa.

Nos dias de hoje, as pessoas leem, aprendem, trabalham e divertem-se utilizando diversos recursos digitais. Por isso, nas pesquisas em aquisição/aprendizagem/ensino de LE, é premente a inserção de ferramentas virtuais capazes de potencializar a efetividade do trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido, a legendagem pode oferecer diversos ganhos ao aprendiz de uma LE. A combinação dos quatro canais, verbais e não-verbais, juntamente com a coexistência dos textos original e traduzido (em modalidades distintas) potencializa a natureza significativa desse tipo de texto audiovisual, facilitando a compreensão do insumo linguístico-comunicativo que esteja sendo veiculado.

No que se refere aos processos psicolinguísticos de aquisição e de aprendizagem, argumenta-se que, durante a tarefa experimental desta pesquisa, o fenômeno da aquisição, tal qual discutido no Capítulo 2 deste estudo, ocorreu em alguma medida, pois os participantes compreenderam os textos veiculados, focando mais na mensagem do que nas formas linguísticas. Ademais, eles conseguiram, a partir de uma grande quantidade de dados, demonstrar conhecimento linguístico referente a itens lexicais que não foram explicitamente ou implicitamente ensinados. Ainda, os pré-testes e pós-testes não corresponderam a notas em seus

históricos acadêmicos e foram respondidos em uma situação de tempo limitado, fato que também indica a espontaneidade das informações ali registradas. Soma-se a isso, a satisfação pessoal (baixa ansiedade) dos participantes durante a resolução da tarefa (*cf.* seção 5.4 desta pesquisa).

O acesso aos elementos de mediação disponíveis aos participantes foi, sem dúvidas, preponderante à efetividade dessa tarefa de legendagem. A facilitação promovida pelo professor-pesquisador e pelos demais alunos foram elementos cruciais à execução e completude da tarefa. Também, os instrumentos tecnológicos de mediação como o tradutor automático e a internet foram, certamente, indispensáveis nesse contexto de pesquisa.

Dados os objetivos delimitados neste estudo, esta pesquisa deixa em aberto uma lacuna investigativa: o aprofundamento da discussão sobre os procedimentos de naturalização, redução e segmentação de legendas, naquilo que concerne à sua produtividade para a aquisição de LE. Como já assinalado anteriormente, acredita-se que uma forma bastante eficiente de se inferir, com maior exatidão, os efeitos dos procedimentos acima sobre a compreensão sintagmática em LE seria coletar um volume grande de dados de diversos participantes a fim de alimentar um modelo de regressão múltipla com efeitos fixos no R . Uma pesquisa desse tipo poderia explorar especificamente esses aspectos, controlando-se variáveis com diferentes tratamentos em grupos distintos. Poder-se-ia, desse modo, testar também interações entre essas variáveis preditoras.

Portanto, para isso, seria necessário um desenho metodológico em que tivéssemos três condições de tratamento com um número bem maior de participantes divididos em três grandes grupos. Cada condição de tratamento também se traduziria como um controle, pois serviria como instância a ser comparada mutuamente às demais. Dessa forma, poder-se-ia propor um delineamento metodológico com esses três grandes grupos, cada um sendo explicitamente orientado a operar um tipo distinto de procedimento de legendagem: grupo de naturalização, grupo de redução e grupo de segmentação. Com os dados de um experimento desse tipo, ter-se-iam graus de liberdade suficientes para uma comparação mais efetiva desses padrões de produção de legendas. Outro desenho metodológico, para uma testagem diferente, poderia ser a utilização de um grupo experimental orientado a produzir o padrão combinado de legendas naturalizadas, reduzidas e segmentadas; e de um grupo de controle produzindo legendas sem uma orientação para essas especificidades.

Por fim, almeja-se, a partir desta pesquisa, um aprofundamento ainda maior da discussão em torno do uso do ELBT no delineamento de tarefas de legendagem. Espera-se

também que, para além dos padrões de produção de legendas aqui assinalados, outros aspectos da ação de legendar sejam investigados, criando mais inteligibilidade acerca do uso dessa atividade no ensino e aprendizagem/aquisição de LE.

REFERÊNCIAS

- ACME. **Legendagem** – modulo básico. Disponível em: <http://www.acmeelearning.com.br/>. Acesso em: 18 set. 2016.
- ALABSI, T. Effects of Adding Subtitles to Video via Apps on Developing EFL Students' Listening Comprehension. **Theory and Practice in Language Studies**, v. 10, n. 10, p. 1191-1199, 2020. Disponível em: <https://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol10/10/02.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- AL-DABBAGH, U. K. Teaching Subtitling at Jordanian Universities: An Untapped Territory. **Journal of Language Teaching and Research**. Amã, v. 8, n. 1, p. 16-25, 2017. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues2/jltr/vol08/01/03.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- 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.
- ATKINSON, D. (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. 190 p.
- ÁVILA-CABRERA, J. J.; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. The use of active subtitling activities for students of Tourism in order to improve their English writing production. **Ibérica**, Madrid, 41, p. 155-180, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/51095415/The_use_of_active_subtitling_activities_for_students_of_Tourism_in_order_to_improve_their_English_writing_production. Acesso em: 22 jul. 2022.
- ÁVILA-CABRERA, J. J.; ESTEBAN, A. C. The project SubESPSkills: Subtitling tasks for students of Business English to improve written production skills. **English for Specific Purposes**, v. 63, 2021, p. 33-44. Disponível em: https://www.academia.edu/51133739/The_project_SubESPSkills_Subtitling_tasks_for_students_of_Business_English_to_improve_written_production_skills. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BAÑOS, R.; SOKOLI, S. Learning foreign languages with ClipFlair: Using captioning and revoicing activities to increase students' motivation and engagement. *In*: K. BORTHWICK, K.; CORRADINI, E.; DICKENS, A. (Ed.). **10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice**. Dublin: Research-publishing.net, 2015. p. 203-213.
- BESEGHI, M. Having fun in the classroom: subtitling activities. **De Gruyter Mouton**. Berlim, p. 395-407, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320372744_Having_Fun_in_the_Classroom_Subtitling_activities. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BIANCHI, F. Subtitling Science: An efficient task to learn content and language. **Lingue Linguaggi**. Salento, n. 15, p. 7-25, 2015. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/320716750_Subtitling_science_An_efficient_task_to_learn_content_and_language. Acesso em: 22 jul. 2022.

BORGHETTI, C.; LERTOLA, J. Interlingual subtitling for intercultural language education: a case study. **Routledge, Language and intercultural communication**. Londres, v. 14, n. 4, p. 423-440, 2014. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/269096749_Interlingual_Subtitling_for_Intercultural_Language_Education_A_Case_Study. Acesso em: 22 jul. 2022.

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>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRAVO, M. C. C. **Putting the Reader in the Picture: Screen Translation and Foreign Language Learning**. 2008. 246 f. Tese (Doutorado em Tradução e Estudos Interculturais) – Programa de Doutorado em Tradução e Estudos Interculturais. Universidade Rovira i Virgili, Espanha, 2008. Disponível em: <https://www.tesisenred.net/handle/10803/8771#page=1>. Acesso em: 22 jul. 2022.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3 ed. New York: Pearson Education, 2007.

BRITISH COUNCIL. **Demandas de aprendizagem de inglês no brasil** - Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. São Paulo: British Council/ Instituto de Pesquisa Data Popular, 2014. 29 p. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira** – elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano. São Paulo: British Council/ Instituto de Pesquisa Data Popular, 2015. 42 p. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

CAIMI, A. Subtitles and language learning. *In*: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. V. (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. v. 4. Amsterdam: John Benjamins, 2013. p. 167-173.

CAIMI, A. Subtitling: Language Learner's Needs vs. Audiovisual. *In*: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 240-251.

CARROLL, M.; IVARSSON, J. **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.

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. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp147402.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- CHAUME, F. The turn of audiovisual translation: New audiences and new technologies. **Translation Spaces**, v. 2, 2013, p. 105–123. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262946400_The_turn_of_audiovisual_translation_New_audiences_and_new_technologies_Translation_Spaces_2_2013. Acesso em: 22 jul. 2022.
- CIRUGEDA, I. L.; RUIZ, R. S. Subtitling as a Didactic Tool: A Teacher Training Experience. **Porta Linguarum**. Espanha, n. 20, p. 45-62, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290192115_Subtitling_as_a_Didactic_Tool_A_Teacher_Experience. Acesso em: 22 jul. 2022.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referências para as línguas**. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário. Porto/Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.
- COOK, V.; SINGLETON, D. **Key Topics in Second Language Acquisition**. São Paulo: Telos, Bristol: Multilingual Matters, 2019.
- CRUZADO, N. M. **A tradução de legendas e suas contribuições no Ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira**. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183055>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- DANAN, M. 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.
- DANAN, M. **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; CRUZ, M. F. Using subtitled video materials for foreign language instruction. *In*: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam e Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 201-214.
- DÍAZ CINTAS, J.; MASSIDDA, S. Technological advances in audiovisual translation. *IN*: O'HAGAN, M. (Ed.). **The Routledge handbook of translation and technology**. London: Routledge, 2020. p. 255-270.
- DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam e Filadélfia: John Benjamins, 2008. 263 p.
- DÍAZ CINTAS, Jorge; REMAEL, Aline. **Audiovisual Translation: subtitling**. Nova Iorque: Routledge, 2014.
- ELLIS, Rod. Taking the critics to task: the case for task-based teaching. **Proceedings of CLaSIC 2014: Knowledge, Skills and Competencies in Foreign Language Education**, p. 103-

117, 2014. Disponível em: https://fass.nus.edu.sg/cls/wp-content/uploads/sites/32/2020/10/ellis_rod.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

ELLIS, Rod. Task-based language teaching: Responding to the critics. **University of Sydney Papers in TESOL**, v. 8, p. 1-27, 2013.

ELLIS, Rod. The Methodology of Task-Based Teaching. **The Asian EFL Journal Cebu Conference Proceedings**, Austrália, p. 6-23, 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, L. (Ed.). **The Translation Studies Reader**. Nova Iorque: Routledge: 2004. p. 192-197.

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.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019. 125 p.

FONSECA, R. C. V. O método científico e a pesquisa. In: FONSECA, R. C. V. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. p. 19-26.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. 143 p.

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.

FUENTES-LUQUE, A.; CAMPBELL, A. P. Using subtitling to improve military ESP listening comprehension: An experimental study. **Ibérica**, Madrid, v. 40, p. 245-265, 2020. Disponível em: <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/66>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GAMBIER, Y. 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.

GAMBIER, Y. Translation studies, audiovisual translation and reception. In: DI GIOVANNI, E.; GAMBIER, Y. **Reception studies and audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2018.

GASS; S. M. Input and Interaction. *In*: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (ed.) **The Handbook of Second Language Acquisition**. Malden: Blackwell Publishing, 2003. p. 224-255.

GASS; S. M.; SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: An introductory course**. 3 ed. New York: Routledge, 2008.

GEORGAKOPOULOU, P. Subtitling for the DVD Industry. *In*: DÍAZ CINTAS, Jorge; ANDERMAN, Gunilla (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 21-35.

GERBER-MORÓN, O.; SZARKOWSKA, A.; WOLL, B. The impact of text segmentation on subtitle reading. **Journal of Eye Movement Research**, Berna, 11(4):2, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327173135_The_impact_of_text_segmentation_on_subtitle_reading. Acesso em: 22 jul. 2022.

GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. *In*: GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 41-58.

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.

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. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wpcontent/uploads/sites/53/2009/12/franciscowellingtonborgesgomes.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GORJIAN, B. The effect of movie subtitling on incidental vocabulary learning among EFL learners. **International Journal of Asian Social Science**, 4(9), p. 1013-1026, 2014. Disponível em: <https://archive.aessweb.com/index.php/5007/article/view/2695>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GOTTLIEB, H. Multidimensional Translation: Semantics turned Semiotics. *In*: GERZYMISCH-ARBOGAST, H.; NAUERT, S. **Challenges of Multidimensional Translation**. Saarbrücken: Muta, 2005. p. 33-61.

GOTTLIEB, H. Subtitles – readable dialogue? *In*: PEREGO, E. **Eye tracking in audiovisual translation**. Roma: MMXII ARACNE editrice S.r.l., 2012. p. 37-82.

GRIES, S. T. **Estatística com R para a linguística**. Tradução: Heliana R. Mello, Crysttian A. Paixão, André L. E. Souza e Júlia Zara Belo. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2019.

GUILLOT, M. Subtitling on the cusp of its futures. *In*: PÉREZ-GONZÁLEZ, L. (Ed.). **Routledge handbook of audiovisual translation**. New York: Routledge, 2019. p. 31-47.

HALL, G.; COOK, G. Own-language use in language teaching and learning. **Language Teaching**, Volume null, Issue 03, p. 271–308, July 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/259424073_Own-language_use_in_language_teaching_and_learning. Acesso em: 22 jul. 2022.

HAN, Z.; SELINKER, L. Fossilization in L2 Learners. *In*: HINKEL, Eli (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New York: Routledge, 2005. p. 455-470.

Hymes, D. H. On Communicative Competence. *In*: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (ed.) **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

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.

IS SOCIAL MEDIA addictive? DreamWorsksTv. [S. l.: s. n.], [2015], 1 vídeo (1 min. 54 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXiACnmZlmA>. Acesso em: 22 jul. 2022.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2011. p. 63-72.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

KRAMSCH, Claire. Ecological perspectives on foreign language education. **Language Teaching**, Cambridge, v. 41, n. 3, p. 389-408, 2008. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/ecological-perspectives-on-foreign-language-education/406C6F143FB09D13A4C75F1B6D748FDD>. Acesso em: 22 jul. 2022.

KRASHEN, S. D. Applying the Comprehension Hypothesis: Some Suggestions. **International Journal of Language Teaching**, v. 1, p. 21-29, 2004. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. First internet edition July 2009. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 21 maio 2016. 202 p.

KRASHEN, S. D. **The input Hypothesis: Issues and Implications**. London: Longman Group, 1985. p. 1-32.

KRASHEN, S. D. What Does it Take to Acquire Language? **ESL Magazine**, v. 3, n. 3, p. 22-23, 2000. Disponível em: http://www.sdkrashen.com/content/articles/what_does_it_take.pdf. Acesso em: 18 out. 2020.

KRESS, G.; VAN L., Theo. Introduction: the grammar of visual design. *In*: KRESS, G.; VAN L. **Reading images: The Grammar of Visual Design**. 2. ed. London and New York: Taylor & Francis Group, 2006. p. 1-15.

KRUGER, J. Subtitler training as part of a general training programme in the language professions. *In*: DÍAZ CINTAS, Jorge (Ed.). **The Didactics of Audiovisual Translation**. Amsterdam e Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 71-88.

KOCH; I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 251-300.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**. V. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P. Sociocultural and Second Language Learning Research: an exegesis. *In*: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New York: Routledge, 2005. p. 335-354.

LANTOLF, J. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. *In*: ATKINSON, Dwight (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 24-47.

LARSEN-FREEMAN, Diane. A Complexity Theory Approach to Second Language Development/Acquisition. *In*: ATKINSON, Dwight (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. New York: Routledge, 2011. p. 48-72.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition. Acesso em: 22 jul. 2022.

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2008. 189 p.

LAVIOSA, S. Developing Translingual and Transcultural Competence through Pedagogic Subtitling. **Linguaculture**. Romênia, n. 1, p. 72-88, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/61711252/Developing_Translingual_and_Transcultural_Competence_through_Pedagogic_Subtitling. Acesso em: 22 jul. 2022.

LERTOLA, J. **Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages**. France: Research-publishing.net, 2019.

LERTOLA, J. The effect of the subtitling task on vocabulary learning. *In*: PYM, A.; ORREGO-CARMONA, D. (Ed.). **Translation Research Projects 4**. Tarragona: Intercultural Studies Group, 2012. p. 61-70.

LERTOLA, J. **Subtitling New Media: Audiovisual Translation and Second Language Vocabulary Acquisition**. 2013. 243 f. Tese (Doutorado em Estudos Italianos). Universidade Nacional de Irlanda, Galway, 2013. Disponível em: <https://aran.library.nuigalway.ie/bitstream/handle/10379/3979/2013LertolaPhD.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LEVIN, J.; FOX, J. A.; FORDE, D. R. **Estatística para ciências humanas**. Tradução Jorge Ritter; revisão técnica Fernanda Bonafini. 11 ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

LEWIS, Michael. **Implementing the lexical approach: putting theory into practice**. Hampshire/United Kingdom: Heinle, 2008.

LEWIS, Michael. **The lexical approach: the state of ELT and way forward**. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LEXICO. **Oxford English and Spanish Dictionary, Thesaurus, and Spanish to English Translator**. Disponível em: <https://www.lexico.com>. Acesso em: 18 out. 2020.

LIGHTBROWN, P. M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 4 ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LIMA JR, R. M.; GARGIA, G. D. Diferentes análises estatísticas podem levar a conclusões categoricamente distintas. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 1, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1790>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LONG, M. H. Focus on Form in Task-Based Language Teaching. **University of Hawai'i Working Papers in ESL**, v. 16, n. 2, p. 35-49, 1998. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/77238837.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LONG, M. H. **Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching**. 1 ed. West Sussex: Wiley Blackwell, 2015. 439 p.

LONG, M. H. Stabilization and Fossilization in Interlanguage Development. *In*: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (ed.) **The Handbook of Second Language Acquisition**. Malden: Blackwell Publishing, 2003. p. 487-535.

LONG, M. H.; INAGAKI, Shunji; ORTEGA, Lourdes. The Role of Implicit Negative Feedback in SLA: Models and Recasts in Japanese and Spanish. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, Special Issue: The Role of Input and Interaction in Second Language Acquisition, p. 357-371, 1998. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1998.tb01213.x>. Acesso em: 22 jul. 2022.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda Winkler Averbug e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Editora Guanabara

Koogan, 1987. 299 p.

MALMKJAER, Kirsten. Language learning and translation. *In*: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. V. (Ed.). **Handbook of Translation Studies**. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 185-190.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. Tradução Marco Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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.

MARZBAN, A.; ZAMANIAN, M. The Impact of the Subtitling Task on Vocabulary Learning of Iranian EFL Learners. **Journal of Applied Linguistics and Language Research**. Iran, v. 2, p. 1-9, 2015. Disponível em: <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/16>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MCLOUGHLIN, L. I. Audiovisual translation in language teaching and learning. *In*: PÉREZ-GONZÁLEZ, L. (Ed.). **Routledge handbook of audiovisual translation**. New York: Routledge, 2019. p. 483-497.

MITCHELL, R.; MYLES, F. **Second Language Learning Theories**. 2 ed. London: Hodder Education, 2004. 303p.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. p. 11-24.

MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. 286 p.

MONTEIRO, S. M. M.; DANTAS, J. F. Tradução audiovisual acessível (TAVa): a segmentação linguística na Legendagem para Surdos e Ensurdidos (LSE) da campanha política na televisão em Fortaleza. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. (56.2): 527-560, mai./ago. 2017. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132017000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 jul. 2022.

MURDER on the orient express, official trailer. Direção: Kenneth Branagh. Roteiro: Michael Green. Baseado no romance de Agatha Christie. Produzido por Ridley Scott, Mark Gordon, Simon Kinberg, Kenneth Branagh, Michael Shaefer, Judy Hofflund. [S.l.]: 20th Century FOX, 2017. (2 min. e 8 seg.) Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mq4m3yAoW8E>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MULIK, K. B. **Linguística Aplicada: diálogos contemporâneos**. 1 ed. Curitiba: InterSaberes, 2019. 371 p.

NEVES, J. Language awareness through training in subtitling. *In*: ORERO, Pilar (Ed.). **Topics in audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. p. 127-140.

NIKOLIĆ, K. Reception studies in audiovisual translation – interlingual subtitling. *In*: DI GIOVANNI, E.; GAMBIER, Y. **Reception studies and audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2018.p. 179-198.

NORD, C. Loyalty and Fidelity in Specialized Translation. **Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica**, [S.l.], n. 4, 2006. p. 29-41. 2016. Disponível em: <http://web.letras.up.pt/egalvao/TTCIP_Nord_loyalty_and_fidelity.pdf>. Acesso em: 5 set. 2018.

NORD, C. **Text Analysis in Translation: theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis**. 2 ed. Nova Iorque: Rodopi, 2005. 257 p.

NORD, C. 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.

NORD, C. **Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained**. Xangai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. 154 p.

NUNAN, David. A Task-based Approach to Materials Development. **Advances in Language and Literary Studies**, v. 1, n. 2, p. 135-160, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274146245_A_Task-based_Approach_to_Materials_Development. Acesso em: 22 jul. 2022

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching**. 1 ed. New York: Cambridge University Press, 2004. 222 p.

OLIVEIRA FILHO, Luiz. **Utilização da legendagem intralinguística no desenvolvimento da proficiência oral em língua francesa**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2009/12/luizdeoliveirafilho.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

ORERO, Pilar (Ed.). **Topics in audiovisual translation**. Amsterdam: John Benjamins, 2004. 225 p.

- O'SULLIVAN, C.; CORNU, J. History of audiovisual translation. *In: PÉREZ-GONZÁLEZ, L. (Ed.). **Routledge handbook of audiovisual translation***. New York: Routledge, 2019. p. 15-30.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 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 e Filadélfia: John Benjamins, 2008. p. 215-226.
- PEREGO, E. The Codification of Nonverbal Information in Subtitled Texts. *In: DÍAZ CINTAS, J. **New trends in audiovisual translation***. Warwick: Multilingual Matters, 2009. p. 58-69.
- PEREIRA, R. C.; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019. 206 p.
- PICA, Teresa. Second Language Acquisition Research and Applied Linguistics. *In: HINKEL, Eli (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning***. New York: Routledge, 2005. p. 363-280.
- 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://www.researchgate.net/publication/287806241_Traducao_e_ensino_de_Lingua_Estrangeira_Uma_agenda_de_pesquisa_dos_anos_de_2004_a_2013. Acesso em: 22 jul. 2022.
- R CORE TEAM (2022). **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- REMAEL, A. Audiovisual translation. *In: GAMBIER, Y.; DOORSLAER, L. (Ed.). **Handbook of Translation Studies***. v. 1. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 12-17.
- RICHARDS, J. C. **O Ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. São Paulo: Special Books Services Livraria, 2006.
- SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: strategies and goals. *In: HINKEL, E. (ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning***. New York: Routledge, 2005.
- SELINKER, Larry. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, v. 10, n. 3, p. 209–231, 1972. Disponível em: https://www.academia.edu/21533333/Selinker_Interlanguage. Acesso em: 22 jul. 2022.
- SCHUMANN, C.; MACCHI, F. Über.Leben.Schreiben: Tradução e legendagem de uma live de literatura – Um projeto com estudantes de Letras português-alemão. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 25, n. 46, mai.-ago. 2022, p. 92-117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/195228>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SEKINO, K.; TAKAHASHI, S. V. R. Legendagem: uma atividade na aula de japonês. **Texto Livre**. Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 60-81, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/58183070/Legendagem_uma_atividade_na_aula_de_japon%C3%AAs. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVA, R. F.; SOUSA, B. B. A. A. L. Funcionalismo tradutório: implicações teóricas e práticas. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 44, p. 51-63, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1141>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SKEHAN, Peter. Task-based instruction. **Language Teaching**, Pennsylvania, v. 36, p. 1-14, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231787670_Task-Based_Instruction. Acesso em: 22 jul. 2022.

SKUGGEVIK, E. Teaching Screen Translation: The Role of Pragmatics in Subtitling. In: DÍAZ CINTAS, J.; ANDERMAN, G. (Ed.). **Audiovisual Translation: Language Transfer on Screen**. Londres: CPI Antony Rowe, Chippenham and Eastbourne, 2009. p. 197-213.

SOKOLI, S. Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling. **MuTra – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings**. Copenhagen, p. 1-8, 2006. Disponível em: https://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Sokoli_Stravoula.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUSA, B. B. A. A. L. A legendagem e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. In: SALES, A, J. *et al.* **Estudos da Tradução: Algumas vertentes**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 37-68.

SOUSA, B. B. A. A. L. **Aquisição vocabular por meio de filmes legendados**: o uso da tradução numa sequência didática. 2016. 224 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/42qirA>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

SOUSA, B. B. A. A. L.; BORGES, V. M. C. O estado da arte dos estudos sobre legendagem e ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras nas últimas décadas. **Organon** (Revista do Curso de Letras da UFRGS), Porto Alegre, v. 35, n. 68, jun. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/organon/article/view/100226>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUSA, B. B. A. A. L. O uso de filmes legendados no ensino e aprendizagem de língua estrangeira: aquisição vocabular em língua inglesa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 1, p. 79-107, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/RfPqMcNFwDfSrqrHwqLvbJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SOUZA, A. G. F. *et al.* **Leitura em Língua Inglesa: uma abordagem instrumental**. 2ª ed. São Paulo: Disal Editora, 2010.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing aren't enough. **The Canadian Modern Language Review**, v. 50, p. 158-164, 1993. Disponível em:

<https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.50.1.158?journalCode=cmlr>. Acesso em: 22 jul. 2022.

TALAVÁN, N.; RODRÍGUEZ-ARANCÓN, P. The use of reverse subtitling as an online collaborative language learning tool. **The Interpreter and Translator Trainer**. Routledge. Londres, v. 8, n. 1, p. 84-101, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272537038_The_use_of_reverse_subtitling_as_an_online_collaborative_language_learning_tool. Acesso em: 22 jul. 2022.

TOMILINSON, Brian. English as Foreign Language: Matching the Procedures to the context of Learning. In: HINKEL, Eli. **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New York: Routledge, 2005. p. 137-154.

VANDERPLANK, R. **Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching: Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning**. London: Macmillan, 2017.

VERSARI, S. M. S.; MARINS, L. C. A legendagem como recurso pedagógico para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio. **Cadernos PDE, Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, v. 1, 2014. Não paginado. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uem_lem_artigo_simone_maria_scatambulo.pdf. Acesso em: 22 jul. 2022.

VIEIRA, P. A.; ASSIS, I. A. P.; ARAUJO, V. L. S. Tradução audiovisual: estudos sobre a leitura de legendas para surdos e ensurdecidos. **Cad. Trad., Florianópolis**, v. 40, n. esp. 2, p. 97-124, set-dez, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/dWfrWkhpCMPrJJNv3kpWWVs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2022.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009. 496 p.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p.

WHY LEARN a foreign language? GTSquared. [S. l.: s. n.], [2015], 1 vídeo (2 min. 03 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0cUNFPN4YU>. Acesso em: 22 jul. 2022.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução José Carlos P. de Almeida. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. **Second-language learning and teaching**. London: Edward Arnold Publishers Ltd, 1974.

WILLIAMS, H.; THORNE, D. The value of teletext subtitling as medium for language

learning. **Pergamon**. Oxford, p. 217-228, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/223294825_The_value_of_teletext_subtitling_as_a_medium_for_language_learning. Acesso em: 22 jul. 2022.

WILLIS, D.; WILLIS, J. **Doing task-based teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2007. 280 p.

WILLIS, Jane. **A Framework for Task-Based Learning**. Harlow: Longman, 1996.

ZABALA, A. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. *In*: ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998. p. 53-88.

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.

ZANÓN, N. T. Subtitling as a task and subtitles as support: pedagogical applications. *In*: DÍAZ CINTAS, J.; MATAMALA, A.; NEVES, J. (Eds). **New Insights into Audiovisual Translation and Media**. Accessibility. Amsterdam, Nova Iorque: Rodopi, 2010. p. 285-299.

ZANÓN, N. T. Using the Technique of Subtitling to Improve Business Communicative Skills. **Revista de Lenguas para Fines Específicos**. Las Palmas de Gran Canaria, n. 11, p. 313-346, 2006b. Disponível em: https://www.academia.edu/23276198/The_Technique_of_Subtitling_for_Business_English_Communication. Acesso em: 22 jul. 2022.

ZANÓN, N. T. Using subtitles to enhance foreign language learning. **Porta Linguarum**. Granada, n. 6, p. 41-52, 2006a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28178514_Using_Subtitles_To_Enhance_Foreign_Language_Learning. Acesso em: 22 jul. 2022.

APÊNDICE A - PRÉ/PÓS-TESTE 1 COMPREENSÃO GERAL/VÍDEO 1 (V1)

Nome: _____ Data: ___/___/___

- Com base no vídeo *Is Social Media Addictive?*, escolha a alternativa que **melhor** responde a cada questão.

01. Qual o tema/assunto central desse vídeo?

- a. A importância de estarmos conectados aos nossos contatos pessoais e profissionais.
- b. A dependência que as redes sociais podem causar quando exageramos em seu uso.
- c. Os percentuais de uso das redes sociais em diversas partes do mundo.
- d. Os perigos aos quais os usuários estão expostos quando acessam redes sociais.

02. Sobre o quesito “saúde”, pode-se afirmar que

- a. é consenso entre os profissionais da saúde que as redes sociais causam problemas aos seus usuários.
- b. é consenso entre os profissionais da saúde que as redes sociais não causam problemas aos seus usuários.
- c. ninguém na área da saúde arrisca a se posicionar sobre a influência das redes sociais no bem-estar das pessoas.
- d. há muita discussão, na área da saúde, sobre o impacto das redes sociais em seus usuários.

03. Identifique, dentre as opções abaixo, aquela que **não** representa um sintoma de vício em redes sociais.

- a. Demonstrar interesse por outras atividades.
- b. Acessar redes sociais enquanto dirige.
- c. Ficar irritado(a) quando não é possível acessar as redes sociais.
- d. Sentir-se solitário(a) quando não é possível enviar ou receber mensagens de texto.

04. As pessoas que mais demonstram sintomas de vício em redes sociais são

- a. os brasileiros.
- b. os americanos.
- c. os sul-coreanos.

d. os chineses.

05. Sobre o uso compulsivo de redes sociais, os casos mais graves registrados informam que

a. os usuários tiveram seu rendimento escolar diminuído.

b. os usuários acessam as redes em lugares perigosos.

c. os usuários morreram de exaustão.

d. os usuários permitiram que isso atrapalhasse seu trabalho.

APÊNDICE B - PRÉ/PÓS-TESTE 2 SINTAGMAS NOMINAIS (V1)

Nome: _____ Data: ___/___/___

- Com base no vídeo *Is Social Media Addictive?*, identifique, para cada grupo nominal, o seu nível de compreensão. Caso marque a primeira opção "Compreendo bem", escreva o significado do grupo nominal em português.

1. a dicey topic

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

2. today's episode of "Colossal Questions"

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

3. the medical world

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

4. social media addiction

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

5. a real disorder

- a. Compreendo bem.

Significa _____

- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

6. the way of school or work

- a. Compreendo bem.

Significa _____

- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

7. somewhere between 4% or 13% of internet users in the US

- a. Compreendo bem.

Significa _____

- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

8. symptoms of internet or social media addiction

- a. Compreendo bem.

Significa _____

- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

9. up to 30% of South Korean kids

- a. Compreendo bem.

Significa _____

- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

10. symptoms of social media addiction

- a. Compreendo bem.

Significa _____

- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

APÊNDICE C - PRÉ/PÓS-TESTE 1 COMPREENSÃO GERAL/VÍDEO 2 (V2)

Nome: _____ Data: ___/___/___

- Com base no vídeo *Why Learn a Foreign Language?*, escolha a alternativa que **melhor** responde a cada questão.

01. Qual o tema/assunto central desse vídeo?

- a. O impacto da globalização no mundo.
- b. A valorização das culturas e das línguas estrangeiras.
- c. A importância de aprendermos uma língua estrangeira.
- d. A importância de estudar para termos êxito no mercado de trabalho.

02. O assunto central do vídeo é introduzido a partir do contexto

- a. da ascensão do Império Romano.
- b. do advento da globalização.
- c. da união dos povos em todo o mundo.
- d. do apreço e da valorização das culturas estrangeiras.

03. A construção da argumentação em torno do assunto central do texto é feita por meio

- a. de diversos exemplos que ilustram os ganhos provenientes da aprendizagem de línguas estrangeiras.
- b. da ênfase da importância da aprendizagem de uma língua estrangeira para nos inserirmos no mercado de trabalho.
- c. da exemplificação que demonstra que podemos aprender muito sobre arte, cinema, poesia e culinária ao aprendermos uma língua estrangeira.
- d. dos exemplos que demonstram que podemos estudar e trabalhar em países onde a língua inglesa é a língua oficial.

04. Ao aprendermos uma língua estrangeira, beneficiamo-nos também de ganhos cognitivos. Dentre eles, estão:

- a. Falar o idioma local quando se está de férias em um país estrangeiro e socializar com colegas de trabalho.

- b. Melhorar a capacidade para tomar decisões bem como a habilidade de multitarefa.
- c. Estudar e saborear a comida e a cultura de um país estrangeiro.
- d. Receber ligações das melhores universidades e apreciar as artes francesas.

05. O que está implícito na expressão “When you are in Rome, be a Roman”?

- a. Significa que se formos à Roma temos que nos comportar como os romanos se comportam.
- b. Significa que quando estamos em um país estrangeiro devemos seguir os costumes do local para não desagradarmos as pessoas que moram lá.
- c. Significa que devemos conhecer a cultura e a língua do local onde estamos para que possamos entender melhor como as pessoas pensam e agem.
- d. Significa que devemos naturalizar tudo aquilo que é estrangeiro, cultura e língua, para que possamos nos inserir na sociedade onde estamos.

APÊNDICE D - PRÉ/PÓS-TESTE 2 SINTAGMAS NOMINAIS (V2)

Nome: _____ Data: ___/___/___

Com base no vídeo *Why Learn a Foreign Language?*, identifique, para cada grupo nominal, o seu nível de compreensão. Caso marque a primeira opção "Compreendo bem", escreva o significado do grupo nominal em português.

1. the good of humanity

- a. Compreendo bem. Significa _____
- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

2. the need of the hour

- a. Compreendo bem. Significa _____
- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

3. each other's way of living

- a. Compreendo bem.
Significa _____
- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

4. an employer of a Japanese organization

- a. Compreendo bem.
Significa _____
- b. Compreendo, mas não sei traduzir.
- c. Compreendo um pouco.
- d. Não compreendo.

5. your Japanese peers

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

6. their good books

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

7. the best universities

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

8. a South American tour

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

9. a good candidate

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

10. your dream job

a. Compreendo bem.

Significa _____

b. Compreendo, mas não sei traduzir.

c. Compreendo um pouco.

d. Não compreendo.

APÊNDICE E - TAREFA DE CONTROLE 1 (TC1_V1_GRUPO 2)

Nome: _____ **Data:** ___/___/_____

1. Assista ao vídeo e marque a opção que melhor identifica o gênero desse texto audiovisual.

- () Trata-se de uma notícia.
() Trata-se de uma reportagem.
() Trata-se de um tutorial.
() Trata-se de um vídeo motivacional.

2. Retire do vídeo 10 palavras cognatas.

3. Leia as primeiras e últimas legendas do vídeo e, com a ajuda do suporte não-verbal (imagens) e do seu conhecimento prévio, resuma em poucas palavras o tema central desse texto multimodal.

4. Com base no contexto, faça inferências sobre o significado da palavra destacada.

*Today we're typing into a **dicey** topic.*

5. Retire do vídeo três palavras-chave.

6. Traduza para português os seguintes grupos nominais.

1. a dicey topic

2. the medical world

3. the way of school or work

4. up to 30% of South Korean kids

5. symptoms of social media addiction

6. the most extreme cases

7. Identifique os referentes de cada pronome destacado.

1. Since social media is still new and evolving, it'll take a little more time before professionals can actually diagnose **it**.

2. But one thing almost all experts agree on is that social media definitely can have negative effects on your health **that** are similar to other addictions.

3. Studies show that somewhere between 4% or 13% of internet users in the US say that **they** experience symptoms of internet or social media addiction.

4. So, is social media addictive? Yeah, **it** can be.

8. Indique a ideia sinalizada por cada um dos marcadores discursivos destacados (adição; contraste; tempo; sequência cronológica; exemplificação; ênfase; comparação; conclusão).

1. Is social media like Instagram **and** Snapchat addictive?

2. In the most extreme cases, users actually died from exhaustion **while** playing online games for days on end.

3. So, is social media addictive? Yeah, it can be. But like most anything else, it is perfectly healthy in moderation. **So** just don't overdo it.

APÊNDICE F - TAREFA DE CONTROLE 2 (TC2_V2_GRUPO 1)

Nome: _____ Data: ___/___/___

1. Assista ao vídeo e marque a opção que melhor identifica o gênero desse texto audiovisual.

- () Trata-se de uma notícia.
() Trata-se de uma reportagem.
() Trata-se de um tutorial.
() Trata-se de um vídeo humorístico.

2. Retire do vídeo 10 palavras cognatas.

3. Leia as primeiras e últimas legendas do vídeo e, com a ajuda do suporte não-verbal (imagens e sons) e do seu conhecimento prévio, resuma em poucas palavras o tema central desse texto multimodal.

4. Com base no contexto, faça inferências sobre o significado da palavra destacada.

*Imagine conversing in Mandarin with locals in China, **savoring** their martial arts, food and culture.*

5. Retire do vídeo três palavras-chave.

6. Traduza para português os seguintes grupos nominais.

1. the good of humanity

2. each other's way of living

3. your Japanese peers

4. their good books

5. the best universities

6. English-speaking nations

7. Identifique os referentes de cada pronome destacado.

1. You would certainly make **your** jaunt more comfortable and memorable.

2. Imagine conversing in Mandarin with locals in China, savoring **their** martial arts, food and culture.

3. What an amazing experience **it** would be!

4. With all **these** gains, who wouldn't want to be smarter and successful.

8. Indique a ideia sinalizada por cada um dos marcadores discursivos destacados (adição; contraste; tempo; sequência cronológica; exemplificação; ênfase; comparação; conclusão).

1. Globalization no wonder is triumphing bringing people **and** cultures together for the good of humanity.

2. **When** globalization is becoming a reality, this reality demands from all stakeholders to put more passion into believing the concept “When you are in Rome, be a Roman.”

3. With all these feelings of awesomeness, learning a new language and appreciating new cultures bring to the table another set of benefits **such as** enhanced cognitive skills and perceptions, enhanced memory and ability to multitask, improved decision making capabilities.

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DE PERFIL E PREFERÊNCIA

Caro(a) aluno(a),

Este questionário tem como objetivo colher informações sobre seu perfil enquanto estudante. Essas informações serão usadas na minha pesquisa intitulada *Proposta de uma tarefa de legendagem de vídeos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. 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 à sua situação enquanto pessoa e/ou estudante. Agradeço sua participação nesse estudo.

Adonis Sousa - Pesquisador

Nome: _____ Data: ___/___/____.

1. Qual é a sua idade?

_____ anos.

2. Qual é a importância da uma língua inglesa 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?

3. Qual curso e qual semestre você está cursando? *Se necessário, explique sua resposta.*

4. Como você avaliaria o seu nível de inglês? *Você pode, se quiser, comentar sua resposta.*

- () Nível avançado de proficiência (sou bastante fluente no idioma).

- Nível intermediário de proficiência (sou fluente no idioma, mas preciso melhorar).
 - Nível elementar de proficiência (estou começando a aprender o idioma).
 - Nível “iniciante total” de proficiência (tenho pouquíssimos conhecimentos do idioma).
 - Outro. Qual?
-
-
-

5. Com que frequência você assiste a vídeos/filmes sem legendas?

- Todos os dias.
 - Mais de uma vez por semana.
 - Uma vez por semana.
 - Outra. Com que frequência?
-

6. Com que frequência você assiste a vídeos/filmes legendados?

- Todos os dias.
 - Mais de uma vez por semana.
 - Uma vez por semana.
 - Outra. Com que frequência?
-

7. De uma forma geral, que avaliação você faz da *tarefa de legendar vídeos* (primeira tarefa), da qual participou?

- Excelente.
 - Ótima.
 - Regular.
 - Ruim.
 - Outra. Qual?
-
-

8. Que avaliação você faz dessa *tarefa de legendar vídeos* (primeira tarefa), em relação à sua compreensão/interpretação do conteúdo do vídeo com o qual trabalhou?

- Compreendi muito bem o conteúdo do vídeo.
- Compreendi bem o conteúdo do vídeo.
- Não compreendi muito bem o conteúdo do vídeo.
- Não compreendi o conteúdo do vídeo.
- Outra. Qual?

9. Se possível, deixe um comentário sobre *tarefa de legendar vídeos* (primeira tarefa).

9. De uma forma geral, que avaliação você faz da *tarefa de assistir a filmes legendados* (segunda tarefa), da qual participou?

- Excelente.
- Ótima.
- Regular.
- Ruim.
- Outra. Qual?

10. Que avaliação você faz dessa *tarefa de assistir a filmes legendados* (segunda tarefa), em relação à sua compreensão/interpretação do conteúdo do vídeo com o qual trabalhou?

- Compreendi muito bem o conteúdo do vídeo.
- Compreendi bem o conteúdo do vídeo.
- Não compreendi muito bem o conteúdo do vídeo.
- Não compreendi o conteúdo do vídeo.
- Outra. Qual?

11. Se possível, deixe um comentário sobre a *tarefa de assistir a filmes legendados* (segunda tarefa).

APÊNDICE H - ESTUDO PILOTO: TAREFA DE CONTROLE (TC1_V1_GRUPO 2)

Nome: _____ Data: ___/___/2019

01. Assista ao vídeo e identifique o gênero desse texto audiovisual.

- () Trata-se de uma notícia televisiva.
() Trata-se de uma reportagem.
() Trata-se de uma tutorial.
() Trata-se de um vídeo motivacional.
() Trata-se de um vídeo informativo.

02. Retire do vídeo 20 palavras cognatas.

03. Leia as primeiras e últimas legendas do vídeo e, com a ajuda do suporte não-verbal (imagens) e do seu conhecimento prévio, resuma em poucas palavras o tema central desse texto multimodal (vídeo).

04. Com base no contexto, faça inferências sobre o significado da palavra destacada.

*Today we're typing into a **dicey** topic.*

05. Retire do vídeo três palavras-chave.

06. Traduza para português os seguintes grupos nominais.

1. a dicey topic

2. today's episode of "Colossal Questions"

3. the medical world

4. social media addiction

5. the way of school or work

6. somewhere between 4% or 13% of internet users in the US

7. up to 30% of South Korean kids

8. symptoms of social media addiction

9. the most extreme cases

10. more episodes of "Colossal Questions"

07. Identifique os referentes de cada pronome destacado.

5. Since social media is still new and evolving, it'll take a little more time before professionals can actually diagnose **it**.

6. But one thing almost all experts agree on is that social media definitely can have negative effects on your health **that** are similar to other addictions.

7. Studies show that somewhere between 4% or 13% of internet users in the US say that **they** experience symptoms of internet or social media addiction.

8. So, is social media addictive? Yeah, **it** can be.

08. Indique a ideia sinalizada por cada um dos marcadores discursivos destacados (adição; contraste; tempo; sequência cronológica; exemplificação; ênfase; comparação; conclusão).

4. Is social media like Instagram **and** Snapchat addictive?

5. Since social media is still new and evolving, it'll take a little more time before professionals can actually diagnose it. **But** one thing almost all experts agree on is that social media definitely can have negative effects on your health that are similar to other addictions.

6. In the most extreme cases, users actually died from exhaustion **while** playing online games for days on end.

7. So, is social media addictive? Yeah, it can be. But like most anything else, it is perfectly healthy in moderation. **So** just don't overdo it.

APÊNDICE I - ESTUDO PILOTO: TAREFA DE CONTROLE (TC2_V2_GRUPO 1)

Nome: _____ Data: ___/___/2019

01. Assista ao vídeo e identifique o gênero desse texto audiovisual.

- () Trata-se de uma notícia televisiva.
() Trata-se de uma reportagem.
() Trata-se de uma tutorial.
() Trata-se de um vídeo motivacional.
() Trata-se de um vídeo humorístico.

02. Retire do vídeo 20 palavras cognatas.

03. Leia as primeiras e últimas legendas do vídeo e, com a ajuda do suporte não-verbal (imagens) e do seu conhecimento prévio, resuma em poucas palavras o tema central desse texto multimodal (vídeo).

04. Com base no contexto, faça inferências sobre o significado da palavra destacada.

*Imagine conversing in Mandarin with locals in China, **savoring** their martial arts, food and culture.*

05. Retire do vídeo três palavras-chave.

06. Traduza para português os seguintes grupos nominais.

1. the good of humanity -

2. the need of the hour -

3. each other's way of living -

4. an employer of a Japanese organization -

5. your Japanese peers -

6. their good books -

7. the best universities -

8. English-speaking nations -

9. an amazing experience -

10. improved decision making capabilities -

07. Identifique os referentes de cada pronome destacado.

5. Learning each other's culture and languages has become the need of the hour for **us** to empathize and appreciate each other's way of living.

6. You would be on **their** good books for sure.

7. You would certainly make **your** jaunt more comfortable and memorable.

8. Imagine conversing in Mandarin with locals in China, savoring **their** martial arts, food and culture.

9. What an amazing experience **it** would be!

10. With all **these** gains, who wouldn't want to be smarter and successful.

08. Indique a ideia sinalizada por cada um dos marcadores discursivos destacados (adição; contraste; tempo; sequência cronológica; exemplificação; ênfase; comparação; conclusão).

1. Globalization no wonder is triumphing bringing people **and** cultures together for the good of humanity.

2. **When** globalization is becoming a reality, this reality demands from all stakeholders to put more passion into believing the concept "When you are in Rome, be a Roman."

3. With all these feelings of awesomeness, learning a new language and appreciating new cultures bring to the table another set of benefits **such as** enhanced cognitive skills and perceptions, enhanced memory and ability to multitask, improved decision making capabilities.

ANEXO 1 – PARECER CEP/UFC

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: TAREFAS DE LEGENDAGEM DE VÍDEOS NO DESENVOLVIMENTO DO NÍVEL DE COMPREENSÃO LEITORA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pesquisador: BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20049519.3.0000.5054

Instituição Proponente: Universidade Federal do Ceará/ PROPESQ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.644.898

Apresentação do Projeto:

Nesse estudo, investiga-se o uso de tarefas de legendagem de vídeos para o desenvolvimento do nível de compreensão leitora em língua inglesa (LI) com o objetivo central de comparar os ganhos advindos das tarefas de legendagem àqueles advindos das tarefas com vídeos previamente legendados. Para isso, serão usadas tarefas de controle, nas quais os participantes da pesquisa ficam na posição de espectador de vídeos legendados e tarefas experimentais, tarefas de legendagem, em que os participantes atuam como legendistas ad hoc, visando à produção de traduções didáticas. Esperam-se como resultados, através do tratamento dos dados, informações que comprovem ou refutem a hipótese ora estabelecida: o processo de legendagem melhora a habilidade de compreensão leitora em LI, superando condições em que o aprendiz está na posição de espectador.

Objetivo da Pesquisa:

Estudar o processo de produção de legendas fílmicas na compreensão leitora em língua inglesa (LI) por aprendizes de inglês como língua estrangeira.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos reportados pelo pesquisador são mínimos: o participante pode sentir-se constrangido

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	
Bairro: Rodolfo Teófilo	CEP: 60.430-275
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.644.898

por não conseguir traduzir o texto que lhe será dado e isso pode fazer com que se sinta incapaz de compreender uma língua estrangeira e/ou produzir um texto de tradução em sua língua mãe.

Ele(a), também, poderá ter dificuldades em utilizar o software de legendagem. Para evitar tal desconforto, além de fornecer um treinamento com o software de legendagem aos participantes, o professor-pesquisador estará no laboratório para monitorá-los e auxiliá-los, durante a execução das tarefas. Ainda, o participante poderá trabalhar de forma mais independente, pois fará a tarefa em um computador, em colaboração com apenas um colega, e com diversos recursos de pesquisa. Ele(a) pode, também, durante o momento de execução da tarefa, sentir-se desconfortável em compartilhar sua proposta de tradução com os colegas, ou ficar envergonhado com a resposta que encontrou como proposta de tradução. Para evitar esse tipo de exposição, apenas compartilhará seus textos de tradução aqueles(as) que se sentirem à vontade para isso. O participante será esclarecido, também, que não está atuando como um tradutor profissional e que o objetivo da tarefa é fazer com que melhore sua habilidade de leitura em inglês e que o erro, durante essa tarefa, é previsível e natural.

Quanto aos benefícios, é reportado pelo pesquisador que o estudo contribuirá para ampliação do debate sobre métodos de ensino de língua estrangeira e avaliará uma ferramenta educacional específica: a tarefa de legendagem de vídeos. Dessa forma, trata-se de um benefício indireto ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, é contextualizada, e os instrumentos metodológicos são apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

Recomendações:

Ao final da pesquisa, enviar o relatório final ao comitê de ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	
Bairro: Rodolfo Teófilo	CEP: 60.430-275
UF: CE	Município: FORTALEZA
Telefone: (85)3366-8344	E-mail: comepe@ufc.br

Página 02 de 04

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.644.898

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1401854.pdf	17/09/2019 01:33:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2019_2020.pdf	17/09/2019 01:32:43	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	30/08/2019 17:16:16	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_COMPROMISSO_ORIENTADORA.pdf	24/08/2019 20:48:09	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_DE_APRESENTACAO.pdf	24/08/2019 20:46:39	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CARTA_AO_COMITE_DE_ETICA.pdf	24/08/2019 20:45:20	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIA_DIRETOR_IFCE_CAMPUS_BATURITE.pdf	24/08/2019 20:42:46	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/08/2019 20:39:21	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO_2019_2_ADONIS.pdf	24/08/2019 20:35:54	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	24/08/2019 20:30:46	BILL BOB ADONIS ARINOS LIMA E SOUSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 3.644.898

FORTALEZA, 16 de Outubro de 2019

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br