

O ENSINO DO PB E A PRÁTICA DA LEGENDAGEM

Ideias para a sala de aula

FRANCESCO MORLEO
UNIVERSITÀ DI NAPOLI L'ORIENTALE

Abstract – Talking about the didactics of Brazilian Portuguese as foreign language is not a matter exhaustible just considering the didactics of a foreign language as a series of methodologies devoted to the teaching of specific linguistic and cultural elements, since when we think of the language used in Brazil, we are immediately led to consider the sociolinguistic aspects of this variety of the Portuguese language. In the first stage of learning, the students meet the Portuguese language only as a foreign language which has its geographical placement on the world map; then the students discover that there are differences between the Portuguese of Portugal, the Portuguese of Brazil and the Portuguese spoken in Africa, relating to concepts such as linguistic norms, linguistic registers, variation, and variability. The discourse becomes even more intricate when the difference that exists in Brazilian Portuguese between written and spoken language is presented, and it is necessary to consider that even the most dedicated students show a difficulty in getting around the variational intricacies of Brazilian Portuguese - there not being many occasions in class to reflect on this subject. This issue represents a linguistic, but also a social and cultural fact that learner may meet in his/her experience with this variety of Portuguese. Targeting the development of language skills and knowledge by an independent learner, it is desirable the development of a teaching practice based on communication and interaction that enjoys the potentialities of translation (although it does not directly develop any of the language skills, i.e., reading, writing, speaking and listening) together with credible data that can propose to the learner more verisimilar fictional situations in relation to the linguistic reality of Brazil.

Keywords: Brazilian Portuguese; Subtitling; Didactics; Variation; Translation.

1. Introdução

Falar do ensino do português brasileiro (daqui para frente PB) não é uma tarefa esgotável apenas considerando a didática de uma língua estrangeira (daqui em diante LE) enquanto série de metodologias voltadas ao ensino de elementos linguísticos e culturais específicos, já que quando pensamos na língua usada no Brasil somos logo levados a considerar os aspectos sociolinguísticos desta variedade da língua portuguesa.

Na primeira fase da aprendizagem, os alunos entram em contato com a língua portuguesa apenas como língua estrangeira que tem sua colocação geográfica no mapa-múndi; a seguir os discentes descobrem que existem

diferenças entre o português de Portugal, o português do Brasil e o português falado na África, relacionando-se com conceitos como norma linguística, registros linguísticos, variação e variabilidade. O discurso se torna ainda mais intrincado quando se apresenta a diferença que existe no PB entre a forma escrita cuidada, formal e a fala, e é necessário considerar que também os estudantes mais dedicados demonstram uma dificuldade em se virar nos meandros variacionais do PB – não havendo muitas ocasiões em sala de aula de refletir sobre esse assunto. Questão que representa um fato linguístico, mas também social e cultural com que o aprendente pode entrar em contato na sua experiência com essa variedade do português.

Tendo como alvo o desenvolvimento de competências e conhecimentos linguísticos por parte de um aprendente independente, é desejável o desenvolvimento de uma prática de ensino com base na comunicação e na interação que desfrute as potencialidades da tradução (embora esta não desenvolva diretamente nenhuma das competências linguísticas, ou seja, leitura, escrita, fala e audição) juntamente com dados verossímeis que possam propor ao aprendente situações de ficção mais verossímilhanes em relação à realidade linguística do Brasil.

2. Aprendizagem do PBLE

Falando em aprendizagem de uma LE, temos de considerar vários aspectos ligados à variação diafásica, à variação diastrática e à variação diamésica que caracterizam qualquer língua natural. Como escreve Lavinio (2000), a variação, em todas as suas formas, é algo com que o aprendente entrará em contato antes ou depois na sua experiência com uma dada LE.

Nel momento in cui si insegna una lingua straniera, occorre dunque scegliere quale varietà di lingua privilegiare nell'insegnamento, ma nella consapevolezza che prima o poi chi impara quella lingua, soprattutto se dovrà usarla nell'interazione con parlanti nativi, dovrà fare i conti con le varie dimensioni della variazione, cioè con una gamma ben più ampia delle varietà d'uso, e dunque dovrà possedere i mezzi per orientarsi. In genere, nell'insegnamento, si ritiene opportuno privilegiare una varietà standard o "comune", mediamente colta e non troppo marcata quanto ha formalità. Ma c'è una distinzione, una dimensione della variazione linguistica di cui tenere conto da subito, soprattutto se si vuole che gli studenti lavorino il prima possibile con e su testi autentici e se si vogliono sviluppare in modo armonico le quattro abilità linguistiche di base: si tratta della dimensione diamésica, che oppone, almeno in tutte le lingue che conoscono la scrittura, il parlato allo scritto. (Lavinio 2000, p. 130)

Conforme afirmado por Lavinio (2000), conhecer as diferenças fundamentais entre fala e escrita e entre as diferentes textualidades produzidas nestas duas

dimensões comunicativas é um ponto de partida para transferir os conhecimentos adquiridos pela L1 (ao longo da convivência do indivíduo com sua língua materna) para o trabalho de aprendizagem da LE¹ e transformar os conhecimentos em competências (‘o que sei’ e ‘o que sei fazer’).

No que diz respeito à variação diamésica, o português brasileiro como língua estrangeira (daqui em diante PBLE) põe várias questões ligadas às características intrínsecas desta variedade da língua portuguesa. Antes de mais é importante considerar a distância que pode existir nas duas modalidades, escrita e falada: de forma muito geral, é possível afirmar a existência de uma linha profunda que divide, por um lado, a norma padrão, por outro lado uma realidade oral que difere desta norma: as diferenças entre a variedade falada nos centros urbanos (*i.e.*, norma culta urbana), mesmo em situações monitoradas, e a norma-padrão são evidentes.

Os aspectos que distinguem o padrão escrito – o proposto pelas gramáticas prescritivas – do padrão falado (ou padrões falados) são variados e acháveis em vários campos gramaticais: lexical, fonético e sintático. A realidade brasileira apresenta, portanto, um estado de diglossia que vai de mãos dadas com a variação diatópica e diafásica: um quadro geral bastante rico que, considerando as palavras de Lavinio (2000), não pode ser omitido nas aulas de PBLE – pelo menos nas aulas em nível intermediário e avançado.

3. Tradução e glotodidática

Muito antes de se tornar o tópico de um âmbito científico conhecido como *Translation studies*, focado na própria natureza da tradução como atividade, a tradução tinha sido o principal método de estudo e ensino de línguas estrangeiras. Hoje em dia, podemos distinguir duas atividades de ensino que incluem a prática da tradução – embora com formas e objetivos diferentes. Nomeadamente, estamos falando do ensino de idiomas estrangeiros, e da educação e treinamento de tradutores. Se o primeiro tipo se concentra no próprio processo de tradução como um momento de aprendizagem, o segundo tipo é entendido como uma adaptação da mensagem inicial na LE (prototexto) para outra língua (metatexto).

Com certeza podemos afirmar que a tradução que ocorre atualmente em sala de aula não é a mesma que marcava os tempos da *Translation grammar* (ou Método de Gramática e Tradução), quando estava ligada exclusivamente a propósitos gramaticais e que via a prática tradutora apenas

¹ Considerando que a modalidade falada é a primeira a ser adquirida por qualquer falante e o objetivo mais difícil a alcançar na aprendizagem duma LE.

como um exercício de tradução da L1 para a L2 ou da L2 para a L1 de frases avulsas do contexto ou de breves textos para a aprendizagem das estruturas gramaticais da LE. Como escreve Bohunovsky (2001), hoje em dia, podemos constatar que o conceito de tradução está mais próximo de conceitos como *comunicação* e *desenvolvimento de habilidades* e já não se fala apenas em frases, mas se considera, como objeto de estudo, o texto na sua globalidade – o que quer dizer estruturas gramaticais, aspectos sociopragmáticos (ligados ao contexto de comunicação), e culturais. É uma forma diferente de tradução que vai sob o nome de tradução pedagógica ou tradução glotodidática. Em outras palavras, serve apenas como um meio de aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras.

De forma muito geral, falando em tradução, acompanhando Di Sabato (2009), podemos vê-la: 1) como uma prática para aprender novos vocábulos – ou melhor dizendo, *semantização* do vocabulário; 2) como um instrumento para refletir sobre as estruturas gramaticais em contraste com as estruturas da L1 e desenvolver uma consciência metalinguística (Welker 2004; Nowak 2000); 3) como um instrumento para a mediação linguística ou habilidade comunicativa (Welker, 2004); e finalmente 4) como um momento para uma aprendizagem crítica com foco nos aspectos culturais (mas também linguísticos).

É possível notar como cada aspecto é contemplado apenas por uma dessas posições e não pertence a todas: se considerarmos a tradução como semantização dos novos vocábulos, o foco seria no léxico e o método utilizado seria provavelmente baseado na proposta de uma contínua tradução de textos, com a finalidade de criar um depósito de palavras – sendo esse tipo de trabalho, provavelmente, bem aceito também pelos estudantes que, na sua maioria, revelam como uma das suas “maiores dificuldades” ou “limitação” o número de palavras conhecidas. Se considerarmos a tradução como prática para o estudo da sintaxe, o risco seria chegarmos a um ótimo conhecimento de estruturas específicas e a uma dificuldade em construir um texto que vá além de uma frase composta. Se considerarmos a tradução como habilidade, como seria num curso de tradução literária ou técnica, o foco seria na qualidade do texto de chegada na L1 e, portanto, a reflexão sobre as estruturas e os aspectos pragmáticos da comunicação da LE correriam o risco de passar para um segundo plano.

Essas “visões” sobre a tradução podem ser consideradas como conjuntos que por si só nada compartilham, mas se considerarmos uma possível interseção entre elas (fig. 1), podemos ver como há um espaço central em que é possível trabalhar e desenvolver perspectivas didáticas que vejam a tradução como uma ferramenta útil, e não como algo desnecessário à glotodidática.

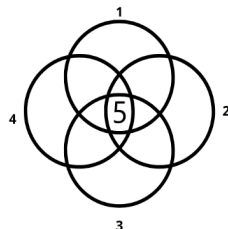


Figura 1
Conjuntos de abordagens à tradução e sua interseção.

Além disso, considere-se também que pela proximidade entre a língua portuguesa e a língua italiana (no nosso caso), estudantes com um nível principiante ou intermediário² – e que, portanto, não possuem ainda um conhecimento de tantas estruturas gramaticais desta LE – podem traduzir um texto da L2 para a L1 com um resultado bastante satisfatório sem que haja uma reflexão sobre as estruturas linguísticas do PB ou sobre os aspectos pragmáticos presentes em um texto. Esse ponto está relacionado com a posição teórica de quem ensina a *habilidade de traduzir*, mas, de todo modo, o que é relevante é que neste caso o foco seria na produção na L1 com base nos conhecimentos da LE. Se considerarmos a tradução como prática para a mediação, então o foco seria primeiramente nos aspectos culturais e apenas secundariamente nos aspectos linguísticos que veiculam a cultura da língua estrangeira (daqui para frente C2) – com o objetivo de desenvolver uma habilidade comunicativa ‘global’ sem um aprofundamento dos aspectos gramaticais porque o foco é na comunicação, na sua globalidade.

Como podemos ver, nenhuma das soluções, ou das práticas, contém em si uma visão que engloba todos os aspectos, quer gramaticais quer sociopragmáticos quer culturais.

3.1. Traduzir não é falar e escrever na LE

Um aspecto importante a salientar é que saber traduzir da LE para a própria L1 não quer dizer saber escrever na LE; por outras palavras, ter uma capacidade de traduzir estruturas gramaticais e construções sociopragmáticas da LE para a L1 não quer dizer ter uma competência ativa no que diz respeito a essas estruturas e construções. Um pequeno experimento para averiguar a precedente afirmação, e que pode ser desenvolvido na sala de aula, pode consistir em pedir aos alunos que traduzam para o italiano alguns textos em português e depois produzam um pequeno comentário em português sobre o

² Com “nível principiante ou intermediário” entendo um nível A2/B1 do QCER (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>. Acesso em: 20 set. 2022.

trabalho de tradução. Conforme o nível dos alunos, os seus trabalhos podem revelar uma boa capacidade de reconhecer muitas expressões e palavras da LE presentes em um texto – no nosso caso um texto escrito em PB – e utilizar o léxico médio e expressões idiomáticas na L1 para a tradução. O mesmo não se pode afirmar dos comentários em português:³

Ex. O texto apresenta dificuldades na parte lexical e na parte sintática. Pode-se ver por exemplo o utilizo da palavra gaúchos, que não se pode traduzir e vai então deixada assim. Também foi complicado tentar de traduzir a palavra patch. Escolhei de marcar no amarelo os verbos que na língua português são no tempo “pretérito perfeito” enquanto na língua italiana vão traduzidas simplesmente no “passato prossimo” do indicativo. Outra coisa que individuei foi a expressão “há mais”, que não se pode traduzir de maneira literal em quanto o “há” tem também este valor de duração, valor que na língua italiana se expressa de maneira diferente. No caso das dificuldades sintáticas, foi difícil de traduzir algumas frases, como as que indiquei no exercício 2, não só por causa do léxico, mas também por causa do valor sintático da frase. Em geral, sendo o texto um tipo de texto jornalístico, não encontrei gírias ou expressões particulares do português popular, então também a estrutura não criou demasiados problemas de tradução e de equivalência de significado entre as dois línguas. Por ultimo decidi de deixar como no texto da língua de partida alguns nomes como “Flamengo e Internacional”.⁴

O que parece desejável é praticar nas aulas uma mistura das várias visões acerca da tradução apresentadas no parágrafo anterior para tentar atingir os vários objetivos, considerando também que a prática da tradução permite uma análise dos aspectos mais complexos por parte dos aprendentes sem filtros afetivos de qualquer forma.

Se pensarmos a língua e a tradução em termos quantitativos e qualitativos, é verdade que em qualquer forma de comunicação traduzida a quantidade de informação do prototexto é maior do que as informações que chegam ao destinatário por meio do metatexto (Osimo 2000, p. 10). Se no processo de tradução se pode falar de perda e compensação da mensagem traduzida, na fase de aprendizado não deve haver perda, mas apenas aquisições. É por essa razão que é importante estabelecer uma fase intermediária entre a tradução e a aprendizagem linguística. Nesse raciocínio se insere também a tradução audiovisual como um excelente instrumento para o desenvolvimento e a observação dos aspectos linguísticos, socio-pragmáticos e culturais.

³ A tarefa previa a tradução e o comentário do texto. Aqui é proposta apenas a redação da aluna, por questões de espaço, mas é importante frisar o resultado positivo da tradução para o italiano.

⁴ Redação escrita por uma aprendente italiana de PBLE.

3.2. Como juntar tudo para a criação de um método comunicativo para o Ensino

Nas últimas décadas assistimos à tentativa de recuperar a tradução na sala de aula para o ensino de uma LE; talvez até mesmo destacando a utilidade da literatura para o aluno – em oposição a uma abordagem mais moderna, que vê a comunicação e a interação como foco do estudo e do ensino. A opinião aqui exposta dá importância a uma abordagem comunicativa que assente as suas bases na sociolinguística e na pragmática para desenvolver um método funcional que permita ao discente o desenvolvimento de uma competência comunicativa; uma competência útil em vários âmbitos e não apenas para a profissão de tradutor. Como escreve Balboni (2017), um modelo de competência comunicativa deve responder a esta breve questão: o que significa saber comunicar em uma língua? A resposta à pergunta reside nos vários ramos da ciência da linguagem: linguística geral, pragmática, sociolinguística, etnolinguística e sociologia da linguagem. Só com base nessas disciplinas, um modelo pode ser definido por uma:

- a) competência linguística, que inclui as regras que regem a linguagem;
- b) competência extralinguística, no que diz respeito aos códigos não verbais;
- c) competência contextual, ou seja, o conjunto de regras sociais, culturais e pragmáticas que regem o uso da linguagem em contextos sociais, em eventos comunicativos.

Concluindo, e retomando a questão da tradução, e com base nas palavras de Balboni (2017), o que falta é a referência a um modelo geral de competência comunicativa, para que o uso da tradução como ferramenta pedagógica seja analisado num quadro amplo, e falta um modelo em que a tradução seja um instrumento valioso, mas que precisa de um enquadramento teórico e prático não simplesmente com base na experiência ou nos interesses dos investigadores.

Com base na teoria dos atos de fala e considerando a variação linguística podemos considerar a língua como uma ferramenta social. Isto quer dizer encarar o estudo de uma LE como um conjunto de hábitos linguísticos, ou melhor, construções linguísticas, que assentam numa determinada gramática e refletem a história sociocultural de um país.

O problema parece ser, portanto, a construção de um método, de um esquema de trabalho, que permita o uso da prática tradutória de maneira que os vários aspectos acima apresentados sejam considerados, mas de maneira organizada e de uma forma que seja compartilhável, isto é, que seja um método criado no âmbito da comunidade acadêmica e para o uso por parte de toda a comunidade acadêmica interessada no assunto.

4. A legendagem na didática da L2

A ideia de usar a legendagem para a aprendizagem de uma LE se impõe no fim do século passado e se desenvolve como âmbito de pesquisa no âmbito da didática de línguas estrangeiras (ver, entre outros, Gottlieb 1994, 1998; Luyken 1991, Delabatista 1989; Kramitroglou 2000; Caimi; Perego 2002; Gottlieb 2002; Pavesi 2002; Neves 2005; Cintas *et ali.* 2007; Caimi 2002, 2006; Bravo 2008). A exposição a um produto audiovisual pode diminuir quaisquer filtros, permitindo a fácil permeação de elementos da LE e da CE (Ghia 2012). O input audiovisual pode ser definido como material linguístico e cultural extraível de qualquer produto audiovisual (ver Ghia, 2012; Perego, 2005).

O caminho da legendagem⁵ é de uma *source language* para uma *target language* (ver Perego e Taylor 2012) então falamos de legendas interlinguísticas ou de legendas intralinguísticas quando a língua do produto audiovisual e das legendas é a mesma. Neste trabalho consideraremos as duas formas de legendagem. Dois modos de legendagem que já foram propostos por Gottlieb (1994, 1998), seguindo a distinção feita por Jakobson (1959). As funções dessas duas formas de legendagem estão relacionadas aos seus propósitos:

[u]sually, the standard inter-lingual type is used as a form of translation which allows the distribution of a film in a foreign market, although inter-lingual subtitling can also benefit second language learners. On the other hand, the intra-lingual type is mainly employed for the deaf and hard of hearing (Ivarsson 1992; de Linde and Kay 1999a; 1999b; Tucci 2000) or for language-acquisition purposes [...]. (Perego 2003, p. 64)

Contudo, dada a extensa pesquisa neste campo, diferentes formas podem ser incluídas sob o rótulo de legendagem e todas podem ter finalidades específicas (Perego 2003; Perego e Taylor 2012). De fato, as legendas se tornam úteis como instrumento para a aquisição de línguas estrangeiras graças às várias combinações possíveis. Na opinião de Talaván (2020), todas as combinações são igualmente eficazes e podem ser usadas para desenvolver qualquer habilidade na L2 (exceto para a produção oral) e aplicadas a diferentes grupos por idade e proficiência, mas cada uma é considerada como mais útil para certos grupos de aprendentes ou para desenvolver uma específica habilidade na LE.

⁵ Legendagem será entendida aqui como a criação de legendas pelos alunos com a ajuda de um software para a criação e edição de legendas. Os alunos podem realizar legendagem em diversas direções e combinando várias possibilidades entre a L1 e L2.

Combination	Directions	Better for...
Interlingual standard	L2 audio - L1 subtitles	A1 to B2 levels Listening comprehension
Interlingual reverse	L1 audio - L2 subtitles	A1 to B2 levels Writing production
Intralingual	L2 audio - L2 subtitles	B2 to C2 levels Listening comprehension and writing production

Figura 2

Combinações de legendagem úteis na didática da LE (Fonte: Talavan 2020, p. 569).

Ao combinar o canal de vídeo com o canal de áudio por meio de legendas, pode-se obter uma maior compreensão quando o diálogo por si só não é acessível ao aprendiz (Baltova 1999; Pavesi 2002; Danan 2004). Além disso, podem motivar os aprendizes a prestarem mais atenção à dimensão verbal da situação representada (Pavesi 2002). Como escreve Ghia (2012),

[d]ifferent subtitling modes differ in terms of the languages they feature in dialogue and subtitles, but all share the multimodal nature of the information they carry across: verbal input is conveyed in both aural and written format, and is accompanied by images appearing simultaneously and complementarily to dialogue. (Ghia 2012, p. 8)

Quanto à legendagem interlinguística, lembramos as palavras de Gottlieb (1992), que definiu a legendagem de LE para L1 como “obliqua”. Esta é certamente mais uma prática útil na aprendizagem não só dos traços relacionados com a LE, mas também da cultura transmitida por essa LE. As legendas interlinguísticas contribuem para a compreensão do texto em língua estrangeira e motivam os espectadores a prestar mais atenção à dimensão verbal da situação representada. Além disso, a redução que caracteriza este tipo de legenda desempenha um papel específico em relação ao nível de competência dos espectadores: nos níveis iniciais de competência, deixa espaço mental para o processamento do input oral, permitindo ao aprendiz apreender algumas correspondências entre o que é dito e quando aparece na cena (Perego 2005).

It is recognised that interlingual subtitles reduce the original script by simplifying it (Pavesi, 2002), due to the rigid space and time constraints that this translation medium imposes. In addition, the transformation from the oral script to the written subtitles also contributes to the quality of the language, which becomes more formal and neater, almost devoid of the many sociolinguistic and pragmatic markers that give spoken language its natural flavour (Bussi Parmiggiani, 2002: 180). Given these limitations, it has been observed that some elements are bound to be deleted more than others. (Bruti 2006, p. 185)

Com um nível linguístico mais avançado, o aluno espectador pode identificar as discrepâncias entre o discurso fílmico na LE e as legendas na L1, debruçar-se sobre aspectos culturais semelhantes ou discordantes entre os dois sistemas linguístico-culturais e sobre as características sociolinguísticas das duas línguas – aspectos que em um nível inicial de aprendizagem são quase impossíveis de detectar (ver Pavesi, 2002).

É possível definir a legendagem em suas diversas formas como input audiovisual composto por um suporte visual de uma mensagem oral. A legendagem com certeza é uma adaptação da fala fílmica se pensarmos em uma prática de legendagem ortodoxa que respeita os limites espaço-temporais das imagens na tela para uma melhor visão do produto audiovisual (Gottlieb 1994; Perego 2005; Bruti 2006). Se pensarmos em uma forma nova de legendagem, uma legendagem pedagógica mais focada no processo de análise metalinguística do que no bom resultado da prática de criação das legendas, talvez fosse uma maneira para trabalhar os conhecimentos e as competências na LE.

4.1. Os produtos audiovisuais como textos multimodais

De um modo geral, é possível dizer que os diálogos fílmicos fornecem ao espectador uma certa quantidade de input realistas relativos à LE. A fala dos produtos audiovisuais se apresenta também nos casos em que são produtos ficcionais, como representação mais ou menos fiel de uma determinada língua (Danan 2004; Convertini 2006; Vanderplank 2010). Certamente durante a análise e a seleção do material audiovisual que irá representar o input, o tipo de gênero textual ao qual pertence determinado texto fílmico é um dos fatores a serem considerados. É bom fazer algumas considerações iniciais. Os textos audiovisuais fílmicos podem ter diferentes finalidades e destinar-se a diversos tipos de públicos. Temos filmes, documentários, docuficção, séries de TV, programas de TV e notícias: todos esses tipos de textos são direcionados a um público específico e se caracterizam por um uso específico da linguagem.

Uma quantidade considerável de elementos culturais relacionados à CE pode ser somada à bagagem cultural do espectador por meio da visualização de um produto audiovisual.

A fala fílmica pode ser considerada como um subgênero da língua escrita, ou melhor, como um subgênero híbrido a meio caminho entre a escrita e a fala. O discurso fílmico não é equiparável ao texto escrito, pois a mensagem fílmica faz uso do áudio e de imagens, nem tampouco é equiparável a qualquer texto falado espontaneamente, por ser o resultado de um trabalho artístico (Morleo 2023).

Não se deve omitir o fato de que o discurso fílmico responde a filtros artísticos, desejados pelos cineastas. O discurso fílmico pode ser considerado

como reflexo da realidade linguística representada no mundo audiovisual, da qual faz parte, como já foi proposto por Rossi (1999, 2006) e Meloni (1996). De forma geral, a informação verbal dos produtos audiovisuais está repleta de input linguísticos e culturais graças à representação de situações semelhantes às das interações reais face a face (De Rosa 2012).

Além disso, em muitos casos a fala fílmica pode sofrer de uma hiperconotação que visa fazer o público rir, refletir e criticar determinado tema; no entanto, pode ser definida como uma produção linguística escrita a ser representada como uma oralidade que nunca foi escrita (Gregory, 1967) e que permite o uso de traços – como a pronúncia diatopicamente marcada – que não podem ser reproduzidos na escrita, exceto em nível lexical e idiomático.

Closeness to ordinary conversation, sociolinguistic variation, speech rate, degree of dialogue predictability and contextualization of dialogue within images are all variables which can potentially affect L2 acquisition and learners' access to L2. In other words, they can provide learners with conversational usage and regional and social varieties in L2. [...] [I]n contexts where learners' involvement in conversation in a foreign language is scarce, exposure to audiovisual input may represent a crucial means to access sociolinguistically realistic spoken input in L2. (Ghia, 2012, p. 22)

Obviamente, o nível dos traços linguísticos reais varia de acordo com o gênero textual e o tipo audiovisual:⁶ em um telejornal não haverá muitas interações e o tipo de linguagem utilizado será sempre o mesmo. O idioma usado em um filme ou série de TV é o mais próximo do idioma usado em uma interação normal. Os diálogos fílmicos têm um propósito narrativo; além de reproduzirem a oralidade de forma plausível, eles dão continuidade à narração, apresentam ao espectador os diversos personagens e suas histórias (ver Pavesi 2005, 2009; Ghia 2012; De Rosa 2012, 2015; Perego e Taylor 2012).

4.2. A língua dos produtos audiovisuais e o PBLE

A complexidade linguística do português brasileiro pode ser um desafio para quem ensina e para quem aprende, devido às peculiaridades dessa variedade da língua portuguesa. De forma muito geral, é possível afirmar a existência de uma linha profunda que divide, por um lado, a norma padrão (relativa a uma variedade aprendida na escola que é usada apenas no modo escrito em relação a determinados gêneros textuais) por outro, uma realidade oral dessa linguagem (que, por sua vez, é dividida entre variedades cultas urbanas e

⁶ “The predictability of dialogue can also be genre-specific and characters may be typified by specific catch phrases or taglines” (Ghia 2012, p. 21).

variedades populares que passam pelas variedades rurbanas. Como escreve De Rosa (2008), as diferenças entre a fala urbana culta, mesmo em situações monitoradas, e a norma-padrão são evidentes. Ainda mais evidente é a linha divisória se descermos ao substandard falado por uma parcela muito grande da população brasileira). Variada literatura de cunho sociolinguístico confirma a heterogeneidade do PB que, nas palavras Lucchesi (2012), reflete uma realidade sociolinguística polarizada.

Sem ir muito longe nos meandros sociolinguísticos do PB, os aspectos que distinguem o padrão escrito – o proposto pelas gramáticas prescritivas – da fala urbana culta são variados e atribuíveis a vários campos gramaticais: lexical, fonético e sintático. Evidentemente não é possível apresentar todo o leque da variação sociolinguística brasileira, mas, com certeza, é possível trabalhar na representação linguística dos mídia; isto é, os produtos audiovisuais como exemplos semelhantes à língua em uso.

Como afirmado anteriormente, uma boa base de dados que fornecem input verossímeis relativos a várias referências culturais é dada pelos diálogos filmicos. O tipo de produtos audiovisuais a serem apresentados no ambiente didático pode ser importante para variedades linguísticas como a PB, na qual encontramos fortes excursões no âmbito da variação sociolinguística. Com certeza, é melhor procurar cenas que representam o cotidiano, situações de interação rotineira, com traços relativos de oralidade atribuíveis principalmente ao neo-standard e com poucas descidas para o substandard.

Assim, é possível escolher trabalhar apenas com fala fílmica e usar produtos audiovisuais para propor aos alunos cenas verossímeis que me permitam apresentar os traços típicos da oralidade como o caso a seguir:

1. Uma vez sai com **um cara que ele tinha mamilos enormes**.⁷

Em 1), há um exemplo de variação de registro em que um elemento como o delocutivo *cara* torna o enunciado informal. Mas não é só isso: temos também o preenchimento do sujeito em uma relativa descritiva, em que não é necessário o preenchimento do sujeito. Se pedirmos para o aluno traduzir essa frase para o italiano e adaptá-la para a legendagem, ele não terá problema algum em verter essa frase como *una volta, sono uscito com un tizio che aveva dei capezzoli enormi*.

⁷ Os exemplos são retirados da série brasileira *Adorável psicose*, Guga Chermont, Multishow, Episódio 1 - *Mó Astral* (2010).



Figura 3
legendagem interlinguística do PB.

A meu ver, a atenção do aluno será toda voltada para o léxico e não para a estrutura. Portanto, também a legendagem parece carecer de alguma coisa. No entanto, é possível preencher esse vazio pedindo uma tradução pedagógica (quer dizer, uma tradução literal que crie no aluno a consciência de uma diferença estrutural na fala do PB) que seja uma preparação, uma passagem intermediária antes da reelaboração do enunciado para a língua italiana ou uma legendagem intralinguística. No caso de legendas intralinguísticas, seria interessante explorar novas formas que, talvez de forma redundante, recorressem ao uso de cores diferentes para marcar visivelmente os traços linguísticos que precisam de uma reflexão linguística. É ainda possível ver o porquê do uso das interações verossímeis (para colocar o aprendente na situação de refletir sobre as construções sociopragmáticas e morfossintáticas do PBLE) no exemplo a seguir:

2. A: Eu já te falei que eu sou péssima em primeiros encontros? **Tipo** agora. **A gente** ‘tá tendo uma espécie de primeiro encontro, **né?** Porque eu não sabia o que vestir, eu quase liguei pra desmarcar três vezes, eu **tô suando feito uma louca**. Sim **né?** Isso é um primeiro encontro.
B: Você lembra de algum episódio específico envolvendo primeiros encontros?

O exemplo 2) mostra vários aspectos do PB falado por jovens em contextos coloquiais entre pares: o uso do substantivo masculino “tipo” como alternativa ao advérbio “como”, o uso da forma pronominalizada “a gente” como concorrente do pronome “nós”, uso da forma aferética do verbo estar como marca de uma fala informal e rapidez de elocução, uso de marcadores interacionais (“né?”) típicos da interação cara a cara. Todos elementos que

muito provavelmente não se encontram em um manual de língua para estrangeiros, mas que, todavia, fazem parte da língua e merecedores de atenção também por estarem dentro de um produto audiovisual que pode ser usufruído por estrangeiros (italianos, no nosso caso).

3. A: Sim. Outro dia mesmo eu **‘tava** conversando com a Carol e o Diogo sobre isso.
 B: A Carol e o Diogo? –
 A: É. A Carol e o Diogo. Meus amigos. Eles não são imaginários não, **tá?**

Como demonstra o exemplo 3), a interação dialógica é caracterizada por um contínuo pedido de confirmação por elementos linguísticos como os marcadores interacionais (“tá”). Em 3) é evidente a presença de uma variedade neo-standard ou, se quisermos, de uma variedade culta urbana, com elementos coloquiais. Neste caso seria interessante deixar os alunos encontrarem uma solução para marcar essas características ligadas à escolha de um determinado registro linguístico. Procurar uma (improvável) solução em italiano para manter esse traço levaria os estudantes para uma reflexão de tipo sociolinguístico. Reflexão que tem de partir da análise do exemplo em PB.

4. A: Acho engraçado quando a amiga diz que encontrou **um cara** perfeito pra você. Se **o cara** é perfeito por que a amiga não quis? **Tá** repassando por quê?
 B: É. **‘Tá** repassando por quê? **Olha**, se vocês duas não quiserem eu quero, **tá?**
 C: Ele é perfeito, mas não é gay.
 B: Então ele não é perfeito.
 C: Mas ele é bonito, simpático e inteligente.
 B: Beija bem?
 C: Muito bem.
 B: Beija bem, **né?** Já **pegou?**

Quanto afirmado anteriormente vale também para o exemplo 4), em que entre os vários elementos que caracterizam a língua falada de tipo interacional temos dispositivos para a tomada de turno e foco no tópico (“olha”). O uso metafórico do verbo pegar que só pode ser metabolizado pelo aprendente por meio de um processo de reflexão entre a L2 e a própria língua. A prática da legendagem neste caso ajudaria a encontrar uma correspondência funcional (de registro) entre PB e italiano. Também neste caso a possibilidade de marcar com cores diferentes as palavras (das legendas) poderia ser vista como o resultado de uma análise lexical contrastiva entre PB e italiano:

Quando se usa o verbo pegar com valor metafórico? De onde vem esse uso? Questões necessárias para uma boa tradução e para a criação das legendas na L1.

5. A: ‘**Tá bom**, mas ele ficou todo interessado.
 B: **Ah é?**
 C: **É**, mas não fala pra ela não, não fala pra ela não.

No caso do exemplo 5), uma comparação entre as formas de *feedback* positivo usadas no PB e as formas de resposta positiva usadas em italiano podem evidenciar como os hábitos linguísticos entre as duas línguas são diferentes. Ainda em 5), é possível achar o uso típico da variedade carioca que mistura a segunda pessoa singular (para o imperativo) com o pronome “você” como forma de tratamento para interações entre indivíduos do mesmo nível social (amigos, como neste caso). Isto seria um passo para o ingresso do aprendente no mundo na L2 que passa pela tradução, mas apenas como etapa de passagem entre o uso dos próprios hábitos linguísticos (da L1) e uma primeira abordagem dos costumes linguísticos usados em PB (na LE).

6. A: Eu mostrei seu blog pra ele. Ele te achou bonita. Gostou dos seus textos. Te achou **mó astral**.
 B: Quê?
 A: Quê?
 B: Que que você disse? Ele me achou o quê?
 A: **Sei lá!** Interessante.
 B: Não. Você disse mó astral.

No exemplo 6) a fala filmica emprega expressões e gírias que inevitavelmente levam o aprendente para os contextos de uso e, portanto, para questões culturais que partem de questões linguísticas. O aprendente tem de encarar uma típica construção da língua portuguesa que não existe em italiano. Este é o caso da expressão “sei lá” para fazer um exemplo: construção afirmativa composta pelo verbo “saber” e o dêitico “lá” com valor semântico complexivo negativo.

O aprendizado, como afirma Kiraly (2000), deve ser dependente do contexto e centrado no aluno. Os exemplos propostos mostram como o discurso filmico, escolhido não aleatoriamente, mas identificando produtos com discurso que apresentam a quantidade certa de variação de registro da norma, representa a linguagem no contexto e, portanto, a linguagem como um instrumento de interação social. As ideias aqui propostas baseiam-se na consideração de inserir no percurso gradual de aprendizagem dos alunos

sempre um novo elemento que crie uma pequena crise nos seus conhecimentos para que possam ampliar a própria “bagagem linguística”.

5. Considerações sobre o uso da legendagem no ensino do PBLE

À luz de quanto afirmado acerca da pluralidade do PB, é desejável uma competência passiva que permita àqueles que aprendem essa língua estrangeira reconhecer e decodificar as principais características do PB. Dito de outra forma, para evitar que o aprendente do PBLE se depare com uma realidade linguística diferente para a qual foi preparado utilizando apenas o *padrão-norma* como referência, é necessário propor-lhe, senão toda a gama de possibilidades reais (opção bastante improvável), pelo menos algumas das concretizações linguísticas do PB. O objetivo inicial é uma competência passiva que permite aos aprendentes, depois de terem alcançado um nível intermediário ou independente, reconhecer os principais traços estruturais e sociopragmáticos do PB. O que é proposto como objetivo final de adestramento é uma competência que pode ser definida como “integrada” na medida em que o conhecimento de vocabulário, sintaxe e semântica integra precisamente variedades linguísticas e registros que garantem conhecimento e competência completas.

Para esse objetivo, uma prática que junte o trabalho nos conhecimentos estruturais, nas construções e fórmulas sociopragmáticas e nas práticas socioculturais pode ser, no uso da tradução para uma legendagem interlinguística, um instrumento valioso, porque explora os lados positivos de um produto multimodal no sentido mais amplo. O produto audiovisual com legendas, de fato, caracteriza-se por ter em um único produto um texto em tradução (legendas), a natureza oral dos diálogos e imagens apoiando a compreensão do espectador e uma reflexão entre palavras e sons, porque explora os lados positivos de um produto multimodal no sentido mais amplo. Uma legendagem pedagógica que permita trabalhar as diferenças entre a própria L1 e o PBLE. A recente história dessa prática mostrou como a legendagem pode ser considerada algo adaptável ao ensino das línguas graças à sua forma ‘oblíqua’, que junta no mesmo momento escrita e fala. A contínua oscilação diamésica da legendagem entre input escrito e input oral, entre signo e som, junta-se à multitextualidade do produto audiovisual, nomeadamente o produto filmico, para ajudar o aprendente no desenvolvimento dessa competência integrada que permita um maior ‘movimento’ dele dentro do PBLE para ‘fazer com a língua’.

O desafio para futuros desenvolvimentos de pesquisa no campo do ensino PBLE será desenvolver novas técnicas e novas estratégias de legendagem pedagógica através da aplicação prática em sala de aula, a fim de

expandir ainda mais as possibilidades oferecidas pela tradução, pela legendagem e pelos produtos audiovisuais.

Nota biográfica: Francesco Morleo, PhD, é investigador de Língua e Tradução Portuguesa e Brasileira no Departamento de Estudos Literários, Linguísticos e Comparados da Universidade de Nápoles “L’Orientale” (Itália). Membro do grupo de pesquisa “I-FALA Luso-Brazilian Film Dialogues as a resource for L1 & L2 Learning and Linguistic Research”. Membro da Cátedra Camões "Margarida Cardoso" (L’Orientale, Napoli). Membro de projeto de interesse nacional (PRIN) “LEXECON. The Economic Teacher: A transnational and diachronic study of treatises and textbooks of economics (18th to 20th century). Intra- and interlingual corpus-driven and corpus-based analysis with a focus on lexicon and argumentation”. Colabora com outras cátedras nacionais e internacionais para o desenvolvimento de estudos linguísticos sobre a língua portuguesa. Tem trabalhos de legendagem de produtos audiovisuais e publicou artigos no âmbito da variação sociolinguística, da análise do discurso, da pragmática linguística e da análise conversacional.

Email: fmorleo@unior.it

Referências bibliográficas

- Álvarez Sánchez P. 2017, *Una imagen vale más que mil palabras: la subtitulación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas*, in “*Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción e Interpretación*”, pp. 16-32.
- Álvarez Sánchez P. 2019, *Breve introducción al ejercicio de la subtitulación en la inmersión lingüística (AICLE)*, in Heinsch B., Lahuerta Martínez A.C., Rodríguez Pérez N. e Jiménez Muñoz A. (a cura di), *Investigación en multilingüismo. Innovación y nuevos retos*, Ediciones de la Universidad de Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 37-50,
- Assis Rosa A. 1999, *The Centre and the Edges. Linguistic Variation and Subtitling Pygmalion into Portuguese*, in *Translation and the (RE)Location of Meaning. Selected Papers of the CETRA Research Seminars in Translation Studies 1994-1996*, Ed. Jeroen Vandaele, Cetra Publications, Leuven, pp- 317-338.
- Assunção Cecilio L. 2013, *L'insegnamento della lingua portoghese nelle università italiane*, tese de Doutorado, Università di Bologna.
- Bartoll E. 2015, *Introducción a la traducción audiovisual*, Editorial UOC, Barcelona.
- Benveniste E. 2005, *Problemas de linguística geral*, tra. de Novak M. da G. e Néri, M.L., 5. ed., v. 1, Pontes, Campinas.
- Bianchi F. e Ciabattini T. 2008, *Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in a comprehensive computer environment*, in Baldry A., M. Pavesi Torsello C.T. e Taylor C. (eds.), *From didactas to ecolingua: An ongoing research project on translation and corpus linguistics*, Edizioni Università di Trieste, Trieste, pp. 69-90.
- Brumfit C. e Johnson K. (org.) 1979 *The communicative approach to language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Bruti S. 2006, *Cross-cultural Pragmatics: The Translation of Implicit Compliments in Subtitles*, in “*Jotrans The Journal Of Specialised Translation*” 6, pp. 185-197.
- Cervini C. 2016 (a cura di), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Bologna, Centro di Studi Linguistico-Culturali (CeSLiC).
- Chaume F. e Agost R. 2001, *La traducción en los medios audiovisuales*, Universitat Jaume, Castellón de la Plana.
- Chaume F. 2018, *An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline*, “*Journal of Audiovisual Translation*” 1(1), pp. 40-63.
- Chiaro D., Heiss C. e Bucaria C. 2008, *Between Text and Image. Updating research in screen traslation*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Cook V. 2000, *Linguistics and second language acquisition: one person with two languages*. in Aronoff M. e Rees-Miller J. (org.), *The Blackwell handbook of linguistics*, Blackwell, Malden, pp. 488-511.
- Danan M. 1992, *Reversed Subtitling and Dual Coding Theory: New Directions for Foreign Language Instruction*, in “*Language Learning*” 42(4), pp. 497-527.
- Danan M. 1992, *Reversed subtitling and dual coding theory: New directions for foreign language instruction*, in “*Language Learning*” 42(4), pp. 497-527.
- Danan M. 2004, *Captioning and Subtitling: Undervalued Language Learning Strategies*, in “*Meta*” 49(1), pp. 67-77.
- De Rosa G.L. et al. 2019, *I-FALA Luso-Brazilian Film Dialogues as a resource for L1 & L2 Learning and Linguistic Research*.

- De Rosa G.L. 2011, *Le varietà popolari del portoghese brasiliano tra norma occulta, varietà colte urbane e stigmatizzazione*, in “Lusoglosse”, pp. 151-169.
- Delabastita D. e Grutman R., *Fictional representations of multilingualism and translation*, in “Linguistics Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies” 4, University of Namur e University of Ottawa, p.11-35, 2005.
- Delabastita D. 1990, *Translation, and the Mass Media*, in Bassnett S. e Lefevere A. (eds.), *Translation, History and Culture*, The Pinter Press, London-New York, pp. 97-109.
- Di Sabato B. 2007, *La traduzione e l'apprendimento/insegnamento delle lingue*, in “Studi di glottodidattica” 1(1), pp. 47-57.
- Díaz-Cintas J. e Anderman G. 2009, *Audiovisual Translation. Language Transfer on Screen*, Palgrave Macmillan, London.
- Díaz-Cintas J. 2003, *Audiovisual Translation in the Third Millennium*, in Anderman G. e Rogers M. *Translation Today: Trends and Perspectives*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 192-204.
- Díaz-Cintas J. 1995, *El subtulado como técnica docente*, Roehampton Institute, London.
- Díaz-Cintas J. 2012, *Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera*, in “Abehache” a. II, n. 3, 2º semestre 2.
- Díaz-Cintas J., Matamala A. e Neves J. 2010, *New insight into audiovisual translation and media accessibility*, Rodopi, Amsterdam- New York.
- Díaz-Cintas J. 2009, *New Trends in Audiovisual Translation*, Multilingual Matters, Bristol.
- Díaz-Cintas J., Remael A. 2014, *Audiovisual translation: subtitling*, Routledge, New York.
- Díaz-Cintas J. 2013, *Sobre comunicación audiovisual, Internet, ciberusuarios... y subtítulos*, in Martínez Sierra J.J. (a cura di), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros. 3 momentos*, Servicio de Publicaciones, Universidad de Valencia, pp. 93-107.
- Díaz-Cintas J. 2001, *Teaching subtitling at university*, Roehampton University of Surrey, Guildford.
- Díaz-Cintas J. 2008, *The Didactics of Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Díaz-Cintas J. 1997, *Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras*, in Cuéllar M. del C. (ed.), *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*, Universidad de Valencia, Valencia, pp. 181-91.
- Ellender C. 2015, *Dealing with Difference in Audiovisual Translation. Subtitling Linguistic Variation in Films*, Peter Lang, Bern.
- Fernández Costales A. 2014, *Teachers' perception on the use of subtitles as a teaching resource to raise students' motivation when learning a foreign language*, Universidad de Oviedo, in Pixel (ed.), *Conference Proceedings. ICT for language Learning. 7th Conference Edition. Florence, Italy, 13-14 November 2014*, Libreriauniversitaria.it edizioni, Padova.
- Gambier Y. 2003, *Introduction: Screen Transadaptation: Perception and Reception*, in “The Translator” 9(2), pp. 171-189.
- Gass S. e Selinker L. 1994, *Second language acquisition: an introductory course*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 1-11.
- Gobbi A. 2012, *Ipotesi Glottodidattica 2.0*, in “Journal of e-learning and Knowledge Society” 8(3), pp.47-56.

- González Salinas A. 2005, *La didáctica de la pragmática en el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras. Algunas consideraciones*, in “Lenguaje y textos” 23, pp. 127-138.
- Gottlieb H. 1997, *Subtitles, Translation & Idioms*, tese de Doutorado, Copenhagen University.
- Jakobson R. 1959, *On linguistic aspects of translation*, Harvard University Press, Cambridge, pp. 232-239.
- Katan D. 2018, “Free Free . . . Set them Free” *What Deconstraining Subtitles Can Do for AVT*, in Ranzato I. e Zanotti S. (eds.), *Linguistic and Cultural Representation in Audiovisual Translation*, New York, Routledge, pp. 106 – 130.
- Krashen S.D. 1982, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon Press, Oxford.
- Lavinio C. 2000, *Programmazione e selezione dei contenuti*, in De Marco A. (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci, Roma, pp. 117-139.
- Leite Ferreira de Matos L.M. 2015, *Competência pragmática na aula de português língua Estrangeira*, Universidade do Porto.
- Lerma Sanchis M.D. 2017, *Legendagem e transferência intercultural: investigação e prática docente*, in “Caracol” 14, jul./dez, São Paulo.
- Lertola J. 2019, *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of english and other foreign languages*, Research-publishing.net, Voillans.
- Lertola J. 2016, *La sottotitolazione per apprendenti di italiano L2*, in Valentini A. (a cura di), *L’input per l’acquisizione di L2: strutturazione, percezione, elaborazione*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Mehr N. e Martínez-Sotelo G. 2016, *Producción filmica como modo de desarrollo lingüístico y tecnológico*, in “Hispanófila” 177, pp. 283-294.
- Montero Pérez, Wim Van Den Noortgate M. e Piet Desmet 2013, *Captioned video for L2 listening and vocabulary learning: A meta-analysis*, in “System” 41(3), 720-739.
- Morleo F. 2023, *Variazione linguistica e cinema. Il portoghese e la sua rappresentazione* (no prelo).
- Munday J. 2001, *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*, Routledge, Oxon.
- Neves J. 2005, *Audiovisual Translation: Subtitling for the Deaf and Hard-of-Hearing*, tese de Doutorado, University of Roehampton, London.
- Neves J. 2004, *Language awareness through training in subtitling*, in Orero P. (ed), *Topics in Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 127-140.
- Nornes A. M. 1999, *For an Abusive Subtitling*, in “Film Quarterly” 52(3), pp. 17-34.
- Novodvorski A. 2016, *Tecnologias aplicadas à aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: oralidade, legendagem e corpus*, in Cristianini C.A. e Resende Ottoni M.A. (a cura di), “Estudos linguísticos: teoria, prática e ensino”, EDUFU, Uberlândia.
- Orero P. 2004, *Topics in Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam.
- Panizzon R. 2013, *Acquiring translation competence through the use of subtitling. Enhancing language learning through translation and translating*, tese de Doutorado, Università degli studi di Padova.
- Perego E. 2005, *La traduzione audiovisiva*, Carocci editore, Roma.
- Perego E. e Taylor C. 2012, *Tradurre l’audiovisivo*, Carocci editore, Roma.

- Perego E. 2015, *Un nuovo approccio integrato per la valutazione empirica della traduzione audiovisiva*, in “Rivista internazionale di tecnica della traduzione = International Journal of Translation” 16, EUT, Trieste, pp. 189-206.
- Porcelli G. 1994, *Principi di Glottodidattica*, Brescia, Editrice La Scuola.
- Richards, J.C. e Rodgers, T.S. 2001, *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*, 2. ed., Cambridge University Press, Cambridge.
- Romero L, Sokoli S. e Torres Hostench O. 2011, *La subtitulación al servicio del aprendizaje de lenguas para traductores: el entorno LVS*, in “Babel Revue Internationale de la traduction” 57(3), pp. 305-323.
- Romero L. 2015, *L’uso del doppiaggio e del sottotitolaggio nell’insegnamento della L2. Il caso della piattaforma ClipFlair*, in “Lingue e linguaggi” 15, pp. 277-284.
- Ruipérez G. 2003, *Educación virtual y eLearning*, Fundación Auna, Madrid.
- Sokoli S. 2016, *Learning via Subtitling (LvS): A tool for the creation of foreign language learning activities based on film subtitling*, in “EU-High-Level Scientific Conference Series. MuTra 2006 – Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings”, Athens.
- Sokoli S., Zabalbeascoa P. e Fountana M. 2011, *Subtitling activities for foreign language learning: what learners and teachers think*, in Incalcaterra McLoughlin L., Biscio M. e Mhainnín A.N. (a cura di), *Audiovisual translation: subtitles and subtitling: theory and practice*, Peter Lang, Bern, pp. 219-242.
- Stibbard R. 1998, *The principled use of oral translation in foreign language teaching*, in Malmkjaer K. (org.), *Translation and language teaching. Language teaching and translation*, St. Jerome, Manchester, pp. 69-76.
- Talaván Zanón N. 2012, *Justificación teórico-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras*, in “Trans. Revista de traductología”, 16, Artículos 23-27.
- Talaván Zanón N. 2013, *La subtitulación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras*, Octaedro Recursos, Barcelona.
- Talaván Zanón N. 2007, *Learning Vocabulary through authentic video and subtitles*, in “TESOL-SPAIN Newsletter” 31, pp. 5-8.
- Talaván N. 2020, *The Didactic Value of AVT in Foreign Language Education*, in Bogucki, Ł. e Deckert, M. (eds.), *The Palgrave Handbook of Audiovisual Translation and Media Accessibility*, Palgrave Macmillan, London, pp. 567- 591.
- Vanderplank R. 2016, *Captioned Media in Foreign Language Learning and Teaching. Subtitles for the Deaf and Hard-of-Hearing as Tools for Language Learning*, Palgrave Macmillan, London.
- Varga C. 2020, *Enseñar las lenguas románicas a través de la subtitulación y el doblaje*, Universidad Babeş-Bolyai, Cluj-Napoca.
- Widdowson H.D. 1978, *Teaching language as communication*, Oxford University Press, Oxford.
- Williams H. e Thorne D. 2000, *The value of teletext subtitling as a medium for language learning*, in “System 28”, pp. 217-228.
- Takeuchi, O. 1998, *Modalities of subtitling and foreign language learning*, in “LLA Kansai Chapter Monograph Series” 7, pp. 49–63.
- Zabalbeascoa P. 1990, *Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras*, “Sintagma” 2, pp. 75-86.
- Zabalbeascoa P. 2013, *Clipflair. Foreign Language Learning through Interactive Revoicing and Captioning of Clips*, Progress Report. http://clipflair.net/wp-content/uploads/2014/06/2011_4036_PR_ClipFlair_pub.pdf (último acceso 12/12/22).

- Zabalbeascoa P. 1993, *Developing Translation Studies to Better Account for Audiovisual Texts and Other New Forms of Text Production*, tese de Doutorado, University of Lleida.
- Zabalbeascoa P. 2001, *El texto audiovisual: Factores semióticos y traducción*, in Sanderson J.D (ed.), *¡Doble o nada!*, actas de las I y II Jornadas de doblaje y subtitulación de la Universidad de Alicante, Editorial Universitat d'Alacant, pp. 113-126.
- Zabalbeascoa P. 2000, *From Techniques to Types of Solutions*, in Beeby A. et al. (eds.), *Investigating Translation*, John Benjamins, Amsterdam.
- Zabalbeascoa P. 1999, *Priorities and Restrictions in translation*, in Vandaele J. (ed.), *Translation and the (Re)location of Meaning*, CETRA, Leuven, pp. 159-167.
- Zabalbeascoa P. 2013, *Teorías de la traducción audiovisual: un viaje de ida y vuelta para progresar*, in Martínez Sierra J. (ed.), *Reflexiones sobre la traducción audiovisual. Tres espectros, tres momentos*, Universidad de Valencia, Valencia, pp.187-200.
- Zabalbeascoa P. 2008, *The nature of the audiovisual text and its parameters*, in Díaz-Cintas J. (ed.), *The Didactics of Audiovisual Translation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 21-37.