



Pedagogia da tradução baseada em *corpus*: associações entre teorias e práticas do ensino do *habitus* tradutório por meio de corpora

Talita Serpa* e Celso Fernando Rocha

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Rua Cristóvão Colombo, 2265, 15054-000, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: talitasrp82@gmail.com

RESUMO. O preceito de *habitus* (Bourdieu, 1980) representa um sistema de experiências que funciona como matriz de ações e torna possível a realização de tarefas. A partir da aplicação desse conceito nos Estudos da Tradução, autores como Simeoni (1998) sugerem a existência de um *habitus* 'tradutório', o qual contribui para a formulação de estratégias de tradução. No âmbito da abordagem da Pedagogia para a Tradução, Díaz Fouces (1999) afirma que há uma orientação destinada ao ensino, a qual se pauta no reconhecimento do uso real da linguagem via *corpora*, de modo que esses possam facilitar a sistematização das informações, a fim de servirem como base para a prática. Assim, apoiamo-nos na Linguística de Corpus (Berber Sardinha, 2010), nos Estudos da Tradução Baseados em Corpus (Baker, 1996, 2000) e na Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus (Laviosa, 2009; Camargo, 2011). Elaboramos uma proposta de ensino e organizamos um *corpus* composto pela obra *Maíra* (Ribeiro, 1976) e pela respectiva tradução. Empreendemos uma reflexão sobre o ensino da tradução de termos (Barros, 2004) e de *brasileirismos* (Faulstich, 2004) e realizamos um exercício de prática tradutória em que os estudantes depararam-se com uma possível assimilação de condutas de aplicação do *habitus* 'tradutório'.

Palavras-chave: estudos da tradução baseados em corpus, linguística de corpus, pedagogia da tradução baseada em corpus, *Habitus* tradutório, *brasileirismos*.

Corpus based translation pedagogy: theory and practice for teaching translational *habitus* using corpora

ABSTRACT. The concept of *habitus* (Bourdieu, 1980) represents an experience system that works as a matrix of actions and makes possible to perform tasks. By applying this conception in Translation Studies, authors such as Simeoni (1998) suggest the existence of a *translational habitus*, which contributes to the formulation of translation strategies. As part of the Pedagogy related to translation, Díaz Fouces (1999) states that there is a guideline devoted to teaching, which is directed to the recognition of real language use via *corpora*, so that it can facilitate the systematization of information to serve as a basis for practice. Therefore, our theoretical approach is based on Corpus Linguistics (Berber Sardinha, 2010), Corpus Based Translation Studies (Baker, 1996, 2000) and Corpus Based Translation Pedagogy (Laviosa, 2009; Camargo, 2011). We prepared a proposal for teaching and we organized a *corpus* composed by the work called *Maíra* (Ribeiro, 1976) and by its respective translation. We also undertook a reflection on teaching how to translate *terms* (Barros, 2004) and *brazilianisms* (Faulstich, 2004), as well as conducted an exercise in translation practice in which students were confronted with a possible assimilation of application of *translational habitus*.

Keywords: corpus based translation studies, corpus linguistics, corpus based translation pedagogy, translational habitus, *brazilianisms*.

Introdução

Os Estudos da Tradução, em suas bases teórico-metodológicas, procuram associar elementos da linguagem à forma como tradutores e autores elaboram interpretações e valores das Culturas de Partida e de Chegada. Entre as áreas de maior proeminência voltadas à investigação desses preceitos, enfatizamos a Sociologia da Tradução, na qual pesquisadores como Gouanvic (2005), Simeoni

(1998) e Sapiro (2010) se enquadram.

Dentro dessa perspectiva teórica, destaca-se a crescente discussão acerca de uma conduta reticente, estimulada pela inserção do indivíduo-tradutor em um meio social no qual observa padrões de uso e escolhas lexicais, sintáticas e terminológicas, que, por sua vez, auxiliam-no em suas opções e decisões. Para autores como Sela-Sheffy (2005), esse comportamento recorrente trata-se de um *habitus* 'tradutório profissional', termo que advém das

teorias de Pierre Bourdieu (1982) e que se associa com proposições referentes aos estudos das competências do tradutor, trazidas à baila por Díaz Fouces (1999), Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, 2000, 2001) e Alves, Magalhães, e Pagano (2000, 2003, 2005).

O conceito de *habitus*, por conseguinte, corresponde a todas as medidas de percepção e ação que os indivíduos adquirem por meio de suas experiências e práticas sociais. Para a teoria bourdieusiana (Bourdieu, 1980, 1982), os sujeitos agem a partir de um senso prático, de um sistema adquirido de preferências e de estruturas cognitivas duradouras que são produto da incorporação de estruturas objetivas, as quais são apresentadas pelas instituições sociais, tais como: a sociedade, a escola, a universidade, o mercado de trabalho etc.

Para os Estudos de Educação (Tardif, 2002; Perrenoud, 2002a e b), tal concepção pode ser englobada por experiências pedagógicas que considerem a análise empírica das ações e o princípio estruturador de práticas individuais e coletivas que podem ser apreendidas pelos procedimentos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, em nossa investigação, propomos a assimilação do *habitus* presente nas opções de tradução, a qual atravessaria a esfera educacional por meio de uma proposta em que os sujeitos sociais promoveriam o reuso de dados padrões de ação à medida que incorporariam suas *competências*, via sistema de ensino (Tardif, 2002). Para tanto, nos pautamos nas teorizações e metodologias da Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus (Laviosa, 2008, 2009; Camargo, 2011), que considera haver uma orientação destinada ao ensino das *habilidades tradutórias*, sendo necessário elaborar um modelo que coordene o reconhecimento do uso real da linguagem via *corpora* de textos originais (TOs) e de textos traduzidos (TTs), de modo que estes possam facilitar a codificação e sistematização das informações léxico-culturais, a fim de servirem como amostra para a prática. Díaz Fouces considera que esse modelo, associado aos dados empíricos, representa o uso de comportamentos recorrentes (*habitus*) que podem ser descritos e reduzidos em categorias inventariáveis, gerando, com isso, estratégias de ensino.

O reconhecimento da existência de um *habitus profissional*, como proposto em Bourdieu (1980) e em Tardif (2002), pode fazer parte de um conjunto de ‘competências’ a ser abordado na formação profissional do tradutor e nas propostas de ensino de Tradução mais recentes. Com isso, procuramos elucidar algumas questões fundamentais para a formulação de bases pedagógicas para o ensino da

prática tradutória; assim como observar a importância que a Linguística de Corpus tem assumido para o ensino no âmbito da Tradução, partindo das perspectivas de Berber Sardinha (2003, 2004, 2010), Alves e Tagnin (2010), Gonçalves e Machado (2006) e Lorenci (2001). Tencionamos, ainda, empreender uma reflexão a respeito dos usos de termos (Barros, 2004) e de ‘brasileirismos’ (Faustich, 2004) concernentes aos estudos antropológicos, abrangendo, também, questões voltadas ao ensino da Terminologia.

Sendo assim, com o intuito de verificar a possível existência desse comportamento compartilhado no âmbito da prática tradutória na direção português ↔ inglês, no que concerne ao uso de termos considerados como ‘brasileirismos’, e a fim de fornecer dados para a exploração pedagógica a que nos propomos, compilamos um *corpus* paralelo composto pela obra *Maíra* (1978), de autoria de Darcy Ribeiro; e pela tradução *Maíra* (1985), realizada por Goodland e Colchie. Procuramos, pois, observar opções tradutórias, as quais podem representar uma amostra do *habitus* do tradutor na área e, com isso, corresponder a ‘habilidades’ passíveis de serem organizadas em um modelo de ensino-aprendizagem.

Fundamentação teórica

Em nossa pesquisa, consideramos o arcabouço dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, a metodologia fornecida pela Linguística de Corpus e, em parte, alguns princípios da Terminologia, da Sociologia da Tradução e dos Estudos de Educação, com o intuito de promover a análise do ensino do *habitus* ‘tradutório’ para o campo dos ‘brasileirismos’ (termos) presentes na obra literária darcyniana.

Constructos terminológicos e de corpora utilizados na pesquisa

No tocante ao conceito de *corpora*, Berber Sardinha (2004) aponta a definição mais completa como sendo a de Sánchez, por incorporar as características principais para a compilação de *corpus* em formato eletrônico:

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).

Os Estudos da Tradução (Baker, 1993, 1995, 1996, 2000), por sua vez, consideram a análise de *corpus* uma fonte de material descritivo-comparativo que pode auxiliar na percepção de diferenças entre a linguagem da tradução e a dos textos originalmente escritos em uma dada língua.

No presente estudo, utilizamos um *corpus* de estudo paralelo formado “[...] de textos fonte e suas respectivas traduções” (Baker, 1993, p. 263)¹. O *corpus* paralelo para investigação deste trabalho é composto por um *subcorpus* principal com o TO em português extraído da obra literária de Darcy Ribeiro, assim como por um *subcorpus* principal com o respectivo TT em inglês.

No que diz respeito aos conceitos da Terminologia, usamos a proposição de *termo*. Nesse sentido, Barros (2004, p. 42) esclarece que

[...] termo é um vocábulo, uma vez que é um modelo de realização lexical no texto. Seu caráter de termo se dá pelo fato de que designa um conceito específico de um domínio de especialidade. O conjunto terminológico presente nesse texto constitui, na verdade, um subconjunto do conjunto vocabular do mesmo. Assim, um termo é também um vocábulo, além de ser uma palavra.

Nesse campo teórico, a linguagem cultural darcyniana revela padrões da natureza da produção textual em Antropologia no Brasil, de modo que a análise de suas traduções impulsiona questionamentos voltados para o papel das nações latino-americanas na produção de um conjunto léxico de especialidade focado em elementos culturalmente marcados e em fenômenos socioculturais específicos e calcados na realidade da região.

Darcy Ribeiro dedica-se a estudar fenômenos do ambiente brasileiro, o que caracteriza as escolhas lexicais de sua constituição terminológica como *brasileirismos*, os quais, de acordo com Coelho (2003), podem ser compreendidos como índices linguísticos da identidade do povo brasileiro. Faulstich (2004) os considera como sendo compostos por conjuntos de vocábulos, expressões ou locuções e mesmo outras estruturas de ordem sintagmática criadas e formuladas pelo povo brasileiro, os quais apresentem significação autônoma.

No tocante ao processo tradutório dos termos culturalmente marcados, estudos como os de Aubert (1996, 2006) e de Camargo (2007) salientam que (a) cada língua concebe cada ato de fala como portador de marcas culturais; (b) tais marcas culturais

apresentam desafios ao ato tradutório; e (c) as marcas culturais presentes nos TOs dão

[...] ensejo a ‘comportamentos tradutórios específicos’, diversos em natureza ou em distribuição àqueles encontrados nos segmentos de textos não marcados culturalmente (Aubert, 2006, p. 23, grifo nosso).

Destaca-se a conduta do tradutor, o que, em nossa pesquisa, convencionamos chamar de *habitus*, o qual, por sua vez, apresenta um caráter que lhe é próprio no âmbito das traduções de ‘brasileirismos’. Embasados nesse pressuposto, acreditamos ser possível verificar esse comportamento com os tradutores-aprendizes, com vistas à formação de suas *competências*.

Relação entre pressupostos teóricos do *Habitus*, da Pedagogia e dos Estudos da Tradução

O conceito de *habitus* vem sendo recorrentemente utilizado dentro das Ciências Pedagógico-didáticas (Héron, 1987), vinculando as proposições sociais ao processo de aprendizagem. De modo geral, as teorizações desse campo retomam princípios salientados por Durkheim (1995), em sua obra *A evolução pedagógica*, na qual o teórico designa um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável. Para o autor, a formação dessa conjuntura se dá por vias institucionais, ou seja, a Educação estaria organizada de maneira que produzisse um efeito denso e duradouro.

Para Bourdieu (2002, p. 14), “[...] o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas”. O estudioso considera que é por meio do processo de ensino-aprendizagem que se conservam estruturas socioculturais pertinentes às atividades de dada profissão. Além disso, para o autor, o reconhecimento de uma conduta recorrente é realizado em meio aos grupos e sociedades e, depois de explicitado, tende a ser internalizado pelos indivíduos, os quais, embora apresentem idiosincrasias, fazem constante reuso dos conhecimentos adquiridos de modo coletivo, perpetuando um *habitus*.

Seguindo a mesma perspectiva, Apple (1989) sugere que a reprodução social por meio do compartilhamento de informações dentro do universo escolar produz nos aprendizes alguns saberes, valores e comportamentos que os preparam para o trabalho. O teórico, contudo, não acredita haver determinismo na formação dessas condutas; pelo contrário, compartilha com Bourdieu (1983, p. 64) a ideia de que

¹Parallel corpora, that is corpora of source texts and their translations. [As traduções apresentadas em nosso trabalho são de nossa responsabilidade.]

[...] é preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos.

Em Perrenoud (2001), a proposta de um *habitus* associado aos princípios de uma profissão compõe-se de:

- Rotinas que o profissional constrói por meio de suas práticas;
- Utilização de representações explícitas capazes de dirigir uma ação;
- Ação racional (uso de conhecimentos aliados à reflexão);
- Atividades delimitadas por 'normas' sociais.

O *habitus* traduz 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 (2002a) aponta ainda a necessidade de conscientização sobre o *habitus* profissional, bem como 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 conduta participada e grupal.

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) também problematizam a formação de um *habitus* por meio da prática pedagógica e do ensino regulado. Os autores consideram que os profissionais se utilizam dos conhecimentos apreendidos com base na experiência, os quais representam saberes específicos desenvolvidos pelos educadores, que se fundamentam, por sua vez, em vivências cotidianas das tarefas concernentes àquela 'ocupação'².

Tardif et al. (1991) salienta, ainda, que os conhecimentos "[...] incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de 'habilidades', de saber fazer e de saber ser" (Tardif et al., 1991, p. 220, grifos nossos). Segundo o autor, os saberes da experiência formam um conjunto de

representações a partir das quais os professores-educadores interpretam, compreendem e orientam uma profissão e uma prática, e constituem uma cultura profissional em ação.

Notamos, assim, que a leitura da atividade profissional do tradutor pode também ser avaliada conforme a interpretação pedagógica da constituição de uma conduta recorrente, estimulada pelos usos e pelas estratégias apresentados aos aprendizes e estabelecida dentro de um acordo social e cultural tácito entre os integrantes de um grupo de pares. Simeoni (1998) e Gouanvic (2005) agregam, ainda, a esse constructo, a proposição de que a observação dos comportamentos tradutórios estabelece-se por via da percepção da frequência e da perpetuação dos dados reais da língua fonte (LF) e da língua meta (LM). Sendo assim, abrem espaço associativo para a utilização das teorias e das metodologias da Linguística de Corpus, que favorecem a empiria e a análise de padronizações, permitindo a composição de uma possível estrutura regular.

Dessa forma, relacionamos a investigação pedagógico-sociológica aos estudos de *corpora*, procurando revelar que existe uma convenção e uma preferência a certos usos e, também, poderíamos acrescentar, a um *habitus*.

Sobre as concepções didáticas de ensino da prática tradutória

Pesquisas voltadas para a formulação de uma sistematização da proposta de ensino para a Tradução vêm crescendo, de modo a permitir uma orientação pedagógica a ser oferecida ao futuro tradutor. Nesse sentido, destacam-se os estudos de Alves, Magalhães e Pagano (2000, 2003), Alves (2003), Alves e Tagnin (2010), Lorenci (2001), Gonçalves e Machado (2006) e Hurtado Albir (1993, 1995, 1999, 2000, 2001).

Os autores postulam novas metodologias, partindo da perspectiva ora tradutológica, ora didática, e advertem, de modo geral, que, na elaboração de um método de ensino-aprendizagem, é preciso centralizar o processo no estudante, fornecendo-lhe ferramentas que lhe permitam descobrir os princípios para desenvolver a atividade tradutória a fim de adquirir 'competências' próprias.

Nesse sentido, Hurtado Albir (2005, p. 19) considera

[...] a competência tradutória [como] um conhecimento especializado, integrado por um conjunto de conhecimentos e habilidades, que singulariza o tradutor e o diferencia de outros falantes bilíngues não tradutores.

Os estudiosos do Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação [PACTE]

² Utilizaremos o termo 'ocupação' como sinônimo de 'profissão'.

(2000) sugerem, dessa maneira, que existem seis subcomponentes da competência tradutória, a saber:

- Competência Comunicativa nas duas línguas, incluindo habilidades linguísticas, discursivas e sociolinguísticas;
- Competência Extralinguística, composta pelo conhecimento de mundo e por conhecimentos especializados;
- Competência Instrumental Profissional, composta pelo conhecimento e pelas habilidades relacionados às ferramentas de mercado da profissão;
- 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);
- Competência de Transferência, a qual representa uma habilidade para completar o processo de transferência de uma LF para um 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;
- 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.

Seguindo prerrogativas semelhantes, Bell (1991) aponta que a competência tradutória se configura como uma somatória das seguintes habilidades: conhecimento da LM; conhecimento de tipologia textual; conhecimento da LF; conhecimento de mundo; capacidade contrastiva; habilidade para decodificar e recodificar conteúdos linguísticos e socioculturais, bem como competência comunicativa.

De acordo com Toury (1984), o processo de formação das competências passa pela socialização por meio dos comportamentos compartilhados coletivamente, de modo que podemos observá-la com base no conhecimento das relações tradutórias entre as línguas, 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), por sua vez, 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 avalie o processo tradutório e sua recepção por parte dos aprendizes.

Assim, para se constituir a ideia de 'competência', é necessário realizar um trabalho pedagógico que permita ao estudante conhecer as bases tanto linguísticas quanto conceituais, de modo que venha a reconhecer e resolver problemas que lhe surgirão na prática. Nesse âmbito, as considerações sobre o ensino da prática tradutória condizem com as premissas apontadas pelas teorias pedagógicas de Perrenoud (2000, 2001). O autor salienta que o reconhecimento e o ensino de um *habitus* 'profissional' estão diretamente vinculados à formação prática do aluno. Também nesse sentido, Tardif (2002) aponta que a apropriação e a utilização dos saberes profissionais estão vinculadas à experiência, ou seja, ao exercício da prática, o qual permite a incorporação de comportamentos recorrentes sob a forma de um *habitus*.

Com isso, consideramos que um trabalho interdisciplinar, como o que nos propomos a esboçar, possa aliar as concepções teóricas e a aplicabilidade prática, com o objetivo de ensinar aos estudantes de Tradução não somente as 'habilidades' que lhe serão requeridas, mas também o possível impacto de seu trabalho na Cultura Meta.

Dessa forma, compreendemos haver uma relação bastante eficiente entre o uso da Linguística de Corpus e o ensino de Tradução, de modo que, por meio da análise de *corpora*, podemos tecer futuras considerações sobre sua inter-relação com a proposta didática de tomada de conhecimento do *habitus* 'tradutório'.

Os Estudos da Tradução Baseados em Corpus equacionam as diferentes 'competências tradutórias', permitindo-nos associá-las às questões levantadas pela Sociologia da Tradução e pela diversidade sociocultural das escolhas individuais dos alunos-tradutores, no intuito de inseri-las nos processos de Pedagogia da Tradução.

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.

A utilização desses recursos para o ensino-aprendizagem vem sendo cada vez mais enfatizada. Para Laviosa (2002, p. 22),

Recentemente a abordagem baseada em corpus tem sido desenvolvida e aplicada ao ensino de Tradução, no qual pesquisas experimentais e empíricas caminham lado a lado com programas didáticos inovadores que envolvem diretamente os estudantes na elaboração, criação, exploração e desenvolvimento de corpora com o objetivo de melhorar a qualidade de suas traduções³.

A autora considera o estudo de *corpus* como parte importante no processo de aprendizado do tradutor em formação e no reconhecimento de padrões de uso associados ao contexto sociocultural da Tradução. Apresenta-nos, também, os principais métodos comumente empregados na Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus.

No âmbito da intersecção com a Terminologia, Krieger (2006) ressalta ser necessário elaborar uma didática que contribua para a aprendizagem do emprego correto de ‘termos’ técnicos, de modo a permitir que o profissional de Tradução reconheça estratégias adequadas para alcançar maior precisão semântico-conceitual também na LM.

Para Neubert (2000), associado à necessidade de disciplinas de Terminologia, o tradutor pode buscar por cursos de especialização nas áreas em que aspira especializar-se, como, por exemplo: biologia, medicina, ou mesmo, no caso de nossa pesquisa, antropologia, economia, política, sociologia etc.

Esses conhecimentos permitem ao tradutor trabalhar os textos especializados de modo apropriado, não somente no nível vocabular, mas também no âmbito do complexo da relação interlínguas em que muitas variáveis – linguísticas, sociais, culturais e históricas – estão envolvidas. Além disso, o ensino da Tradução terminológica não pode deixar de abordar a identificação do léxico com o meio social no qual ele circula.

Ao investigarmos o campo de pesquisas da Antropologia, verificamos que atualmente a linguagem de especialidade não mais fornece fronteiras rígidas com o uso corrente dos idiomas. Dessa maneira, palavras e ‘termos’ assemelham-se, deixando os itens terminológicos de caracterizarem-se pela exclusividade designativa. Com isso, é necessário salientar ao aprendiz que

[...] a inexistência de distinções marcantes no plano significante das unidades do léxico temático [...] evidencia que a propriedade que atribui estatuto terminológico [...] é seu conteúdo específico, determinado pela sua integração a um campo de especialidade (Krieger, 2006, p. 192).

Nesse contexto, saber usar fontes de documentação e de referência pode ajudar muito na atividade tradutória. Para Gonçalves e Machado (2006), trata-se de uma subcompetência instrumental, como postulada pelo PACTE, fundamental para a agilidade e o sucesso das informações fornecidas pelo tradutor, o que tem enorme impacto em seu desempenho profissional. Contudo, ainda são poucas as obras de referência especializada bi- ou multilíngues. Em vista dessa carência, os tradutores e aprendizes precisam estar cientes que atuarão como “[...] (v)erdadeiros ‘pesquisadores-exploradores’ das linguagens especializadas. Desse modo, produzem seus próprios materiais de apoio e ‘fazem glossários’” (Krieger & Finatto, 2004, p. 174, grifos das autoras).

As didáticas e metodologias voltadas aos cursos de Tradução, por conseguinte, desenvolvem conhecimentos práticos e teóricos de manejo terminológico, oferecendo aos estudantes subsídios para elaborarem seus materiais e para atuarem como terminólogos, na busca por diminuir as dificuldades no reconhecimento das unidades lexicais especializadas e por gerir, de modo mais consciencioso, as inúmeras escolhas tradutórias.

As investigações de Bowker (1999) apresentam a possibilidade de oferecer aos estudantes não somente as ‘habilidades’ práticas, mas também a consciência, por meio da exploração de *corpora*, de seu papel enquanto produtores de sentido. Nesse contexto, mostra-se importante realizar um trabalho efetivo com os aprendizes, para a composição de glossários e dicionários especializados por trazer consideráveis benefícios para a constituição de memórias pessoais, assim como para suas interações com os textos e com os ambientes de circulação dos mesmos.

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

No que se refere à formação das ‘competências tradutórias’, Alves (2003), em parceria com teóricas, como Magalhães (2001), considera as principais escolhas dos tradutores em formação como parte

³ More recently the corpus-based approach has been developed and applied in translator training where experimental and empirical research go hand in hand with innovative teaching programmes which directly involve students in designing, creating, exploring and exploiting corpora for improving the quality of their translations.

significante do 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 avalie o processo tradutório e sua recepção por parte dos aprendizes.

Em nossa pesquisa, procuramos associar, em uma abordagem interdisciplinar, fundamentos da Teoria da Tradução, da Linguística de Corpus, da Terminologia, da Sociologia da Tradução e da Pedagogia, de modo que o tradutor aprendiz possa tornar-se consciente não somente de seus saberes, mas também das distinções das linguagens de especialidade e de sua capacidade de alteração do *habitus* 'tradutório' por meio de suas escolhas lexicais, principalmente, no que concerne às maneiras de conceber suas relações com os TTs.

Nesse sentido, o uso de *corpora* na avaliação de tradutores-aprendizes permite reconhecer os padrões de uso recorrente dentro de um repertório conceitual social que confere ao tradutor um papel primordial: o de variar e alterar sentidos de acordo com suas escolhas léxicas e tradutórias, as quais estão somente relacionadas ao que considera aceito pela comunidade a que se vincula, ou seja, ao *habitus* do profissional de Tradução.

Em um trabalho de cunho interdisciplinar, as questões apontadas por Bourdieu, em um contexto relacionado às teorias de ordem pedagógica, ganham ênfase quando plenamente vinculadas às noções de 'competências tradutórias', colocadas por Alves, Berber-Sardinha, Bowker, Hurtado Albir, as quais fundamentam pertinentes proposições de ensino. O principal ponto a ser explorado em nossa investigação é o enquadramento dos Estudos de Corpora nos princípios que norteiam a Pedagogia da Tradução por meio de conjecturas e de conceitos que nasceram na análise sociológica, no tocante ao ambiente social, os quais alcançaram valores na composição do arcabouço teórico da Educação.

Dessa forma, existe a proposta de um avanço em relação ao uso didático da Linguística de Corpus, procurando constituir uma leitura não apenas analítica da constituição do *habitus* 'tradutório', mas também consolidar proposições teórico-metodológicas que, futuramente, poderão favorecer a formulação de um aparato sólido para uma Pedagogia da Tradução Baseada em Corpus.

Material e método

Para esta investigação, foram compilados:

- um *corpus* principal paralelo, composto pela

obra: *Maíra* (1976), de autoria de Darcy Ribeiro; e pela respectiva tradução para o inglês: *Maíra* (1985), realizada por Goodland e Colchie;

- um *corpus* principal paralelo, composto pelas traduções dos capítulos finais da obra *Maíra* (*A mirixorã e o sariguê*), produzidas por vinte alunos das disciplinas 'Prática de Tradução II' e 'Prática de Tradução III', no terceiro e no quarto ano do curso de Bacharelado em Letras com Habilitação em Tradução (2014).

O levantamento dos dados foi realizado com a utilização das ferramentas *WordList* e *Keywords* do software *WordSmith Tools* (versão 4.0), as quais facilitam a compilação dos termos, assim como de seus contextos de uso.

Após termos procedido à compilação e organização dos termos, notamos, com base nas teorias dos Estudos da Tradução Baseados em Corpus, da Linguística de Corpus, da Sociologia da Tradução e da Terminologia, que as variações lexicais ocorridas entre o *corpus* de TO e de TT poderiam representar dissociações conceituais decorrentes das diferenças culturais entre a sociedade de partida e a sociedade de chegada.

Realizamos, então, o levantamento e a análise dos resultados apresentados em sala de aula por vinte alunos do 3º e do 4º ano de Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor, após discussões sobre a tradução de fatores culturais tipicamente brasileiros, relacionados à formulação de termos em LM para a teoria darcyniana.

Os dados apresentados foram verificados a partir das traduções de parte do capítulo *A mirixorã e o sariguê* de *Maíra*, realizadas pelos tradutores aprendizes.

Análise dos dados

Em nossa pesquisa, propomos que, quanto maior a noção que os tradutores alcançam em relação aos comportamentos sociais contidos nos TOs, maior a possibilidade de promoverem condutas próprias aos TTs na cultura alvo. Acreditamos que a conscientização dos estudantes pode ser reconhecida a partir do uso das palavras-chave e da frequência de termos levantados com o uso da ferramenta computacional *WordSmith Tools*. Por fim, com o auxílio do *corpus* de apoio, apresentamos como os TTs podem alcançar proporções e interpretações teóricas diferentes, principalmente quando o tradutor reconhece o seu papel social e a sua capacidade de produzir significados por meio da construção do próprio *habitus*.

Análise das traduções feitas por aprendizes e do TT de Goodland e Colchie

Inicialmente, geramos as listagens com as palavras de maior frequência no trecho trabalhado em sala, com base no uso da ferramenta *WordList*, a partir do TO de Darcy Ribeiro, do TT dos tradutores oficiais e dos TTs dos tradutores em formação. Abaixo apresentamos as Tabelas 1, 2 e 3 com as dez primeiras ocorrências dessas listas:

Tabela 1. Dez palavras mais frequentes a partir do trecho do TO trabalhado em sala.

N	Palavra	Freq.
1	MUNDO	11
2	CASA	9
3	MIRIXORÃ	8
4	PUTA	8
5	ALDEIA	7
6	MULHERES	6
7	TEMPO	6
8	COLAR	5
9	MULHER	5
10	CANINDEJUB	4

Tabela 2. Dez palavras mais frequentes a partir do trecho do TT trabalhado em sala.

N	Word	Freq.
1	HOUSE	9
2	VILLAGE	8
3	WHORE	8
4	WOMEN	8
5	JAGUAR	7
6	MIRIXORÃ	7
7	WOMAN	7
8	INDIANS	6
9	WORLD	6
10	NECKLACE	5

Tabela 3. Dez palavras mais frequentes do *corpus* de TTs dos aprendizes de Tradução para o trecho trabalhado em sala.

N	Words	Freq.
1	MIRIXORÃ	144
2	HOUSE	135
3	WOMEN	126
4	VILLAGE	117
5	JAGUAR	115
6	WORLD	115
7	PEOPLE	94
8	TIME	89
9	WHORE	87
10	WOMAN	86

Na sequência, levantamos as palavras-chave em português, com o uso da ferramenta *KeyWords*, tendo como referência o *corpus Lácio-Ref*. Após esse primeiro levantamento, geramos a lista de palavras-chave a partir do trecho do TT de Goodland e Colchie e dos TTs dos aprendizes, tendo como referência o *corpus BNC Sampler*. A seguir, apresentamos as Tabelas 4, 5 e 6, com as dez palavras-chave do TO de Darcy Ribeiro, do TT dos

profissionais e dos TTs dos aprendizes, respectivamente:

Tabela 4. Dez palavras-chave a partir do trecho do TO trabalhado em sala.

N	Palavras-chave	Chavacidade
1	MIRIXORÃ	118.59
2	PUTA	98.91
3	ALDEIA	64.90
4	CANINDEJUB	59.28
5	COLAR	56.79
6	SARIGUÊ	44.46
7	ONÇA	41.90
8	FARINHA	41.90
9	JAGUAR	34.91
10	PÁTIO	33.98

Tabela 5. Dez palavras-chave a partir do trecho do TO trabalhado em sala.

N	Keywords	Keyness
1	MIRIXORÃ	151.12
2	WHORE	101.78
3	MAIRUN	86.35
4	CANINDEJUB	86.35
5	JAGUAR	78.08
6	CASSAVA	59.35
7	NECKLACE	57.90
8	INDIANS	54.41
9	JAGUARS	41.94
10	DONA	41.82

Tabela 6. Dez palavras-chave do *corpus* de TTs dos aprendizes de Tradução para o trecho trabalhado em sala.

N	Keyword	Keyness
1	MIRIXORÃ	2,279.01
2	JAGUAR	1,239.54
3	CANINDEJUB	1,139.36
4	WHORE	995.63
5	NECKLACE	940.47
6	VILLAGE	561.97
7	PIRUARANA	538.00
8	MAIRUN	522.17
9	MIRIXORÃS	506.35
10	AVÁ	490.52

Notamos que há a correspondência entre os termos de maior frequência e aqueles que constituem palavras-chave no capítulo ao qual os estudantes tiveram acesso. Ao reconhecerem esses aspectos, os tradutores-aprendizes podem buscar por dados presentes nos *corpora*, bem como verificar outros elementos constituidores do *habitus* ‘profissional’, questionando os padrões e os reusos e promovendo a disseminação de novos conteúdos conceituais.

É importante salientar a proporcionalidade no que tange aos tamanhos dos textos trabalhados, ou seja, quando selecionamos o capítulo *A mirixorã e o sariguê* e o comparamos ao *corpus* da obra *Maíra*, estabelecemos as seguintes correlações quanto ao termo ‘mirixorã’, por exemplo:

<i>Corpora</i>	Total de palavras	Frequência do termo 'mirixorã'	Chavacidade do termo 'mirixorã'
<i>Maira (TO)</i>	109.107	24	127.75
<i>Maira (TT)</i>	124.487	13	151.12
<i>A mirixorã e o sariguê</i>	1.792	8	118.59
<i>The Opossum and The Public Woman</i>	2.044	7	173.68

Figura 1. Proporção de uso do 'brasileirismo terminológico' 'mirixorã' entre o *corpus* geral da obra *Maira* e o excerto trabalhado em sala de aula.

De acordo com os dados fornecidos pela ferramenta *WordList* do programa *WordSmith Tools*, a palavra 'mirixorã' representa 0,02% da obra em LF. No âmbito do capítulo escolhido, a representatividade é 0,45%, ou seja, conhecer a valoração concedida a um núcleo linguístico favorece ao aprendiz compreender que os TOs de especialidade com os quais irá se deparar poderão dar maior ênfase a alguns conjuntos temáticos, como, no caso, a linguagem indígena.

No tocante à chavacidade, no entanto, temos uma posição contrária, o que significa dizer que, na totalidade da obra, o índice é 9.16 mais alto que no TO a ser traduzido pelos alunos. Tais fatores podem indicar que, se o TO se enquadra no uso e reuso de um conjunto antropológico voltado aos 'termos' indígenas, um item dessa ordem pode, ainda que com maior frequência, apresentar-se com menor importância, uma vez que divide espaços com outros itens terminológicos de mesma base, como, por exemplo, os 'brasileirismos': 'mairun'; 'canindejub' e 'sariguê'.

Em LM, a interação que se configura também é bastante pertinente à concepção e conscientização de algumas das facetas do *habitus*, a saber: 1) ampliar a chavacidade no uso de *brasileirismos* ou de termos culturalmente marcados em relação ao TO (índice 23.37 maior em *Maira*); 2) diminuir a frequência de uso de itens léxico-terminológicos específicos de uma dada região (11 ocorrências a menos de 'mirixorã' no TT); e 3) diminuir a porcentagem de uso de um *termo* em relação ao conjunto terminológico geral do *corpus* (frequência de 'mirixorã' no TT é de 0,01%).

Ao serem apresentados às palavras-chave do TO, os aprendizes reconhecem em suas condutas a 'consciência' de que a Linguística de Corpus pode auxiliá-los a encontrar os possíveis entraves que aquele processo tradutório irá trazer, englobando, assim, os *corpora* como parte de seus *habitus*.

Além disso, estabelecem relações de conceito com a temática apresentada e buscam os significados e sentidos para o conjunto terminológico que desconhecem ou que têm receio de utilizar. Passam a adquirir saberes (Tardif, 2002) voltados ao campo

antropológico, no que diz respeito ao contíguo de itens de especialidade, mas também reconhecem valorações e trocas de valorações culturais que irão auxiliá-los em traduções de outras áreas de especialidade.

Durante as aulas, levamos à discussão, por exemplo, a frequência comum entre os vocábulos presentes no trecho trabalhado e os 'termos' do *corpus* principal, por exemplo, no que diz respeito aos conceitos de: 'mundo', 'casa', 'aldeia', 'tempo' e 'mulheres'. Salientamos a proposição de que *A mirixorã e o sariguê* possui uma microparte da terminologia antropológica presente em *Maira*, visto que 38 palavras mais frequentes no TO aparecem nas palavras-chave da obra em LF e oitenta dessas palavras ocorrem nas palavras mais frequentes⁴.

Os alunos verificaram que teriam de lidar com níveis de conhecimento dos *habitus* que compõem a formulação da tradução de textos de *Antropologia*. Notaram a importância de fundamentar uma relação entre conhecimento linguístico, cultural e terminológico, e a necessidade de observar padrões de escolhas que perpassam valorações presentes somente na linguagem e que assumem caráter 'político', 'social' e 'ideológico', transformando o tradutor em agente modificador de teorias e de ambientes.

Conhecendo como o campo se constitui, os tradutores-aprendizes capacitam-se para entender como os 'brasileirismos' se alocam e realocam no trecho com o qual irão trabalhar e se preparam para as dificuldades, assim como conhecem as possíveis estratégias a serem utilizadas. Não se trata apenas de observar como os profissionais traduzem um dado 'termo' isolado, mas de conhecer: a) as temáticas dos TOs e a importância do núcleo terminológico formado por itens culturalmente marcados; b) a frequência com que os textos de um mesmo autor dialogam entre si por meio de sua terminologia; e o contato com obras de outros autores que corroboram ou desmistificam teorias, utilizando-se de 'termos', vocábulos, expressões, itens lexicais de especialidade coparticipados pelos grupos de cientistas sociais, antropólogos, sociólogos, historiadores etc.

O uso de *corpora* permite, pois, elaborar-se uma maneira de inserir os tradutores em um contexto e em um discurso que não fazem parte de sua formação. O *corpus* cria um ambiente de *conceitos* e teorizações e favorece um rápido entendimento dos debates envolvidos, de modo a permitir que os tradutores produzam aproximações em relação à terminologia dos TTs.

⁴ Tais dados são retirados da análise total da obra.

Voltamos a destacar que, assim como aponta Pearson (2003), as leituras interpretativas emergem das descrições e comparações entre os *corpora*, as quais favorecem as condições para que os aprendizes conheçam e analisem o impacto de tomarem algumas decisões de acordo com a imagem que fazem do TO e de TTs produzidos por tradutores profissionais. É pela observação que os alunos podem começar a desenvolver as próprias escolhas e, conseqüentemente, constituir ou alterar um *habitus*.

Como também proposto por Maia (2003), o aprofundamento das competências tradutórias pode ser realizado por meio da coleta de dados em *corpus*, de modo que os estudantes tendem a compreender como julgar o estilo, os conceitos, as complexidades e as informações adjacentes antes de iniciar os próprios processos de tomada de decisões linguísticas, lexicais, terminológicas e, principalmente, sociais.

A pesquisadora considera que, ao notabilizarmos os usos e reusos de termos dentro de um contexto de situação como o trecho trabalhado em sala, promovemos novas formas de materiais didáticos, o que beneficia a interação professor-aluno, uma vez que permite formular atividades, bem como apresentar padrões recorrentes e discutir probabilidades, formando um processo coletivo de apreensão de opções entre os estudantes.

O aprendiz de Tradução pode recorrer aos *corpora* como fontes de uma terminologia consolidada, passando a compilar material com propósitos de referências futuras. Notam que o uso de fontes baseadas na frequência e na chavidade fundamentam contato com boas traduções, adequando-se a um *habitus* 'tradutório' que, conforme mencionado por Bourdieu (1982), favorece a construção de um texto como conceitualização sociocultural, carregando consigo proposições, ideologias, reflexões e simbologias.

Considerações finais

Conforme apresentamos na Fundamentação do presente trabalho, o entendimento do sistema no qual o *habitus* se insere permite aos aprendizes ponderar sobre suas escolhas e encontrar explicações possíveis para a tradução de *brasileirismos*, assim como reformular sua conduta, de modo a oferecer novos padrões aos TTs.

A troca e o envolvimento em um ambiente coletivizado de tomada de decisão, que é o *corpus*, compreende a experimentação, a avaliação e a discussão sobre as respostas oferecidas. Dessa forma, promovem-se valores e padrões específicos relacionados aos sistemas simbólicos das sociedades de partida e de chegada, como apontado por Toury (1995).

Promover o conhecimento do TO e do TT de maneira aprofundada remonta às formas de interação, assim como ao desvendamento contextual dos textos em LF e em LM, habilidades que são apontadas por Hurtado Albir (2001) durante o uso da Linguística de Corpus.

Sendo assim, acreditamos que o trecho trabalhado em aula elucida as estruturas culturais trazidas à baila pelos 'brasileirismos terminológicos' e permite que os aprendizes desenvolvam um processo de internalização de condutas. Por meio das representações sociais, o aluno encontra as vias de uso do *habitus* 'tradutório'.

Quando promovemos a análise reflexiva sobre as opções adotadas para a tradução do trecho *A mirixorã e o sariguê*, tencionamos evidenciar os processos de estruturação dos TTs quando voltados aos 'brasileirismos terminológicos'. Além disso, a atividade consistiu em um momento de prática com base em um material didático consolidado no uso de *corpora*, bem como de dicionários e textos de especialidade, os quais permitem relacionar os termos, traçar as linhas de sentido e reconstruir o conhecimento dos tradutores em formação sobre o papel sociocultural assumido por suas produções textuais.

Lidar com os *corpora* também favorece a formação das 'competências' cultural e terminológica, uma vez que amplia o ambiente no qual os alunos se inserem, de modo que, ao buscar por um termo específico, com os *corpora* paralelos e comparáveis, eles podem encontrar diversas situações de uso do mesmo, bem como outros vocábulos que se associam a ele, como no caso de 'mirixorã'. Por consequência, o aprendiz vai ganhando habilidades que não se restringem apenas à tradução terminológica, conhece possíveis reusos, realocações de conceitos por diferentes autores e até pelo mesmo autor em diferentes TOs.

Por conseguinte, fazendo alusão ao exposto por Bourdieu (1980, 1982), Tardif (2002) e Perrenoud (2000, 2002a, 2002b) no âmbito do ensino de uma profissão, avaliamos que, ao lidarmos com o TO de um capítulo da obra *Maíra*, conduzimos a interpretação dos tradutores em formação para a proposição de um sistema adquirido de predileções e de padronizações duradouras que são produtos da internalização de arcabouços objetivos coparticipados, fatores de um *habitus* 'tradutório'.

Referências

- Alves, F. (2003). Tradução, cognição e contextualização: triangulando a interface processo-produto no desempenho de tradutores novatos. *Delta*, 19(esp.), 71-108.
- Alves, F., & Tagnin, S. E. O. (2010). *Corpora e ensino de tradução: o papel do automonitoramento e da*

- consientização cognitivo-discursiva no processo de aprendizagem de tradutores novatos. In W. Viana, & S. E. O. Tagnin (Orgs.), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras* (p. 189-203). São Paulo, SP: HUB.
- Alves, F., Magalhães, C. M., & Pagano, A. (2000). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo, SP: Contexto.
- Alves, F., Magalhães, C. M., & Pagano, A. (2003). Autonomy in translation: approaching translators' education through awareness of discourse processing (Fabio Alves, trad.). *Cadernos de Tradução*, 1(esp.), 161-185.
- Alves, F., Magalhães, C. M., & Pagano, A. (2005). *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Aubert, F. (1996). *Introdução à metodologia de pesquisa terminológica bilingue*. São Paulo, SP: Humanitas; FFLCH/USP.
- Aubert, F. (2006). Indagações acerca dos marcadores culturais na tradução. *Revista de Estudos Orientais*, 5, 23-36.
- Baker, M. (1993) Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: Baker, M.; Francis, G.; Tognini-Bonelli, E. (Ed.), *Texto and technology: in honour of John Sinclair* (p. 233-250). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Baker, M. (1995) Corpus in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, 7(2), 223-243.
- Baker, M. (1996). Corpora in translation studies: the challenges that lie ahead. In H. Somers (Ed.), *Terminology, LSP and translation studies in language engineering: in honour of Juan C. Sager* (p. 175-186). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Baker, M. (2000). Towards a methodology for investigation the style of literary translation. *Target*, 12(2), 241-266.
- Barros, L. A. (2004). *Curso básico de terminologia*. São Paulo, SP: USP.
- Bell, R.T. (1991) *Translation and translating*. London, UK: Longman.
- Berber Sardinha, T. (2003). Uso de corpora na formação de tradutores. *Delta*, 19(esp.), 43-70.
- Berber Sardinha, T. (2004). *Linguística de corpus*. São Paulo, SP: Manole.
- Berber Sardinha, T. (2010). Como usar a linguística de corpus no ensino de língua estrangeira—por uma linguística de corpus educacional brasileira. In S. E. O. Tagnin, & V. Viana (Orgs.), *Corpora no ensino de línguas estrangeiras* (p. 293-348). São Paulo, SP: HUB.
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris FR: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Estrutura, habitus e prática. In P. Bourdieu (Org.), *A economia das trocas simbólicas* (p. 203-229). São Paulo, SP: Perspectiva.
- Bourdieu, P. (1983). Esboço de uma teoria de prática. In R. Ortiz. (Org.), *Pierre Bourdieu* (p. 46-81). São Paulo, SP: Ática.
- Bourdieu, P. (2002). *Pierre Bourdieu. Entrevista concedida a Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ.
- Bowker, L. (1999). Exploring the potential of corpora for raising language awareness in student translators. *Language Awareness*, 8(3-4), 160-172.
- Camargo, D. C. (2007). *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus* (Vol. 1, Coleção Brochuras). São Paulo, SP: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto, SP: Laboratório Editorial.
- Camargo, D. C. (2011). Uso de corpora no ensino da tradução: um estudo de caso. In *Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada* (p. 41). São Paulo, SP: INPLA.
- Coelho, O. (2003). Léxico, Ideologia e a Historiografia Linguística do Século das Identidades. *Revista Letras*, 61, 153-166.
- Díaz Foces, O. (1999). *Didáctica de la traducción (português – español)*. Vigo, ES: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo.
- Durkheim, É. (1995). *A evolução pedagógica* (B. C. Magne, trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Faulstich, E. (2004). Duas questões em discussão: o que são brasileirismos nos dicionários de Língua Portuguesa? Existem brasileirismos terminológicos? In *Jornada sobre 'Variación Geolectal i Terminologia' Red Panlatina de Terminologia*. Barcelona, ES: Realiter/IULATerm/Institut Universitari de Linguística Aplicada.
- Gonçalves, J. L. V. R., & Machado, I. T. N. (2006). Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. *Cadernos de Tradução*, 17(1), 45-69.
- Gouanvic, J. (2005). A Bourdieusian theory of translation, or the coincidence of practical instances: field, 'habitus', capital and 'illusio'. *The Translator*, 11(2), 147-166.
- Héron, F. (1987). La seconde nature de l'habitus. *Revue Française de Sociologie*, 28(3), 385-416.
- Hurtado Albir, A. (1993). Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular. In R. Gauchola et al. (Eds.), *Les langues étrangères dans l'Europe de l'acte Unique* (p. 239-252). Bellaterra, ES: ICE Universitat Autònoma de Barcelona.
- Hurtado Albir, A. (1995). La didáctica de la traducción literaria. In E. Le Bel (Ed.), *Le masque et la plume. Traducir: reflexiones, experiencias y prácticas* (p. 55-64). Sevilla, ES: Universidad de Sevilla.
- Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid, ES: Edelsa.
- Hurtado Albir, A. (2000). La competencia traductora y su adquisición. Un modelo holístico y dinámico. *Perspectives: Studies in Translatology*, 7(2), 177-188.
- Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid, ES: Cátedra.

- Hurtado Albir, A. (2005). A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In F. Alves, C. M. Magalhães, & A. Pagano (Orgs.), *Competência em tradução: cognição e discurso* (p. 10-42). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Krieger, M. G. (2006). Do ensino da terminologia para tradutores: diretrizes básicas. *Cadernos de Tradução*, 17(1), 189-206.
- Krieger, M. G., & Finatto, M. J. B. (2004). *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto.
- Laviosa, S. (2002). *Corpus-based translation studies: theory, findings, applications*. Amsterdam, NL; Atlanta, GA: Rodopi.
- Laviosa, S. (2008). Description in the translation classroom. In A. Pym, M. Shlesinger, & D. Simeoni (Eds.), *Beyond descriptive translation studies – investigations in homage to Gideon Toury* (p. 119-132). Amsterdam, NL; Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Laviosa, S. (2009). Towards a transcultural pedagogy for language & translation education. In *Paper presented at the 24a Convegno nazionale dell'Associazione Italiana di Anglistica, Challenges for the 21st century: dilemmas, ambiguities, directions*. Rome, IT: Università di 'Roma Tre'.
- Lorenci, M. L. M. (2001). *O ensino da tradução: uma nova concepção didática* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Magalhães, C. M. (2001). Pesquisas textuais/discursivas em tradução: o uso de corpora. In A. Pagano, (Org.), *Metodologias de pesquisa em tradução* (p. 93-116). Belo Horizonte: FALE-UFMG.
- Maia, B. (2003). The pedagogical and linguistic research implications of the GC to on-line parallel and comparable corpora. In J. J. Almeida (Ed.), *Corpora paralelos: aplicações e algoritmos associados* (p. 31-32). Braga, PT: Universidade do Minho.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In C. Schäffner, & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (p. 3-18). Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing.
- Pearson, J. (2003). Using parallel texts in the translator training environment. In F. Zanettin, S. Bernardini, & D. Stewart (Orgs.), *Corpora in translator education* (p. 15-24). Manchester, UK: St. Jerome.
- Perrenoud, P. (2002b). A postura reflexiva: questão de saber ou de *habitus*? In P. Perrenoud. (Org.), *Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica* (p. 71-88). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul.
- Perrenoud, P. (2001). O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, & E. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (p. 161-184). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002a). Da prática reflexiva ao trabalho sobre o *habitus*. In P. Perrenoud. (Org.), *Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica* (p. 141-168). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Processo de Aquisição da Competência Tradutória e Avaliação [PACTE]. (2000). Acquiring translation competence: hypotheses and methodological problems in a research project. In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (Eds.), *Investigating translation* (p. 99-106). Amsterdam, NL: John Benjamins.
- Ribeiro, D. (1976). *Maíra*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Ribeiro, D. (1985). *Maíra* (Goodland and Colchie, Transl.). London, UK: Pan Books.
- Sanchez, A. (1995). Definición e história de los corpus. In Sanchez, A. (Org.), *CUMBRE – Corpus Lingüístico de Español Contemporáneo*. Madrid, ES: SGEL.
- Sapiro, G. (2010). L'autonomie de la littérature en question. In J. P. Martin (Ed.), *Bourdieu et la littérature* (p. 45-61). Nantes, FR: Éditions Cécile Defaut.
- Sela-Sheffy, R. (2005). How to be a (recognized) translator: rethinking *habitus*, norms, and the field of translation. *Target*, 17(1), 1-26.
- Simeoni, D. (1998). The pivotal status of the translator's *habitus*. *Target*, 10(1), 1-39.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (F. Pereira, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e educação*, 4, 215-233.
- Toury, G. (1984). Translation, literary translation and pseudotranslation. *Comparative Criticism*, 6, 73-85.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam, NL; Philadelphia, PA: John Benjamins.

Received on May 22, 2015.

Accepted on February 11, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.