

Quando tecnologia e práticas de compreensão oral aliam-se nas aulas de língua espanhola: um trabalho instigante e desafiador¹³

Mariane Rocha Silveira¹⁴
Gisele Benck de Moraes¹⁵

Resumo: As práticas relativas à Compreensão Oral (CO) e à Produção Oral (PO) em língua espanhola, aliadas à tecnologia, contribuem para sua apropriação e concedem ao aluno maior autonomia. Essas habilidades, contudo, recebem menos evidência em sala de aula e nos materiais didáticos, ainda que sejam essenciais para uma comunicação efetiva, por contribuir no acionamento de importantes processos cerebrais relacionados às informações e ao conhecimento existente, além de constituírem-se como atividades lúdicas e atraentes aos alunos. Assim, buscou-se, em uma pesquisa qualitativa com um grupo de graduandos de licenciatura, testar-se a eficácia de práticas de CO e tecnologia, em específico quanto à legendagem. Os resultados parciais apontam que elas promovem a interação e a ajuda mútua entre os alunos e contribuem para a sensibilização auditiva e o desenvolvimento da escrita.

Palavras-chave: espanhol; compreensão oral; tecnologia; legendagem.

Resumen: Las prácticas relativas a la comprensión oral (CO) y la producción oral (PO) en lengua española, aliadas a la tecnología, contribuyen a su apropiación y conceden al alumno más autonomía. Estas habilidades, sin embargo, reciben menos evidencia en el aula y en los materiales didáticos, aunque sean esenciales para una comunicación efectiva, por contribuir en el accionamiento de importantes procesos cerebrales relacionados a las informaciones y al conocimiento existente, además de constituirse como actividades lúdicas y atractivas a los alumnos. Así, se buscó, en una investigación cualitativa con un grupo de alumnos de licenciatura, atestiguar la eficacia de prácticas de CO y tecnología, en específico en cuanto al subtítulo. Los resultados parciales apuntan que promueven la interacción y la ayuda mutua entre los alumnos y contribuyen a la sensibilización auditiva y el desarrollo de la escritura.

Palabras clave: español; comprensión oral; tecnología; subtítulo.

A sociedade atual, após inúmeras transformações no que se refere à tecnologia, como método e instrumento, consolida-se sobre o universo digital e a produção

¹³ Recebido em 30 de março de 2018. Aceito em 6 de abril de 2018.

¹⁴ Mestra em Letras - área de Leitura e Formação do Leitor pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: silveiramari@hotmail.com

¹⁵ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: gbenck@upf.br

imane a ela. Diariamente, representativa parte da população mundial, sobretudo a juventude, conecta-se à rede mundial de computadores – internet – para os mais diversos fins: comunicação, pesquisa em diversas áreas, escrita de distintos gêneros textuais, acesso a jogos *online* e interativos, leitura de textos e livros em formato digital, entre outras atividades.

A escola, porém, aparentemente segue excluída do desenvolvimento pós-moderno, ao priorizar anacrônicos métodos – com os quais distintas gerações foram educadas –, mas que não se apresentam suficientes para a geração atual de estudantes, que pensa e vive em rede. Continua a instituição, apesar de avanços consideráveis (e discretas tentativas de modernização) ao longo de sua própria história, ignorando a existência de um universo virtual, com possibilidades quase ilimitadas para diversificação de aulas, ampliação de horizontes e aproximação com seus alunos por meio da leitura e da escrita em um ambiente que já é natural à geração contemporânea.

Em relação ao ensino de língua estrangeira, de forma específica de língua espanhola, a prática nas escolas – talvez na maioria – não ultrapassa o preenchimento de lacunas no suporte papel ou de pequenas atividades de outras ordens, que não se aproximam do mundo digital (e, por consequência, do interesse dos discentes). Quando consideradas as possibilidades de imersão digital no componente curricular de língua espanhola, as opções para um ensino mais contextualizado e interessante aos alunos a partir dos recursos da rede mundial de computadores são praticamente imensuráveis. Nesse contexto, ao apoiar-se na ferramenta digital, dependendo do preparo e do estímulo, os professores podem fazer com que suas aulas sejam efetivamente significativas ao promover experiências de aprendizagem exitosas, relevantes e interessantes. É pertinente, assim, refletir sobre como o meio digital pode ser explorado em sala de aula em favor do aprendizado do idioma, especificamente em atividades de compreensão oral e, posteriormente, de escrita.

Nesse sentido, as práticas com tecnologia, aliadas à compreensão oral (CO) e também à produção oral (PO), contribuem para a apropriação de uma língua estrangeira que, por sua vez, concede ao aluno maior autonomia na comunicação e também em sua formação como cidadão crítico. Historicamente, as atividades de CO recebem menos evidência em sala de aula de língua estrangeira, seja por desconhecimento teórico/prático, preferência pelo desenvolvimento de outras habilidades ou até por uma

questionável falta de tempo – discurso corriqueiro nos ambientes escolares. Essa lacuna, segundo o enfoque comunicativo, também é percebida em livros didáticos, os quais ainda não priorizam o aperfeiçoamento de CO e PO, mesmo que essas sejam consideradas as bases das outras habilidades, igualmente essenciais para uma comunicação efetiva em língua estrangeira.

Para uma prática efetiva com tecnologia, entre inúmeras possibilidades, podem ser elencadas atividades relacionadas à Tradução Audiovisual (TAV), ou seja, o processo de tradução, oral e escrita, de um material audiovisual no qual se encontra a Audiodescrição, um recurso que permite que o usuário receba a informação contida na imagem ao mesmo tempo em que essa aparece; isso possibilita que a pessoa desfrute integralmente da obra, siga a trama e capte a subjetividade da narrativa. Há, ainda, como objeto de pesquisa deste estudo, a Legendagem, que permite a convergência e a associação de diferentes conhecimentos, inclusive da aquisição e desenvolvimento de noções sobre tecnologia, em atividades de compreensão oral. Essas exigem atenção e, ao mesmo, tempo, instigam o aluno, que se vê envolvido com áreas que constituem seu interesse e sua rotina e que passam a estar presentes também em sua formação intelectual e humana.

1 O novo aluno e suas relações ubíquas

Com o desenvolvimento tecnológico e o facilitado acesso à internet, a sociedade mudou sua conduta, sua forma de ver o mundo e seu papel nele. De forma análoga, passou a absorver a lógica da rede construída por nós, nexos e conexões, ou seja, a lógica do hipertexto e também da ubiquidade, que passa a dar um novo sentido à leitura e à produção textual. De forma imediata, emerge uma nova cultura – a cibercultura –, definida por LÉVY (1999: 17) como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. E, conseqüentemente, passa-se a assimilar novos conceitos para antigas concepções: *ciberespaço* (espaço), *virtualidade* (realidade), *hipertexto* (escrita linear), *tempo real* (tempo).

Em meio a estas mudanças, no século XXI, emerge um sujeito que já nasce em meio à tecnologia digital. Nesse contexto, percebe-se que, diferentemente de outras

gerações – por motivos diversos –, ele possui raciocínio veloz, lógico e a-linear, avidez por novas informações, familiaridade com dispositivos eletrônicos e com a internet, pensamento e comportamento colaborativo, além de alta habilidade para leituras icônicas. Nascido a partir do final dos anos 80, para VEEN e VRAKING (2009: 29), trata-se do *homo zappiens* que, ao contrário do *homo sapiens*, cresceu “em um mundo onde a informação e a comunicação estão disponíveis a quase todas as pessoas e podem ser usadas de maneira ativa”. Esses são sujeitos que navegam na internet com desmedida habilidade, quase como uma atividade inata, dado o nível de destreza com que dominam a tecnologia digital e o processo cognitivo que acionam para navegar entre os complicados nós e conexões cibernéticas. É uma criança ou um jovem que “sente prazer em praticamente tudo o que faz on-line; [...] que está disposto a experimentar novas formas de ser; um sujeito multitarefa, que faz diversas coisas ao mesmo tempo [e também] que é ágil e está em constante movimento (mesmo quando seu corpo está imóvel)” (VEEN; VRAKIN 2009: 81).

Na perspectiva da leitura, a partir deste novo universo digital, segundo os estudos de SANTAELLA (2013), surge um novo tipo de leitor – o ubíquo –, descendente de outros também denominados pela pesquisadora: o contemplativo, o movente e o imersivo. O ubíquo, de acordo com a autora, apresenta características muito semelhantes aos anteriores, visto que não há uma exclusão fenotípica, mas um processo de agregação e de desenvolvimento de habilidades cognitivas e também motoras: “Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais complexas” (SANTAELLA 2013: 281). Por conseguinte, o leitor ubíquo segue lendo e “transitando entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam, pistas, mapas” (SANTAELLA 2013: 278), assim como o movente; ou, à semelhança do leitor imersivo, que com o

[...] leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que o caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da

sua presença e de seu entorno no espaço físico em que está situado (SANTAELLA 2013: 278).

O leitor ubíquo, dessa forma, possui uma capacidade distinta dos demais: a de estar presente nos mais diversos lugares e em qualquer tempo, “uma nova condição de leitura e de cognição que está fadada a trazer enormes desafios para a educação” (SANTAELLA 2013: 278). Isso só é possível porque, em conformidade com SANTAELLA (2013: 278), a ubiquidade refere-se justamente “a sistemas computacionais de pequeno porte, e até mesmo invisíveis, que se fazem presentes nos ambientes e que podem ser transportados de um lugar a outro”. Nesta acepção, o aparelho celular, como um dispositivo que não apenas permite a conversação, mas também estabelece várias outras relações multimídiais, passa a ser imprescindível para o leitor ubíquo, bem como passa a ser uma marca de sua identidade:

Não são mais simples dispositivos que permitem a comunicação oral, mas, sim, um sistema de comunicação multimodal, multimídia e portátil, um sistema de comunicação ubíqua para leitores ubíquos, leitores para os quais não há tempo nem espaço para a reflexão, reflexão, esse tipo de habilidade mental que precisa de tempo para se tecer e que, por isso mesmo, é característica primordial do leitor contemplativo (SANTAELLA 2013: 279).

Logo, surgem novas possibilidades de relacionamentos que aproximam usuários em detrimento da geografia, como o grande fenômeno das redes sociais. Como implicação, as características de pensamento e comportamento atuais, pertencentes ao leitor ubíquo, entram em choque com antigos mas ainda vigentes valores sociais, como aconteceu em outras épocas, com otimistas em relação ao novo – que oprime e, muitas vezes, assusta – e o antigo – seguro em ver e ser. Para LÉVY (1999b: 12), a questão crucial em relação à novidade “não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural”, algo que a sociedade já apreendeu, porém que algumas instituições, como a escola (em especial a pública), aparentemente ainda não.

1.1 As relações entre os leitores ubíquos e o espaço escolar

A geração virtual, apesar de apresentar características tão distintas de outras gerações, como lógica de pensamento rápido e a-linear (acompanhando os bites da banta larga), é uma geração preocupante na visão de pais e educadores devido ao sedentarismo, à redução de relações sociais “reais”, bem como pelo imediatismo com que deseja as coisas e as informações, demonstrando visível falta de paciência. No espaço escolar, em específico, muitas vezes demonstra falta de interesse e vontade de realizar as atividades, inquietação e desatenção. De acordo com VEEN e VRAKING (2009: 27),

Ouvimos muitos deles [professores] dizerem que os alunos dedicam atenção às coisas por um período curto de tempo, que não conseguem ouvir alguém por mais de cinco minutos. Os professores afirmam que as crianças não conseguem se concentrar em uma tarefa só, fazendo várias coisas paralelamente, e que esperam obter respostas instantaneamente quando fazem uma pergunta.

No processo contrário, esses jovens, segundo os referidos autores (2009), consideram a escola como uma pequena parcela de sua vida. As crianças sabem que precisam ir à escola, realizar atividades e provas, mas este seria um local mais a serviço das relações interpessoais, favorável, portanto, ao encontro de amigos, do que um lugar para reflexão e aprendizagem.

O homo zappiens considera a escola um lugar de encontro com os amigos, mais do que um ambiente de aprendizagem. A escola não os desafia o suficiente a aprender e corre, atualmente, o risco de não estar mais em contato com sua audiência. A escola é um dos pontos da vida cotidiana dos alunos, mas não é o mais importante. É como se a escola não fizesse parte integral de suas vidas, um mundo completamente diferente do restante de seus contatos e atividades diárias (VEEN; VRAKIN 2009: 47).

Isso porque para eles – os novos sujeitos – o espaço escolar, muitas vezes, não é um lugar desafiador, ao considerarem que o conteúdo trabalhado é irrelevante às suas vidas futuras e, em especial, às suas vidas atuais. O monológico e linear quadro com giz

contrasta em demasia com a hipertextual multimídia, com suas luzes, cores e possibilidades de imersão de uma representativa parcela da sociedade brasileira. Estas características do ciberespaço, portanto, teriam delineado uma geração que se diferencia não apenas no nome de gerações anteriores (X, Coca-Cola, Saúde, Pós-guerra), mas nas suas maneiras de ser, de agir e, principalmente, de pensar. Segundo RETTENMAIER (2010: 202): “Diferentes de nós, os mais velhos, acostumados a aprender à luz de conceitos e definições verbalizadas e impressas, os jovens aprenderiam lendo, vendo, assistindo, ouvindo, falando, escrevendo, simulando... fazendo”.

Desse modo, a que ponto as escolas e os professores de língua estrangeira, especificamente, estão preparados em relação à tecnologia e também pedagogicamente para dela fazerem uso em favor do ensino e do aprendizado? De que formas utilizam as novas ferramentas tecnológicas, em especial da internet, para suscitar novos resultados, aproveitar o potencial cognitivo de seus alunos sem recair em atividades propedêuticas e lineares, que poderiam ser feitas em qualquer suporte?

Tal forma de entendimento (do monologismo e inadequação da escola quanto aos meios digitais, amplamente difundidos atualmente) tende a questionar e forçar a escola para que perceba as mudanças que ocorrem ao seu redor e ajuste-se a elas criticamente. No entanto, quantas vezes, sob o pretexto de ser inovadora, ela não repete as práticas monológicas em suportes diversos? O fato de o computador, a televisão e aparelhos de som terem adentrado a sala de aula não significa, necessariamente, que as técnicas tenham mudado. Talvez, os alunos sigam usando os computadores para digitar trabalhos ou como entretenimento em redes sociais.

Isso ocorre por uma série de fatores que vão desde a forma como a escola está organizada (em um processo linear de ensino, marcado por uma rigidez disciplinar que, no mínimo, inibe a possibilidade de interação, quando não a elimina completamente), até o despreparo dos professores. Esses, muitas vezes, não dominam o meio digital e, em muitos casos, não se esforçam para isso. Há ainda aqueles que, apesar do esforço, recaem em armadilhas ao optar por programas que, a despeito da aparente interatividade, não a possuem de fato.

2 Ensino de língua espanhola com o uso de tecnologia

O ensino de línguas estrangeiras ou línguas adicionais nas escolas sempre gerou muitas controvérsias e críticas, principalmente no que se refere à má qualidade no ensino, à falta de material didático, ao excedente de alunos nas turmas, entre outros aspectos que impossibilitariam a aprendizagem do estudante para adquirir completa fluência no idioma que está aprendendo. No entanto, torna-se necessário considerar que um dos principais objetivos das aulas de idiomas na escola é a formação de cidadãos críticos e competentes dentro da diversidade cultural, e não exatamente um falante fluente em todas as situações.

O importante é que o aluno seja letrado na língua, ou seja, faça uso social desta em práticas e situações de interesse do próprio e de seu entorno. Assim, as aulas que permitem a identificação do aluno e que fazem sentido a ele promovem de forma consequente o uso da linguagem entre os colegas, de modo que chegam a conhecer a si mesmos, aos outros e à língua que os une. Na preparação de uma aula, torna-se imperativo considerar que cada aluno é egresso de uma realidade com as mais distintas culturas e ideologias, e que os conteúdos e materiais utilizados em aula devem respeitar estes aspectos, assim como os próprios conhecimentos dos alunos e seus interesses.

Nesse sentido, conforme mencionado anteriormente, os jovens desta nova geração possuem o anseio de trabalhar com as novas tecnologias, ainda que alguns não tenham contato direto, por motivos diversos. Navegar na internet, trabalhar com imagens e música, participar de jogos *on-line* ou relacionar-se com seus pares (ainda que virtuais) constituem alguns de seus principais interesses. Então, por que não trazer o mundo deles, dos jovens estudantes, para dentro da escola, mais especificamente, para dentro da aula de língua espanhola? MORAN (2007: 163) pontua com exatidão a importância do uso de tais ferramentas em sala de aula:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Há algum tempo, TEELER e GRAY (2000: 3) inferiram que, por ter surgido nos Estados Unidos, a internet possuía como idioma oficial para a comunicação a língua inglesa, o que tornava o ambiente virtual altamente propício para o ensino e a aprendizagem deste idioma. Ao mesmo tempo, salientavam que devido a sua base de dados ser multilíngue, alguns estudiosos apresentavam o pressuposto de que talvez essa realidade mudasse, o que pode ser confirmado nos dias de hoje: a internet foi democratizada¹⁶ e globalizada, com algumas exceções.

O mundo virtual torna-se uma poderosa ferramenta para o ensino e também para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Inúmeras são as possibilidades de imersão e de aspectos a serem aproveitados pelo professor, entre eles a “de se desenvolver culturalmente, de estar aberto às novas experiências e de aprimorar uma percepção mais crítica e ampla sobre diferentes povos e culturas” (SANTOS 2006: 49).

Assim, a internet ao abrir-se em momento de interação na sala de aula, pode instrumentalizar o ensino de língua estrangeira em vários momentos: desde a pré-leitura, até a produção, cabendo ao professor fazer a escolha que seja mais adequada ao seu trabalho e, sem dúvida, a sua realidade. No desenvolvimento das aulas, normalmente os professores, mesmo aqueles que trabalham com as novas tecnologias, optam por trabalhar de forma mais tradicional, utilizando quadro, caderno e livros, até para que os alunos, principalmente os mais novos, criem a cultura de leitura e escrita, o que é altamente benéfico. Mas, às vezes, uma atividade distinta pode ser realizada para fixação de conteúdo, como um jogo virtual – há muitos disponíveis em língua estrangeira, para todas as faixas etárias e níveis de aprendizagem. Como atividade principal para o desenvolvimento de uma competência, esta atividade lúdica estimulará, além da aprendizagem do conteúdo, novas técnicas e estratégias, assim como disciplina, atenção e trabalho em grupo ou colaborativo, dependendo do jogo utilizado, próprios de uma prática voltada à ubiquidade.

Portanto, o professor deve estar preparado para um trabalho distinto com seus alunos, construindo suas práticas de ensino sempre de acordo com os interesses destes, o projeto político-pedagógico da escola, os objetivos das aulas, a sociedade onde está

¹⁶ XAVIER (2009) utiliza a nomenclatura “tecnocracia” para referir-se à democratização da tecnologia e da internet.

inserido e o que nela ocorre. Faz-se imperativo, nesse sentido, criar alternativas dinâmicas e ubíquas para instigar os estudantes a querer aprender mais e para que este conhecimento seja sólido. Especificamente em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, ARAÚJO (2005: p. 26-27) afirma:

É tarefa de qualquer educador, hoje, procurar identificar de que forma os avanços tecnológicos podem contribuir para facilitar o ato de ensinar e de aprender. Para os professores de idiomas, especialmente, a internet pode ser encarada, no mínimo, como uma grande fonte de recursos, lugar do múltiplo e da diversidade, em termos de conteúdo e de gêneros textuais.

É evidente que tudo dependerá também da formação do professor, se ele foi incentivado, tanto na graduação quanto em outros cursos, a ser um agente da educação que sempre está buscando novas formas de ensinar. O certo é que a tecnologia encontra-se disponível àqueles que a ela recorrerem, especialmente no que tange à educação e ao ensino de língua estrangeira.

2.1 A legendagem como recurso para ensino e aprendizagem de língua espanhola

A palavra “traduzir”, de acordo com FERREIRA (2010: 748), pode significar “transpor, trasladar, duma língua para outra; verter” ou ainda “Explicar, manifestar” e “Simbolizar, representar”, ou seja, em uma tentativa de definição, este termo apresenta dicotomias semânticas. Isto porque, como senso comum, sabe-se que uma palavra pode apresentar diferentes significados, dependendo do contexto onde é empregada – as palavras não possuem significados fixos ou estáveis, aumentando a disparidade quando cotejadas com uma língua estrangeira, ainda que possam possuir as origens análogas.

Nesse sentido, ARROJO (1992) propõe uma redefinição em relação ao conceito de tradução e do ato de traduzir. Segundo ela, como afirmado anteriormente, as palavras não possuem significados únicos e tampouco fixos, mas há uma aspiração compartilhada entre diferentes teóricos de “se chegar a uma verdade única e absoluta, expressa através de uma linguagem que pudesse neutralizar completamente as ambiguidades, os duplos sentidos, as variações de interpretação, as mudanças de sentido

trazidas pelo tempo ou pelo contexto” (1992: 17), expressas em cada tradução, de acordo com a bagagem histórica e cultural da figura do tradutor. Assim, segundo a autora (1992: 38), a tradução não consegue ser uma reprodutora literal do texto de partida, mas sim uma interpretação, uma nova versão daquele.

Não obstante, essa criação de um novo texto pode ocorrer em diferentes mídias. Conforme referenciado anteriormente, a Tradução Audiovisual (TAV) alude à técnica de tradução (legendagem e dublagem), oral e escrita, de materiais audiovisuais, como filmes, documentários, séries, diferentes programas televisivos ou até desenhos animados. Segundo MENDES (2007),

[...] outros termos também têm sido usados para denominar esse mesmo processo tradutório, como, por exemplo, tradução de filmes ou tradução fílmica, tradução para as telas e tradução de multimídia, embora possam abranger vastas ou restritas práticas de tradução audiovisual.

No entanto, percebe-se agora outra possibilidade oferecida pela TAV: a de servir também como ferramenta em sala de aula, ao enriquecer, de forma específica, as aulas de língua espanhola.

Alguns autores, como BARBOSA (2009), defendem o uso de materiais audiovisuais legendados em sala de aula, tendo em vista que, por não serem produzidos com fins didáticos, eles podem motivar os alunos para o aprendizado e também envolvê-los em diálogos mais autênticos em comparação aos utilizados tradicionalmente, o que torna os materiais midiáticos ferramentas úteis no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, possibilitam ao aluno uma maior internalização do aprendizado por meio da associação de sons, imagens, linguagem escrita e tecnologia, contribuindo para o desenvolvimento da fluência e da pronúncia dos alunos, isto é, no desenvolvimento da CO e da PO. Sobre isso, DIAZ CINTAS (2003: 65) afirma:

[...] Os filmes legendados são ferramentas muito importantes na aprendizagem de línguas estrangeiras os quais, infelizmente, parecem ter passado despercebidos por muitos. [...] O espectador que assiste a filmes em outro idioma – geralmente inglês, com legendas na sua própria língua – encontra-se em uma situação ideal para aprender ou consolidar seu conhecimento do idioma

estrangeiro. Por isso, não é de se estranhar que em países que favorecem o uso de legendas, a população tende a ter um bom domínio do inglês.

A técnica da legendagem, que provavelmente nasceu junto com o cinema, popularizou-se ao alcançar a preferência de um significativo grupo de espectadores nos últimos anos, com acesso facilitado ao mercado filmico, em detrimento da dublagem. Isso também apontou para uma maior crítica em relação às traduções realizadas pelos profissionais da área, muitas vezes por aqueles que não possuem conhecimento sobre as técnicas. CASTRO (2004: 9) disserta sobre esta questão:

Es frecuente oír a espectadores –y aun a críticos cinematográficos que ignoran los entresijos y técnicas de la subtitulación– decir que «tal o cual película estaba mal subtitulada porque no aparecían escritas muchas de las frases dichas». Eso es quizá lo más llamativo de la subtitulación. En función de la película y la abundancia del texto, la merma puede llegar a ser de hasta un 75% de las palabras, que no del mensaje. Precisamente esa es la labor principal del subtitulador: lograr transmitir el mensaje reduciendo notablemente las palabras necesarias para expresarlo.

Esta redução de palavras, assim, aponta para uma leitura, em linguagem neutra, que tenta alcançar o maior público. Obviamente, trata-se da voz do tradutor, como legitima JOIA (2004), ou, de acordo com as proposições de ARROJO (1992), a escolha vocabular apresenta-se muito particular e envolve inúmeros processos, mas nenhuma tradução é capaz de traduzir fiel e perfeitamente ou ainda a totalidade do texto: a tradução é uma leitura do texto de partida: “Qualquer tradução, por mais simples e despreziosa que seja, traz consigo as marcas de sua realização; o tempo, a história, as circunstâncias, os objetivos e as perspectivas de seu realizador” (ARROJO 1992: 78).

Em alguns casos, nessa acepção, surge a necessidade de o tradutor (legendador) realizar uma negociação ao lançar mão de algumas estratégias no ato de tradução, de maneira que não haja uma perda de sentido do que está sendo traduzido ou para que haja um equilíbrio na tradução. Sobre este ponto, o já mencionado autor italiano afiança:

A tradução se apóia [sic] em alguns processos de negociação, sendo a negociação, justamente, um processo com base no qual se renuncia a alguma coisa para obter outra – e no fim as partes em jogo deveriam experimentar uma

sensação de razoável e recíproca satisfação à luz do áureo princípio de que não se pode ter tudo (ECO 2011: 16-17).

Ainda conforme ECO (2011), a tradução, assim, tornar-se-á – quase a mesma coisa em relação ao texto de partida – expressão, não obstante, que nomeia sua obra teórica a propósito de suas experiências com tradução. Há um jogo de perdas e ganhos (negociação) no ato de traduzir, necessitando que se agencie o significado de uma palavra para que ele constitua sentido na língua em que está sendo traduzida, mesmo que haja perda em relação ao significado original. Isso, porém, não garante total liberdade para que o legendador transforme o texto; ele deve, obrigatoriamente, respeitar a essência da obra, já que “traduzir significa sempre cortar algumas das consequências que o termo original implicava” (ECO 2011: 100), sem retirar sua essência.

A legendagem, dessa forma, como procedimento técnico único, conta com normas gerais para a sua produção. Caracteriza-se pela inserção de um texto escrito, geralmente na parte de baixo da tela, que aparece em sincronismo com as falas da produção audiovisual. Quanto ao número de caracteres que deve conter a legenda, BARBOSA (2009) salienta que se reduzem de 30 a 40 caracteres por linha e sem divisão silábica, apresentados em uma ou duas linhas na parte inferior da tela. Deve haver uma coerência entre o tempo do áudio e o número máximo de caracteres permitidos, sendo aproximadamente quinze por segundo, no máximo, optando-se sempre por legendas curtas (30 a 35 toques) para adaptarem-se à tela da televisão.

No Brasil, a produção de legenda aberta para televisão e vídeo é feita em três etapas. A primeira refere-se à tradução do roteiro do filme, na qual se deve considerar a gramática e a ortografia correta, boa síntese das informações, ritmo e musicalidade do texto, estética e padronização da legenda, além de uma tentativa de fidelidade na tradução e na conquista de naturalidade do texto – talvez o elemento essencial do processo. Na segunda etapa, faz-se a marcação das legendas em um *software* específico, ponderando a localização de tempo de entrada e saída do texto (*spotting*), trabalho que exige bom treinamento, uso de técnicas e atenção durante o processo, assim como na revisão do trabalho final. E, por último, a terceira etapa refere-se à da queima das legendas – também denominada legenda química –, na mídia final, ou seja, a inserção

ou impressão da legendagem no produto final, o que fica a cargo da produtora encarregada pela produção (ALARCÓN 2006).

Em todas as etapas, faz-se necessário possuir bons conhecimentos do idioma original do filme para uma interpretação adequada, dispondo de sensibilidade para captar a essência do personagem – o que exige criatividade para trazer à legenda a ideia completa, mas de maneira resumida. Uma legenda adequada deve estar inserida no tempo exato da fala, de maneira que harmonize o discurso e a leitura. Isso decorre porque a linguagem da legenda deve ser coerente com a linguagem do personagem em questão (o que inclui a naturalidade), deve respeitar a ambientação do filme e também fazer uso de uma linguagem coloquial. Ainda, para essa tradução, devem ser sopesadas algumas convenções ortotipográficas definidas por KARAMITROGLOU:

1. Os pontos suspensivos ao final da legenda indicam ao receptor que o texto está incompleto e que irá aparecer o resto do mesmo na legenda seguinte;
2. O ponto final de uma legenda denota o final da ideia ou do discurso;
3. O travessão indica a fala dos personagens, quando há mais de um personagem interagindo na legenda;
4. As aspas são empregadas para demarcar citações, apelidos, palavras estrangeiras ou para gírias;
5. A vírgula, o ponto e vírgula e os dois pontos, devem ser evitados na legenda, porque podem provocar pausas longas e interferir no ritmo de leitura do receptor;
6. O itálico é usado para os discursos de personagens que não estão aparecendo na tela, para sonhos, pensamentos, letras de músicas e palavras estrangeiras transcritas em sua forma original;
7. Os títulos devem estar em letras maiúsculas (1998 apud GARCIA 2001: 14).

Para o trabalho em sala de aula, com a finalidade específica de desenvolvimento de compreensão oral e das habilidades necessárias para fluência linguística, a legendagem torna-se, dessa maneira, uma prática interessante e atraente, ao mesmo tempo em que é desafiante. Deve-se cuidar, porém, a adequação do nível dos alunos ao material a ser legendado, além do atento estudo sobre as regras de legendagem e do conhecimento prévio do *software* a ser utilizado – o mais comum, no Brasil e em alguns outros países, é o *Subtitle Workshop*, que cria e edita legendas e está disponível gratuitamente na internet.

3 A prática com legendagem em sala de aula

3.1 Metodologia

Na presente pesquisa, propôs-se um exercício de legendagem – realizado durante aulas de língua espanhola – a alunos concluintes de um curso de graduação para formação de professores na área de Letras, em uma instituição privada do interior do estado do Rio Grande do Sul. Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, que contém dados descritivos obtidos diretamente pelo pesquisador junto aos sujeitos da pesquisa e ao ambiente estudado: uma pesquisa descritiva que visa mais ao processo que ao produto, bem como se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LÜDKE e ANDRÉ 1986: 13).

A atividade foi realizada durante a aula e os alunos puderam executá-la após as explicações da professora e com os auxílios necessários para a aplicação da técnica. O curta do gênero comédia *La primera vez*, escolhido para esta prática de legendagem, foi produzido na Espanha, escrito e dirigido por Borja Cobeaga. Além disso, recebeu indicação para a XVI edição dos Prêmios Goya, em 2002, na categoria de melhor curta-metragem de ficção e ganhou 35 prêmios em outros festivais. Para maior interação sobre o texto original, segue a transcrição de um trecho, realizada pelas autoras do presente artigo:

- Buenas tardes.
- Perdón, creo que me he confundido de piso. Tendré...
- ¿Confundido? ¿No viene usted de la agencia?
- Sí.
- Pues pase, no se quede ahí.
- Yo busco a Begonia Aguirre.
- La acaba de encontrar.
- ¿Usted es Begonia Aguirre?
- Sí. No se preocupe, está usted en el sitio correcto. Pase...
- ¿No quieres tomar algo antes? Precisamente cuando ha llegado estaba haciendo café.
- Por mí, encantado. Pero...
- ¿Qué pasa? ¿No le apetece?
- No, no, no... no es eso. No le dice a usted que cobro por hora... pero que...

- Ah, bueno. Es por el dinero. No hay problema. Entonces, café y algo para picar.

Trata-se de um fragmento do diálogo travado entre os dois personagens da trama: uma senhora idosa que contrata os serviços de um garoto de programa por meio de uma agência e o próprio rapaz. Para esta atividade, os alunos não receberam o roteiro, a fim de produzir com maior fidedignidade a atividade de compreensão oral. Assim, tiveram o desafio de ouvir o diálogo em língua espanhola e construir as legendas em língua portuguesa, usando para tanto o programa *Subtitle Workshop*, baixado em computadores da instituição de ensino. Foram disponibilizados para a atividade fones de ouvido, a fim de que nenhum ruído externo atrapalhasse o exercício.

3.2 Análise dos dados

Os resultados parciais (já que se pretende dar continuidade ao estudo) apontam que as atividades de compreensão oral aliadas à tecnologia, como a legendagem, contribuem para a sensibilização auditiva do aluno, inclusive quanto à identificação de diferentes sotaques ou expressões próprias da língua falada. De forma análoga, contribuem para o desenvolvimento da escrita, já que há a necessidade de realização de uma negociação de significados, ao considerar as limitações que as legendas apresentam.

Cabe salientar, ainda, que antes da aplicação dos exercícios realizados, foram apresentadas aos alunos algumas regras de legendagem, em específico as regras ortotipográficas deliberadas por KARAMITROGLOU (1998 apud GARCIA 2001), bem como outras informações relevantes sobre o programa usado e regras gerais sobre a legendagem, disponíveis no Manual de Legendagem de César ALARCÓN (2006).

A investigação, ainda, norteou-se, a partir de alguns critérios, definidos pelas pesquisadoras. A saber: a) verificar se a tradução tornou-se tão somente uma transferência para a outra língua ou há uma leitura mais detalhada e específica; b) observar se há naturalidade nas legendas criadas ou é tão somente uma tradução desatenta; c) analisar se os participantes perceberam em sua escolha – negociação de sentido – a fluência necessária na língua de chegada; e d) entender como resolveram problemas de tradução, como o uso do tempo cronológico e das gírias.

A partir de então, tornou-se perceptível que os alunos participantes assimilaram e aplicaram de forma adequada as regras de legendagem apresentadas a eles. E, a partir desses critérios levantados, será apresentada aqui a análise de dois trechos propostos e legendados pelos alunos sem, entretanto, identificá-los.

Trecho 1

1

00:00:17,000 --> 00:00:19,876

A PRIMEIRA VEZ

2

00:00:31,000 --> 00:00:34,500

- *Boa tarde.*

- *Perdão, acho que me confundi de apartamento, tinha...*

3

00:00:34,501 --> 00:00:38,200

- *Confundido? Você não é da agência?*

- *Sim...*

4

00:00:38,201 --> 00:00:39,900

Então entre, não fique aí.

5

00:00:40,000 --> 00:00:42,500

Eu busco a Begônia Guille...

6

00:00:42,630 --> 00:00:44,000

Acaba de encontrar.

7

00:00:46,000 --> 00:00:49,960

- *Você é Begônia Guille?*

- *Sim, não se preocupe. Você está no lugar correto.*

8

00:00:49,961 --> 00:00:50,961

Entre.

9

00:01:09,850 --> 00:01:14,520

Não quer tomar algo antes?

Estava fazendo café exatamente quando você chegou.

10

00:01:14,521 --> 00:01:18,100

- *Eu agradeço, mas...*

- *Tudo bem? Não gosta?*

11

00:01:18,101 --> 00:01:21,890

Não, não, não é isso. Eu disse que cobro por hora, e não creio que...

12

00:01:22,300 --> 00:01:27,910

Ah, é pelo dinheiro. Não há problema.

Então, café e algo para petiscar?

Pode-se perceber neste trecho o quanto o participante tentou ser fiel ao texto oral dos atores, uma vez que busca utilizar as reticências para marcar a tonalidade da fala e as interjeições para marcar a admiração expressada no texto oral. Essa ideia faz-nos corroborar com ECO (2011), em específico quando afirma que a tradução tornar-se-á “quase a mesma coisa” em relação ao texto de partida, ou seja, um bom texto legendado deve-se manter o mais fiel possível ao original para que tenha verossimilhança e fidedignidade.

O participante, além disso, saiu-se bem na apresentação da legendagem, pois foi possível perceber o respeito pelo tempo necessário de uma legenda e pela adequação e fluência das palavras na língua alvo. No entanto, na legendagem do trecho 11, o aluno poderia ter dividido a frase, o que facilitaria a leitura pelo espectador:

11

00:01:18,101 --> 00:01:21,890

Não, não, não é isso.

Eu disse que cobro por hora, e não creio que...

Todas as outras legendas estão divididas adequadamente e dentro do limite estabelecido pela oralidade dos falantes. Isso nos faz concordar com BARBOSA (2009), ao alentar que se reduzem de 30 a 40 caracteres por linha e sem divisão silábica, apresentados em uma ou duas linhas na parte inferior da tela.

Trecho 2

1

00:00:17,302 --> 00:00:19,839

A PRIMEIRA VEZ

2

00:00:31,153 --> 00:00:31,914

Boa tarde

3

00:00:32,015 --> 00:00:34,015

Desculpa, acho que confundi o andar

4

00:00:34,227 --> 00:00:36,921

- Está marcado errado...

- Confundido... Você não vem da agência?

5

00:00:36,822 --> 00:00:38,022

Sim

6

00:00:37,923 --> 00:00:40,023

Pode entrar, não fique aí

7

00:00:41,624 --> 00:00:43,124

Estou procurando por Begônia Guille

8

00:00:43,125 --> 00:00:44,125

Pois, acaba de encontrar

9

00:00:45,226 --> 00:00:46,926

Você é Begônia Guille?

10

00:00:46,927 --> 00:00:50,327

Sim

Não se preocupe, está no endereço certo

11

00:00:50,328 --> 00:00:51,728

Entre

12

00:01:10,529 --> 00:01:12,329

Não quer tomar algo antes?

13

00:01:12,330 --> 00:01:14,730

Coincidentemente, quando você chegou estava fazendo um café

14

00:01:14,731 --> 00:01:16,331

Por mim, tudo bem, mas é...

Neste fragmento, pode-se perceber que o participante não utiliza o recurso das reticências para marcar a fala e a entonação dos personagens, com exceção do último trecho, o que nos faz interpretar a finalização da legendagem por parte do participante. Também não faz uso das interjeições para marcar a admiração dos personagens durante as falas. Afirma-se, neste caso, que se trata de uma transferência mais fiel ao texto, mas

não às expressões dos personagens. Talvez isso tenha facilitado o processo de legendagem, assim como o fato de que o participante tenha conseguido ir mais adiante no texto, o que é possível perceber, pois o primeiro participante realizou doze legendagens, enquanto o segundo realizou 14.

Do mesmo modo, pode-se notar a diferença na escolha do vocabulário: enquanto o primeiro traduziu como equívoco de apartamento, o segundo traduziu como equívoco de andar. Neste caso, é possível notar a pessoalidade na escolha vocabular, o que corrobora com a ideia de ARROJO (1992), ao proferir que a escolha vocabular é muito particular e envolve inúmeros processos subjetivos, os quais devem ser respeitados. Mas, para que haja essa liberdade na escolha das palavras, o tradutor precisa estar apropriado do contexto em que a fala ocorre. Neste caso, se verificarmos pela fala original, em espanhol, pode-se concluir que a melhor opção seria pela palavra apartamento, uma vez que o personagem acredita que tenha errado de apartamento, não de andar. Portanto, o tradutor do primeiro trecho conseguiu traduzir de forma mais adequada no momento de completar a legenda, o que intui a perceptível existência de uma negociação de sentido dentro do contexto natural.

Outro detalhe importante, e relacionado à tradução realizada pelo segundo participante, é que ele tece escolhas de legendagem menores, preferindo frases curtas e, portanto, utilizando menos tempo de legenda. Com exceção dos trechos quatro e treze, todas as outras legendas possuem uma única frase curta. A utilização de legendas curtas faz-nos concordar novamente com BARBOSA (2009), pois a autora sugere que deva haver uma coerência entre o tempo do áudio e o número máximo de caracteres permitidos, sendo aproximadamente quinze por segundo, no máximo, optando-se sempre por legendas curtas, para completa leitura pelo expectador, o que é possível apreender na escolha do participante em questão.

Ainda, pode-se perceber outra diferença entre os dois trechos analisados, referente à pontuação. O primeiro tradutor parece estar muito mais atento quanto ao uso dos pontos adequados para os diálogos entre os dois personagens, fazendo uso de pontos finais, reticências, pontos de interrogação e travessão para iniciar os diálogos, marcações de que o tradutor do segundo no trecho não faz uso. Nesse sentido, compreendemos o quanto o trabalho de um tradutor para legendas apresenta-se

complicado, uma vez que exige habilidades, compreensões de contextos, culturas e escolhas apropriadas para determinados espaços dentro das legendas.

4 Considerações finais

No processo de análise, foi possível perceber que trabalhar com legendagem não é um ofício fácil e aprofundar questões de tradução e legendagem em sala de aula de um curso superior para formação de professores de espanhol também não. Mas compreendeu-se também que os alunos precisam ter noções básicas sobre legendagem e tradução, uma vez que o mercado de trabalho está em franca ascensão e existe uma demanda muito grande nessa área de atuação. Faz-se imprescindível o conhecimento básico para que possam ter interesse em seguir estudando e, talvez, buscar cursos de formação específica para legendagem e tradução.

As análises dos trechos contribuíram, ainda, para compreender como funciona um processo de legendagem e explicitar critérios e conceitos básicos de que um tradutor precisa, a saber: conhecer bem contexto e cultura em que a legenda será aplicada; conhecer e dominar aspectos linguísticos necessários para fluência da língua-alvo e entendimento por parte do espectador; trabalhar minuciosamente em relação à aplicação do tempo da legenda e do espaço que ela poderá ocupar na tela para possível leitura do espectador. Nesse sentido, infere-se que exercer um trabalho de tradutor exige além de competência, amor pelo que se faz, pois deixa transparecer todo o conhecimento que a pessoa poderá aplicar em telas, seja para a televisão ou para o cinema.

A atividade com tecnologia também proporcionou aos alunos um momento importante e instigante, que despertou o desejo de realizá-la, ainda que complexa e um pouco demorada, além do importante exercício de treino auditivo e de produção escrita, uma demonstração clara de que as instituições de ensino podem – e devem – inovar em suas práticas, entrando de fato no processo educativo do século XXI.

Referências bibliográficas

ALARCÓN, César. 4 ESTACIONES – tradução, legendagem e interpretação. In: _____. *Manual de Legendagem*. Arquivo de texto, inédito. Rio de Janeiro. 2006.

ARAÚJO, Daniela de David. Leitura em língua estrangeira e internet: possibilidades do ciberespaço. In: CARBONI, Florence; BOROWSKI, Luana Zancaro (org.). *A interdisciplinaridade e o ensino de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BARBOSA, Edilene Rodrigues. *O uso da tradução audiovisual para o desenvolvimento da compreensão oral em língua espanhola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2009.

CASTRO ROIG, Xosé. Sólo ante el peligro. Experiencias de un subtitulador. La linterna del traductor. In: *Revista de Traducción* 9, 2004, 8-13.

DIAZ CINTAS, Jorge. *Teoría y Práctica de la subtitulación: Inglés-Español*. Barcelona: Ariel S.A, 2003.

ECO, Umberto. *Quase a mesma coisa*. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2011.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini-Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

JOIA, Lucia. A Tradução audiovisual e a voz do tradutor. In: *Tradução em Revista*, 2004.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Regina Helena Ribeiro. *Diretor de dublagem e dublador: os co-autores da tradução para dublagem*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2007.

MORAN, José Manuel. As mídias na educação. In: _____. *Desafios na comunicação pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166.

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper) mediação leitora: do blog ao livro. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES, José Castilho Neto; RÖSING, Tania. *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 71-94.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Maria Elisabete Mariano dos. Novas tecnologias em educação: repensando a formação do professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, Adriano Canabarro; BRANDÃO, Edemilson Jorge Ramos (org.). *Tecendo caminhos em informática na educação*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

TEELER, Dede; GRAY, Peta. *Use the internet in ELT*. Harlow: Pearson Educational Limited, 2000.

VRAKKING, Ben; VEEN, Wim. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.