

APRENDIZAGEM POR DESCOBERTA NO ENSINO DE LÍNGUAS PARA ESTUDANTES DE TRADUÇÃO: UTILIZANDO *CORPORA* COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS

*DISCOVERY LEARNING IN THE LANGUAGE-FOR-TRANSLATION CLASSROOM: CORPORA AS LEARNING AIDS*¹²



Silvia BERNARDINI³
Universidade de Bolonha

Traduzido por: Leonardo Pereira NUNES⁴
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este trabalho tece uma revisão acerca da noção de aprendizagem por descoberta através do uso de *corpora*, inicialmente proposta nos anos 1990, e avalia seu potencial e suas implicações para a formação de tradutores na atualidade. Discute-se o arcabouço que subjaz essa abordagem no que concerne o aprendizado movido por dados, e promove-se uma articulação entre a instrução baseada em projetos e a instrução focada na forma, ambas em ambientes inspirados no socioconstrutivismo. São fornecidos exemplos de experiências autênticas de aprendizagem aberta, em que estudantes de tradução incumbem-se da compilação e consulta a *corpora*, o que, conseqüentemente, leva o professor a abandonar o tradicional e questionável posto de provedor onisciente de conhecimento para assumir um (mais condizente) papel de “especialista em aprendizagem”. Extrapolando o já corrente emprego de *corpora* em cursos cujo objetivo é fomentar competências temáticas, tecnológicas e de mineração de dados (via treinamento com a utilização *corpora* como instrumentos profissionais), o presente estudo lança luz sobre o seu uso enquanto ferramenta de aprendizagem aliada ao ensino de língua estrangeira para tradutores, e enfatiza seus potenciais de desenvolvimento das outras três competências do *Mestrado Europeu em Tradução* (EMT): linguística, intercultural e de prestação de serviços de tradução.

Palavras-chave: Aprendizagem movida por dados. Aprendizagem por descoberta. Formação de tradutores. Competências EMT.

145

1. Introdução

A presente contribuição tem por objetivo retomar a noção de aprendizagem por descoberta a partir do uso de *corpora*, reavaliando seu potencial para a formação de tradutores à luz das mudanças de atitude e de prioridades observadas nos cursos de tradução nos últimos quinze anos. Discorrerei principalmente sobre o contexto com o qual tenho maior familiaridade, isto é, o italiano. Entretanto, aspectos gerais se aplicam a um contexto mais amplo, sobretudo devido à convergência dos sistemas educacionais no âmbito da União Europeia como reflexo do Espaço Europeu de Educação Superior. Serão tecidas

BERNARDINI. *Aprendizagem por descoberta no ensino de línguas para estudantes de tradução: utilizando corpora como instrumentos pedagógicos*. Traduzido por: Leonardo Pereira Nunes *Belas Infêis*, v. 6, n. 1, p. 145-162, 2017.

comparações entre as atividades baseadas na aprendizagem por descoberta e as atividades baseadas em *corpora*, estas últimas típicas e ainda presentes nos currículos convencionais de ensino de tradução. Os potenciais e limitações daquelas serão cotejados com os destas sob a perspectiva do quadro de competências adotado pela rede dedicada ao *Mestrado Europeu em Tradução* (EMT)⁵. Espero estimular reflexões e discussões acerca do (ainda) negligenciado uso de *corpora* na formação de tradutores e, em termos gerais, acerca da necessidade de uma maior atenção para o desenvolvimento de competências transversais de caráter intangível, essas comumente esquecidas, mas de suma importância para o exercício da profissão tradutor.

2. O que é a aprendizagem por descoberta (e por que ela é relevante para a formação de tradutores)?

146 Fins pedagógicos têm sido tema central e frequente para a Linguística de *Corpus* – desde a obra *Second Interim Report on English Collocations* de Palmer (1933) até o projeto marco COBUILD de Sinclair (1987). Grande ênfase tem sido dada a como os alunos aprendem a partir dos *corpora*, seja via mediação de especialistas (professores, autores de livros-texto, lexicógrafos, etc.), seja via consulta direta, como uma consulta ao dicionário, por exemplo. E com razão: a “revolução do *corpus*” (HANKS, 2012) influenciou consideravelmente as abordagens de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, a “aliança natural entre a descrição linguística e a prescrição pedagógica” (SEIDLHOFER, 2003, p. 78) tem sido criticada devido à possibilidade de as normas da comunidade linguística na qual se insere o usuário alvo (observadas em *corpora*) não serem um modelo adequado para aprendizes de línguas (WIDDOWSON, 1991). Ainda, contribuições descritivas devem meramente informar (e não determinar) o que será ensinado em sala de aula.

A aprendizagem por descoberta (ou exploratória) com o uso de *corpora* tem como meta promover uma ponte entre tais visões através da potencialização dos *corpora* enquanto ferramentas pedagógicas, e não apenas enquanto fontes de dados de caráter descritivo. Essa abordagem está estreitamente associada ao trabalho de Tim Johns sobre aprendizagem movida por dados (JOHNS, 1991). Quando professor de inglês como língua estrangeira na Universidade de Birmingham nos anos 1980 e 1990, o autor testemunhou o advento e a mudança de paradigma no ensino da língua como consequência do uso de *corpora*, mas se viu inclinado a adotar a perspectiva de um linguista aplicado. Em suas memoráveis palavras nas obras *Research is too serious to be left to the researcher* e *Each student a Sherlock Holmes*, o

BERNARDINI. *Aprendizagem por descoberta no ensino de línguas para estudantes de tradução: utilizando corpora como instrumentos pedagógicos*. Traduzido por: Leonardo Pereira Nunes *Belas Infieis*, v. 6, n. 1, p. 145-162, 2017.

autor descreve, em síntese, as práticas pedagógicas que se valem de um “uso prático de dados autênticos encontrados em *corpora* [...] para um aprendizado de línguas de forma indutiva e autodirecionada [...], empoderando os alunos a investigarem e tecerem suas próprias conclusões” (BOULTON, 2011, p. 571). Através da metáfora do *aprendiz viajante*, Bernardini (2004a) reforça a importância do foco na experiência da aprendizagem, isto é, no percurso, e não no destino: aqui, o ponto não é discernir se o aprendizado de estruturas linguísticas específicas gerado indutivamente a partir de *corpora* é mais eficaz do que o aprendizado como resultado de aulas expositivas, assim como também não é relevante a precisão descritiva nas observações feitas pelos aprendizes. Em lugar disso, como aponta Bernardini (2004b), a aprendizagem por descoberta valoriza e aprimora o contato com dados da língua em seu uso autêntico, com atividades de caráter aberto e com lacunas de informação que forneçam a base para o desenvolvimento de trabalho colaborativo, como a escrita de artigos acadêmicos e simulações de apresentações orais em conferências. Aparentemente, tal abordagem se mostra bem adequada à formação de tradutores, por razões que só poderão ser resumidas de forma sucinta no presente trabalho⁶.

Primeiramente, por serem abertas e autodirecionadas, atividades de aprendizagem por descoberta são intrinsecamente centradas no aprendiz, favorecendo a autonomia e a transferência de potencial ao aluno, que se engaja na prática e estabelece uma sistemática para a análise de dados em *corpora*. Isso, sem dúvida, será muito útil para o exercício de sua profissão. Ainda que a autonomia e a aprendizagem centrada no aluno sejam largamente reconhecidas e valorizadas no ensino de segunda língua – pelo menos desde os apontamentos de Nunan (1988) – essas têm maior destaque para alunos com níveis de proficiência mais avançados, e que já estejam em processo de se tornarem profissionais da língua. Os vários anos de instrução incutiram nestes a ideia falaciosa de que estudos mais aprofundados da língua não são necessários. Consequentemente, eles acabam por dificultar o trabalho do professor, que é o de identificar e explorar em sala de aula terrenos comuns a todos os aprendizes. Atividades de aprendizagem por descoberta baseadas em projetos e com o uso de *corpora*, por sua vez, são “inteiramente adaptáveis às necessidades individuais e às preferências do aluno [,] através das quais ele se torna capaz de produzir uma inúmera gama de respostas, ou até mesmo de reagir de forma não prevista pelo professor” (LEECH, 1997, p. 11-12).

147

Em segundo lugar, a aprendizagem por descoberta é um processo indutivo que privilegia o “reconhecimento” (SCHMIDT, 2010) de padrões, isto é, as correlações entre forma e significado no desempenho linguístico, ou uma “predileção por colocar as coisas em certos termos” (KENNEDY, 1992). Por exemplo, nenhum tradutor pode ignorar o fato de que a língua é permeada por padrões colocacionais, e que o papel desses é o de desambiguação do sentido das palavras (SINCLAIR, 1996), tornando o texto fluente e espontâneo (McCARTHY; O’DELL, 2006) e fornecendo insumos para a ironia e a criatividade (LOUW, 1993; KENNY, 2001). Tampouco podem negligenciar o fato de o contexto de situação e o contexto de cultura influenciarem esses padrões (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). *Corpora* de gêneros e de registros específicos são recursos ideais e determinantes na dimensão contextual.

Em terceiro lugar, esse tipo de aprendizagem é comunicativo ou, mais especificamente no sentido vygostkiano, “situado”. Nesse caso, o conhecimento é “co-construído num diálogo colaborativo e com orientação e apoio mediados pelo professor ou pelo aluno” (FLOWERDEW, 2015, p. 19). As tarefas em grupo, que visam à resolução de problemas linguísticos de caráter aberto (incluindo a coleta de dados, a elaboração de respostas e a apresentação oral de trabalhos), criam um contexto social no qual o aprendizado acontece e, ao mesmo tempo, no qual métodos de trabalho colaborativo se desenvolvem. Essa visão muito se alinha às recomendações propostas por Kiraly (2000, p. 184-85) sobre uma abordagem socioconstrutivista inspirada em “comunidades de prática” na formação de tradutores.

A implementação de cursos genuinamente comunicativos em programas de ensino de tradução seria um importante primeiro passo para fazer destes um espaço dedicado e orientado à prática. Levaria os estudantes a se responsabilizarem pelo próprio processo de aprendizagem [...], contribuindo para o espírito de equipe nas instituições e rompendo com o modelo transmissionista de ensino, no qual o aluno não mais é encarado como recipiente vazio a ser preenchido com conhecimento.

Antes de adentrar nas atividades em si, proponho uma breve apreciação da atual situação sobre a aprendizagem por descoberta com o uso de *corpora*.

3. *Corpora* na formação de tradutores: qual o seu papel até o presente momento?

Com base em evidências irrefutáveis acerca do potencial dos *corpora* enquanto fontes de fatos linguísticos, alguns pesquisadores defendem que eles podem (e devem) fazer parte do

rol de ferramentas do tradutor, assim como dicionários, *softwares* de memórias de tradução e recursos afins. O principal argumento é que “os *corpora* linguísticos, se bem selecionados e utilizados, fornecem informações mais abundantes e confiáveis ao tradutor do que as ferramentas de referência tradicionais” (ASTON, 2009, p. ix). Muito se poderia discorrer em defesa dessa visão, porém uma elaboração mais detida seria demasiadamente longa e excederia o foco desta contribuição⁷.

Se concordarmos que o tradutor necessita de *corpora* em seu ofício, podemos concluir que estudantes de tradução necessitam *aprender* a utilizá-los. Esse é um ponto defendido por Sánchez-Gijón (2009, p. 111) sobre o uso de *corpora* na tradução especializada, pois, de acordo com ela, “não se pode negligenciá-lo em programas de formação de tradutores, dada a importância de se registrar e documentar o processo tradutório”. Ainda, segundo a autora, “os professores devem contemplar as metodologias oferecidas pela linguística de *corpus* no intuito de fazer largo uso dos recursos para registro hoje disponíveis aos tradutores” (ibid., p. 114). Rodríguez-Inés (2009, p. 129) também advoga explicitamente em favor do uso de *corpora* ao propor “uma subcompetência instrumental específica, isto é, a habilidade de se manejar os *corpora* eletrônicos de forma adequada e com o objetivo de se resolverem problemas de tradução”.

149

Tal abordagem parece ser dominante e muito promissora, e um trabalho desse tipo envolvendo *corpora* pode, de fato, contribuir para o desenvolvimento de três das seis competências recomendadas no quadro de competências EMT (2009), quais sejam: competência temática (dominar a busca de informações para embasamento em áreas específicas do conhecimento); competência tecnológica (dominar o uso de *softwares* de tradução para fins de registro) e competência em mineração de dados (ser capaz de desenvolver de estratégias de extração de terminologia, de fraseologia, de avaliação de fontes/referências, etc.).

Apresentarei um breve exemplo de caso de aprendizagem que acredito ser representativo. No Programa de Mestrado em Tradução Especializada da Universidade de Bolonha, os *corpora* são utilizados, sobretudo, nas disciplinas intituladas: *Métodos de Tradução e Tecnologia* (que valem 15 créditos no Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS) e incluem um módulo sobre mineração de dados e terminologia, além de ferramentas CAT/localização e tradução automática/pós-edição); e *Tradução Especializada* (que contam 40 créditos ECTS e incluem dois módulos sobre

BERNARDINI. *Aprendizagem por descoberta no ensino de línguas para estudantes de tradução: utilizando corpora como instrumentos pedagógicos*. Traduzido por: Leonardo Pereira Nunes *Belas Infêis*, v. 6, n. 1, p. 145-162, 2017.

tradução técnica e especializada, além de tradução para a indústria editorial e tradução multimídia/audiovisual). Espera-se que o aluno desenvolva habilidades técnicas e metodológicas exploradas naquela e as aplique nas tarefas propostas nesta, sendo que ambas as disciplinas, ministradas em laboratório de informática, têm orientação prática/profissional.

As atividades mais comuns propostas envolvem, primeiramente, a compilação de um *corpus* bilíngue para a simulação de uma tarefa de terminologia e de tradução (o que requer, dentre outras, a tomada de decisões sobre os critérios adotados para a seleção textual, para a avaliação de fontes e para a formatação de arquivos e metadados). Posteriormente, são propostas atividades de extração de termos e frases típicas, que fomentam o conhecimento técnico e metodológico para o uso de ferramentas de investigação de *corpora* e o desenvolvimento de habilidades de consulta e interpretação de dados, tais como a elaboração de buscas, o ordenamento de resultados, a detecção de padrões, o descarte de ruídos, etc. Essas atividades estão em sintonia com uma orientação instrumental (com foco em métodos e em tecnologias) geralmente contemplada na formação de tradutores. No âmbito de um curso de tradução especializada, pode-se novamente lançar foco sobre a compreensão e produção de textos através de atividades com as quais seja possível colocar em prática o conhecimento e as habilidades aperfeiçoadas.

Introduzir o tradutor em formação aos estudos de *corpora* através de exercícios desenhados e claramente orientados à prática profissional pode ser o melhor artifício para o professor (por razões óbvias), mas não o é, necessariamente, para o aluno, que precisa se convencer do retorno do seu investimento. Como sugere Aston (2009, p. ix-x), “o uso de *corpora* é antieconômico no curto prazo, e por isso ainda não está consagrado entre os tradutores profissionais”. Isso significa dizer que os mesmos aprendizes dispostos a fazer uso extensivo de memórias de tradução – sobretudo as que são líderes no mercado – raramente se entusiasmam com *corpora* e concordanciadores, que, “ao contrário das memórias e dos sistemas de tradução automática, não apresentam uma seleção de termos e palavras em potencial que o usuário possa aceitar, modificar ou rejeitar” (ibid.).

Assim, no intuito de convencer o aluno sobre a capacidade dos *corpora* enquanto ferramentas profissionais, faz-se necessário garantir que ele avalie esse potencial e que desenvolva pensamento crítico e processamento cognitivo necessários para “superar a dificuldade de se lidar, simultaneamente, com a complexidade linguística do material textual e com a complexidade conceitual da ferramenta” (MOLÉS-CASES; OSTER, 2015, p. 207).

Essas prioridades, que exigem uma orientação acadêmica, não podem ser almeçadas em cursos que possuem foco meramente instrumental e que são sobremaneira orientados à prática profissional com simulação de condições reais de trabalho.

4. Avançando com a aprendizagem por descoberta baseada em projetos com o uso de corpora

A maioria das disciplinas de segundo ciclo dos cursos de tradução com os quais tenho familiaridade incluem, além dos módulos voltados para a prática profissional (como tradução especializada e tradução e tecnologia), matérias cujo objetivo é harmonizar duas competências reconhecidas pelo grupo de especialistas do EMT (2009), quais sejam: *competência linguística* e *competência intercultural*. Na Itália, essas competências são geralmente intituladas *Cultura e literatura*, e, especialmente, *Língua e linguística* das línguas A, B e C, sendo que o Programa de Mestrado da Universidade de Bolonha atualmente atribui a elas 24 créditos ECTS.

Apesar de o ensino de língua(s) e de linguística para alunos de tradução ser essencialmente distinto do ensino de línguas em geral, até mesmo em níveis mais avançados (BERNARDINI, 2004b; KIRALY, 2000), ele tradicionalmente não está fundamentado nos estudos da tradução aplicados à formação de tradutores. Tal quadro aparentemente não se alterou de forma proeminente desde o ano 2000, quando Kiraly (2000, p. 181) aponta que “o arcabouço de literatura sobre os estudos da tradução presente em artigos, monografias e conferências [...] é marcado por uma quase ausência de contribuições sobre o papel da aprendizagem de segunda língua no ensino de tradução”. Dado esse cenário, as seguintes questões podem ser levantadas: como as atividades de compilação e uso de *corpora* podem ser integradas aos cursos de língua e linguística no sentido de favorecer a aquisição de competência linguística específica necessária ao tradutor? Como podem contribuir para o desenvolvimento de competências sociolinguísticas e textuais alicerçadas na consciência intercultural? Descrevo, ainda nesta seção, minhas próprias tentativas de responder a tais perguntas.

No período letivo entre 2014 e 2015, ofereci disciplina de língua e linguística do inglês para alunos do primeiro ano do Programa de Mestrado em Tradução Especializada da Universidade de Bolonha. Ministrada em sala equipada com computador e projetor, o curso contou 6 créditos ECTS e teve duração de 2 semestres, com carga-horária semanal de 2 horas.

Mesmo já tendo larga experiência no ensino de tradução e de tecnologias da tradução, me vi diante do seguinte desafio: os alunos encararam o curso de forma negativa. Ainda, suas motivações e expectativas eram baixas e a competência metalinguística sobre a língua inglesa, rudimentar.

A disciplina foi dividida em duas partes: na primeira, mais teórica e centrada no professor, abordei fundamentos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) aplicada ao inglês⁸; na segunda, mais prática e centrada em projetos, dividi os alunos em grupos e os incumbi de realizar pesquisa original baseada em análise de *corpora*. Dei liberdade para que eles escolhessem o aspecto linguístico e o tipo textual a serem investigados. O estudo deveria, entretanto, comparar instâncias de “restrições comunicativas” (LANSTYÁK; HELTAI, 2012) entre o inglês e o italiano. Mais especificamente, os estudantes deviam estabelecer uma comparação entre textos em inglês traduzidos do italiano por falantes nativos desta língua e textos não traduzidos (originais) em inglês (nativo e como língua franca). Considerando-se os preceitos da linguística de *corpus*, foi adotada a perspectiva comparável monolíngue.

152

A tarefa baseada em projeto foi realizada ao longo de oito encontros/semanas, e seguiu o planejamento apresentado no Quadro 1. A avaliação dessa parte do curso se resumiu num trabalho final em grupo (produção de um artigo), cujos pontos somados corresponderam a 50% da nota total.

Quadro 1 - Cronograma da tarefa baseada em projeto

Semana	Atividade geral	Atividade detalhada
1	Compilação do <i>corpus</i>	Identificação e escolha do tópico e do tipo textual Critérios de operacionalização para inclusão/exclusão de textos Seleção de textos representativos Conversão em formato <i>texto plano</i> e armazenamento
2	Formulação da hipótese	Identificação, operacionalização e extração de ocorrências linguísticas (com o <i>software</i> AntConc*) relevantes para comparação
3	Teste de hipótese	Comparação de dados quantitativos entre <i>corpora</i> de diferentes extensões (normalização, χ^2)

4-6	Apresentação (formato conferência)	Exposição de 20 minutos com <i>slides</i> (descrição do gênero/registo, revisão da literatura, metodologia, resultados, discussões, limitações, pesquisas futuras) seguida de 10 minutos para perguntas
7-8	Redação	Escrita de artigo de aproximadamente 3.000 palavras seguindo as orientações do professor e as convenções de escrita acadêmica na esfera dos estudos linguísticos

* <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Treze grupos foram organizados em duas salas, sendo que cada grupo contou com três a cinco membros e escolheu seu próprio nome e logotipo. Os temas e tipos textuais explorados por cada um deles estão listados no Quadro 2.

Quadro 2 - Grupos e informações sobre o projeto

153

Nome do grupo	Aspecto linguístico	Tipo textual	Tipo de restrição comunicativa**
<i>Chocolate</i>	Marcadores de envolvimento	Discursos falados da União Europeia	Inglês como língua franca vs inglês nativo
<i>Coffee breakers</i>	Marcadores de complexidade e voz passiva	<i>Websites</i> de museus (seção “História”)	Traduzido vs não traduzido
<i>Golden angels</i>	Conjunções coesivas	Dissertação de mestrado	Inglês como língua franca vs inglês nativo
<i>Hope</i>	Hipotaxe	Texto missão (de empresas)	Traduzido vs não traduzido
<i>Octopus</i>	Transitividade/tipos de processo	Nota à imprensa sobre lançamento de produto	Inglês como língua franca vs inglês nativo
<i>Platypus</i>	Parataxe, hipotaxe e encaixamento	Descrição de disciplina acadêmica	Inglês como língua franca vs inglês nativo
<i>Rainbow</i>	Coesão e complexidade linguística	Texto de patente	Inglês como língua franca vs inglês nativo
<i>Snoopy</i>	Transitividade/tipos de processo	Descrição de vinhos	Traduzido vs não traduzido
<i>Spectacles</i>	Aproximação pessoal e impessoal	Resumo de tese de doutorado	Inglês como língua franca vs inglês nativo

<i>Tiramisu</i>	Uso de conectores (coesão e complexo oracional)	Conclusão de tese de doutorado	Inglês como língua franca vs inglês nativo
<i>Tupperware</i>	Metáfora gramatical ideacional/nominalização	Resumo de tese de doutorado	Inglês como língua franca vs inglês nativo
<i>Wallaby</i>	Nominalização	<i>Websites</i> de empresas alimentícias (seções “História da empresa” e “Quem somos”)	Traduzido vs não traduzido
<i>Walmart</i>	Adjunto de modo e metáfora gramatical	Carta aos acionistas	Inglês como língua franca vs inglês nativo

O resumo apresentado no Quadro 3, que foi selecionado mas não corrigido pelo grupo *Wallaby*, é bastante representativo desse tipo de trabalho com *corpora* realizado pelos alunos em seus respectivos projetos, e também demonstra o quanto eles aprenderam com a tarefa.

Quadro 3 - Exemplo de resumo

Nominalização e textos da internet: uma análise comparativa de *websites* não traduzidos (originais) e traduzidos de empresas alimentícias.

Atualmente, por ser o inglês considerado a língua franca da internet, muitas empresas italianas do ramo alimentício traduzem seus *websites* para essa língua no intuito de se comunicarem com um público mais abrangente. A nominalização é característica comum no italiano e pode ser transferida para o inglês em traduções desse tipo textual. Contudo, o trabalho de Hervey et al. (2000) aponta que a forma como a nominalização é utilizada varia substancialmente entre as duas línguas, sendo que os autores também frisam o uso dessa marca linguística como sendo realizado de forma distinta entre falantes nativos e falantes não nativos do inglês. O impacto da nominalização nas configurações de gêneros e registros específicos ainda não foi investigado de forma exaustiva. O presente trabalho realiza um estudo comparativo sobre o uso de nominalizações nas seções “História” e “Quem somos” em páginas da internet de empresas alimentícias. O objetivo é atestar que esse é um recurso linguístico mais comum em textos traduzidos do italiano para o inglês do que em textos originalmente produzidos nesta língua. O estudo contemplou a análise de dois *corpora*: 25 textos originais em inglês e 25 textos traduzidos para o inglês. Foram extraídas todas as ocorrências de nominalizações em ambos os *corpora*, sendo que se observou maior frequência nas traduções, provavelmente devido a decalques linguísticos ao se verter do italiano para inglês. Com base nesses resultados, concluímos que a nominalização afeta a estrutura e legibilidade do gênero (neste caso, o texto de *website*), que se difere de outros gêneros escritos mais convencionais em termos de extensão, percepção e propósito. Espera-se que esta pesquisa possa se fazer útil para profissionais que traduzem na direção italiano - inglês. Também pode ser um ponto de partida para futuros estudos sobre o inglês como língua franca em textos de *websites* (sobretudo aqueles traduzidos do italiano).

Se avaliarmos esse texto acadêmico levando-se em conta a robustez científica, o rigor e a elegância na argumentação, encontraremos várias falhas. Porém, o objetivo da disciplina não é promover uma descrição linguística baseada em *corpora*, mas criar um ambiente de aprendizagem no qual os alunos se vejam motivados a explorar os textos utilizando seus

próprios recursos, recebendo suporte quando necessário. Como se pode observar no resumo, os estudantes, primeiramente, com base na literatura e em suas próprias experiências, se incumbiram da tarefa de identificar um elemento linguístico que pudesse ser um ponto problemático para tradutores do italiano para o inglês. Em seguida, acordaram entre si os parâmetros de construção do *corpus* e discutiram sobre a seleção das amostras de texto. Após a compilação, buscaram formas de identificar as ocorrências de nominalizações e, uma vez extraídas, normalizaram os dados e observaram a significância estatística entre suas diferenças. Cada passo exigiu “não apenas habilidade técnica, mas, sobretudo, pensamento crítico” (ASTON, 2009, p. ix). Ao se transferir a tônica de soluções rápidas e simples para investigações mais profundas (e mais pacientes) baseadas em dados extraídos de *corpora*, pode-se obter, como resultado, um ambiente propício ao desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao exercício do ofício de tradutor. Entretanto, há, até o presente momento, dificuldades em se trabalhar essas habilidades e competências em disciplinas de prática e de tecnologias de tradução.

Acredito vivamente que esse tipo de pedagogia envolvendo *corpora* seja indispensável para futuros tradutores. Todavia, não se pode negar os inúmeros desafios lançados por tal empreitada. No contexto da disciplina aqui relatada, a percepção geral dos alunos após a tarefa claramente sinalizou que a carga de trabalho nas oficinas foi excessiva, ao passo que não houve praticamente qualquer reclamação sobre o volume de textos teóricos e materiais de base propostos para estudo. Ainda, eles se queixaram da parca orientação oferecida pelo professor, e, além de desejarem praticar mais a escrita de textos de caráter ensaístico, sugeriram que mais análises de *corpora* fossem realizadas em sala de aula, de modo que pudessem consultar um especialista com maior frequência. Apesar de essa ser uma reação natural a uma abordagem de aprendizagem que exige muito do aluno, e com a qual geralmente eles não têm familiaridade, não devemos subestimar o risco de ministrarmos atividades em demasia, o que pode resultar numa resistência ao envolvimento com o trabalho proposto. Encontrar a medida correta de acompanhamento e de orientação, por parte do professor, é, indubitavelmente, um dos grandes obstáculos para os educadores que se lançam na pedagogia por descoberta.

Tendo-se essas ressalvas em mente, passo para a seção final, na qual retomo um cenário mais amplo e reflito sobre as perspectivas das atividades de aprendizagem por

descoberta não somente no que tange ao uso de *corpora*, mas também à formação geral do tradutor.

5. Conclusão geral: por que os educadores em tradução devem adotar a pedagogia por descoberta

As atividades baseadas em projetos descritas na seção anterior são, certamente, desafiadoras, tanto para os educadores quanto para os alunos. Professores devem fornecer constante suporte e estar preparados para lidar com situações inesperadas, já que “uma multiplicidade de resultados e interpretações possíveis torna difícil prever o que será gerado como produto final das tarefas” (MOLÉS-CASES; OSTER, 2015, p. 205). Os alunos, por sua vez, se deparam com uma curva de aprendizagem muito íngreme, já que se esforçam tanto para depreender as técnicas de investigação de *corpora* quanto para aplicá-las em análises empíricas de uma língua estrangeira (FRANKENBERG-GARCIA, 2010). Diferenças nos processos individuais de aprendizagem (sobretudo no que toca à autonomia, à motivação, ao pensamento crítico, à competência linguística e às habilidades de análise de *corpora*) produzem maior impacto em contextos de pedagogia baseada em projetos do que em contextos tradicionais de ensino (BRAUN, 2007; MITCHELL-SCHUITEVOERDER, 2014). Deve-se, assim, cuidadosamente avaliar o quão adequada essa abordagem se mostra em função das especificidades de cada ambiente de aprendizagem.

Há, entretanto, razões muito fortes sobre por que acredito ser necessário esforço para a adoção de uma pedagogia por descoberta. Conforme indicado na seção 3, pesquisadores do campo dos estudos da tradução já argumentaram, de forma convincente, sobre o importante papel dos *corpora* no desenvolvimento das competências temática, tecnológica e de mineração de dados. Contudo, é possível que eles foquem excessivamente no desenvolvimento da expertise técnica voltada para carreiras de longo prazo, resultando em conflito com as habilidades tecnológicas mais imediatas exigidas pelo mercado de trabalho.

O desafio atual é o de se alcançar o equilíbrio entre as prioridades acadêmicas e as prioridades profissionais: “[...] a tecnologia pode ser ensinada facilmente e com êxito e aprendida em manuais de instrução, mas tal método não fomenta o pensamento crítico e analítico”, sendo que o “aprimoramento desse pensamento, ao longo de sua formação, é que irá preparar os alunos para tomarem decisões e fazerem escolhas bem fundamentadas [...] durante suas carreiras” (MITCHELL-SCHUITEVOERDER, 2014, p. 241; MOSSOP, 2003).

A aprendizagem por descoberta baseada em *corpora* cria um ambiente onde duas prioridades – a profissional e a acadêmica – podem se reconciliar, e no qual nossos alunos podem se qualificar na pesquisa necessária à tradução, aqui considerada um “ofício com profissionais competentes e reconhecidos academicamente” (VANDEPITTE, 2013, p. 145).

Retomando as competências EMT, projetos similares aos do Quadro 2 – ver outros em Hatim (2013, capítulo 14) – podem representar uma relevante contribuição para o desenvolvimento das competências metalinguística e intercultural através de observações sobre os efeitos do contexto de situação (registro) e contexto de cultura (gênero) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004) em textos não traduzidos (originais) e traduzidos. Ainda, a observação e o julgamento do produto final de vários tradutores via abordagem de *corpora* pode conscientizar o aluno acerca das práticas profissionais da área, o que também contribui para o desenvolvimento da competência de *prestação de serviços de tradução*. Esta é, sem dúvida, a competência que requer exercício ativo das habilidades tradutórias. Como advoga Vandepitte (2013, p. 142),

[...] a dedicação a pequenos projetos de pesquisa pode ser salutar e, [...] ainda que eventualmente desvie [os alunos] de suas atividades habituais de tradução, promove a expansão de conhecimento sobre o impacto que certas traduções exercem sobre o leitor. Aprendizes que estudam sobre o fenômeno da explicitação aprimoram sua percepção sobre as inferências necessárias (ou não) ao leitor para processar textos alvo mais ou menos explícitos.

157

Por fim, uma das limitações dos *corpora* frequentemente apontada na literatura refere-se ao fato de eles “raramente oferecerem soluções imediatas aos problemas enfrentados pelo tradutor” (ASTON, 2009, p. ix). Todavia, essa restrição pode ser aproveitada como subsídio didático ao se enfatizar a busca e não o resultado. Como bem colocado por Kiraly (2000, p. 182),

é através de métodos de ensino que nós, professores de idiomas, demonstramos aos alunos nossa própria compreensão sobre o funcionamento da língua. Se a ensinarmos enquanto um conjunto de artefatos, e se encararmos as habilidades de tradução como estratégias coisificadas e passíveis de serem transmitidas, poderemos tão somente esperar que nossos alunos gradualmente passem a se enxergar como escrivães bilíngues que meramente transcodificam, de forma mecânica, uma língua noutra.

Kiraly estabelece estreita relação entre competência linguística e habilidades tradutórias, e sugere que a percepção do tradutor sobre como a língua opera influencia a sua própria autoimagem enquanto tradutor. A zona de interface entre o ensino de língua e o

ensino de tradução vem sendo investigada por diversos pesquisadores, sobretudo no que toca ao papel da tradução no ensino de língua estrangeira (LAVIOSA, 2014; PYM *et al.*, 2013). Igualmente importante, porém, é o lugar que a língua ocupa no ensino da tradução. Minha posição converge com a de Carreres (2014, p. 129) quando esta afirma que “atividades bem desenhadas para ensino de língua com aporte da tradução podem auxiliar tanto o aprendiz de idiomas quanto o futuro tradutor a aprimorarem suas habilidades linguísticas e sua sensibilidade para lidar com os desafios em situações reais de tradução”, e que “aqueles profissionais da educação em tradução [devem] se lançar mais ativamente em pesquisas sobre aquisição de língua estrangeira e devem se envolver mais efetivamente na prática de ensino de línguas, reconhecendo [assim] a relação natural entre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e a formação de tradutores” (ibid., p. 131). Agora que os departamentos de tradução já se encontram firmemente estabelecidos e com objetivos de ensino/aprendizagem bem definidos e distintos dos departamentos de línguas modernas, se faz pertinente uma reavaliação da área em comum entre os dois principais objetos de interesse de cada departamento.

158

Em suma, minha apreciação é que os projetos de aprendizagem por descoberta baseada em *corpora* e com foco em temas inseridos nos estudos da tradução podem contribuir para o desenvolvimento de todas as competências descritas pelo grupo de especialistas do EMT (2009), pois congrega instrução, educação, prática e academia (GONZÁLES DAVIES, 2004). Várias questões se mantêm em aberto, particularmente no que tocam às diferentes condições de aplicação dessa abordagem didática, isto é, indagações sobre “quais tipos de alunos, quais recursos mínimos, quais tópicos linguísticos, como ela pode ser integrada a outras técnicas, etc.” (BOULTON, 2009, p. 51). Também estão postas perguntas sobre a confirmação empírica do mérito da abordagem, tais como “se o uso de *corpora* paralelos e comparáveis auxilia no desenvolvimento do pensamento crítico e no aprimoramento de suas reais habilidades de tradução” (MITCHELL-SCHUITEVOERDER, 2014, p. 30). Para respondê-las, serão necessárias mais pesquisas educacionais na sala de aula de línguas para estudantes de tradução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASTON, G. Foreword. In: BEEBY et al (Eds.). **Corpus Use and Translating: Corpus use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate**. Amsterdam: Benjamins, 2009, p. IX-X.

BEEBY, A.; RODRÍGUEZ-INÉS, P.; SÁNCHEZ-GIJÓN, P. **Corpus Use and Translating: Corpus use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate**. Amsterdam: Benjamins, 2009.

BERNARDINI, S. Corpora in the Classroom. In: SINCLAIR, John McHardy (Ed.). **How to Use Corpora in Language Teaching**. Amsterdam: Benjamins, 2004, p. 15-36.

_____. Corpus-aided Language Pedagogy for Translator Education. In: MALMKJÆR, Kirsten. (Ed.). **Translation in Undergraduate Degree Programmes**. Amsterdam: Benjamins, 2004, p. 97-111.

BOULTON, A. Testing the Limits of Data-driven Learning: Language Proficiency and Training. **ReCALL** vol.21, nº 1, 2009, p. 37-54.

_____. Data-driven Learning: The Perpetual Enigma. In: GOŹDŹ-ROSKOWSKI, Stanisław (Ed.). **Explorations across Languages and Corpora**. Frankfurt: Peter Lang, 2011, p. 563-580.

BRAUN, S. Integrating Corpus Work into Secondary Education: From Data-driven Learning to Needs-driven Corpora. **ReCALL**, vol.19, nº 3, 2007, p. 307-328.

CARRERES, A. Translation as a Means and as an End: Reassessing the Divide. **The Interpreter and Translator Trainer**, vol. 8, nº 1, 2014, p. 123-135.

EMT expert group. **Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication**, 2009. Disponível em: <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf>

FRANKENBERG-GARCIA, A. Raising Teachers' Awareness of Corpora. **Language Teaching**, vol. 45, nº 4, 2010, p. 475-489.

FLOWERDEW, L. Data-driven Learning and Language Learning Theories. In: LENKO-SZYMAŃSKA, Agnieszka; BOULTON, Alex (Eds.). **Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning**. Amsterdam: Benjamins, 2015, p. 15-36.

GONZÁLEZ DAVIES, M. Undergraduate and Postgraduate Translation Degrees: Aims and Expectations. In: MALMKJÆR, Kirsten (Ed.). **Translation in Undergraduate Degree Programmes**. Amsterdam: Benjamins, 2004, p. 67-81.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, Christian M.I.M. **Halliday's introduction to functional grammar**. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

JOHNS, T. From Printout to Handout: Grammar and Vocabulary Teaching in the Context of Data-driven Learning. **ELR Journal**, vol. 4, 1991, p. 27-45.

HANKS, P. The Corpus Revolution in Lexicography. **International Journal of Lexicography**, vol. 25, nº 4, 2012, p. 398-436.

HATIM, B. **Teaching and Researching Translation** (2nd ed.). London e New York: Routledge, 2013.

KENNEDY, G. Preferred Ways of Putting Things (with Implications for Language Teaching). In: SVARTVIK, Jan (Ed.). **Directions in Corpus Linguistics**. The Hague: Mouton de Gruyter, 1992, p. 353-373.

KENNY, D. **Lexis and Creativity in Translation: A Corpus-based Study**. London and New York: Routledge, 2001.

LANSTYÁK, I.; HELTAI, P. Universals in Language Contact and Translation. **Across Languages and Cultures**, vol. 13, nº 1, 2012, p. 99-121.

LAVIOSA, S. **Translation and Language Education**. London: Routledge, 2014.

LEECH, G. Teaching and Language Corpora: A Convergence. In: WICHMANN, Ann; FLIGELSTONE, Steven; MCENERY, Anthony; KNOWLES, Gerry (Eds.). **Teaching and Language Corpora**. London: Longman, 1995, p. 1-23.

LEŃKO-SZYMAŃSKA, A.; BOULTON, A. **Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning**. Amsterdam: Benjamins, 2015.

LOUW, B. Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. In: BAKER, Mona; FRANCIS, Gill; TOGNINI-BONELLI, Elena (Eds.). **Text and Technology: In Honour of John Sinclair**. Amsterdam: Benjamins, 1993, p. 157-176.

MALMKJÆR, K. **Translation in Undergraduate Degree Programmes**. Amsterdam: Benjamins, 2004.

MCCARTHY, M.; O'DELL, F. **English Collocations in Use**. How Words Work Together for Fluent and Natural English. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

MITCHELL-SCHUITEVOERDER, R. **A Project-based Syllabus Design**. Innovative Pedagogy in Translation Studies. PhD thesis, Durham University, 2014. Disponível em: <<http://etheses.dur.ac.uk/10830/>>

MOLÉS-CASES, T.; ULRIKE, O. Webquests in Translator Training: Introducing Corpus-based Tasks. In: LEŃKO-SZYMAŃSKA, Agnieszka; BOULTON, Alex (Eds.). **Multiple Affordances of Language Corpora for Data-driven Learning**. Amsterdam: Benjamins, 2015, p. 199-224.

MOSSOP, B. What should be Taught at Translation School? In: PYM, Anthony; FALLADA, Carmina; BIAU, José Ramón; ORENSTEIN, Jill (Eds.). **Innovation and E-learning in Translator Training**. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2003, p. 20-22.

NUNAN, D. **The Learner-centred Curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

PALMER, H. E. **Second Interim Report on English Collocations**. Tokyo: Kaitakusha, 1933.

PYM, A.; MALMKJAER, K.; GUTIERREZ-COLON PLANA, M. M. **Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union**. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013.

RODRÍGUEZ-INÉS, P. Evaluating the Process and not just the Product when using Corpora in Translator Education. In: BEEBY et al (Ed.). **Corpus Use and Translating: Corpus use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate**. Amsterdam: Benjamins, 2009, p. 129-149.

SÁNCHEZ-GIJÓN, P. Developing Documentation Skills to Build Do-it-yourself Corpora in the Specialised Translation Course. In: BEEBY et al (Ed.). **Corpus Use and Translating: Corpus use for Learning to Translate and Learning Corpus Use to Translate**. Amsterdam: Benjamins, 2009, p. 109-127.

SCHMIDT, R. W. The Role of Consciousness in Second Language Learning. **Applied Linguistics**, vol. 11, 1990, p. 129-158.

SEIDLHOFER, B. **Controversies in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SINCLAIR, J. M. **Looking up: An Account of the COBUILD Project in Lexical computing and the Development of the Collins COBUILD English Language Dictionary**. London: Harper Collins, 1987.

_____. The Search for Units of Meaning. **Textus**, vol. 9, nº 1, 1996, p. 75-106.

VANDEPITTE, S. Research Competences in Translation Studies. **Babel**, vol. 59, nº 2, 2013, p. 125-148.

WIDDOWSON, H. The Description and Prescription of Language. In: ALATIS, James E. (Ed.). **Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics**. Washington D.C.: Georgetown University Press, 1991, p. 11-24.

RECEBIDO EM: 16/04/2016

ACEITO EM: 20/05/2017

PUBLICADO EM: junho de 2017

¹ BERNARDINI, Silvia. *Discovery Learning in the Language-For-Translation Classroom: Corpora As Learning Aids*. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 36, n. 1, 2016, p. 14 – 35. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ct/v36nspe/2175-7968-ct-36-spe1-0014.pdf>

² A tradução do artigo *Discovery Learning in the Language-For-Translation Classroom: Corpora As Learning Aids* foi autorizada pela autora, Silvia Bernardini, em 2 de abril de 2017, e pela editora-chefe do periódico *Cadernos de Tradução*, Andréia Guerini, em 15 de junho de 2017, via e-mail pessoal à organizadora deste número.

³ N. de T.: Silvia BERNARDINI é doutora em Estudos da Tradução pela Universidade de Middlesex, Inglaterra (2007), mestre em Inglês e Linguística Aplicada pela Universidade de Cambridge, Inglaterra (1998), e graduada em Tradução pela Universidade de Bolonha, Itália (1997). Professora de língua inglesa e tradução do Departamento de Tradução e Interpretação da Universidade de Bolonha. E-mail: silvia.bernardini@unibo.it

⁴ Leonardo Pereira NUNES – Graduação em Letras – Bacharelado/Inglês (2007) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre (2010) e Doutor (2014) em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. É professor Adjunto na Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0471506842215526> E-mail: leopereiranunes@gmail.com

⁵ A rede dedicada ao *Mestrado Europeu de Tradução* (EMT, sigla em inglês), originada a partir de uma iniciativa da Comissão Europeia da Direção Geral de Tradução (DGT, sigla em inglês), possui um fórum destinado aos programas europeus de pós-graduação em tradução. Atualmente, a rede conta com 64 membros.

⁶ Flowerdew (2015) promove uma discussão muito elucidativa acerca do valor da aprendizagem movida por dados para o ensino/aprendizagem de segunda língua.

⁷ Remete-se o leitor às reflexões elucidativas e sugestões de atividades nos inúmeros volumes dos anais CULT, e.g. Beeby et al (2009).

⁸ Os tópicos estudados foram: unidades e constituição, modo, modalidade, metáfora gramatical, transitividade, complexo oracional, gênero e registro. O livro texto adotado foi a segunda edição da obra *Introduction to systemic functional grammar* (London: Continuum, 2004), de Suzanne Eggins. A avaliação dessa parte do curso compreendeu uma prova final oral (valendo 50% da nota total), na qual foi aferido em que medida os alunos haviam compreendido as noções linguísticas básicas e eram capazes de descrevê-las usando metalinguagem apropriada.

** Averiguar se os textos foram originalmente escritos em inglês ou se foram traduzidos para essa língua se mostrou tarefa árdua. Ainda que não tenha sido possível encontrar evidências que confirmassem essas duas categorias, foi pedido para que os alunos se atentassem para tais e para que eles formulassem, confirmassem e/ou refutassem hipóteses, fundamentando suas respostas. Ainda que a categorização seja incerta, é importante que os estudantes de tradução tomem ciência e reflitam sobre a linha tênue que separa essas categorias.