

A explicação do erro em didática da tradução: erro no processo ou erro no produto? * **

Eliana Acevedo Zabala¹ Claudia Mejía Quijano²

RESUMO: A influência emocional e psicológica que a explicação dos erros de tradução exerce sobre os alunos torna muito importante o estudo desse tema para a didática da tradução. Este artigo apresenta uma pesquisa exploratória subjetiva sobre o assunto, mas que inclui o fator quantitativo por meio da análise comparativa das entrevistas semiestruturadas aplicadas a dois grupos de professores de tradução pertencentes a duas universidades distintas, uma no Canadá, outra na Colômbia. A pesquisa destacou a importância de reconhecer o processo tradutório dos alunos a fim de explicar os seus erros, e a influência do contexto acadêmico e global do país na didática desenvolvida pelos professores estudados. Tais resultados foram colocados em perspectiva quanto às condições materiais de ensino, diferentes para cada grupo. Hipóteses e orientações didáticas são propostas no fim do artigo.

Palavras-chave: erro de tradução; didática; processo tradutório; interferência.

Introdução

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa realizada na Faculdade de Letras da Universidade de Antioquia, no âmbito de uma reflexão global sobre o erro em tradução (LEE-JAHNKE, 2001; MEJÍA QUIJANO, 2009; MEJÍA QUIJANO E

* Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “A explicação do erro em tradução: orientação do conhecimento prático para o produto ou para o processo”, realizada no âmbito do programa “Projetos de pesquisa dos alunos de bacharelado” da Universidade de Antioquia, Grupo de Pesquisa em Semiologia Saussuriana. Faculdade de Letras, Universidade de Antioquia (UdeA); Rua 70 N°. 52-21, Medellín. Colômbia. Esta pesquisa foi realizada graças aos professores do programa de Tradução Inglês-Francês-Espanhol da Faculdade de Letras da Universidade de Antioquia e aos professores do programa de Tradução Profissional da Universidade de Sherbrooke, que aceitaram de bom grado participar das nossas entrevistas. A eles nossos sinceros agradecimentos.

** Título original “L’explication de l’erreur en didactique de la traduction: erreur dans le processus ou erreur dans le produit?”. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, Medellín, Colombia, vol. 20, n. 3 (setembro-dezembro, 2015), pp. 315-327. Traduzido do francês e publicado em português com a gentil permissão das Autoras e da Revista Íkala, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia [www.udea.edu.co/ikala]. Tradução de Iago Medeiros, revisão de Aduino Villela. Este artigo foi traduzido no âmbito do projeto de extensão *Traduções Acadêmicas* do Bacharelado em Tradução da FALE-UFJF, coordenado pela Profa. Dra. Mayra Barbosa Guedes e o Prof. Dr. Aduino Villela, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹ Tradutora de inglês-francês-espanhol, Faculdade de Letras, Universidade de Antioquia, tradutora pesquisadora associada ao SEMSA — Grupo de Pesquisa em Semiologia Saussuriana.

² Professora, Faculdade de Letras, Universidade de Antioquia, Linguista-semióloga. Diretora do SEMSA — Grupo de Pesquisa em Semiologia Saussuriana.

MARMOLEJO, 2010) e cujo objetivo foi a identificação do conhecimento prático dos professores no que concerne à explicação do erro em tradução, em particular à sua inclinação para explicá-lo a partir do produto ou do processo tradutório. O tema da explicação do erro é de grande importância na formação dos alunos e se encontra constantemente no cerne da relação pedagógica, a qual por vezes torna-se um espaço propício a confrontações e descontentamentos.

Esta pesquisa teve o objetivo de destacar os pontos de vista dos professores no que diz respeito à sua concepção do erro de tradução e desejou explorar a influência que tais pontos de vista poderiam exercer sobre sua prática pedagógica.

Metodologia e material

Trata-se de uma pesquisa exploratória a partir do estudo de caso, sem hipóteses prévias, buscando destacar a vivência singular de cada professor. Essa pesquisa, necessariamente subjetiva, não se restringe, entretanto, a essa singularidade não extrapolável, pois a metodologia compreende a comparação das análises de diversos casos, o que nos permite formular hipóteses suscetíveis de serem generalizadas (MEJÍA QUIJANO, ANSERMET e GERMOND, 2006).

A população foi distribuída em dois grupos, definidos a partir do exercício pedagógico em uma área geográfica determinada, a saber, uma universidade na Colômbia e outra no Canadá: um dos grupos é constituído de seis professores do programa de Tradução Inglês-Francês-Espanhol da Universidade de Antioquia, e o outro, de seis professores do programa de Tradução Profissional da Universidade de Sherbrooke.

Como se tratava de uma pesquisa exploratória fundada na singularidade dos indivíduos estudados, não buscamos, a princípio, homogeneizar os grupos, que comportam diversas variáveis de acordo com as pessoas que aceitaram participar da pesquisa, após terem sido contatadas e convidadas por meio de uma correspondência aberta descrevendo de forma detalhada o tipo de pesquisa em questão (Ver tabelas 1 e 2).

Professor	Sexo	Curso	Formação	Atividade tradutória	Certificação
1	Feminino	Trad. Ciências humanas. Trad. literária.	Tradutora	Tradução literária	OTTIAQ
2	Feminino	Trad. Ciências humanas. Trad. literária.	Tradutora	Trad. literária, Trad. comercial, Trad. técnica.	OTTIAQ
3	Feminino	Trad. ciências humanas. Trad. literária. Correção de estilo.	Redatora	Tradução literária.	OTTIAQ
4	Masculino	Introdução à tradução, Trad. jurídica e comercial Trad. literária	Músico Tradutor Mestrado em ensino	Tradução jurídica, comercial, literária, publicitária.	OTTIAQ
5	Masculino	Inglês e francês. Introdução à tradução	Tradutor, Mestrado em didática da tradução	Tradução técnica e científica Professor de línguas.	
6	Masculino	Trad. jurídica e comercial	Tradutor, Mestrado em tradução, Doutorado em tradução.	Tradução jurídica e comercial.	OTTIAQ

Tabela 1. Grupo A, professores da Universidade de Sherbrooke.

Professor	Sexo	Curso	Formação	Atividade tradutória	Certificação
-----------	------	-------	----------	----------------------	--------------

1	Masculino	Introdução ao inglês I, II, III, IV. Tutor do estágio em tradução (inglês)	Tradutor inglês, francês, espanhol. Licenciado em ensino de línguas estrangeiras. Mestrado em didática da tradução.	Professor Tradução técnico-científica	
2	Feminino	Introdução ao inglês I, II, III, IV. Tutora do estágio em tradução (para o inglês)	Tradutora inglês, francês, espanhol.	Professor Tradução econômica e técnica	
3	Feminino	Tutora do estágio em tradução I e II.	Tradutora	Tradução técnica, medicina.	
4	Feminino	Teoria da tradução, transdiscursividade Pesquisa I e II	Tradução profissional inglês, francês e espanhol. Mestrado em tradução	Tradução de ciências humanas (francês)	
5	Masculino	Trad. de textos científicos em francês. Trad. de textos de ciências humanas, Tutor do estágio em tradução (francês)	Licenciado em ensino de línguas estrangeiras. Mestrado em didática da tradução	Professor	
6	Feminino	Tutora do estágio em tradução I e II.	Licenciatura, Mestrado e Doutorado em letras (linguística)	Tradução de ciências humanas	

Tabela 2. Grupo B, professores da Universidade de Antioquia

Procedimento metodológico

Aplicamos aos dois grupos entrevistas semiestruturadas, compostas pelas seguintes rubricas gerais:

1. Definição do erro em tradução - Como você definiria o erro de tradução? A partir de sua experiência, quais são as principais características dos erros?

2. Erro no processo e erro no produto - Qual é a diferença entre explicar o erro no produto e o erro no processo? Qual é o vínculo entre o erro-produto e o erro cometido durante o processo?

3. Maneiras de explicar o erro - Como você explica que um erro de tradução é um erro? Habitualmente, como você explica os erros?

4. Diferenças entre os alunos - Se tiver passado algum tempo com o aluno, você é capaz de saber como ele traduz? Você é capaz de ler as traduções e identificar a qual aluno elas pertencem?

5. Parâmetros utilizados para estimar a qualidade das traduções - Por que uma tradução é boa ou ruim? Como podemos melhorar a qualidade das traduções?

Essas entrevistas, com duração de uma hora, uma hora e meia aproximadamente, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas, segundo as recomendações já convencionadas que exigem a inclusão de elementos próprios da situação oral no texto, o que permite um melhor acesso ao sentido da entrevista (MEJÍA QUIJANO, ANSERMET e GERMOND, 2006).

Essas transcrições foram analisadas de maneira individual e subjetiva, mas por dois analistas separadamente, destacando, cada um, as características de cada entrevista (ver figura 1).

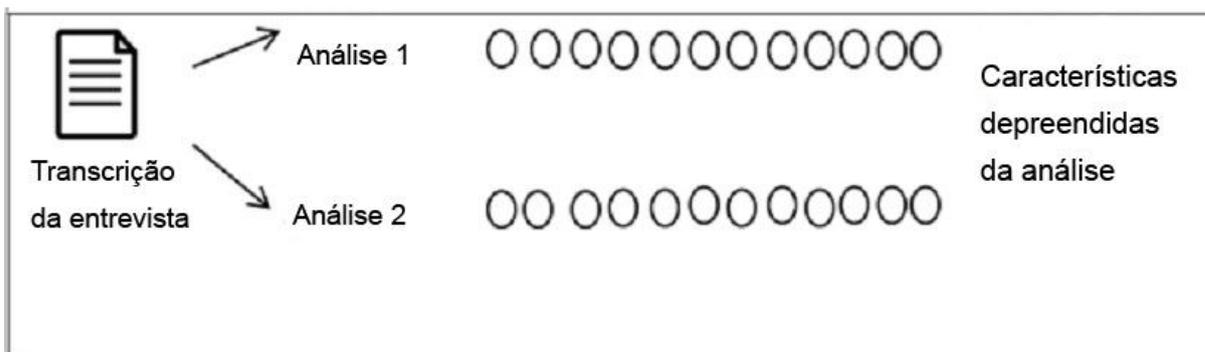


Figura 1. Análises individuais de uma entrevista.

Em seguida, os resultados dessas duas análises foram comparados a fim de depreender os elementos compatíveis entre eles e os próprios a cada entrevista no que concerne ao assunto da pesquisa (ver figura 2).

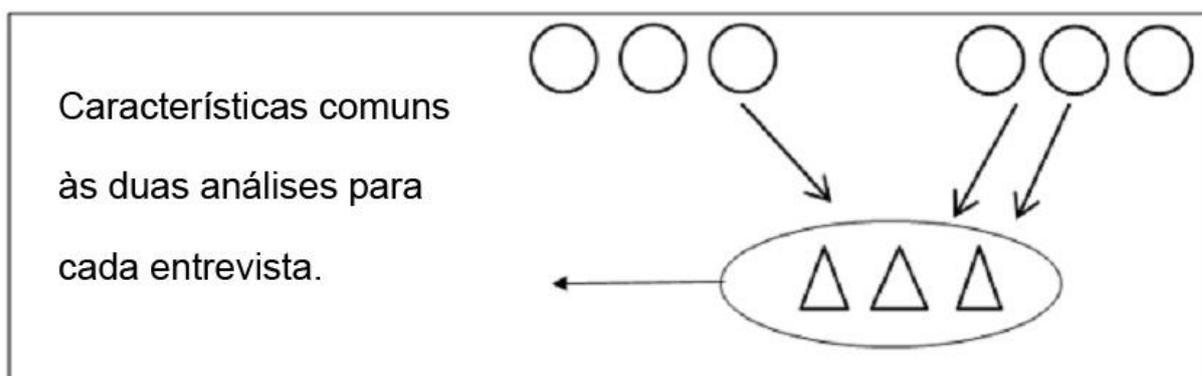


Figura 2. Comparação das análises.

Subsequentemente, comparamos os elementos comuns a cada análise e destacamos os resultados compatíveis no interior de cada grupo separadamente. Evidenciamos os resultados gerais, ou seja, compatíveis entre os dois grupos. (ver figura 3).

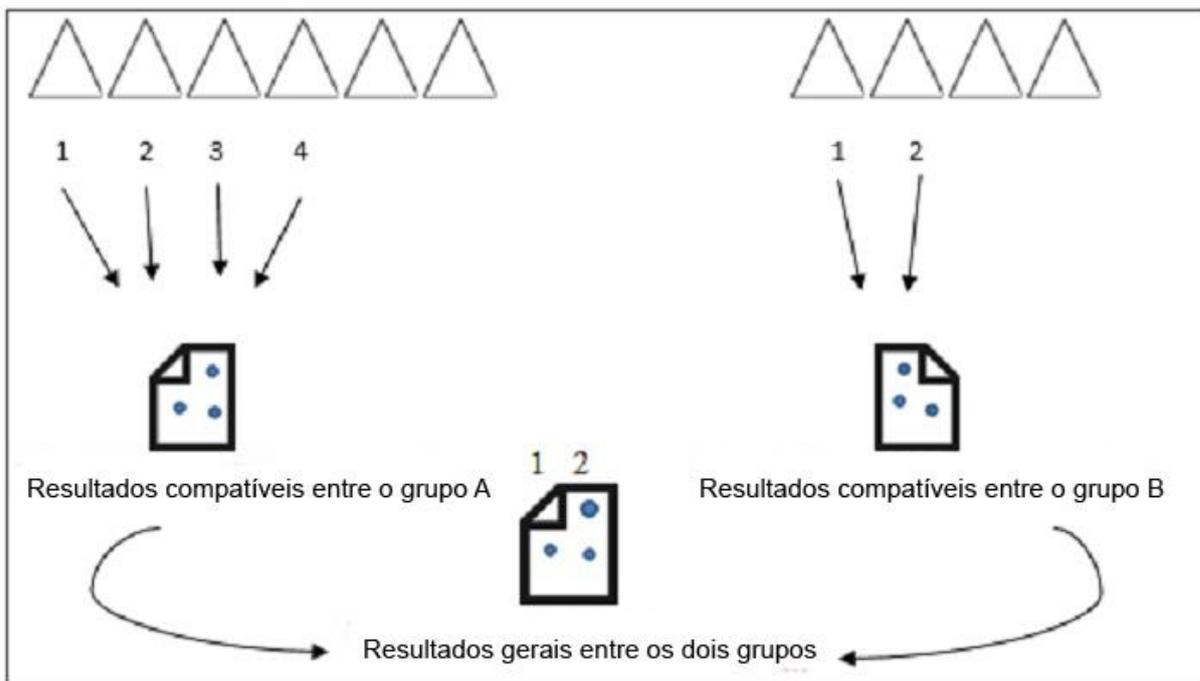


Figura 3. Resultados gerais.

Ainda que muitos pontos interessantes tenham surgido dessas entrevistas, apresentamos aqui apenas os pontos compatíveis que concernem unicamente à explicação do erro em tradução, compatíveis tanto aos dois grupos (resultados gerais) quanto a algumas pessoas independentemente de pertencerem aos grupos (resultados específicos) (ver figura 4).

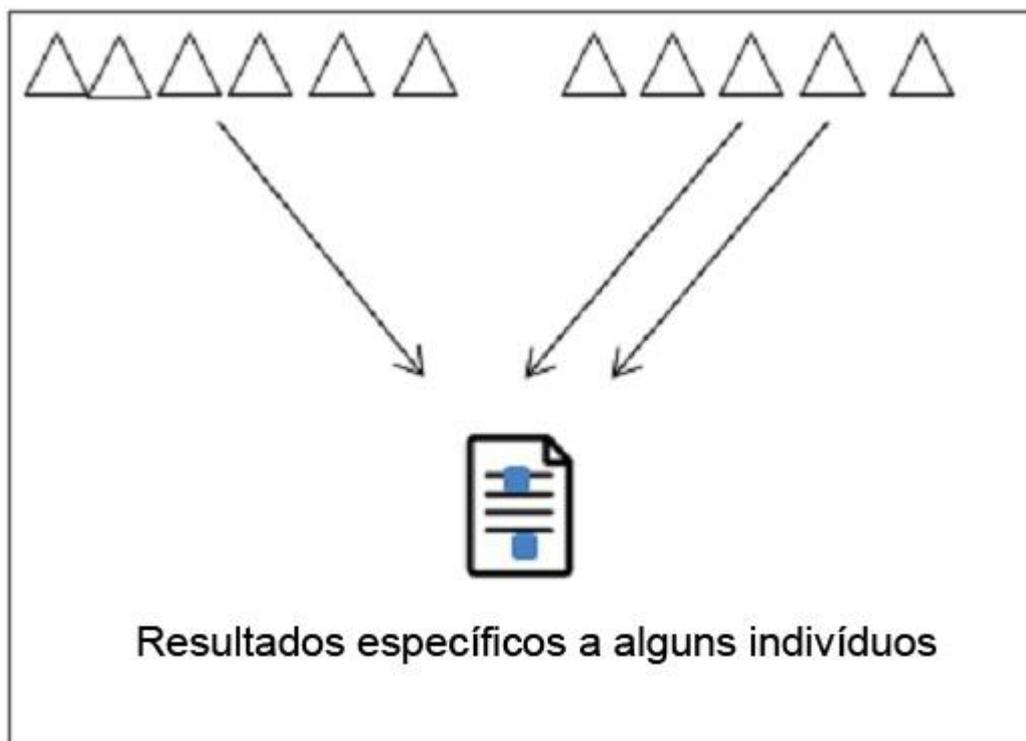


Figura 4. Resultados específicos.

Resultados específicos

A princípio, abordaremos os resultados específicos que não concernem aos grupos em seu conjunto, mas que correspondem somente a algumas pessoas independentemente de

pertencerem aos grupos definidos. Os resultados serão demonstrados por meio de citações das entrevistas.

1. Os professores que consideram a tradução um produto não buscam explicar o erro, mas dar a solução para este.

“Acho que a melhor maneira de fazer isso e de melhor satisfazer os alunos é propor uma solução que lhes mostre a existência de uma ideia mais clara, mais eficaz...” (A5).

“Em classe, corrigimos com uma grade, e eu demonstro como uma palavra, uma ideia pode ser mais bem formulada...” (A2).

“*Yo les doy la solución, entonces ya ellos me dicen si están de acuerdo con que la regla aplica o no, y si no, seguimos con la explicación... normalmente me dicen: ‘profe, usted tiene razón’...*” (B3).

Ao contrário, se os professores que reconhecem a importância do processo de tradução buscam a explicação para os erros no processo de cada aluno.

“Quando há um erro de sentido, é importante tentar visualizar as coisas; como professores, temos que tentar ver de onde vem o erro, por que os alunos não compreenderam, e geralmente isso é difícil, pois existem muitos fatores... mas é certo que existe alguma coisa no processo que o aluno deve melhorar” (A1).

“É indispensável explicar os erros, uma vez que eles frequentemente refletem problemas metodológicos” (A6).

“Evidentemente, se existe um erro no processo de tradução, haverá um erro no produto final, então é lá que devemos procurar” (A2).

“O erro de método. Como sou professor de revisão de tradução, acredito que revisar a si mesmo, reler-se é fundamental para o processo e, se eles não estiverem habituados a isso, haverá erros” (A3).

É importante destacar que os professores que se interessam pelo processo de tradução lidam com a tradução literária, e entre eles um também é músico. Contrariamente, os professores que direcionam a sua atenção para o produto lidam com a tradução técnica, econômica ou comercial.

2. A formação em didática não parece exercer nenhuma influência no modo como os professores encaram o erro de tradução, seja como produto, seja como processo.

Com formação em didática

“*Bueno, yo miro el texto, señalo los errores con colores de acuerdo a la gravedad o a la tipología...*” (B5).

“*Generalmente lo que hacemos es una discusión, pero yo le he señalado antes los errores en el texto, luego le hago caer en cuenta... bueno aquí hay un error de voz pasiva, o una cosa sintáctica o invierte esta parte que tiene problemas, entonces de igual forma es algo muy concertado*” (B1).

“Tendemos a empregar um código para os erros, então, quanto dou os cursos de tradução especializada, utilizo isso de forma muito exata... Cada erro possui um código diferente, para a gramática, sintaxe, ortografia, mas eu penso que o papel do professor é ser capaz de encontrar um vínculo entre esses erros e aquilo que é feito pelo aluno, como é feito...” (A4).

Sem formação em didática

“Utilizo um sistema de codificação dos erros para a correção dos trabalhos que apresento aos alunos no início do curso. Essa codificação é utilizada por todos os professores do departamento, sendo assim, os alunos a conhecem bem. Se desempenho bem o meu

trabalho, o aluno deve ser capaz de, sozinho, compreender os seus erros a partir dessa codificação.” (A6).

“Eu trabalho com uma grade de correção, um certo número de tipos de erros, e existe um certo número de pontos associados a certos tipos de erros, alguns mais graves que outros, então, eu acho que assim fica mais fácil para o aluno perceber qual tipo de erro ele tem tendência a cometer de maneira recorrente e se corrigir” (A1).

“Bueno, yo en mi casa leo el texto, lo miro comparado con mi traducción y les señalo con rojo los errores que tienen, ya en la asesoría vemos si les parece y cuando no están de acuerdo es porque aún no han entendido que es un error” (B3).

3. O número de alunos exerce uma clara influência sobre o tipo de explicação feita pelo professor.

“Entretanto, como nem tudo é fácil de explicar e os grupos são bastante numerosos, eu também utilizo videoaulas para explicar certas coisas em profundidade” (A6).

“Corrigimos em classe os textos que passo para casa, mas, como o grupo é muito numeroso, eu explico os erros cometidos e depois, se tiverem dúvidas, eles vêm me ver” (A2).

“Como los grupos son tan grandes es bastante difícil centrarse en los problemas de cada estudiante, uno socializa lo más recurrente para el grupo” (B2).

“Es muy difícil, porque como asesor se tienen grupos muy grandes, todos con textos y temáticas diferentes; uno no sabe de todo, entonces a veces cae en explicar errores superficiales por cuestiones de tiempo y de la cantidad de estudiantes” (B1).

“Son justamente las asesorías personalizadas las que permiten establecer un vínculo con los estudiantes, conocerlos, entender cómo traducen, su proceso, lo que piensan... con todos estos elementos puedo entender sus errores, encontrarles una explicación desde el proceso que emplean al traducir y compartirla con ellos” (B6).

Discussão dos resultados específicos

O primeiro ponto concernente à explicação do erro e *sua solução* (ver ponto 1) evidencia claramente uma diferença entre os professores que levam em conta o processo e os que só consideram a tradução como produto acabado. O tratamento que o professor dá aos erros parece, assim, depender, em uma medida ainda a ser avaliada, da sua inclinação ao processo ou ao produto.

É possível explicar os erros cometidos em uma tradução a partir do processo de tradução realizado (O que aconteceu? O que fazia o tradutor? O que ele deixou de fazer? etc.), mas, com isso, a explicação ultrapassa o erro em si mesmo para tornar-se uma explicação do próprio método de tradução.

Pelo contrário, se o ponto de vista é colocado unicamente sobre o produto tradutório, a explicação de um processo ruim desaparece para dar lugar à *solução* do erro cometido na tradução.

A explicação do erro no processo de tradução tem uma importância evidente no ensino, pois ajuda a desenvolver as próprias competências de cada aluno, permitindo que ele se sinta mais confiante nas suas tomadas de decisão. Mudar um processo falho é também muito proveitoso para o aluno, pois isso se traduz na ausência de um número considerável de erros nos produtos futuros. Corrigir e melhorar o processo implica uma diminuição exponencial dos erros nas traduções futuras, e o aluno se sente cada vez mais capaz de encarar uma grande diversidade de textos. Como disse um dos professores: *“El aspecto más interesante de la explicación del error de proceso es que puede desbloquear al estudiante... hay una parte subjetiva del error que limita al estudiante”* (B6). Para abordar o processo tradutório, é preciso que se realize um trabalho personalizado, no qual o professor possa considerar o que cada aluno fez e por quê. A afirmação da identidade de cada aluno como

tradutor, com os seus próprios critérios, é, assim, uma consequência inerente à explicação do erro de processo, o que distancia esta última de uma visão normativa do erro, que reduz o aluno a um copista ou reproduzidor de algumas normas preexistentes.

Privilegiar a *solução* do erro como explicação deste tem, portanto, como efeito o obscurecimento da individualidade de cada aluno em benefício de uma homogeneização das traduções. Ora, essa consequência parece, também, resultar da existência de um grupo numeroso de alunos. Com efeito, encontramos *uma influência do número de alunos nos cursos sobre o modo de explicação do erro* (3). É evidente que um grupo numeroso de alunos não permite que o professor trabalhe o processo tradutório específico de cada um. Um grupo de 15 alunos ou mais obriga o professor a eleger os erros comuns à maioria e a ignorar o que se passa com cada aluno no momento da realização da tradução.

Os resultados mostraram também que *a inclinação para o processo parece não ter uma relação direta com os estudos em didática da tradução* (ver o ponto 2, na seção precedente).

A pesquisa em tradutologia sobre o processo tradutório já está bem avançada, e podemos encontrar a descrição de um processo de tradução bem-sucedido em vários manuais e livros da área (LEDERER, 1994; HURTADO ALBIR, 1996; NORD, 2012). Entretanto, é mais difícil encontrar esses princípios aplicados à didática da tradução, cuja demanda se expandiu de modo fulgurante nos últimos anos com uma efervescência de novos institutos e programas de ensino da tradução em todo o mundo. Como todo saber prático, a tradução era aprendida por imitação como um acumulado de experiências tradutórias, e uma reflexão específica sobre o ensino explícito desse saber prático ainda não foi suficientemente desenvolvida. A esse respeito, podemos destacar os comentários didáticos do tradutor músico, que aplicava na sua prática pedagógica princípios da didática musical, bem mais desenvolvida.

Esse ponto coloca em evidência a importância de dar continuidade às pesquisas sobre o processo de tradução, em particular no seu vínculo com a formação em didática da tradução.

Resultados gerais

A comparação entre as análises das entrevistas deu origem a vários resultados relativos à diferença entre os dois grupos, eis os mais importantes:

1. Um primeiro ponto compatível aos dois grupos diz respeito à influência do contexto linguístico.

Quatro professores do grupo A e quatro professores do grupo B fizeram alusão à relação entre bilinguismo/monolingüismo e aos problemas de tradução, como as interferências. No entanto, a justificativa para as interferências difere entre os grupos: no grupo B, as interferências são vistas como falhas de língua, enquanto desconhecimento do aluno. No grupo A, elas são vistas como falhas de tradução, mas nunca como desconhecimento da linguagem.

“O Canadá é um país bilíngüe, logo, convivemos com interferências linguísticas: como modos de expressão da língua inglesa e estruturas do inglês, mesmo que as palavras sejam francesas... Com isso, encontramos falhas de transferência próprias ao contexto” (A2).

“Eu, por exemplo, considero os anglicismos falhas de tradução, eles são cometidos porque aqui, no Canadá, existe uma influência do inglês, dessa forma, o bilingüismo deve ser um elemento incluído nas falhas de tradução” (A3).

“Aqui temos as duas línguas como línguas oficiais, por conseguinte, há uma grande valorização da língua [*sic*], mas na tradução isso vai causar um problema devido às interferências e, embora sejam completamente normais, o tradutor deve ficar muito atento” (A4).

“Acho que as interferências linguísticas aqui no Canadá não são falhas de língua, porque os alunos conhecem suficientemente bem ambas, mas falhas de tradução, porque eles esqueceram de se reler, de se revisar, e tudo isso é parte do processo de tradução” (A1).

“*Nuestro contexto influye mucho para que los estudiantes cometan errores; somos un país monolingüe donde normalmente no se tienen los espacios para practicar las lenguas, entonces el estudiante no tiene un conocimiento en contexto, aún no maneja la lengua y muchos calcos van a ser futuros errores*” (B4).

“*Yo veo que, por nuestro contexto de monolingüismo, los estudiantes tienen problemas ligados al conocimiento de la lengua; sobre todo cuando son calcos, interferencias [...] no se utilizan adecuadamente, aparecen muchos errores*” (B2).

“*En Colombia solo se maneja el español, a pesar de que los estudiantes tienen un acercamiento con el inglés desde el bachillerato, es solo en la Universidad donde aprenden la lengua y el tiempo no es suficiente para aprender realmente la lengua, aspecto que se va a evidenciar al traducir*” (B5).

“*Obviamente nuestro contexto no puede ser una justificación para los errores, pero muchos vacíos de lengua influyen en las traducciones de los estudiantes*” (B1).

2. Ausência de diferenciação clara entre o processo de aprendizagem da tradução e o próprio ato de traduzir. Esse ponto foi encontrado em todas as entrevistas do grupo B, com exceção de uma.

“*Evidentemente si el estudiante comete errores es porque tiene falencias, vacíos durante el proceso de aprendizaje... no se hizo énfasis en la importancia de leer bien, de mejorar la lengua, de hacer búsquedas bibliográficas profundas (...) etc.*” (B2).

“*Durante el proceso de aprendizaje hay muchos vacíos que van a tener repercusiones mayores en la traducción*” (B3).

“*La traducción siempre tendrá como producto un texto, entonces la revisión constante de este producto permitirá ir corrigiendo cosas del proceso de aprendizaje que son las que obstaculizan una adecuada traducción*” (B4).

“*Yo creo que la explicación en el proceso es fundamental, teniendo en cuenta que los estudiantes están en formación y el proceso de aprendizaje es algo de todos los días.*” (B5).

“*Hay un proceso y un producto. Cuando en el proceso de aprendizaje hay vacíos, el producto, es decir la traducción, va a reflejar dichos problemas*”

Essa confusão não aparece no grupo A que, ao contrário, distingue muito claramente o processo de aprendizagem da tradução do processo de tradução propriamente dito, assim como a exceção do grupo B.

“É claro que um erro no produto resulta geralmente de um problema no processo (método de tradução)” (A6).

“Quando o aluno traduz, ele desenvolve o seu próprio processo, ele deve depreender o sentido, ler e reler, se revisar e ser revisto... Quando não faz isso, ou o faz de uma maneira errada, haverá erros” (A4).

“Eu diria que é justamente o processo de tradução que implica a realização de uma leitura muito atenta do texto, depois, a pesquisa documental e terminológica necessária antes de traduzir... Logo, se eles não se dão ao trabalho de fazer tudo isso, haverá erros...” (A3).

“O processo é muito importante para a tradução; devemos possuir uma boa metodologia para saber como resolver todos os desafios (...)” (A5).

“*Los errores en el proceso de traducción son muy interesantes porque revelan la manera de pensar de los estudiantes, aprendo a conocer a la persona misma. Por medio de los errores del producto se llega a los errores del proceso y a partir de una reflexión*”

conjunta ellos empiezan a ser conscientes de lo que pasó y que los condujo a cometer un error” (B6).

Discussão dos resultados gerais

1. As interferências ocorreram devido ao contexto linguageiro, mas segundo duas perspectivas: o grupo B define o erro como uma falha de língua e a justifica pelo contexto monolíngue do país. Para o grupo A, igualmente, as interferências ocorreram devido ao contexto linguageiro do país, a saber, o bilinguismo, mas são compreendidas como falhas de tradução.

Podemos destacar que os dois grupos identificam as interferências como oriundas do contexto linguageiro, mas esses grupos vivem em dois contextos diferentes:

Grupo A - O Canadá é um país bilíngue, onde o francês e o inglês são considerados línguas oficiais. No Quebec, a língua oficial é o francês, mas o inglês é ensinado na escola e, devido à proximidade com o Canadá anglófono e os Estados Unidos, todo mundo fala as duas línguas quase no mesmo nível. Existem ao menos 10 universidades na província do Quebec que oferecem estudos em tradução, tanto no âmbito da graduação quanto do mestrado. Os alunos passam por cinco anos de formação exclusivamente em tradução.

Grupo B - A Colômbia é, ao contrário, um país monolíngue. Ainda que o inglês seja ensinado durante a formação primária e secundária, o nível de inglês dos alunos não é muito elevado. A Universidade de Antioquia é a única instituição que oferece o Bacharelado em Tradução inglês-francês-espanhol. Inicialmente, os alunos seguem um ciclo de aprendizado do inglês e do francês durante os dois primeiros anos, nos quais também passam por uma introdução à tradução. Os dois últimos anos são dedicados à aquisição dos conhecimentos ligados à tradução propriamente dita. Assim, tornou-se evidente que a estrutura do programa acadêmico de cada país modela a concepção dos professores quanto à determinação da falha de língua ou de tradução, no que concerne à interferência. No Canadá, o bilinguismo é uma condição natural, e resta, portanto, somente melhorar o processo de tradução. Pelo contrário, na Colômbia, os alunos têm somente dois anos para melhorar o seu processo de tradução, ao mesmo tempo em que eles continuam a adquirir a língua.

A exceção do grupo B confirma essa influência do contexto. O único professor do grupo B que não utilizou a condição monolíngue do país como justificativa para o erro dos alunos teve sua formação em um país trilingue, é habituado ao plurilinguismo e considera que a língua não é um empecilho intransponível para ser bem-sucedido como tradutor. Paradoxalmente, a comparação entre os dois grupos parece demonstrar, portanto, que nem o monolinguismo, nem o bilinguismo são a principal causa das interferências.

Mas então, onde reside a causa das interferências? Um breve olhar para as proposições de alguns tradutólogos permite colocar esse resultado em perspectiva: Uriel Weinreich (1953) definia a interferência como um desvio da norma em uma das duas línguas por uma pessoa bilíngue, a mudança em uma língua por influência de outra. Para explicar as causas das interferências, ele analisava alguns elementos linguísticos e extralinguísticos, como as relações entre as diferentes comunidades linguísticas, os momentos em que as línguas são misturadas e a reação que o grupo manifesta em face à situação. Gideon Toury (1979) propôs a "interlíngua" como uma lei em tradução, praticamente nenhuma tradução é completamente desprovida de manifestações da interlíngua; as línguas se influenciam entre si. Amparo Hurtado Albir (1996) propôs uma competência tradutória obrigatória para cada tradutor, competência que podemos chamar de translatória e que é definida por ela como a predisposição à realização da mudança de uma língua para outra sem interferências; ela compreende, portanto, a interferência como natural à situação de contato entre as línguas proposta pela tradução. Miguel Siguán (2001), ao oferecer um ponto de vista mais geral sobre o bilinguismo e o contato entre as línguas, propõe uma definição de interferência ligada aos

problemas apresentados pelo bilíngue para mudar de código, longe do domínio linguageiro das línguas em presença, e devido à incorporação dos elementos próprios da outra língua pela relação natural entre elas.

Quanto a nós, percebamos que uma das bases da tradução é o contato entre línguas, com o qual o tradutor se confronta e que deve dominar. Quereria isso dizer que a tradução em si mesma, entendida como uma prática em que o contato entre as línguas ocorre naturalmente, é a base das interferências? Eis uma hipótese que se depreende desse primeiro resultado geral.

2. Constatamos uma diferença bastante marcada entre os dois grupos no que concerne à distinção entre o processo de aprendizagem da tradução e o próprio ato de traduzir (que é também um processo). Aprender a traduzir é um processo, mas um processo independente daquele que realizamos quando traduzimos.

A diferença clara entre os dois grupos nos levou a procurar um fator concernente a esse ponto nas variáveis distintas dos dois grupos. Percebemos que essa distinção poderia ter uma relação com o desenrolar da *avaliação* em cada país e em cada programa.

De fato, no Canadá, desde o primeiro ano, os alunos fazem exercícios de tradução seguindo um propósito claro, um cliente determinado. Existem traduções que são realizadas durante as aulas, bem como em casa, e que são revisadas e comentadas em classe, mas existe sempre um exercício importante *in situ* obrigatório para a avaliação. Tanto para os alunos quanto para os professores, os exercícios são práticas rotineiras; os professores reconhecem a importância e a existência de um processo de tradução, e os alunos são habituados a trabalhar em condições de tempo restritas.

Na Colômbia, nos dois primeiros anos, os alunos fazem pequenos exercícios de tradução e muitos trabalhos em casa, os quais não são avaliados. Em seguida, nos dois anos subsequentes, os alunos realizam exercícios de tradução em casa que serão corrigidos durante as aulas. As traduções *in situ* somente são propostas no fim do curso, quando do estágio de tradução, único momento em que são avaliados a partir de um ato de tradução preciso e limitado no tempo.

Então, qual seria o efeito pedagógico dos exercícios *in situ* de tradução? O professor B6 percebeu, a esse respeito, que eles possuem uma vantagem inegável, a saber, a tomada de consciência pelo aluno quanto a seu próprio processo de tradução, que ele pode então melhor explicitar ao docente. "*Se puede ver si el estudiante tiene un buen proceso de traducción o no lo tiene*" (B6).

Seria, por conseguinte, adequado adotar, como estratégia pedagógica e metodológica no ensino da tradução, a implementação de traduções sistemáticas *in situ* que preparem o aluno para reagir positivamente face às situações estressantes e que representem para o professor a possibilidade de melhor captar o processo de tradução do aluno?

Conclusões

Após termos discutido os resultados obtidos, podemos propor certas hipóteses que deverão ser confirmadas por meio de estudos quantitativos.

Interferência e contato entre as línguas.

Desde o primeiro ano de formação, os alunos, orientados pelos professores, deveriam estabelecer uma clara separação entre as duas línguas implicadas na tradução, a fim de evitar as interferências próprias ao contato entre as línguas. Eles deveriam trabalhar na construção de uma barreira sólida que os impeça de misturar as características (sintáticas, gramaticais e semânticas) particulares a cada língua com as da outra.

Influência pedagógica das avaliações *in situ*.

Seria adequado colocar sistematicamente em prática atividades avaliativas na sala de aula (traduções *in situ*) como estratégia pedagógica para evidenciar o próprio ato de tradução e, dessa forma, melhor se aproximar do processo dos alunos e melhorar o acompanhamento que recebem.

Importância do processo de tradução.

É importante dar prosseguimento às pesquisas sobre o processo de tradução a fim de aperfeiçoar e construir estratégias pedagógicas eficazes para a formação dos alunos.

RESUME: L'influence émotionnelle et psychologique sur les étudiants que manifeste l'explication de l'erreur en traduction rend ce sujet très important à étudier en didactique de la traduction. Cet article présente une recherche exploratoire sur ce sujet, subjective mais incluant le facteur quantitatif par l'analyse comparative des entretiens semi structurés appliqués à deux groupes d'enseignants de traduction qui appartiennent à deux universités distinctes, l'une au Canada, l'autre en Colombie. Cette recherche a mis en évidence l'importance de reconnaître le processus de traduction des étudiants afin d'expliquer leurs erreurs, et l'influence du contexte académique et global du pays sur la didactique développée par les enseignants étudiés. Ces résultats ont été mis en perspective concernant les conditions matérielles de l'enseignement, différentes pour chaque groupe. Des hypothèses et des recommandations didactiques sont proposées en fin d'article.

Mots clés: erreur de traduction, didactique, processus traductif, interférence.

Referências:

HATIM, B., MASON, I. (1997). *Translator as communicator*. Londres et New York: Routledge.

HURTADO ALBIR, A. (1996). *La enseñanza de la traducción*. Castelló: Universitat Jaume I.

Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui: le modèle interprétatif*. Paris: Hachette.

Lee-Jahnke, H. (2001). Aspects pédagogiques de l'évaluation en traduction. *Meta*. 46(2), 258-271.

Mejía Quijano, C. (2009). L'erreur: la place du traducteur. En Forstner, M., Lee-Jahnke, H., & A. Schmitt, P. (eds.). CIUTI-FORUM 2008. *Enhancing translation quality: ways, means, and methods* (313- 326). Bern: Peter Lang.

Mejía Quijano, C., Ansermet, F., & Germond, M. (2006). *Parentalité stérile et procréation médicalement assistée. Le dégel du devenir*. Ramonville Saint-Agne: Eres.

Mejía Quijano, C. & Marmolejo, S. (2010). Las prácticas de transferencia, laboratorio del habla. *Entornos*, 23, 93-103.

Nord, C. (2012). Texto base-texto meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo. Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.

Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación. En A. Hurtado Albir (ed.). *La enseñanza de la traducción*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Lederer, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza.

Toury, G. (1979). Interlanguage and its manifestations in translation. *Meta*. 24, 223-231.

Weinreich, U. (1953). Languages in contact. French, German and Romansh in twentieth-century Switzerland. New York: Linguistic Circle of New York.

Data de publicação em francês: setembro de 2015

Data de publicação em português: 09-09-2016