

## **DESIGN DA SEMIPRESENCIALIDADE NA FORMAÇÃO DE TRADUTORES TÉCNICO-CIENTÍFICOS, DO PORTUGUÊS AO ESPANHOL**

Anabel Galán-Mañas  
Universitat Autònoma de Barcelona  
isabel.galan@uab.cat

**Resumo:** O objectivo deste artigo é apresentar o *design* de uma disciplina de tradução técnico-científica do português ao espanhol, na modalidade semipresencial. As tecnologias permitem uma combinação de sessões presenciais com trabalho autónomo, dado que criam um espaço de debate no qual se podem construir aprendizagens sem limitações de tempo nem de espaço. Além disso, o seu uso é indispensável na formação de tradutores, porque permite que o aluno desenvolva competências necessárias que o ajudarão a integrar-se no mercado de trabalho. Para o *design*, partimos de uma (semi)presencialidade de 35% das horas de trabalho do aluno e propomos uma progressão do ensino articulado em unidades didácticas. Em seguida, detalhamos os instrumentos tecnológicos que propomos, assim como os respectivos usos, e as ferramentas que possibilitam a colecta de informação para avaliar o *design* e poder aperfeiçoá-lo. É apresentada uma metodologia para o *design* da disciplina de tradução técnico-científica do português ao espanhol, o que possibilita replicação para outras especializações, combinações linguísticas ou outras disciplinas afins.

**Palavras-chave:** semipresencialidade, tradução, ensino da tradução, tradução técnico-científica, *design* curricular.

**Abstract:** The aim of this article is to present the design of a scientific and technical translation course from Portuguese into Spanish following a blended learning model. Technologies enable the combination of face-

-to-face sessions with autonomous work and create an area of debate in which learning can be built without limitations of time and space. Its use is also essential in translator training because they allow the student to develop skills necessary for insertion into the labor market. In this article, I explain that 35% of students' working hours are done face-to-face, and that the teaching proposal is articulated in teaching units that guarantee the learning progression. I explain the technological tools that I propose for virtual work and their uses, and the instruments to collect information in order to evaluate the design and, consequently, improve it. The design, although being specific of a scientific and technical translation subject from Portuguese into Spanish, can be extrapolated to any speciality and language combination.

**Keywords:** blended learning, translation, translation teaching, scientific-technical translation, curricular design.

## Introdução

Este artigo apresenta o processo de trabalho que seguimos para conceber uma disciplina de tradução técnico-científica do português ao espanhol, em modalidade semipresencial.

O Espaço Europeu de Educação Superior promove a semipresencialidade e a utilização das tecnologias da informação e a comunicação (TIC). Neste sentido, encontramos as propostas de autores como Allan (2007), Bonk e Graham (2006), McDonald (2006), Bersin (2004) e Thorne (2003). Não obstante, a maioria destes autores fazem referência à formação empresarial, não à universitária.

Na formação de tradutores, a semipresencialidade é um tema incipiente e, embora já existam algumas instituições que começam a proporcionar cursos deste tipo, existem poucos estudos acerca de como explorar as ferramentas para a formação de tradutores nesta modalidade: Galán-Mañas e Hurtado (2010) e Galán-Mañas (2009) da Universitat Autònoma de Barcelona; Varela (2007) da Universidad de Málaga, Cànovas (2003 e 2004) da Universitat de Vic, Montalt (2002) e Borja e Monzó (2001) da Universitat Jaume I.

Neste sentido, Galán-Mañas e Hurtado (2010) apresentam os resultados de uma experimentação realizada com o objectivo de avaliar a validade de duas propostas pedagógicas para a formação de tradutores na modalidade semipresencial: Iniciação à tradução e Tradução científico-técnica.

Galán-Mañas (2009) apresenta uma proposta pedagógica para o ensino da tradução na modalidade semipresencial seguindo a abordagem por tarefas de tradução e a formação por competências para três disciplinas: iniciação à tradução, tradução científico-técnica e tradução jurídico-administrativa, e distintas combinações linguísticas: do inglês, francês e português ao espanhol. Para comprovar a idoneidade da proposta foram experimentadas quatro unidades didácticas com a metodologia investigação-ação. Isto permitiu colectar dados a partir de diversos instrumentos elaborados com este objectivo e avaliar a aprendizagem dos estudantes, o ensino do professor, as tecnologias utilizadas e os materiais criados, assim como introduzir as modificações necessárias na proposta pedagógica.

Varela (2007) sugere que a formação de tradutores deveria incluir recursos visuais, como a videoconferência e o *videostreaming*, assim como o uso da plataforma Moodle para a realização de actividades, a assincronicidade e as possibilidades da aprendizagem colaborativa.

Cánovas (2004) propõe o *design* de uma disciplina de tradução especializada inglês-espanhol mediante o uso de uma plataforma virtual de aprendizagem, a plataforma BSCW para a aprendizagem colaborativa, o programa de tradução assistida Wordfast, o *e-mail*, o *chat* e o fórum.

Montalt (2002) sugere algumas directrizes para a elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino da tradução de textos médicos seguindo um modelo semipresencial, isto é, um curso no qual a parte mais importante do processo pedagógico seja presencial e as actividades de apoio e reforço sejam à distância. Isto é possível, segundo o autor, graças ao uso de plataformas virtuais de aprendizagem – como a Blackboard ou a WebCT –, e aos arquivos de

vídeo – que permitem demonstrar uma ferramenta determinada – e a comunicação assíncrona.

Borja e Monzó (2001) propõem o ensino da tradução jurídica num entorno virtual cooperativo e optam pelo uso de um *site* específico para tradutores jurídicos, a Web do Tradutor Jurídico, e, um sistema de gestão de projectos através da Internet (BSCW) com o objectivo de aplicar os modelos de aprendizagem cooperativo baseado na descoberta e no emprego de recursos compartilhados.

As TIC permitem combinar sessões presenciais com trabalho autónomo, visto que criam espaços de debate e de construção de aprendizagens, nos quais o estudante pode trabalhar sem limitações de espaço nem de tempo. Também permitem efectuar um seguimento individualizado do aluno. O uso destas tecnologias é indispensável na formação de tradutores, porque permite que o aluno desenvolva competências, estratégias e habilidades, necessárias para traduzir, que lhe facilitarão a integração no mercado de trabalho.

Por outro lado, a formulação de um *design* curricular baseado em unidades didácticas, tal como propõe Hurtado (1999), fomenta o trabalho cooperativo, nomeadamente a aprendizagem baseada em problemas e no estudo de casos. Na aprendizagem baseada em problemas, o estudante deve detectar o tipo de temas (conteúdos, aspectos, habilidades, etc.) que não domina e, a partir daqui, traçar o itinerário que deverá seguir para localizar informação e procurar ou aplicar soluções. Isto responde às tarefas de uma unidade didáctica. Por seu lado, o estudo de casos consiste na aplicação de uma aprendizagem adquirida, que responde à tarefa final de uma unidade didáctica.

Para o *design* da disciplina, partimos da hipótese de que a semipresencialidade fomenta o uso de metodologias activas, como a aprendizagem por problemas, o estudo de casos e a aprendizagem cooperativa. Do mesmo modo, consideramos que o uso das TIC, tanto nas sessões presenciais como nas não presenciais, facilita o acesso à informação e à documentação, aspectos que fazem parte do dia-a-dia do tradutor. Além disso, o uso das TIC amplia os espaços de reflexão, para além de oferecer a oportunidade ao estu-

dante de elaborar projectos de tradução reais ou simulados, o que, em suma, o aproxima da sua futura prática profissional.

## **Objetivos**

Os objetivos que nos propomos ao criar uma disciplina para o ensino da tradução técnico-científica do português ao espanhol, na modalidade semipresencial, são:

- Identificar o número de horas de trabalho presencial e não presencial que o aluno deverá efectuar.
- Propor instrumentos e recursos que permitam, por um lado, o trabalho presencial e não presencial e, por outro, o trabalho autónomo e em equipa.
- Propor vias para avaliar a eficiência da formação que, posteriormente, permitam um aperfeiçoamento da proposta elaborada.

## **Descrição do Trabalho**

As fases que seguimos para conceber a disciplina na modalidade semipresencial são as seguintes:

### **1. O cálculo de horas de trabalho presencial e não presencial**

Na fase de planificação, é necessário calcular o número de horas de trabalho presencial e não presencial do aluno. Partimos de 35%, que é a percentagem de (semi)presencialidade que vai ser aplicada no grau de Tradução e Interpretação da Universitat Autònoma de Barcelona, a faculdade na qual somos docentes.

Para calcular a quantidade de horas presenciais que o aluno deverá ter, partimos do facto de que uma disciplina de tradução pos-

sui 4,5 ECTS (*European Credit Transfer System*), o que supõe um total de 115 horas de trabalho para o aluno. Isto significa que 40,25 horas deverão ser de carácter presencial e as 74,75 horas restantes serão não presenciais, com trabalho dirigido, guiado ou autónomo, e individual ou em grupos de dois ou mais alunos.

Para organizar as aulas, é preciso fugir de uma programação aleatória das aulas presenciais – várias aulas no início, várias a meio do ano e várias no final, ou então uma aula presencial por semana –, sem nenhuma base pedagógica. Assim, na nossa proposta, as aulas presenciais não têm um carácter periódico; estabelecem-se em função da progressão dos conteúdos de aprendizagem e do tipo de actividades concebidas para esses conteúdos.

Ao tratar-se de uma disciplina basicamente procedimental, isto é, o estudante deve saber fazer (ou seja, traduzir), as aulas presenciais são utilizadas para efectuar as actividades mais dirigidas e pautadas, que servirão de orientação para o aluno, de maneira a que este possa realizar os trabalhos seguintes de forma não presencial e menos guiada. As aulas não presenciais, pelo contrário, são usadas para realizar debates no fórum, trabalhos individuais, em grupos de dois ou mais alunos, e também para as tutorias.

Para organizar o ensino, optámos pela abordagem por tarefas e pela articulação em unidades didácticas proposta por Hurtado Albir (1999). A estrutura das unidades didácticas (UD) foi também a que foi proposta por Hurtado Albir (1999). Assim, cada unidade didáctica é iniciada com tarefas simples e, à medida que o aluno as for superando, são introduzidas actividades mais complexas, para se concluir com uma tarefa final integradora, na qual o aluno deve demonstrar que adquiriu as competências trabalhadas ao longo da unidade. Em geral, a tarefa final deve ser efectuada pelo estudante de maneira autónoma.

Um exemplo de tarefa final integradora seria solicitar ao estudante a tradução de um manual de instruções depois de realizar as seguintes tarefas preparatórias: (1) a revisão de calcos e erros cometidos na tradução de um manual de instruções e (2) a procura

de documentação (glossários, textos paralelos, etc.) para resolver os problemas de tradução de um manual de instruções. Junto com a tradução os estudantes deveriam entregar a encomenda de tradução, uma explicação dos problemas de tradução encontrados, a análise dos textos paralelos utilizados e a nota fiscal que corresponderia à tradução.

Para estruturar o ensino, parte-se do mais simples para o mais complexo, estabelecendo, assim, uma progressão no que diz respeito à dificuldade. Neste sentido, os conteúdos seleccionados partem dos conhecimentos e habilidades mais instrumentais, passando pelos conhecimentos e habilidades metodológicos, para chegar à tradução de textos, que requer a aplicação dos conhecimentos e das técnicas aprendidas ao longo do ano.

Com estes critérios, elaborámos a progressão das unidades didácticas da seguinte maneira:

1. As ferramentas do tradutor técnico-científico do português ao espanhol.
2. O mercado do tradutor técnico-científico do português ao espanhol.
3. As características da linguagem técnica e científica do português ao espanhol e estratégias de tradução.
4. As etapas para a realização de uma encomenda de tradução técnico-científica do português ao espanhol.
5. O controlo de qualidade de textos técnico-científicos do português ao espanhol.
6. A tradução de textos técnico-científicos divulgativos (por exemplo artigos), do português ao espanhol, para um público não especializado.

7. A tradução de textos técnico-científicos instrutivos (por exemplo manuais de instruções), do português ao espanhol, para um público não especializado.
8. A tradução do português ao espanhol de um póster para um congresso de biomedicina.
9. A tradução do português ao espanhol de um editorial e de um artigo para uma revista de divulgação científica.

Na unidade didáctica 1, os alunos têm de procurar e avaliar uma série de ferramentas electrónicas úteis para o tradutor técnico-científico. Embora esta tarefa seja efectuada de maneira autónoma, outras tarefas, como o processo de documentação, antes de traduzir um texto, e a procura e análise de textos paralelos, são realizadas na modalidade presencial. Isto sucede porque, na preparação do aluno, o processo de documentação é considerado uma competência fundamental para a tradução especializada, e achamos que, numa fase introdutória, deve ser totalmente guiado, para que, de maneira gradual, o aluno vá adquirindo autonomia e o faça com menos indicações, até o conseguir fazer de forma completamente autónoma, sem nenhum tipo de orientação. Nesta unidade, 75% do trabalho é efectuada em modalidade não presencial e 25% de forma presencial.

No caso da unidade 2 – o mercado de trabalho da tradução –, é através do fórum que se trabalham as tarefas relativas ao perfil do tradutor, as saídas profissionais e as tarefas que podem ser encomendadas ao tradutor, as associações de tradutores e os preços. A confecção de notas fiscais e de um currículo próprio de um tradutor são trabalhadas na aula, o que se traduz em 86,6% de trabalho presencial e 13,3% não presencial.

A UD 3, da mesma forma que a UD2, possui algumas tarefas de carácter conceptual e outras de carácter procedimental. Nesta unidade, os alunos devem efectuar algumas leituras, identificar as

características da linguagem técnica e científica e as estratégias de tradução que podem ser utilizadas para traduzir este tipo de textos especializados. Tal como na UD 2, na UD 3 as aulas presenciais – 66,6% – são dedicadas, basicamente, a apresentar as directrizes da unidade e trocar impressões sobre os resultados de algumas tarefas.

Queremos destacar que a UD 4 possui uma presencialidade de 80%. Isto deve-se ao facto de ser a unidade em que o aluno deverá passar por todas as etapas de uma encomenda de tradução técnico-científica, desde a recepção da mesma e da elaboração de um orçamento, com o preço adequado ao mercado de trabalho, até à revisão, envio e realização da nota fiscal. Consideramos que, nesta unidade, o aluno configura os princípios metodológicos de uma encomenda de tradução e, por isso, todo o trabalho é basicamente realizado de forma presencial.

No caso da UD 5 – o controlo de qualidade de uma tradução técnico-científica –, os alunos devem efectuar a crítica e o controlo de qualidade de várias traduções. As primeiras tarefas são efectuadas em regime presencial (70% do trabalho) e, nelas, os alunos recebem pautas de actuação para cada actividade que têm de realizar. No entanto, na tarefa final, o aluno tem de fazer o controlo de qualidade de uma tradução, de maneira completamente autónoma e não presencial (38% da unidade).

Nas unidades didácticas 6, 7, 8 e 9, que consistem na tradução de tipos ou géneros textuais, as primeiras tarefas de aprendizagem são feitas de forma presencial e dirigida. A percentagem oscila entre 60% e 80%, consoante a unidade. Nelas, o aluno passa pelas etapas do processo de tradução de uns tipos ou géneros textuais concretos, enquanto vai sendo orientado num trabalho pautado pelo professor. Nessas unidades didácticas, o aluno acaba por realizar de maneira autónoma, seja individualmente ou em grupo, uma tarefa final integradora que recolhe todas as fases de uma encomenda de tradução.

Como se pode verificar, prevê-se que em poucas unidades didácticas se atinja exactamente o nível de presencialidade definido para a disciplina (35%), já que, consoante os conteúdos a apren-

der, determinadas unidades precisam de mais tempo presencial do que outras. Neste sentido, algumas unidades didácticas podem ser praticamente todas trabalhadas de forma não presencial, enquanto noutras é aconselhável trabalhar umas tarefas em modalidade não presencial e outras de forma presencial.

Também devemos ter em conta que os alunos estão habituados a um contexto universitário presencial, razão pela qual é necessário aproveitar as aulas presenciais para introduzir cada uma das unidades didácticas e explicar a respectiva estrutura e a distribuição das aulas.

## **2. A semipresencialidade no *design* curricular**

Na modalidade semipresencial, todo o material de aprendizagem distribuído se encontra em formato electrónico e está à disposição do aluno no Campus Virtual da universidade. Tal como já se comentou no ponto anterior, o *design* curricular é articulado em unidades didácticas estruturadas por tarefas que se adequam a esta modalidade.

O *design* dos materiais de aprendizagem para um curso semipresencial tem de ser homogéneo. As unidades didácticas devem ter a mesma estrutura, de maneira a que os alunos a possam reconhecer, ao longo do semestre. Estas considerações já eram tidas em conta no caso da formação presencial. No entanto, para a modalidade semipresencial quisemos discernir os vários tipos de materiais com cores. Esta distinção serve-nos para diferenciar entre:

- Textos. Trata-se de textos que o aluno terá de analisar ou traduzir. Regra geral, os textos de trabalho são distribuídos em formato electrónico, sobretudo em Word.
- Material de apoio. É o material a partir do qual o aluno deverá extrair informação para completar as fichas de trabalho. Estes materiais costumam ser proporcionados em vários formatos: Word, Power Point, Acrobat Reader ou papel.

- Fichas que, consoante o objectivo, os conteúdos que for preciso trabalhar ou a dinâmica de aprendizagem da tarefa, podem ser muito variadas. Além disso, o número de fichas por tarefa de tradução variará em função do trabalho requerido pelos conteúdos, para atingir o objectivo operativo de cada tarefa de tradução. A seguir, oferecemos um exemplo de ficha. Nela os estudantes devem indicar as semelhanças e diferenças entre um texto que deverão traduzir e os textos paralelos que encontrem.

Ficha X. Análisis de los textos paralelos <sup>1</sup>	
Compara el texto X con los textos paralelos que hayas encontrado y contesta las siguientes preguntas.	
¿Cómo están estructurados los textos? ¿Tienen las mismas secciones?	
¿Cómo están redactados los títulos?	
¿Los textos tienen la misma extensión?	
¿Muestran alguna diferencia en el trato con el lector?	
¿Qué otras diferencias observas? Explicálas con ejemplos	
¿En los textos paralelos aparece terminología que podrías aprovechar para tu traducción?	

Também buscamos fazer com que as instruções fossem visualmente fáceis de entender e, para isso, introduzimos uma série de ícones que indicam, por um lado, se as actividades têm de ser realizadas individualmente, em grupos de dois, de três ou com toda a turma, e, por outro, se são presenciais ou não presenciais.

Na tabela seguinte, apresentamos os ícones que utilizamos para orientar o aluno sobre a modalidade e a dinâmica das instruções de cada actividade e o respectivo significado.

Modalidade	Presencial	
	Não presencial	
Dinâmica da Actividade	Individual	
	Grupos de dois	
	Grupos de três	
	Toda a turma	

Para adaptar os materiais à modalidade semipresencial, foram revistas as instruções de todas as actividades de aprendizagem, especialmente de aquelas que são efectuadas na modalidade não presencial, que foram pormenorizadas com mais exactidão, para que o aluno consiga executar as actividades de maneira adequada.

### 3. A escolha das ferramentas tecnológicas

A selecção das tecnologias da informação e da comunicação é coerente com os objectivos formulados e com o tipo de experiências de aprendizagem que pretendemos gerar.

Em seguida, expomos com pormenor as ferramentas tecnológicas que nos servem para levar a cabo a nossa proposta de formação:

- O Campus Virtual é o ambiente virtual de aprendizagem oferecido pela Universitat Autònoma de Barcelona. Possui diversas ferramentas e serve-nos de plataforma para a organização académica, ao mesmo tempo que possibilita não só a armazenagem de informação, como também a comunicação entre os alunos, e entre os alunos e o professor. As ferramentas que usámos para a nossa proposta são as seguintes:

- 
- a. *Repositório do Material Docente*. O Campus Virtual oferece uma ferramenta com a qual se pode colocar à disposição do estudante o programa da disciplina, as unidades didácticas completas e o material de apoio. Esta ferramenta permite criar pastas e subpastas nas quais se podem ordenar os blocos temáticos e as unidades didácticas, o programa da disciplina, etc. O aluno tem à sua disposição a totalidade do material docente. O objectivo é que lhe sirva não só como material de trabalho, mas também como material de referência. Tal como já foi mencionado, todo o material docente é proporcionado em formato electrónico, em Word, Power Point, Excel ou Acrobat Reader.
- b. O *Correio Electrónico para os Usuários Registados* proporciona um tipo de comunicação assíncrona entre os estudantes e entre o estudante e o professor. Os alunos, apesar de poderem também mandar correios electrónicos através do servidor institucional, utilizam este sistema para resolver dúvidas acerca de certas actividades, prazos de entrega, formação de grupos de trabalho, etc. Este sistema de comunicação, juntamente com o *chat*, está a demonstrar ser muito mais eficiente do que as tutorias pré-estabelecidas no gabinete do professor, já que, como os alunos costumam ter aulas a essas horas, acabam por não ir ao gabinete nem resolver as suas dúvidas.
- c. A *Agenda* permite programar as actividades docentes ao longo de todo o semestre. Deste modo, o aluno pode conhecer a distribuição das unidades didácticas ao longo do semestre e, em particular, a data de entrega dos trabalhos que deverá desenvolver
- d. O *Fórum* serve para criar debates sobre temas relacionados com os conteúdos da aprendizagem, efectuar discussões moderadas pelo docente (que ajudam a enriquecer a visão sobre os vários temas em questão) e construir conhecimentos. Para

participar no fórum, aconselha-se aos estudantes a proporcionarem ideias novas, a favor ou contra as ideias expostas anteriormente, ou a encetar novas perspectivas acerca do tema em discussão. Neste sentido, não são válidas as mensagens que estejam apenas em consonância ou em desacordo, sem nenhum tipo de argumentação. Porém, em algumas unidades didácticas, abre-se um fórum para uso exclusivo dos alunos, no qual o professor não intervém. Nestes casos, cria-se um espaço aberto para que os alunos se ajudem mutuamente a esclarecer dúvidas em relação às actividades que devem desenvolver. Este segundo tipo de fórum é especialmente útil no caso das encomendas de tradução que os alunos devem realizar de forma autónoma, já que consultam as suas dúvidas, partilham *links*, documentação e textos paralelos e, inclusive, sugerem soluções. Nos dois tipos de fórum, o objectivo é criar um espaço de debate que sirva a todos os participantes para reflectir e intercambiar ideias e conhecimentos. Caso não se cumpra este objectivo, os fóruns deixariam de ter sentido.

- e. *Entrega dos Trabalhos* é um espaço no qual o aluno deposita os trabalhos solicitados, dentro do prazo previsto. Depois do dia e da hora de entrega estipulados, o acesso é automaticamente negado e o aluno já não pode entregar mais nada. No que diz respeito às entregas, o docente pode seleccionar se se trata de entregas individuais para todos os estudantes ou, pelo contrário, se se trata de entregas em grupo.
- f. Na secção *Notas*, o aluno pode consultar, em qualquer momento, suas qualificações, tanto parciais como finais.
- g. Em *Notícias*, o docente põe à disposição dos alunos informação que lhes pode interessar, mas que não faz parte da disciplina, como por exemplo ofertas de trabalho relacionadas com a tradução, conferências, etc.

- h. Em *Avisos*, informa-se os alunos de temas relacionados com a disciplina. Um aviso pode ser emitido com três graus de importância: informativo, importante e muito importante. Os avisos estão relacionados com alguma mudança de sala, data de entrega, actividades previstas, etc.

- O *chat* é uma ferramenta de comunicação síncrona que se utiliza em alguns casos, para levar a cabo as tutorias. Como não se encontra disponível no Campus Virtual, usamos um programa de *freeware*. Esta ferramenta permite levar a cabo tutorias personalizadas entre o professor e um só aluno, em pequenos grupos, isto é, entre o professor e um grupo reduzido de alunos, ou para o trabalho cooperativo que os alunos efectuem em grupos reduzidos, com ou sem o professor.

- O uso partilhado de documentos permite que vários usuários tenham acesso a um mesmo documento, a partir de qualquer computador. Guarda-se de um documento na *Net* e os alunos podem ter acesso a ele e introduzir-lhe as alterações pertinentes. É altamente recomendável, por exemplo, para a realização de trabalhos em grupo, já que todos os estudantes têm acesso ao mesmo documento, em qualquer momento, sem que o seu trabalho se sobreponha ao dos outros ou o elimine.

Seja como for, o uso das TIC não se limita à planificação docente ou a alguma actividade concreta, dado que o dia-a-dia do tradutor não pode ser concebido sem elas. As TIC são imprescindíveis para realizar as encomendas de tradução, visto que os documentos originais podem chegar em qualquer formato ou linguagem. Além disso, as TIC são necessárias para arquivar todos os documentos relacionados com a encomenda, com a busca de terminologia e a realização de textos auxiliares, com a consulta de dicionários on-line, a comunicação com os clientes, etc.

#### 4. A colecta de dados que nos permite avaliar a proposta

A avaliação é um aspecto importante no *design* da disciplina, já que permite colectar dados sobre o grau de satisfação dos alunos e sobre a necessidade de adequar o *design* curricular, modificando, acrescentando ou eliminando conteúdos ou actividades de aprendizagem.

Para o nosso *design* curricular, propomos os seguintes instrumentos de avaliação, mas consideramos que as informações que nos permitem avaliar podem basear-se tanto em dados e observações provenientes de questionários e testes, como do tratamento directo, pessoal, ou do acompanhamento do trabalho quotidiano:

9. Planilha para a correcção das traduções dos alunos. Os estudantes recebem esta planilha, concebida por Hurtado (1999: 120), no início do semestre e sabem como serão corregidas suas traduções, assim como a forma como as mesmas são pontuadas.
10. Avaliação sumativa. A avaliação sumativa, tal como é exigida pelo protocolo académico, serve para fazer um balanço final de um período de ensino e supõe atribuir uma nota final ao aluno. No meio académico é obrigatória, embora seja o docente a decidir que peso outorga a cada prova ou trabalho (Martínez Melis, 2001: 53). Para a avaliação sumativa, pode-se ter em conta a *Pasta do Aluno*, determinadas actividades de aprendizagem, a realização de projectos de tradução ou os debates no fórum. Em todos estes elementos da avaliação sumativa, pretendemos poder avaliar não só o produto (a tradução), como também o processo (a forma de resolver problemas) e os procedimentos (o conhecimento que o aluno tem das regras de tradução).
11. Avaliação do ensino semipresencial. A avaliação da semi-presencialidade é feita no meio e no final do semestre e tem

como objectivo conhecer o grau de satisfação do aluno, em relação às suas expectativas e ao desenvolvimento da disciplina. As suas respostas permitem detectar os pontos que podem ser melhorados e introduzir as alterações oportunas no *design* curricular, nomeadamente no que se refere aos objectivos formulados no início do semestre, dos conteúdos e das actividades de aprendizagem, da respectiva progressão e da profundidade com a qual foram trabalhados, dos materiais didácticos, das ferramentas de comunicação e de debate utilizadas, da metodologia do professor, da capacidade do aluno para entrar no mercado de trabalho, do trabalho em grupo e da forma de avaliação. Este questionário proporciona dados acerca da necessidade de corrigir a dinâmica da aprendizagem, de acrescentar, eliminar ou modificar tarefas ou o grau de semipresencialidade.

12. Auto-avaliação. Consiste num questionário de respostas rápidas que é recolhido no final de cada unidade didáctica e que ajuda o aluno a reflectir sobre os objectivos atingidos em cada momento e sobre as competências trabalhadas.
13. Avaliação formativa. Ao longo de todo o processo de aprendizagem, a avaliação formativa serve para recolher dados e avaliar a reacção dos alunos em relação às várias unidades didácticas, assim como para recolher informações sobre a inteligibilidade do discurso do docente, ao comunicar, sobre as actividades de aprendizagem, as metodologias utilizadas, os objectivos de aprendizagem formulados, etc.

Outros instrumentos que servem para recolher dados são as tarefas de aprendizagem, as fichas de trabalho, a interacção entre os alunos, a interacção entre os alunos e o professor, as tutorias ou as mensagens de correio electrónico enviadas ao professor. A tarefa final também serve como instrumento de colecta de informação so-

bre a formação, visto que permite saber se foi atingido o objectivo proposto para cada tarefa.

### **5. O Aperfeiçoamento da Proposta**

Os dados colectados a partir dos vários instrumentos de avaliação servem para avaliar a aplicação da proposta e para ajudar no respectivo aperfeiçoamento futuro.

Os aspectos passíveis de serem aperfeiçoados são:

- A progressão dos conteúdos de aprendizagem.
- A dificuldade dos conteúdos.
- As actividades programadas para atingir os objectivos de aprendizagem.
- Os textos de trabalho.
- As unidades didácticas e as tarefas de aprendizagem escolhidas para trabalhar na modalidade não presencial.
- As instruções das actividades, especialmente das actividades realizadas a distância.
- A dinâmica das actividades (individual, em grupos de dois ou de mais alunos).
- As tecnologias utilizadas para o desenvolvimento das actividades e para realizar as tutorias dos alunos.
- A comunicação do docente com os alunos.
- A dinamização das actividades, por parte do docente.
- A duração das actividades.

## Conclusões

Num contexto semipresencial, novo para muitos alunos, o essencial é que os materiais de aprendizagem, para além de a promoverem, se adaptem à tecnologia para a qual foram concebidos e possuam um *design* gráfico adequado, a partir do qual o aluno identifique facilmente o que deve fazer, como e com que ferramenta.

As tecnologias permitem combinar diversos recursos e canais de comunicação com os quais o aluno pode experimentar uma aprendizagem autónoma e gerir a sua própria aprendizagem. Porém, as TIC devem ser vistas não só como um recurso de aprendizagem, mas também como um recurso de trabalho que o aluno deverá dominar, quando entrar no mercado laboral.

A aprendizagem tradicional se tornou anacrónica e deu lugar a metodologias mais activas, como a aprendizagem baseada em problemas ou nos estudos de caso, que promovem o papel activo do aluno e a aprendizagem cooperativa. Isto foi possível graças às ferramentas tecnológicas, que permitem explorar o potencial dos alunos. Hoje em dia, a tecnologia oferece uma grande diversidade de recursos que proporcionam uma oportunidade para explorar e pesquisar e para estimular o pensamento criativo. O modelo semipresencial, por natureza centrado no aluno, destaca o carácter dinâmico da interacção professor-aluno, assim como aluno-aluno.

Por seu lado, o uso das TIC, tanto nas sessões presenciais como nas não presenciais, facilita o acesso à informação – perante a qual o aluno deve desenvolver critérios para avaliar a sua confiabilidade –, promove a aprendizagem cooperativa, a interactividade e a comunicação síncrona e assíncrona entre os diversos agentes do processo de ensino e aprendizagem, e amplia os espaços de reflexão individual e colectiva.

Neste contexto, uma das funções do docente é conceber actividades de aprendizagem nas quais os alunos tenham de desenvolver um trabalho, reflectir sobre as suas respostas e argumentá-las. Es-

tas actividades deveriam ser autênticas, na medida do possível, de modo a aproximar o aluno da sua futura *praxis* profissional.

Para concluir, queremos expressar que o nosso objectivo final é averiguar como podemos melhorar a nossa docência através da aplicação de novos modelos de aprendizagem e do uso das TIC, sendo conscientes que, com o aparecimento permanente de novas tecnologias e novos canais de comunicação, podemos ir adaptando-nos a modalidades de aprendizagem mais inovadoras, das quais o aluno, sem dúvida, sairá melhor preparado para o mercado de trabalho.

Traduzido do espanhol por Paulo Azeredo Pitta

### Nota

1. Adaptado de Montalt, V. (2005: 93).

### Bibliografia

ALLAN, B. (2007). *Blended Learning. Tools for teaching and training*. Londres: Facet Publishing.

BERSIN, J. (2004). *The blended learning book. Best practices, proven methodologies and lessons learned*. San Francisco: Pfeiffer.

BONK, C. e GRAHAM, C. (2006). *The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs*. San Francisco: Pfeiffer.

BORJA, A. e MONZÓ, E. (2001). «Aplicación de los métodos de aprendizaje cooperativo a la enseñanza de la traducción jurídica: cuaderno de bitácora». Artigo electrónico disponível em [https://bscw.uji.es/pub/bscw.cgi/0/9155?op=inf&id=9155\\_9188](https://bscw.uji.es/pub/bscw.cgi/0/9155?op=inf&id=9155_9188)

CÁNOVAS, Marcos (2003): «Solo en casa III: la autonomía del estudiante y los factores afectivos en los cursos semipresenciales». Em: Cánovas, M., González Davies, M., Keim, L. (eds.). *Interfícies. Apropant la pedagogia de la traducció i de les llengües estrangeres*. VII Jornades de Traducció a Vic. Publicação em CD Rom, Vic: EUMO.

GALÁN-MAÑAS, A. e HURTADO, A. (2010). «Blended Learning in Translator Training Methodology and Results of an Empirical Validation». *The Interpreter and Translator Trainer* 4 (2), 2010, 197-231.

GALÁN-MAÑAS, A. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. Tese doutoral.

HURTADO ALBIR, A. (Dir.) (1999). *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Col. Investigación didáctica. Madrid: Edelsa.

JIMÉNEZ SERRANO, O. (2002). *La traducción técnica (inglés-español)*. Granada: Ed. Comares.

MACDONALD, J. (2006). *Blended Learning and Online Tutoring: A good Practice Guide*. Hampshire: Gower Publishing Limited.

MARTÍNEZ MELIS, N. (2001). *Evaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona. Tese doutoral.

MCDONALD, J. (2006). *Blended Learning and Online Tutoring*. Cornwall: Gower Publishing Limited.

MONTALT, V. (2005). *Manual de traducció científicotècnica*. Vic: Eumo Editorial.

THORNE, K. (2007). *Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning*. Londres: Kogan Page Ltd.

VARELA, M. J. (2007). «How New Technologies Improve Translation Pedagogy». En: *Translation Journal*, 11 (4). Disponível em <http://accurapid.com/journal/42technology.htm> [Consultado: 29-9-2007]