

■ UMA EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA: CONTRIBUTOS PARA REPENSAR O ENSINO DA TRADUÇÃO

FERNANDO FERREIRA-ALVES

Universidade do Minho, Portugal

Resumo:

Tendo como base a teoria construtivista, o presente artigo visa apresentar uma breve reflexão sobre a forma como se coloca em prática a inovação ao serviço de uma experiência pedagógica em contexto universitário. As actuais exigências profissionais, ditadas pelas leis do mercado, relativas ao perfil e às competências do tradutor, obrigam a uma profunda redefinição da própria natureza e função da formação do tradutor.

A experiência de aprendizagem colaborativa assume-se como uma via possível para a preparação de futuros tradutores, pela forma como permite a simulação de uma situação real de tradução em contexto profissional, a gestão integral de um projecto de tradução completo e, ao mesmo tempo, promove novos valores e princípios indispensáveis para uma integração eficaz e positiva no mercado de trabalho.

Palavras-Chave:

Ensino; Formação de tradutores; Didáctica da tradução; Construtivismo; Aprendizagem colaborativa; *Empowerment*.

Abstract:

Based on the constructivist theory model, this paper aims at presenting a brief, yet practical account of an innovative pedagogical experience at university level. The current market trends in terms of an efficient translator profile and skills will inevitably imply a profound redefinition of the very nature and function of translator training. The experience of collaborative learning is, therefore, one of the most feasible ways to train and instruct future translators. It is also a fairly useful tool for teaching purposes, since it permits simulating real-life translation assignments in order to develop and manage a full

translation project by promoting new values and principles that are absolutely necessary if evolving market demands and high-standard job satisfaction are to be met.

Keywords:

Teaching; Translator training; Translation didactics; Constructivism; Cooperative learning; Empowerment.

No contexto de docência da disciplina de Tradução Especializada I e II na Universidade do Minho, a decisão de aplicar a metodologia de aprendizagem colaborativa surgiu inicialmente a partir de um desejo de inovação pedagógica e incremento da participação dos alunos nos projectos desenvolvidos e que implicavam um crescente envolvimento dos mesmos nas diversas etapas do processo de tradução.

Analisando as habituais mentalidades e práticas pedagógicas enraizadas em metodologias de ensino alheias à realidade e contexto profissionais, depressa constatamos que, regra geral, numa aula de tradução tradicional centrada exclusivamente no papel nuclear do professor, os alunos recebem o texto para traduzir com alguns dias de antecedência. Nesse sentido, deverão previamente preparar a sua tradução para uma determinada data, no âmbito de um prazo limite específico e um contexto tantas vezes forjado e pouco verosímil, longe da realidade quotidiana.

Cada indivíduo é, portanto, responsável pela preparação, investigação, análise e esclarecimento do texto e, por conseguinte, responsável pela respectiva pesquisa terminológica e conceptual, bem como pela efectiva tradução para a língua de chegada. Posteriormente, a tradução é corrigida oralmente ou por escrito na aula pelo professor; neste caso, bastante comum, normalmente o professor pede ao aluno que proponha a sua tradução, frase a frase, parágrafo a parágrafo, segmento a segmento. Seguidamente, os outros alunos são convidados a fornecer os seus comentários e/ou soluções alternativas, antes que o professor, no alto da sua douda sapiência, ofereça uma versão corrigida, final e definitiva, que é geralmente tomada pela turma como o modelo de referência.

Na sua essência, o professor é o juiz incontestável e o supremo avaliador da qualidade da tradução: o conhecimento é partilhado e facultado aos alunos segundo a forma mais tradicional, em grande parte devido às competências e habilitações do docente, cuja experiência e estatuto incontornáveis lhe conferem uma autoridade que raramente é questionada e desafiada. Este tipo de postura acaba por deixar pouco espaço para a discussão e apenas os alunos mais corajosos se encontram preparados para oferecer alternativas suficientemente credíveis e, eventualmente, divergentes.

Nas turmas maiores, o anonimato acaba por ser, frequentemente, a norma vigente e um estigma que acompanha o universo de alunos ao longo do ano lectivo: a superficialidade e a negação imperam, para além do facto de que o professor raramente conhece os alunos que, por seu turno, raramente se conhecem entre si. Em

resumo, face a este panorama, os alunos só aprendem através dos seus esforços individuais e descontextualizados, isolados de uma envolvimento eminentemente profissional e específica, uma situação que acaba por gerar resultados limitados e limitadores e, por vezes mesmo, vazios e erróneos, através de um tipo de contacto essencialmente impessoal e frio com um professor que raramente intervém e com quem os alunos acabam por ter uma escassíssima interacção.

Esta perspectiva tradicional pode, muitas vezes, produzir efeitos de negatividade e rejeição e, em simultâneo, conduzir a uma ligeira sensação de frustração, tanto no professor como nos alunos. Esta sensação foi-se revelando evidente a título pessoal, motivando-nos a buscar alternativas credíveis e viáveis no contexto de ensino. Em nossa opinião, o método da aprendizagem colaborativa e a teoria construtivista, que seguidamente abordaremos, acabam, de certa forma, por conseguir colmatar esta lacuna e, ao mesmo tempo, parecem satisfazer uma incessante procura de alternativas dentro de uma dinâmica de partilha e inovação pedagógicas.

Desde tempos imemoriais que o trabalho em equipa tem sido usado como uma ferramenta pedagógica privilegiada numa multiplicidade de situações de ensino/aprendizagem

Desde tempos imemoriais que o trabalho em equipa tem sido usado como uma ferramenta pedagógica privilegiada numa multiplicidade de situações de ensino/aprendizagem, conforme admite Slavin, no seu estudo de 1983 (Slavin 1983):

«Many studies have shown that two or more individuals can solve problems of different kinds better when they work in groups than when they work independently.» (Slavin 1983, 9).

A aprendizagem colaborativa é, no âmbito de um contexto universitário, uma modalidade inovadora de trabalho de grupo, ou em equipa, actualmente bastante em voga, que oferece uma alternativa útil e específica às técnicas tradicionais de ensino centralizadas no papel do professor, apoiadas numa redutora perspectiva «transmissionista», centrada exclusivamente na figura do docente.

Este método difere de outros tipos de trabalho de grupo tradicionalmente efectuados por alunos, pelo menos sob duas perspectivas diferentes: a sua filosofia subjacente, bem como a estrutura dinâmica que preconiza e segue.

Herdeira dos trabalhos de Vygotsky, Piaget e Rorty, a filosofia sob a qual se baseia a aprendizagem colaborativa reside no facto de que, na sua essência, o conhecimento é sobretudo uma construção social na sua natureza. Ou seja, trata-se de um processo de perdas e ganhos, no qual são desenvolvidos mecanismos de compensação, negociação e compromisso, que depende muito da interacção dinâmica com os outros indivíduos.

Esta ruptura epistemológica, decorrente de uma mudança no paradigma do ensino/aprendizagem de nível superior, requer que todos nós, enquanto docentes e profissionais de tradução, aceitemos o facto de que o conhecimento não é simplesmente transmitido e/ou partilhado aos alunos pelo professor, mas que, pelo contrário, os alunos aprendem uns com os outros, entre si e mutuamente no âmbito

das acções desenvolvidas dentro e fora da sala de aula, através de esforços e iniciativas de comunicação, interacção e cooperação. Nesta óptica, o velho paradigma de ensino/aprendizagem acaba por sofrer uma profunda alteração em termos de estruturação e concretização, no âmbito da qual o professor passa a agir e a ser encarado como um facilitador, um organizador e um fornecedor de recursos, assumindo-se, em certa medida, como um gestor de projectos pedagógico-didácticos.

«The emphasis (...) is on bringing out and nourishing what are assumed to be natural intelligent, creative and expressive tendencies among students.» (Kagan 1985, 438-443).

As mudanças radicais do quotidiano e, sobretudo, do mundo profissional, exigem a aceitação deste novo paradigma de aprendizagem, no qual as competências e as aptidões substituem o conhecimento *per se* como o principal objectivo da educação. Esta mudança de concepções e práticas exige igualmente, como já referimos, uma nova epistemologia capaz de abraçar simultaneamente o chamado conhecimento implícito, bem como o conhecimento explícito, o contexto do conhecimento, bem como o conteúdo desse próprio conhecimento e, por último, as competências práticas, bem como as competências intelectuais. Esta cisão, consubstanciada numa mudança de paradigma, insere-se actualmente no debate em torno dos chamados modelos de produção do conhecimento – Modo 1 vs. Modo 2 – de Chris Argyris e que, de certa forma, tentam descrever as relações estabelecidas entre a ciência, a engenharia e a tecnologia, de modo geral, e as relações entre a generalização e a especialização no domínio do ensino, em particular. A tecnologia e os saberes profissionais emergem como o produto, ou *output*, mais importante da educação e, nesse sentido, o desafio que é colocado ao sistema educacional não será tanto o de aceitar a inevitabilidade desta mudança de paradigma, mas de implementar e, por conseguinte, ameaçar as velhas tradições de séculos de vigência institucional entre professores e alunos, alicerçadas numa poderosa e antiquada cultura pedagógica.

A aprendizagem colaborativa assume-se também como um processo essencialmente democrático em que todos os participantes são tidos e encarados como iguais e, como tal, tratados de forma equitativa, desempenhando um papel que é avaliado por todos os participantes. Os próprios grupos funcionam como equipas orgânicas e dinamicamente estruturadas e não como agrupamentos de indivíduos que se reuniram por mero acaso (ou através da indicação e ordem do professor). Desta forma, partilham um objectivo comum e, nesse sentido, estão preparados para desempenhar determinadas tarefas para atingir um objectivo comum e específico (Aronson, Bridgeman & Geffner 1978).

Neste sentido, os membros das equipas ou dos grupos envolvidos em projectos de tradução podem assumir diferentes responsabilidades, competências e atributos (responsável ou gestor de projectos, secretário, porta-voz, terminólogo, redactor, revisor, etc.) dentro do grupo, conforme defendido por Johnson (1984). De igual forma,

é impossível que um dado membro possa ser considerado e avaliado como superior aos restantes, estando ainda prevista a rotação de funções, de forma a assegurar uma igualdade de oportunidades e a distribuição equitativa do trabalho. Na verdade, todos os participantes num projecto de tradução devem estar convictos de que os seus contributos, bem como os contributos dos restantes colegas de grupo, são absolutamente essenciais para o êxito do trabalho da sua equipa (Johnson *et al* 1985).

Após a explicação destes requisitos, orientações e procedimentos a todos os presentes, normalmente a pressão dos colegas de grupo é suficientemente forte para dissuadir os alunos potencialmente menos empenhados e «preguiçosos» e permitir que esses elementos eventualmente menos interventivos possam executar as suas tarefas com igual qualidade e competência e, ao mesmo tempo, participar de forma total e completa no projecto em curso. Através da discussão e negociação em grupo, a equipa consegue atingir um consenso, o que significa que os membros do grupo terão de desenvolver competências específicas interrelacionais, habituando-se a celebrar a conciliação, gerar consensos, obter compromissos e desenvolver a tolerância, modéstia e humildade, a partir do momento em que aceitam que a sua opinião não é necessariamente a melhor e a mais indicada num determinado contexto. (Slavin 1990)

A este propósito, Johnson *et al* (1990) identificam os cinco elementos subjacentes a qualquer experiência colaborativa:

- **Interdependência positiva:** Os alunos deverão estar dependentes uns dos outros, segundo formas e modelos específicos susceptíveis de garantir o seu êxito conjunto. Os diferentes papéis desempenhados podem facilitar este tipo de dependência, tal como o processo de classificação e avaliação dos indivíduos e grupos. Isto significa que existem várias formas segundo as quais um determinado projecto poderá ser dividido, de modo a que os diferentes membros do grupo estejam dependentes entre si. Um desses modelos consistirá em dividir o trabalho por funções ou tarefas, de forma a que cada membro da equipa possa desempenhar sempre uma tarefa diferente. Se cada membro de um grupo assume uma responsabilidade distinta e diversificada, acaba por estar co-dependente e ser co-responsabilizado. Outra forma consiste em dividir o trabalho com base em temas, assuntos ou conteúdos.
- **Interação Proactiva e Motivadora:** Os alunos deverão ajudar-se mutuamente e, ao mesmo tempo, incentivar os seus colegas a aprenderem, motivando-os para o processo de aprendizagem, explicando dúvidas, questionando pontos de vista, assumindo posturas, defendendo novas perspectivas e, sobretudo, reunindo e partilhando o conhecimento dinâmico e não estático. Um dos elementos essenciais deste tipo de interação é a existência de um ambiente acolhedor, conciliador, de hospitalidade e harmonia, favorável à recolha de informação, reflexão sobre essa mesma informação, apresentação de ideias, consideração da sua validade e pertinência e obtenção de consensos. Para que os alunos se possam sentir confortáveis nos debates e discussões durante as sessões de trabalho, são absolutamente cruciais o respeito e a consideração

mútuos. Deverá ser evitada a crítica e a desvalorização das ideias e trabalho dos alunos com base em argumentos de cariz pessoal.

- **Responsabilidade individual e prestação de contas (*accountability*) pelo trabalho final do grupo:** Cada membro deverá executar a tarefa específica que lhe está atribuída, desenvolver a sua quota-parte justa e equitativa e, nesse sentido, ser responsabilizado pelos seguintes aspectos:
 1. ser activo e demonstrar dedicação, empenhamento e compromisso para com o trabalho do grupo;
 2. executar na íntegra as funções de que está incumbido; e
 3. ajudar os outros membros a demonstrarem as suas competências, assimilarem o conhecimento e a concretizarem a aprendizagem, sob a forma de aproveitamento ou sucesso escolar.

Uma das formas de garantir este desígnio passa pela adopção de estratégias e mecanismos de detecção, avaliação, monitorização e supervisão do progresso do trabalho do indivíduo de forma contínua e, em simultâneo, por centrar a atenção no grupo como a principal força-motriz da aprendizagem. Para além deste aspecto, em certos casos poderá ser útil que cada membro do grupo possa criticar o trabalho dos seus colegas, embora o grupo como um todo coeso deva ser considerado responsável e responsabilizado pela realização do produto final. A este respeito, poderão ser desenvolvidas e aplicadas estratégias e procedimentos formais e/ou informais, de forma a incentivar a responsabilidade individual e a responsabilidade do grupo.

Os alunos deverão ajudar-se mutuamente e, ao mesmo tempo, incentivar os seus colegas a aprenderem, motivando-os para o processo de aprendizagem, explicando dúvidas, questionando pontos de vista, assumindo posturas, defendendo novas perspectivas e, sobretudo, reunindo e partilhando o conhecimento dinâmico

- **Competências sociais:** Os alunos deverão funcionar como uma equipa e, nesse sentido, deverão aprender a desenvolver determinadas competências sociais, específicas do trabalho em grupo – liderança, tomada de decisões, construção de confiança, comunicação, gestão de conflitos, etc. Conforme acima mencionado, o grupo deverá promover e incentivar um ambiente de aprendizagem confortável, pacífico, solidário e colaborativo, onde as ideias de cada um sejam tidas em consideração e tenham um valor intrínseco comum. Parece-nos essencial, para este ambiente, a existência de objectivos partilhados, a apreciação e confiança mútuas e o consenso e união de grupo. Na realidade, estas são competências e aptidões absolutamente vitais para os alunos ao longo da sua vida académica e, mais tarde, durante as suas vidas profissionais.
- **Auto-avaliação do grupo:** O grupo deverá gerir o seu trabalho de forma consciente e responsável, de acordo com parâmetros profissionais. E, nesse sentido, o próprio grupo deverá avaliar a sua eficácia de forma contínua e partilhada, por exemplo, sob a forma de relatórios ou portefólios. Tal como referimos acima, as tarefas deverão incluir a monitorização e supervisão da

evolução do trabalho individual e de grupo, relatórios regulares de estado ou reuniões parcelares com o professor, bem como o controlo de horários, práticas de trabalho, métricas, prazos, estimativas, orçamentação, facturação. Efectivamente, uma das formas que nos parece mais eficaz para a avaliação deste tipo de actividades consiste em comparar a experiência colaborativa à gestão de projectos: é necessário que a equipa trabalhe e evolua rumo à conclusão do produto final, tal como uma equipa de investigação, uma unidade de produção ou mesmo uma empresa.

A estes elementos podemos, eventualmente, acrescentar a noção de *empowerment* preconizada por Don Kiraly, segundo a qual toda a prática de ensino/aprendizagem é vista como um processo dinâmico e interactivo baseado na autonomia, delegação de competências e atribuição de novas tarefas ao aluno, na emancipação dos alunos face ao domínio do professor e da própria instituição, enquanto distribuidores únicos e exclusivos do conhecimento e detentores/ratificadores de uma verdade suprema e inquestionável, no âmbito de uma cultura de mudança centrada em métodos e meios construtivistas, colaborativos, aculturantes e essencialmente sociais e, ao mesmo tempo, destinada ao desenvolvimento de competências e aptidões especializadas:

«expertise can be expected to evolve from novice to journeyman within an institutional setting in direct relationship to progression along the continuum of autonomy, from non-membership in the community of translators, through dyad and small-group interdependence, to teacher-independence (empowerment) as an individual and a team member. (...) Progression on the dimensions of expertise and autonomy will be embedded in authentic reflective action from the beginning, focusing primarily on two stages: 1) consciousness-raising about the nature of the translator's work, and 2) scaffolded authentic projects, which will be genuine whenever possible and otherwise simulated.» (Kiraly 2000, 58-59)

No âmbito da aprendizagem em ambiente colaborativo, e para que todos os participantes demonstrem uma atitude positiva e proactiva, é necessário que os princípios orientadores, bem como as técnicas utilizadas no projecto, sejam previamente explicados, com extremo cuidado e clareza, aos alunos pelo professor, não só para que os diversos intervenientes tenham a oportunidade ímpar de saber verdadeiramente quais as funções específicas de cada elemento e, em simultâneo, conhecer aprofundadamente a metodologia aplicada ao projecto educativo, mas também para que os alunos que tenham tido experiências negativas em contexto de trabalho de grupo possam demonstrar determinados preconceitos em relação ao trabalho em equipa.

Ao longo dos últimos anos, verificou-se um aperfeiçoamento constante e progressivo dos diferentes métodos de aprendizagem cooperativa ou colaborativa. A técnica que

descrevemos, utilizada no âmbito de uma disciplina de tradução, é essencialmente uma adaptação do método *Co-op Co-op* (Kagan 1985), originalmente utilizado para aumentar o envolvimento dos alunos universitários nos cursos tradicionais de Psicologia, e segundo o qual os estudantes eram incentivados e autorizados a desenvolver o estudo e a exploração mais aprofundados de tópicos específicos nos quais demonstrassem um interesse particular. O modelo *Co-Op Co-Op* de Kagan encontra-se essencialmente orientado para fornecer aos alunos as condições necessárias através das quais eles possam desenvolver e exprimir as suas competências naturais, como a curiosidade, a inteligência e a expressividade, entre outros.

Para além da sua simplicidade e flexibilidade, o modelo *Co-Op Co-Op* estrutura-se em torno de uma série de exercícios de construção de grupos que permitem a interacção entre os alunos. Stephen Kagan (Kagan 1994) define seis conceitos-chave que norteiam a sala de aula cooperativa e permitem a aquisição e o desenvolvimento de competências específicas:

- I. formação de equipas, preferencialmente heterogéneas e de 3 a 4 elementos;
- II. organização cooperativa da sala, susceptível de facilitar a interacção entre os elementos dos grupos e que possa rapidamente canalizar a atenção para o professor quando este a requer;
- III. motivação para a cooperação através de um sistema de incentivos e recompensas e, ocasionalmente, notas ou classificações atribuídas aos grupos;
- IV. capacidade de cooperar, ou seja, o desenvolvimento de competências sociais;
- V. respeito pelos quatro princípios básicos – interacção simultânea, interdependência positiva, responsabilidade individual, participação equitativa; e
- VI. utilização de estruturas. (Kagan 1994)

Partindo das premissas aceites pelos proponentes do modelo construtivista de aprendizagem colaborativa, segundo o qual o conhecimento é uma construção social na sua natureza, e dado que a própria língua é também um fenómeno social, o mais lógico seria aplicar este método às aulas de língua e tradução. É um facto que vários estudos sobre os efeitos do trabalho de grupo nas aulas de língua e tradução revelam que os alunos têm mais oportunidades para a interacção social e profissional, deixando-se envolver numa atmosfera mais natural e acabando por gerar resultados e produtos de qualidade considerável. Alguns autores, como Doughty e Pica (1986), concluíram, a partir das suas experiências no ensino e aquisição de uma segunda língua, que a utilização de pequenos grupos na sala de aula aumentava consideravelmente a capacidade de negociação para gerar sentidos e obter consensos. Esta importante conclusão conduziu Allwright e Bailey a proferirem a seguinte afirmação:

«perhaps we should be doing more group work and fewer teacher-fronted lessons» (Allwright e Bailey 1991, 148)

A atmosfera descontraída e informal associada ao trabalho em equipa conduz também a uma atitude mais favorável e positiva perante o projecto que, por seu turno, aumenta a participação e a aprendizagem (Long & Porter 1985) e, simultaneamente, fornece os alicerces necessários para a compreensão das vantagens e limitações do trabalho cooperativo, permitindo uma melhor integração e gestão dos recursos humanos disponíveis, bem como a respectiva preparação face a novos contextos e realidades profissionalizantes.

Embora não tenha sido realizada qualquer avaliação científica ou estatística do método empregue, os comentários feitos pelos alunos nos seus diários e relatórios são significativos. É interessante destacar a sua consciência e sensibilização para com os benefícios decorrentes da aplicação deste método.

Trata-se essencialmente de um método interactivo, trans e multidisciplinar, em que todos participam e que, na realidade, parece funcionar do ponto de vista do mercado, enquanto processo e produto

A nível pessoal, os alunos expressaram a sua satisfação ante a possibilidade de serem capazes de partilhar as suas dificuldades com os colegas, um facto que acabou por gerar um ímpeto e criar um impacto consideráveis ao nível da sua auto-estima, auto-confiança e motivação.

A nível social, a aprendizagem colaborativa pode igualmente elevar o nível de tolerância e aceitação dos pontos de vista das outras pessoas e intervenientes e, nesse sentido, permitir a afirmação da diferença e a aceitação do outro. Na verdade, o método obriga a que os alunos estabeleçam compromissos, celebrem acordos, coordenem a gestão de projectos, demonstrem empenhamento e dedicação, desenvolvam capacidades de negociação e interacção, competências que são normalmente exigidas, de forma rotineira, nas mais díspares situações da vida real. O modelo de ensino colaborativo aumenta também o sentido de responsabilidade estudantil, à medida que os alunos se apercebem de que o produto final depende essencialmente dos esforços de cada membro do grupo. Fortalece ainda os laços de união e solidariedade e permite que os próprios participantes façam novas amizades.

A nível académico, registaram-se ganhos e conquistas positivas em termos de sucesso escolar e aproveitamento ou rendimento dos alunos, em consonância com as conclusões sugeridas por Johnson e Johnson:

«there is considerable evidence that cooperative learning experiences promote higher achievement than do competitive and individualistic experiences.» (Johnson & Johnson 1985, 104).

Concluimos igualmente que o método em questão acabou por reforçar e enriquecer consideravelmente as competências de tradução dos alunos, tanto ao nível da língua,

como em termos da expressão oral e escrita. Por outro lado, e face ao trabalho individual, a aprendizagem colaborativa constituiu uma enorme ajuda para a compreensão do texto de partida, à medida que os alunos iam explicando e, através de paráfrases, sínteses ou sinopses, decompunham e analisavam o sentido de elementos eventualmente menos claros do texto de partida. Desta forma, os alunos começaram a desenvolver e a adquirir novas competências, mais específicas e apuradas, concedendo uma maior atenção ao trabalho de revisão e avaliação da qualidade da tradução, maior atenção ao detalhe e ao pormenor, aos pequenos detalhes de sentido, *nuances* e subtilidades que, de outra forma, teriam sido esquecidos. De igual modo, o processo em análise melhorou a transmissão do sentido da língua de partida para a língua de chegada, à medida que os membros dos grupos eram capazes de reunir e congregar os seus recursos e, com base neles, conseguiam rentabilizar e capitalizar os conhecimentos especializados, as forças individuais e os pontos fortes de cada membro.

Por outro lado, o facto de os alunos terem de justificar e defender a escolha de uma determinada tradução foi algo que obrigou a uma reflexão racionalmente sustentada sobre as razões subjacentes a essa opção, articulada, em termos teóricos e conceptuais, de forma extensiva e cientificamente sustentada.

Trata-se essencialmente de um método interactivo, trans e multidisciplinar, em que todos participam e que, na realidade, nos parece funcionar do ponto de vista do mercado, enquanto processo e produto. A tradução que, por vezes, pode parecer um processo demasiado árido e cinzento e, tal como a própria universidade, um mundo solitário e à parte, parece adquirir uma nova vida e um novo fôlego através do recurso ao método da aprendizagem colaborativa.

Face ao elevado grau de satisfação expressado pelos alunos e, devido a todas as vantagens em termos de efeitos a nível académico, pessoal e social, achamos necessário e vital continuar a desenvolver projectos de dimensão, formato e figurino similares nas aulas de tradução especializada, assentes no método da aprendizagem colaborativa, tentando, ao mesmo tempo, encontrar novas formas de melhorar o desempenho e a metodologia de trabalho.

Embora esta perspectiva fosse basicamente aplicada a uma disciplina de final de licenciatura, não há motivos pelos quais não possa ser aplicada nos primeiros anos de formação universitária e, eventualmente, noutras níveis e domínios do saber, enquanto ferramenta de aprendizagem privilegiada conducente a um processo mais individualizado e personalizado da tradução, uma vez adquiridas e atingidas as competências básicas pelos alunos. Por conseguinte, recomenda-se vivamente este métodos a todos os colegas docentes de tradução que são, desde já, convidados a experimentarem os seus princípios básicos, adaptando-os conforme os casos e permitindo o seu desenvolvimento e variação sobre a técnica aqui desenvolvida e aplicada nos mais díspares contextos pedagógicos. ■

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allwright, D. e K. M. Bailey. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- Aronson, E., D. L. Bridgeman e R. Geffner. "The effects of a cooperative classroom structure on student behaviour and attitudes." In *Social Psychology of Education: Theory and Research*, eds. D. Bar-Tal e L. Sax, 257–272. Washington: Wiley, 1978.
- Bejarano, Y. "A cooperative small-group methodology in the language classroom." *TESOL Quarterly* 21 (1987): 483–501.
- Bruffee, K. A. "Collaborative learning and the 'conversation of mankind'." *College English* 46 (1984): 635–652.
- Déjean Le Féal, K. "Pédagogie raisonnée de la traduction." *Meta* 38 (2) (1993): 155–197.
- Doughty, C. e T. Pica. "'Information gap' tasks: Do they facilitate second language acquisition?" *TESOL Quarterly* 20 (1986): 305–325.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson, E. J. Holubec, e P. Roy. *Circles of Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Currículo Development, 1984.
- Johnson, D. W. e R. T. Johnson. "The internal dynamics of cooperative learning groups." In *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, eds. R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. H. Lazarowitz, C. Webb e R. Schmuck, 103–124. New York: Plenum, 1985.
- Johnson, D. W. e R. T. Johnson. "Using Cooperative Learning in Math." In *Cooperative Learning In Mathematics*, ed. N. Davidson. Menlo Park, CA: Addison Wesley Publishers, 1990.
- Kagan, S. "Co-op co-op: A flexible cooperative learning technique." In *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, eds. R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb e R. Schmuck, 437–452. New York: Plenum, 1985.
- Kagan, S. *Cooperative Learning*. San Clemente: CA, 1994.
- Kiraly, Don. *A Social-Constructivist Approach to Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2000.
- Knight, G. P. e E. M. Bohlmeier. "Cooperative learning and achievement: Methods for assessing causal mechanism." In *Cooperative Learning, Theory and Research*, ed. S. Sharan, 1–22. New York: Praeger, 1990.
- Slavin, R. E. *Using Student Team Learning*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University, 1980.
- Slavin, R. E. *Cooperative Learning*. New York: Longman, 1983.
- Slavin, R. E. "Team-assisted individualization: Combining cooperative learning and individualized instruction in mathematics." In *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, eds. R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, C. Webb e R. Schmuck, 177–209. New York: Plenum, 1985.
- Slavin, R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
- Wiener, H. S. "Collaborative learning in the classroom: A guide to evaluation". *College English* 48 (1986): 52–61.