

## Tradução, linguística de corpus e sociologia da educação: intersecções e similitudes

*Translation, corpus linguistics and sociology of education: Intersections and Similarities*

Talita SERPA (UNESP)<sup>1</sup>

Diva Cardoso de CAMARGO (UNESP)<sup>2</sup>

### RESUMO

No presente trabalho, procuramos desenhar uma possível articulação entre teorizações sociológico-pedagógicas e premissas dos Estudos Descritivos da Tradução, dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus e da Linguística de Corpus, a fim de incitar discussões a respeito de uma Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus. Para tanto, trazemos à baila proposições da Sociologia da Educação acerca do ensino do *habitus*, o qual, no plano da Tradução, seria entendido como um padrão de disposições duráveis passíveis de serem apreendidas tendo por uma de suas bases a *frequência* de usos vocabulares e a verificação das estratégias reincidentes, entre diversos fatores. Nesse modelo em específico, procuramos, pois, associar um *habitus* ao uso de *corpora* e promover uma *conduta* profissional que atrela fatores culturais, sociais e linguísticos ao conjunto de saberes e *competências* do tradutor.

**Palavras-Chave:** Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus, *Habitus Tradutório*, *Competências Tradutórias*, Ensino e Aprendizagem

### ABSTRACT

*In this paper we intend to promote an association among sociological and pedagogical theories and ideas developed in Descriptive Translation Studies, Corpus Based Translation Studies and Corpus Linguistics, in order to urge discussions about a Corpus Based Translation Pedagogy. Therefore, we consider some propositions present in Sociology of Education about teaching habitus, which, in Translation Studies, would be comprehended as a pattern of durable dispositions possibly learned with the observation of frequency of vocabulary and with the verification of recurrent strategies, among other possibilities. In this specific model, we intend to associate habitus to the use of corpora and promote a professional behavior-routine which links cultural, social and linguistic factors to certain translators' knowledges and competences.*

**Keywords:** *Corpus Based Translation Studies, Translational Habitus, Translational Competences; Teaching-Learning Process*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3324-9593>; [talitasrp82@gmail.com](mailto:talitasrp82@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. Programas de Pós-Graduação em Letras e Estudos Linguísticos; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6924-4757>; [diva@ibilce.unesp.br](mailto:diva@ibilce.unesp.br)

## 1. Introdução

O conceito de *habitus* é uma acepção bastante visitada dentro de Ciências Sociológicas e Pedagógicas que se destinam a abordar os processos de ensino e de aprendizagem de caráter reflexivo. Tais áreas apoiam o aprendizado no compartilhamento de um *comportamento* que é coletivizado com base na observação empírica de *padrões de conduta* societária que promovem, por sua vez, *competências, saberes e habilidades* específicos de uma *expertise*.

De modo geral, as teorizações retomam dizeres de Durkheim (1995), em sua obra *A evolução pedagógica*, na qual o estudioso utiliza-se da ideia de *habitus* a fim de designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, o qual orienta suas atuações de forma contínua em sociedade.

Para o autor, a formação desse estado se dá por vias institucionais (escola, família, universidade), ou seja, a Educação organizaria alguns condicionantes de maneira que produzissem um efeito perene na atuação de aprendizes.

Seria possível afirmar, por conseguinte, que a ocorrência das disposições sociais de uma *conduta* coletiva seria interiorizada por meio da socialização em ambiente de ensino (LAHIRE, 1997, 1998, 1999). Seguindo essas proposições, na obra *Estrutura, habitus e prática* (1982), Bourdieu preconiza o conceito e utiliza-o para dar início a discussões sobre o estabelecimento de meios de aprendizagem como uma forma sistemática de promover a *conscientização* sobre *padrões* comportamentais dentro de uma comunidade.

É esse o autor que melhor apresenta a conjectura do *habitus* como sendo:

(...) um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 65)

No plano dos Estudos da Tradução, por volta dos anos 1990 e 2000, autores como Simeoni (1998), Gouanvic (2000, 2005) e Inghilleri (2005) apropriaram-se dessas premissas e associaram-nas a algumas especificações dos Estudos Descritivos, principalmente relacionadas às hipóteses relacionadas às *normas* observadas por Toury (1978, 1995).

Com o artigo “The Pivotal Status of the Translator’s Habitus”, Simeoni (1998) passou a conceber que há um *habitus* que compete especificamente ao campo tradutório, contribuindo para a formação de procedimentos “normalizados” no conjunto dos usos das opções de Tradução.

Em suas proposições, constitui a categoria de *habitus tradutório*, a qual integra aos modelos de análise associados às *normas* (TOURY, 1978). Nessa leitura, há a ideia de que a *conduta* do tradutor é coletivamente determinada, mas, ao mesmo tempo, determinadora dos agentes e produtos. Simeoni (1998) contribui para consolidar a concepção da prática tradutória como um tipo de sistematização; e para

conceber a interpretação dos dados socioculturais apresentados pelos textos traduzidos como uma atividade regulada por *normatizações*.

Aqui é importante observar em que sentido o autor entende as *normas* apresentadas por Toury, para então vinculá-las ao *conceito* advindo da Sociologia. Simeoni percebe que há, nos dizeres dos Estudos Descritivos, uma tentativa de adotar uma posição metódica que permita descrever a estrutura regulamentar da atividade do tradutor. As *normas* regulariam a prática tradutória, principalmente no que diz respeito ao texto como um elemento cultural representativo de um grupo social específico.

O teórico busca em Toury (1995) as bases para compreender a análise das *normas* iniciais que fundamentam as escolhas básicas dos tradutores e, com isso, promover arquétipos relacionados aos modelos de significado tanto nas sociedades de partida quanto nas de chegada.

Observando essa concatenação de princípios, notamos que seria possível traçar correlações e dizer que as *normas* estariam presentes no *habitus* seguidos ordenadamente pelos tradutores em dadas situações socioculturais. Haveria, então, certa influência das teorias sociológicas em investigações voltadas à função da Tradução no tocante ao direcionamento de *comportamentos* sociais.

Inghilleri (2005), nesse sentido, sugere que o *habitus* enfatiza o papel do tradutor, revelando-o como uma soma de ações individuais norteadas por práticas e decisões convencionalizadas.

Na perspectiva de Gouanvic (2005), compreende-se a ideia de que o *habitus* e a natureza de seu aprendizado convencionam-se segundo a apreensão de conhecimentos e aptidões. Aqui, novamente, as *normas* associam-se com *regularidades* e *frequências* no desenvolvimento de atividades reincidentes. Os profissionais são agentes envolvidos nas etapas procedimentais, de modo a transformarem o processo tradutório por meio do trabalho de seus *habitus*.

Em nossa investigação, procuramos acrescer a essas asserções as considerações advindas do Ensino de Tradução com Base em Corpus (LAVIOSA, 2008; CAMARGO, 2011), as quais equacionam o uso de *corpora* com o intento de desenvolver atividades que favoreçam a aquisição de *competências tradutórias* (HURTADO ALBIR, 1993, 1995, 1999, 2000, 2001).

Procuramos promover, por meio de uma leitura interdisciplinar, a proposição de que o tradutor constitui-se enquanto agente social responsável pela composição de um novo texto, o qual se apresenta independentemente na Cultura Meta. Seguindo as teorias do *habitus* (BOURDIEU, 1980; PERRENOUD, 2000), o tradutor basear-se-ia em indicadores de perceptibilidade que lhe concedem conhecimentos e habilidades comuns para o desenvolvimento de suas *competências*.

Tencionamos enlaçar, em nossa escrita, compreensões de diferentes ciências e sugerir que existe, no âmbito da Tradução, uma correlação entre aptidões e disponibilidades do *habitus*, as quais podem ser apreendidas com o uso recorrente da língua, constituindo *normas* (TOURY, 1978, 1995), que, por sua vez, condicionam dados elementos comuns, podendo ser transformados em aplicações práticas de um conhecimento (TARDIF, 2002), por meio da Linguística de Corpus, a serem observadas por aprendizes e levados para o meio educacional.

Sendo assim, no presente artigo, relacionamos conceitos de diferentes áreas para iniciar um diálogo entre estudos sobre o Ensino de Tradução e fundamentos epistemológicos que vêm sendo utilizados pela Pedagogia e pela Sociologia da Educação ao longo das últimas décadas, com o intento de apresentar algumas fundamentações para a Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus.

## 2. O conceito de *habitus* nas Teorias Pedagógicas: as possibilidades de ensino e de aprendizagem de um *comportamento* profissional

A fim de compreendermos como o *habitus* se instaura dentro das Teorias Pedagógicas, retomamos as premissas de Bourdieu, para quem essa *conduta*

[...] tem seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e, em certa medida, inconscientemente ou, de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados do sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus* [...]. (BOURDIEU, 1982, p.346)

Ao propor tal interpretação, o pesquisador norteia a verificação de uma necessidade empírica de estudar as relações de afinidade entre o *comportamento* dos agentes e as suas estruturas e condicionamentos sociais.

Nesse âmbito, Perrenoud *et.al.* (2001) compreendem que a aprendizagem dos alunos é decorrente das cognições estabelecidas em núcleos coletivos que se desenvolvem, primeiramente, no ambiente acadêmico, perpassando os limites dos planejamentos pedagógicos e produzindo um ciclo de atuação pragmático e analítico.

Novamente é Bourdieu (2002, p. 14) quem considera que “o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas”. O autor aponta que é por meio do processo de ensino e de aprendizagem que se conservam estruturas pertinentes às atividades de dada profissão.

Seguindo seus norteamentos, Tardif (2002) sugere que, no âmbito das Teorias Pedagógicas, o *comportamento* social se refere a rotinas construídas (estratégias e opções) pelos profissionais (tradutores) ao longo de suas trajetórias, utilizadas de forma inconsciente nos momentos que consideram oportuno.

Assim, a proposta de um *habitus* associado aos princípios de ensino de uma profissão compõe-se de:

- (a) Rotinas que o profissional constrói por meio de suas práticas;
- (b) Utilização de representações explícitas capazes de dirigir uma ação;
- (c) Ação racional (uso de conhecimentos aliados à reflexão);
- (d) Atividades delimitadas por *normas* sociais (PERRENOUD, 2001).

O *habitus* exprimiria, nesse contexto, nossas capacidades de operar em uma rotina de trabalho regulada por valores socioculturais, os quais, por sua vez, são estabelecidos e acordados pela comunidade.

A partir disso, é possível observar que existem dois momentos para o *habitus* profissional, a saber: 1) aquele em que há a recorrência aos conhecimentos formais e compartilhados e; 2) aquele em que o indivíduo, enquanto membro de um grupo, tem a capacidade de articular novas estratégias e propor opções que alterem a *conduta* coletiva.

Perrenoud (2002) aponta ainda a necessidade de conscientização sobre o *habitus professional*, bem como sobre a existência de um tempo para reflexão, possibilitando trazer essa *conduta* para a *consciência*. Para o autor, o reconhecimento muda o *habitus* porque o combate em tempo real e na situação permite aos profissionais restabelecer suas escolhas e opções, encontrar um *padrão* e uma *regularidade* comportamental que os coloca dentro de uma atuação participada e grupal.

Expõe que

O *habitus* profissional é composto por rotinas que o [profissional] vai construindo ao longo de sua carreira; pelo momento oportuno, a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação; pela ação racional, utilização de conhecimentos aliados ao raciocínio rápido e pela improvisação regrada, parte imprevista na ação planejada. (PERRENOUD, 2001, p. 72)

O teórico considera, ainda, a abordagem do ensino das *condutas* profissionais com base nas *competências* como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possam resolver problemas apresentados, primeiro no ambiente escolar e, posteriormente, no trabalho. Compreende que as *competências* referem-se “[...] ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações”.

Acrescenta que “[...] as competências profissionais são a articulação de três registros de variáveis: saberes, esquemas de ação, um repertório de *condutas* e de rotinas disponíveis”, ou seja, as habilidades necessárias a dada profissão articulam a formulação do *habitus*, uma vez que trabalham os elementos externos, os conhecimentos, a *frequência*, as atuações e as verificações de atuações precedentes. As *competências* significativas, dentro dessa leitura, constituem-se “[...] quando se traduzem em atos e quando estes assumem um sentido em função dos projetos que encarnam” (CHARLIER, 2001, p. 87).

É novamente Perrenoud (1996) quem associa essa concepção aos seguintes elementos trabalhados pela Sociologia e pela Pedagogia:

- 1) saberes metodológicos e teóricos;
- 2) atitudes e uma relação autêntica com o ofício e com o uso;
- 3) *competências* que se apoiam sobre esses saberes e atitudes, permitindo mobilizá-los em situação de trabalho e aliá-los à intuição e à improvisação, como na própria prática pedagógica.

Baseados nessas teorizações pedagógicas, passamos, nos tópicos a seguir, a aplicar as conceituações pertinentes aos estudos da Sociologia da Educação e da Teoria da Educação aos processos de aprendizagem da prática tradutória, principalmente, ressaltando a inter-relação com as proposições dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus e da Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus.

Consideramos que tais interpretações estão vinculadas pelas noções de uso frequente e de compreensão das estratégias e opções adotadas previamente e reutilizadas coletivamente.

### 3. Linguística de Corpus e formação do *habitus* de futuros tradutores

Ao lidarmos com o fator *habitus* (BOURDIEU, 1982) na Tradução, apresentamos a possibilidade da utilização de *corpora* para a compreensão de questões de interesse específico, abordando a existência de *padrões* e de *normas* imanes ao processo de produção de um texto traduzido (TT).

Nesse sentido, pensamos ser possível compor uma metodologia de ensino que conscientize o aprendiz da existência de um conhecimento compartilhado entre profissionais (BOURDIEU, 1980), principalmente no que diz respeito às opções de tradução.

Para compreendermos tal proposta de ensino, é interessante ressaltar que a Linguística de Corpus é uma área que considera a linguagem como um modelo probabilístico, amparado por princípios de recorrência. Um *corpus*, de acordo com Sánchez (1995), representa

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (SÁNCHEZ, 1995, p.8-9; traduzido por BERBER SARDINHA, 2004, p.18).

Com base na análise de *corpora*, os estudos de Baker (1993, 1996, 1999, 2000) iniciaram um olhar para a intersecção entre as teorias linguísticas e sociais, assim como para a observação dos fenômenos que compõem o processo tradutório. Notamos uma interação da autora com a proposição de que o *comportamento* dos tradutores pode ser sistematizado de modo a ser analisado e verificado sob a ótica descritiva da tradução, a qual se apresenta como possível instrumento para uma investigação mais profunda das características sociais ocultas nas escolhas lexicais e sintáticas dos tradutores.

Laviosa (2008), por sua vez, enfatiza que a observação experimental revela que as Teorias da Tradução favorecem “comportamentos regulares”, os quais, por sua vez, representam o uso de conjuntos linguísticos pré-determinados inseridos em uma base de *conduta* tradutória passível de ser observada por métodos probabilísticos.

Com base nessas características, haveria a possibilidade de se desenvolver um sistema de ensino pautado na Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus, com fundamentos que permitiriam aos alunos identificar *normas* e *padrões* que compõem o *habitus* dos tradutores. Por meio de estudos de *corpus*, tornar-se-ia possível interpretar as mensagens pertinentes aos TTs, de modo a permitir uma reflexão mais crítica sobre a *consciência* e as *competências* relacionadas as suas escolhas lexicais, as quais, por sua vez, delimitam a formação de ideias e *conceitos*.

#### 4. Estudos da Tradução e concepções pedagógicas de ensino da prática tradutória

No que diz respeito à sistematização e à padronização de uma proposta de ensino para a Tradução, destacam-se as pesquisas de Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, 2000, 2001), do grupo PACTE (Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação) da Universidade Autônoma de Barcelona.

Hurtado Albir (1993) postulou uma nova metodologia, partindo da perspectiva ora tradutológica ora didática, que considerava o princípio tradutório centrado no processo e no resultado (relações intertextuais e extratextuais); e o princípio didático baseado nas propostas do ensino comunicativo de línguas.

Por outro lado, Alves, Magalhães e Pagano (2000; 2005), no Brasil, promovem uma análise dicotômica entre treinamento (automatização-prática) *versus* ensino (conscientização-teoria). Tais autores defendem que é fundamental, na elaboração de uma estrutura de ensino, considerar o nível de conscientização do tradutor em formação sobre os problemas da tradução e os processos de solução destes problemas, assim como de tomada de decisão. Afirmam que,

[a] ideia de levar o tradutor em formação a desenvolver estratégias de tradução está imbuída do espírito de conscientizá-lo da complexidade do processo tradutório e da necessidade de monitorar suas ações e examinar com cuidado as decisões tomadas ao longo do processo tradutório. A conscientização deste tradutor envolve um redimensionamento do conceito de aprender, o que passa a demandar que o aprendiz se torne diretamente responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem. Em outras palavras, espera-se que o aprendiz se torne autônomo para escolher o caminho mais adequado, para selecionar e gerenciar as ações que melhor respondam a seus interesses e necessidades e para buscar formas de apreensão e utilização de conhecimentos que sejam mais apropriadas ao seu estilo individual de aprendizagem. (ALVES *et.al.*, 2000, p.7)

A nosso ver, por conseguinte, tais questionamentos implicaram na reflexão tanto sobre a atividade profissional do tradutor quanto do professor de Tradução, visto que conduzem a formas de aperfeiçoamento das *competências* e dos conhecimentos necessários a um *habitus* da profissão.

Voltamos às proposições de Hurtado Albir (2005), para compreender que “(...) a competência tradutória é um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores” (Hurtado Albir, 2005, p.19).

Além disso, dentro dos estudos do PACTE (2000) sugerem, dessa maneira, que existem seis subcomponentes da *competência tradutória*, a saber:

- 1) Competência Comunicativa nas duas línguas, incluindo habilidades linguísticas, discursivas e sociolinguísticas;
- 2) Competência extralinguística composta pelo conhecimento de mundo e por conhecimentos especializados;
- 3) Competência Instrumental Profissional composta pelo conhecimento e pelas habilidades

- relacionados às ferramentas de mercado da profissão;
- 4) Competência Psico-Fisiológica, definida como uma habilidade de usar todos os tipos de fontes psicomotoras, cognitivas e atitudinais, incluindo habilidades psicomotoras para ler e escrever; habilidades cognitivas (por exemplo: memória, atenção, criatividade e raciocínio lógico); atitudes psicológicas (por exemplo: curiosidade, perseverança, rigor, espírito crítico e autoconfiança);
  - 5) Competência de Transferência, a qual representa uma habilidade para completar o processo de transferência de uma LF para uma LM, ou seja, entender a LF e reexpressá-la no TT, considerando as funções que uma tradução pode assumir, bem como as características do público de chegada;
  - 6) Competência estratégica, que inclui todos os procedimentos conscientes ou inconscientes, coletivos ou individuais, verbais ou não-verbais utilizados para resolver possíveis dificuldades encontradas durante o processo tradutório.

Ainda que não exista uma associação entre as premissas do grupo de pesquisadores e os escritos de Toury (1984), notamos que, para esse autor, além dos elementos apresentados, o processo de formação das *competências* também passa pela socialização por meio dos *comportamentos* compartilhados coletivamente de modo que podemos observá-la com base no conhecimento das relações tradutórias entre as linguagens, as quais permitem aos tradutores associar culturas e línguas apropriadamente; e também nos estados cognitivos da apreensão dos estágios de um saber, o qual configuramos como parte integrante do *habitus tradutório*.

Alves (2003) aponta que as principais *habilidades* ou *competências* dos tradutores em formação são desenvolvidas pelo processo de *conscientização*, a qual, no âmbito de nossa investigação, pode associar-se às hipóteses do *habitus*. Por meio das evidências empírico-experimentais fornecidas por estudos com base em *corpora*, os teóricos observam o reuso e as opções léxico-semânticas dos alunos, de modo a propor alternativas de uso de *corpora* para a consolidação de uma didática que avalia o processo tradutório e sua recepção por parte dos aprendizes.

As visões dos autores tratam de diferentes maneiras de interpretar o fenômeno do ensino e aprendizagem da Tradução, concebendo-o como uma “atividade” formulada por meio do reconhecimento dos padrões de uso das linguagens de modo comunitário e coletivo, bem como da internalização das estratégias aceitáveis dentro de um conjunto léxico para o fim de compor uma habilidade assimilada e reproduzida.

## 5. Corpus aplicados ao Ensino e Aprendizagem: Uma proposta de interação entre *competências* e *habitus*

Nesse item, propomo-nos a apresentar a forma como os Estudos da Tradução Baseados em Corpus equacionam as diferentes *competências tradutórias*, mencionadas nos tópicos precedentes, permitindo-nos associá-las às questões levantadas pela Sociologia da Tradução e pela diversidade sociocultural das escolhas individuais dos tradutores, no intuito de inseri-las nos processos de didática tradutória.

A utilização dos recursos da Linguística de Corpus para a didática dos cursos de Tradução trata-se de uma proposta teórico-metodológica que parte do uso para a constituição dos padrões de determinadas formulações linguísticas, buscando na frequência de itens lexicais a fonte primordial de seus dados.

Para Berber Sardinha, os aprendizes, quando munidos dos *conceitos* e das ferramentas de *corpora* tornam-se:

(...) capazes de assumir o controle de seu próprio aprendizado, visto que eles mesmos podem assumir metas, criar hipóteses, coletar e fazer **levantamento de dados, observar padrões** e tirar suas próprias conclusões. Ou seja, é um processo que encoraja a autonomia, mas não o individualismo, o trabalho solitário; pelo contrário, é desejável que seja conduzido em equipes, pois ao colaborarem, os alunos podem ajudar uns aos outros a superar dificuldades técnicas e conceituais e a entender melhor o próprio processo, sem falar no enriquecimento da **interpretação** dos achados. Contudo, o professor não é, ao contrário do que pode parecer, dispensável; é ele quem faz a mediação e colabora com o grupo auxiliando o aprendizado. Tampouco são dispensáveis outros elementos do contexto de ensino como dicionários, gramáticas, falantes nativos e/ou mais experientes. Todos esses elementos enriquecem o contexto, mas seu papel é muito menos determinista do que em outras abordagens, já que não mais detêm a palavra final sobre a linguagem. (BERBER SARDINHA, 2010, p. 305-306 [grifos nossos])

É interessante traçar um paralelo entre as falas do autor e a visão do ensino do *habitus tradutório*, dado que ambas consideram a compreensão e a conscientização de uma *conduta* compartilhada por meio da observação de arquétipos.

No que concerne às atividades tradutórias, a pesquisa, seja ela centrada na língua geral ou em suas variedades específicas, permite aos estudantes tornarem-se capazes de gerir suas metas, delimitar hipóteses, coletar e fazer levantamento de dados, observar e tirar suas próprias conclusões.

Com isso, os alunos adquirem os conhecimentos necessários ao desenvolvimento das *competências* pragmática e teórica. Hurtado Albir (2001, p.395) aponta que as *competências* sociais e culturais (pragmáticas) de um texto estão diretamente relacionadas aos contextos em que estão inseridas. A autora sustenta que é importante ao tradutor em formação conhecer as diversas *normas* de interação, assim como o sentido contextual de cada tipo textual em Língua Fonte e em Língua Meta. Assim sendo, essas *habilidades* tornam-se indispensáveis para que o tradutor possa atingir seus objetivos de modo adequado.

O ensino de Tradução com base em *corpora* pode beneficiar-se desse aparato, além de proporcionar a criação de novas ferramentas didáticas e sua futura disponibilização para uso em sala de aula. Novamente Berber Sardinha considera que

Com esse trabalho de base, novas gerações desses profissionais e estudiosos estarão familiarizados com a tecnologia e o aparato teórico do uso de *corpora* na Tradução. Para efetivar essa proposta, contudo, é preciso ser realista: a demanda de recursos tecnológicos deve ser compatível com o que está disponível dentro das circunstâncias oferecidas pelas universidades brasileiras. Mesmo levando em conta que a situação que conhecemos possa ser contingencial, uma proposta para ser viável nesse cenário deve, portanto, fazer exigências mínimas de infraestrutura, exigindo apenas *corpora* e ferramentas básicas. Isso parece razoável até porque se espera que os aprendizes possam acessar esses recursos

fora do local de ensino também, particularmente em suas casas. Obviamente, aqueles centros que dispõem de mais recursos não devem se limitar a esse mínimo, podendo (e devendo) oferecer aos seus formandos uma gama mais ampla possível de *corpora* e programas de computador. (BERBER SARDINHA, 2003, p.45)

Zanettin (1998) corrobora esse ponto de vista ao verificar que a análise de textos compilados no formato de *corpora* de textos originais (TOs) e de TTs pode ajudar os aprendizes a investigar experiências, conhecimentos linguísticos e comunidades envolvidas. Nesse processo, os aprendizes adquiririam informações sobre as estratégias adotadas, bem como sobre os diferentes tipos de textos em que se fundamentam. Ao observarem os *padrões* estabelecidos pelos tradutores profissionais, os alunos podem iniciar a formação de seus processos criativos e também de suas *habilidades* processuais do ato de traduzir. A Linguística de Corpus possibilita aos aprendizes lidar com as *normas* que determinam os modelos padronizados da linguagem, os quais perpassam o caráter linguístico e assumem valores socioculturais.

Em seu artigo “Corpora in Translator Education: An Introduction” (2003), Bernardini, Stewart e Zanettin apontam, ainda, que os *corpora* apresentam grande impacto prático na formação do tradutor, uma vez que “(...) o uso competente da análise de *corpora* habilitaria os estudantes a se tornarem melhores profissionais da linguagem em um ambiente em que as facilidades computacionais para processamento textual tornaram-se regra”<sup>3</sup> (p.2).

O uso de *corpus* no ensino de Tradução auxilia a ressaltar as táticas adotadas por tradutores e levá-las ao conhecimento dos alunos. Os *corpora* permitem-nos, também, expor as proposições e *normas* que conduzem as *condutas* tradutórias. Trata-se de uma leitura dos *corpora* como meios de socialização em uma comunidade profissional, considerando que o reuso e o compartilhamento de conhecimentos linguísticos e culturais pertinentes ao léxico podem definir a forma como a coletividade compreende uma dada área.

Aproximações e distanciamentos existentes entre TO e TT estão, nesse sentido, vinculados ao *habitus tradutório* (SIMEONI, 1995). Ao inserir o aluno em um contexto social formado pelo texto, é possível verificar como os *comportamentos* vão se formando e se consolidando. O exame e a apreciação que o estudante aprende a fazer estão pautados nas atitudes que são verificadas e nas discussões que auxiliam na aceitação ou não de um dado conjunto de estratégias, o que leva à socialização.

Para Varantola (2003), o tradutor em formação, ao se utilizar dos dados fornecidos pela compilação de textos em *corpora*, poderá encontrar informações e experiências da cultura e da linguagem, as quais não são somente frutos de escolhas individuais, mas produtos de decisões coletivas e de ordem sociopolítica. Sendo assim, a Linguística de Corpus compõe parte das *competências*, de modo que, em termos pragmáticos, os aprendizes podem ser ensinados a compilar *corpora*, assim como a usá-los de modo inteligente. Esse uso divide-se em dois conjuntos de *habilidades*:

<sup>3</sup>(...)competent use of corpora and corpus analysis tools will enable students to become better language professionals in a working environment where computational facilities for processing text have the rule rather than the exception (Bernardini, et.al., 2003, p.2).

1) Compilação de *corpora*

- Critérios para formulação e construção de *corpora*;
- Estratégias de busca e de seleção de palavras;
- Fontes de conscientização para a constituição de *corpora* confiáveis;
- Acesso a *corpora* adequados e relevantes;
- Reconhecimento de softwares para compilação e análise de *corpora*;
- Integração entre ferramentas de processamento de textos e ferramentas de processamento de *corpora*;

2) Uso de informações fornecidas por *corpus*

- *Habilidades* de dedução advindas da investigação em *corpora*;
- Uso de *corpora* previamente compilados a fim de obter informações sobre critérios de tradução;
- Avaliação de *corpora* e *habilidades* para tomar decisões tradutórias;
- Saberes correlacionados ao manejo e utilização de *corpora*.

A Linguística de Corpus cumpre a função de estreitar os laços entre teoria e prática no contexto do ensino e da aprendizagem da Tradução, trabalhando a intersecção com estudos de ordem descritiva, como os propostos por Toury (1978). Sendo assim, as várias esferas da *competência* tradutória assumem paralelo com a internalização de *normas* de *comportamento* (TOURY, 1995). Para o teórico, é no contato com outros tradutores que o tradutor em formação aprende a traduzir de acordo com condutas recorrentes na sua sociedade. No ínterim dessa aprendizagem profissional, o estudante torna-se competente sob a ótica de seus pares; e, por sua vez, sob a ótica da Sociologia da Tradução, adquire um *habitus tradutório*.

Vimos que a noção de *habitus* engloba a ideia de *padrões* de ação que os indivíduos adquirem por meio da experiência social. Dessa forma, ao colocar os estudantes em contato com um método de trabalho que lhes possibilite reconhecer os *comportamentos* e *normas* seguidos em TTs já realizados, permitimos que tomem conhecimento da possibilidade produzirem conjuntos de novas práticas e adaptá-los ao mundo social, gerando atualizações dos *habitus* dos tradutores. Ao conhecerem a lógica proposta para obtenção dos atos recorrentes, os aprendizes também terão capacidade de utilizar as probabilidades oferecidas pelos *corpora* para avaliar se irão utilizá-las ou alterá-las nos novos processos tradutórios em que estiverem inseridos.

Observamos que a introdução desse *conceito* no ensino de Tradução permite aos professores lidarem não só com a ideia de *competências*, mas sim com alterações, discussões e, principalmente, com a evolução do espírito crítico dos profissionais em formação, para que, na constituição dos próprios comportamentos, possam trabalhar dentro de um conjunto de escolhas reais, apresentadas pelos *corpora*, além de sugerir novas respostas aos problemas de Tradução, socializando suas opções e introduzindo-as ao *habitus*.

Além disso, tal abordagem habilita os profissionais em formação para desenvolverem senso crítico mediante seus próprios trabalhos, alterando padrões que consideram não concernentes a suas condutas e, com isso, postulando novos *habitus*.

## 6. O *habitus* inserido nos constructos de uma Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus

No âmbito do ensino (da Tradução), Tardif (2002), Perrenoud (2000) e Bourdieu (1982) apontam que há a possibilidade de promover a aprendizagem das *condutas* características de uma profissão de modo que atividades realizadas, tanto em sala de aula quanto por meio de recursos extraclasse, sejam direcionadas principalmente pela estruturação e pela formalização dos dados coletados com base em procedimentos reais.

Consideramos, assim, que, como a Linguística de Corpus confere valor à empiria, sua utilização nos Estudos da Tradução na Educação coadunam os princípios sociológicos e pedagógicos apresentados.

A experiência tradutória ocorre a partir de diferentes percepções que se estabelecem dentro de determinado contexto, bem como a partir das relações que cada indivíduo é capaz de desenvolver em contato com os TTs. É, de fato, uma experiencição subjetiva; porém, pode seguir um conjunto de instrumentos para a apropriação cultural, linguística e mesmo estrutural do texto. Tal observação nos sugere que existem graus de apreensão, por meio dos quais se dá a configuração do TO no sentido de uma interpretação mais plena, sob os moldes de um sistema de disposições. Esse conjunto de arranjos poderia ser considerado como o *habitus* e seria apreendido e reaprendido a cada contato com um novo *corpus*.

Adequando as teorias de Bourdieu (1982) para a área do *habitus tradutório*, podemos conceber que a criação de um texto caracteriza-se como um *conceito* social e, portanto, ideológico, refletindo um valor cultural e simbólico. Conhecer essas formulações e categorias que se constituem em um TO e em um TT, bem como os elementos sociais que as compõem<sup>4</sup>, que identificam sua função tanto na Cultura Fonte como na Cultura Meta, permite um reconhecimento e uma valorização do texto em seu meio de circulação.

Por tal razão, a contemplação dos TOs e dos TTs por meio de *corpora* torna-se um ato intelectual-coletivo que pressupõe a aprendizagem e a familiaridade com os textos, configurando a inculcação de um modelo determinado pelo sistema de distinção social, configurando um *habitus* cultivado, como apontado pelas proposições bourdieusianas.

Bourdieu pondera (2001, p.290) que o deciframento do texto depende do "[...] conjunto das aprendizagens (...) que acompanham o convívio prolongado com as obras", desenvolvendo no espectador um reconhecimento tal que desconheça o próprio trabalho de familiarização, considerando como natural e espontânea a forma elaborada, que na verdade reflete as referências de uma cultura que é ensinada e aprendida.

Nessa perspectiva, a expressão do *habitus* do tradutor corresponderia ao sistema de conhecimentos apreendidos de tal modo que se tornem condutas reticentes que constituem, por sua vez, o produto da

---

<sup>4</sup> Entendemos por elementos sociais, os fatores políticos, ideológicos, folclóricos, genealógicos, familiares, etnológicos que possam estar subentendidos na linguagem.

interiorização das estruturas objetivas presentes nas práticas, consistindo em um conjunto de esquemas implantados, primeiro por meio da educação e depois transformados pela ação escolar, constituindo o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores.

Sendo assim, é necessário refletir de que maneira o aprendiz tem de fato acesso ao conhecimento em Tradução, de forma que esse o habilite na construção do seu próprio conhecimento, possibilitando desvendar os códigos que são estabelecidos e que determinam a ciência e a interpretação de uma obra.

Sobre esse fato, Bourdieu e Darbel (2003, p. 9-10) apontam que a ação educativa atua sobre indivíduos por meio da prática, criando distintos níveis de *competência*. O ensino, ao conjugar disposições duradouras e práticas, auxilia decisivamente na transmissão do código dos textos, transforma o tradutor em um leitor consciente de sua ação na produção de novos *conceitos* e textos.

Compreendemos, assim, que a Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus ressalta a importância da investigação colaborativa como uma das mais apropriadas para criar comunidade e para produzir dados empíricos sobre o que pode fundar a formação de tradutores. Assim, é pela observação de dados reais do uso da linguagem nos TOs e nos TTs que os aprendizes compõem seus *comportamentos* pertinentes ao *habitus*.

A Linguística de Corpus beneficia a argumentação, a observação e a análise de dados empíricos, bem como o compartilhamento de experiências que servem como exemplos da maneira como se pode criar uma comunidade que comparte *competências* semelhantes.

Além disso, a investigação de *corpora* permite a *conscientização* de que a Tradução é uma atividade humana e baseada no uso, como a Sociologia e a Antropologia, o que constitui o objeto de estudo não somente como um conjunto de dados linguísticos, mas também como escolhas que compõem o procedimento humano. Segundo essa visão, os Estudos da Tradução permitem a busca por descrever e explicar as futuras ações que serão colocadas em prática pelos autores e tradutores.

A formação dos aprendizes exige, pois, que diferentes formas de interpretar os fatores linguísticos, culturais, sociais sejam interligadas em uma relação de complementariedade e interdependência comunitária. O *conceito* de comunidade em Tradução tem a ver com a importância das práticas tradutórias na produção de um conhecimento essencial para a formação dos tradutores. Assim sendo, no contexto social da sala de aula se observa a composição da identidade em um plano mais elementar, constituído entre os professores-mediadores e os alunos-aprendizes.

A colaboração se expressa nas escolhas e na divisão de informações, no uso de *corpora*, os quais trazem à baila opções e possíveis escolhas de tradutores experientes e profissionalizados. Trata-se, pois, de um compartilhamento de experiências via TTs.

### Considerações Finais

Em nossa investigação, notamos que o desenvolvimento de atividades com *corpora* admite a interação e as trocas entre grupos de estudantes em uma relação de igualdade, dado que lhes concede a

possibilidade de procurarem por soluções dentro de um conjunto de dados e de atitudes compartilhadas. Trata-se de uma metodologia ativa que favorece o ensino e a aprendizagem por meio da experimentação das opções que estão disponíveis, assim como pelo reconhecimento coletivo de TTs e pela decisão da pertinência de respostas oferecidas.

Sendo assim, estudantes tomam consciência do que podem encontrar nos *corpora*, a saber:

- a) Informações mais claras;
- b) Trabalho em conjunto;
- c) Valores e avaliações de léxicos de especialidade e de terminologias realizados por grupos;
- d) Soluções, alterações, decisões e interpretação de *conceitos*;
- e) Reconhecimento de que se aprende muito compartilhando os resultados das escolhas individuais com o resto do grupo;
- f) Reflexões sobre a prática e sobre o suporte oferecido pelos Estudos da Tradução;

A formação do *habitus tradutório* profissional, por conseguinte, passaria pelo desenvolvimento ativo das disposições de uma reflexão e de um discernimento sobre as práticas da Tradução.

Os modelos que se refletem nas escolhas apresentadas em *corpora* clarificariam toda ação que define a função dos TTs e dos tradutores enquanto produtos e agentes, respectivamente, da modificação ou da retomada de aspectos culturais, sociais e até mesmo políticos e econômicos.

O aprendiz, ao ser colocado em contato com a formulação de um *habitus* que lhe permitirá adequar-se aos *padrões* estabelecidos pela sociedade, bem como pela comunidade dos pares, reconhece e conscientiza-se de que o uso da Linguística de Corpus serve como instrumento e como fonte de dados, os quais, por meio das listas de palavras-chave e das listas de frequência, podem ser uma maneira de buscar adequação às *normas* que foram estabelecidas em acordos tácitos das culturas envolvidas ou mesmo modificar e propor opções viáveis que alteram as disposições da *conduta* compartilhada.

Além disso, *corpora* são exemplos pragmáticos de decisões os quais são compostos de traduções profissionais, o que os transforma em material para aumentar a capacidade dos aprendizes de compor suas *competências*. Em cooptação, podemos constatar a aproximação epistemológica com a teoria bourdieusiana, de modo que os conhecimentos podem ser internalizados e reutilizados pelos futuros tradutores.

O ensino caracteriza-se enquanto exposição mediada dos valores coletivos comunitários e negociados, ao passo que ajuda o aprendiz a formar suas *competências* observando e racionalizando informações.

Por conseguinte, ao relacionar interdisciplinarmente as teorizações pedagógicas de Bourdieu (1980; 1982), Tardif (2002) e Perrenoud (2000; 2002) com as propostas de ensino com uso de *corpora*, enfatizamos a ação, as relações humanas e as estruturas linguísticas como estruturações culturais. Compreendemos que o uso de TOs e de TTs permite aos tradutores em formação lidar com um sistema adquirido de preferências e de conhecimentos duradouros que são produto da incorporação de arcabouços

objetivos. Sendo assim, reafirmamos que o *habitus* é essa espécie de senso prático, do que se deve fazer em determinada situação.

A literatura clássica das Ciências Sociais mostra-nos que há um amplo papel do *habitus* no contexto dos exercícios do ensino e da aprendizagem. As experiências passadas são incorporadas e adaptadas à situação presente. Constituem-se atividades pelo ensino de *competências*, as quais conduzem à noção de experiência.

Por fim, consideramos que os *saberes* que constituem a formação em Tradução são fundamentados em conhecimentos que os tradutores adquirem durante a formulação de sua profissionalidade, a qual se inicia nas instituições em que atuam como estudantes. Lembramos que esse trabalho é um breve recorte puramente teórico que procura promover um diálogo entre áreas científicas afins, o qual pode auxiliar na concepção de novos entrelaçamentos conceituais que solidifiquem e ampliem o espaço de circulação das propostas de uma Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus.

### Referências Bibliográficas

- ALVES, F. (2003). Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. DELTA, v.19, n.especial, p.71-108.
- ALVES, F., MAGALHÃES, C.M.; PAGANO, A. (2000). Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. (Orgs.) (2005). Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- BAKER, M. (1992). In other words: a coursebook on translation. Londres: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (1993). Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: Baker, M.; Francis, G.; Tognini-Bonelli, E. (Ed.) Text and technology: in honour of John Sinclair. Amsterdã: John Benjamins. p. 233-250.
- \_\_\_\_\_. (1995). Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. Target, V.7, n. 2, p. 223-243.
- \_\_\_\_\_. (1996). Corpora in translation studies: the challenges that lie ahead. In : SOMERS, H. (Ed.) Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager. Amsterdã: John Benjamins, p. 177-186.
- \_\_\_\_\_. (1999). Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da Tradução? In: MARTINS, M.A.P. (Org.) Tradução e multidisciplinaridade. Rio de Janeiro: Lucena, , p. 15-34.
- \_\_\_\_\_. (2000). Towards a Methodology for investigation the style of literary translation. Target, Amsterdã, V. 12, n. 2, p. 241-266.
- BERBER SARDINHA, A P. (2000). Uso de corpora na formação de tradutores. DELTA 19: Especial, p. 43-70.
- \_\_\_\_\_. (2004). Linguística de corpus. São Paulo: Manole.
- \_\_\_\_\_. 2010. Como usar a Linguística de Corpus no Ensino de Língua Estrangeira—por uma Linguística de Corpus Educacional brasileira. In: TAGNIN, S.E.O.; VIANA, V. Corpora no Ensino de Línguas Estrangeiras. São Paulo: HUB Editorial, p. 293-348.
- BOURDIEU, P. (1980). Questions de sociologie. Paris : Éd. de Minuit,.
- \_\_\_\_\_. (1982). Estrutura, habitus e prática. In: Bourdieu, P. (Org.) A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, p. 203-229.
- \_\_\_\_\_. (1983). Esboço de uma teoria de prática. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (2001). Meditações pascalianas. Trad. Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- \_\_\_\_\_; Darbel, A. (2003). A. O amor pela Arte: os museus de arte na Europa e seu público. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk.

- CAMARGO, D.C. (2007). Metodologia de pesquisa em Tradução e linguística de corpus. São Paulo: Cultura Acadêmica/São José do Rio Preto: Laboratório Editorial. Coleção Brochuras, v.1. 65p.
- \_\_\_\_\_. (2011). Uso de corpora no ensino da tradução: um estudo de caso. In: INPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, São Paulo. Resumos: São Paulo: Inpla, p. 41.
- CHARLIER, E. (2001). Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. Formando professores profissionais: Quais estratégias?, p. 85-102.
- DURKHEIM, É. (1995). A evolução pedagógica. Tradução de Bruno Chaves Magne. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HURTADO ALBIR, A. (1993). Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique, ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (1995). Didáctica de la traducción. In: Le BEL, E. (ed.) Le masque et la plume. Traducir: reflexiones, experiencias y prácticas. Sevilla: Universidade de Sevilla.
- \_\_\_\_\_. (dir.) (1999). Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa.
- \_\_\_\_\_. (2000). La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. Perspectives: studies in translatology, v. 7, n. 2, p. 177-188.
- \_\_\_\_\_. (2001). Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- \_\_\_\_\_. (2005). A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: Alves, F.; Magalhães, C.M.; Pagano, A. (Orgs.) Competência em Tradução: cognição e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 19-57.
- LAVIOSA, S. (2008). Description in the Translation Classroom. In: PYM A.; SHLESINGER, M.; SIMEONI, D. (Eds.) Beyond Descriptive Translation Studies: Investigations in Homage to Gideon Toury. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 119-132.
- LAHIRE, B. (1997). Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. (1998). L'homme pluriel. Paris: Nathan.
- \_\_\_\_\_. (1999). Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques. Paris: La Découvert.
- PERRENOUD, P. (1996). L'Analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens? In: ACTES de l'Université d'Été L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, p.17-34.
- \_\_\_\_\_. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista brasileira de educação, v. 12, n. 5-21.
- \_\_\_\_\_. (2000). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- \_\_\_\_\_. (2001). O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.) Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED.
- \_\_\_\_\_. (2002). Da prática reflexiva ao trabalho sobre o habitus. In: \_\_\_\_\_. Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED.
- \_\_\_\_\_. (2002). A postura reflexiva: questão de saber ou de habitus?. In: \_\_\_\_\_. Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED.
- PEARSON, J. (2003). Using parallel texts in the translator training environment. In: Zanettin, F.; Bernardini, S.; Stewart, D. (Org.) Corpora in translator education, Manchester: St. Jerome. p. 15-24.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e educação, v. 4, p. 215-233.
- TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes.
- TOURY, G. (1978). The nature and role of norms in literary translation. In: Holmes, J.; Lambert, J; Van Den Broeck, R. (Ed.). Literature and translation. Leuven: ACCO, p. 83-100 [Versão revisada em Venuti, L. (Ed.). 2000. The translation studies reader. London/New York: Routledge, p. 205 -218].
- \_\_\_\_\_. (1984). Translation, literary translation and pseudotranslation. Comparative Criticism, v. 6, p. 73-85.
- \_\_\_\_\_. (1995). Descriptive Translation Studies and Beyond. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- VARANTOLA, K. (2003). Translators and disposable corpora. Corpora in translator education, p. 55-70.

ZANETTIN, F. (1998). Bilingual comparable corpora and the training of translators. *Meta*, v. 43, n. 4, p. 616-630.

ZANETTIN, F.; BERNARDINI, S.; STEWART, D. (2003). *Corpora in translator education*. Manchester: St. Jerome.

**Talita Serpa** holds a PhD in Translation Studies from the São Paulo State University (Unesp), Institute of Biosciences, Humanities and Exact Sciences, São José do Rio Preto. She is a teacher of Translation Practice at Unilago. Her main areas of interest are Corpus-Based Translation Studies, Corpus Linguistics, Translation Pedagogy and Sociology of Translation. Email: [talitasrp82@gmail.com](mailto:talitasrp82@gmail.com)

**Diva Cardoso de Camargo** holds a PhD in Translation Studies from the University of São Paulo (1993) and a Post-doctorate in Translation Studies from The University of Manchester (2003). She is also a Lecturer in Translation Studies from the São Paulo State University (2005) and a retired Assistant Professor at the Institute of Biosciences, Humanities and Exact Sciences, São José do Rio Preto, where she still works as a Volunteer Professor of the Graduate Programs in both Letters and Linguistic Studies. Email: [diva@ibilce.unesp.br](mailto:diva@ibilce.unesp.br)