



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Tecnologias de Tradução

Uma Proposta Curricular

David Filipe dos Santos Neves Oliveira

2011



FLUC FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Tecnologias de Tradução

Uma Proposta Curricular

Dissertação de Mestrado em Tradução, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Josélia Maria dos Santos José Neves

David Filipe dos Santos Neves Oliveira

2011

In memoriam patris mei

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, deram o seu contributo para este trabalho, em especial:

- à minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Josélia Neves, sem cujo saber inegável, auxílio precioso, paciência inesgotável e observações incisivas não teria chegado ao ponto no qual me encontro hoje;
- a todos os professores do mestrado que ora termino, pela nova perspetiva da Tradução que me ajudaram a construir;
- a todas as pessoas que, ao divulgar ou preencher os questionários, possibilitaram a realização do levantamento de necessidades, nomeadamente ao meu querido amigo Alfredo Campos que, no meio da sua própria batalha, ainda encontrou tempo para me assistir;
- à Prof.^a Dr.^a Conceição Bravo, pela oportunidade que me ofereceu, cujos resultados se refletem na proposta aqui apresentada;
- aos alunos dos estudos de caso, pela boa-disposição e voluntariedade que demonstraram;
- aos meus amigos, pela motivação que incutiram e pela ajuda que nunca recusaram, em especial à Celeste Vieira, grande amiga e ex-formadora, pela total disponibilidade e saber das Ciências da Educação;
- à minha mãe, por tudo o quanto me possibilitou e aturou desde sempre;
- ao meu irmão, pela ajuda nas questões técnicas e paciência atípica de um especialista em informática;
- aos meus tios, que nunca recusaram afeto ou ajuda;
- à Helena, minha companheira, agradeço por ser quem é, pelo amor, pela companhia e incansável auxílio neste percurso; e ao "Júnior" que, de dentro da barriga da mãe, me deu já força e motivação para seguir em frente.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo final a elaboração de uma proposta curricular para o ensino/aprendizagem, em formato *blended-learning*, das Tecnologias de Tradução. Para fundamentação da referida proposta, seguindo uma metodologia baseada na investigação-ação com incidência nas premissas do professor-reflexivo, tomamos em consideração várias teorias educativas relevantes, como a aprendizagem colaborativa, incluindo as comunidades de aprendizagem e de prática (passando pelas comunidades virtuais) e o sócio-construtivismo e capacitação no ensino/aprendizagem da tradução.

A fim de conhecer a realidade do ensino/aprendizagem e uso das Tecnologias de Tradução em Portugal realizam-se dois estudos de caso e faz-se um levantamento de necessidades que visam dar a conhecer: as vantagens e desvantagens de vários métodos no ensino/aprendizagem das Tecnologias de Tradução; as características do público alvo para uma tal disciplina e as suas necessidades de formação; e as exigências relativamente às Tecnologias de Informação e Comunicação (generalistas e especializadas) com que atualmente os tradutores profissionais se deparam, incluindo também as suas necessidades de formação adicional. De forma complementar, analisa-se também a oferta formativa em Tecnologias de Tradução ao nível dos sistemas de ensino superior e profissional e procura-se definir um quadro de competências consentâneo com os requisitos atuais do mercado e da profissão.

A articulação de todos os dados recolhidos levou à elaboração de uma proposta curricular para o ensino/aprendizagem das Tecnologias de Tradução em contexto educativo formal, que se pretende orientada para o futuro.

Abstract

This work aims to outline a curriculum proposal for the teaching-learning of Translation Technologies in a blended-learning format. Following a methodology based on action research, which assumes the principles of reflective teaching, the proposal is grounded on several relevant educational theories such as collaborative learning, including learning communities and communities of practice (as well as virtual communities), and social constructivism and empowerment in translator education.

In order to ascertain the teaching-learning and usage realities of Translation Technologies in Portugal, two case studies and a training needs assessment are carried out with the purpose of: revealing the advantages and disadvantages of several methods in the teaching-learning of Translation Technologies; the characteristics and curricular needs of the target audience within this subject; and the demands in relation to the Information and Communication Technologies (both generalist and specialised) that professional translators presently face, including their own additional training needs. Furthermore, we also analyse the offer in Translation Technologies within the higher education and vocational training systems and try to outline a set of competencies according to the current market and professional requirements.

By articulating the retrieved data, a curriculum proposal for the teaching-learning of Translation Technologies within a formal context is drawn up with an eye upon the future.

Conteúdo

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
1 Introdução - A tecnologia e as novas perspetivas de ensino/aprendizagem para as Tecnologias de Tradução	1
2 Modelos e métodos de ensino/aprendizagem	8
2.1 O <i>blended-learning</i> no ensino da tradução	8
2.1.1 Conceito	8
2.1.2 Características e benefícios.....	9
2.1.3 Pré-requisitos	10
2.2 A Aprendizagem Colaborativa	10
2.2.1 As comunidades de aprendizagem e de prática	13
2.2.2 As comunidades virtuais	16
2.2.3 Impacto das comunidades na aprendizagem colaborativa	18
2.3 Sócio-Construtivismo, Capacitação e o ensino da tradução.....	19
2.3.1 Sócio-Construtivismo	19
2.3.2 Capacitação no ensino da tradução.....	21
3 Estudos de Caso	25
3.1 Descrição do Estudo de Caso 1 (EC1).....	26
3.1.1 O curso	26
3.1.2 A disciplina	27
3.1.3 A turma	27
3.1.4 Objetivos do estudo de caso	28
3.1.5 Progressão.....	28
3.1.6 Avaliação	34
3.2 Descrição do Estudo de Caso 2 (EC2).....	39
3.2.1 O curso	39
3.2.2 A disciplina	39
3.2.3 A turma	40
3.2.4 Objetivos do estudo de caso	40
3.2.5 Progressão.....	40
3.2.6 Avaliação	52
3.3 Conclusões	54

4	Tecnologias de Tradução em Portugal	59
4.1	Oferta formativa	59
4.2	Levantamento de necessidades.....	63
4.2.1	Objetivos dos questionários e caracterização das amostras	63
4.2.2	Construção e conceptualização dos questionários.....	66
4.2.3	Resultados - Q1	67
4.2.4	Resultados - Q2	71
4.2.5	Conclusões	77
5	Competências Base para as Tecnologias de Tradução	81
5.1	Definição	81
5.2	Competências no domínio das Tecnologias de Tradução.....	84
6	Proposta Curricular: Introdução às Tecnologias de Tradução	85
6.1	Enquadramento	86
6.2	Horas de Trabalho.....	86
6.3	Objetivos/Competências.....	87
6.4	Programa.....	88
6.5	Reflexão crítica sobre o programa proposto	90
6.6	Metodologia de Ensino/Aprendizagem	91
6.7	Reflexão crítica sobre as metodologias propostas	92
6.8	Recursos Específicos	93
6.9	Avaliação	93
6.10	Bibliografia Obrigatória.....	94
7	Considerações finais	96
	Fontes Citadas	99
	Anexos	

Índice de Tabelas

Tabela 1: Características dos Métodos Afirmativos.....	26
Tabela 2: Critérios de avaliação de exercício prático, seus valores e definição	35
Tabela 3: Prova de avaliação de EC1 - Médias simples por componente.....	36
Tabela 4: Médias simples do exercício prático por critério individual.....	36
Tabela 5: Exame de recurso de EC1 - Médias simples por componente comparadas	37
Tabela 6: Médias simples comparadas do exercício prático por critério individual.....	37
Tabela 7: Comparação de critérios principais da pergunta teórica entre EC1 e EC2.....	52
Tabela 8: Critérios e Valores da componente prática na avaliação do EC2.....	53
Tabela 9: Prova de avaliação de EC2 - Médias simples por componente.....	53

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Percentagem de inquiridos por escalão etário em Q1.....	64
Gráfico 2: Percentagem de inquiridos por escalão etário em Q2.....	65
Gráfico 3: Inquiridos por área profissional em Q2.....	65
Gráfico 4: Aprendizagem por tipo de instituição de N-Q1.....	67
Gráfico 5: Utilização das ferramentas TAC e de localização por N-Q1	70
Gráfico 6: Aprendizagem por tipo de instituição de N-Q2.....	71
Gráfico 7: Aplicações utilizadas por N-Q2.....	74
Gráfico 8: Aplicações pedidas pelos clientes	75
Gráfico 9: Outras ferramentas para estudo numa disciplina de Tecnologias de Tradução.....	77

Índice de Figuras

Figura 1: Fluxograma de funcionamento de um GMT	33
Figura 2: Modelo de competências de tradução do grupo PACTE.....	82
Figura 3: Diagrama de competências - EMT	83

1 Introdução - A tecnologia e as novas perspectivas de ensino/aprendizagem para as Tecnologias de Tradução

O advento da era digital trouxe consigo alterações profundas à concepção tradicional de conhecimento, à sua sobrevivência e à forma como se planeia a sua transmissão. Há pouco mais de 30 anos, uma nova teoria sobre qualquer assunto teria um período de vigência expectável que se poderia contabilizar em anos, ou mesmo décadas. Ao lidarem com um novo conhecimento, tanto aprendentes como professores (ou facilitadores, no contexto do sócio-construtivismo) sabiam que tão cedo não haveria mudanças e que esse conhecimento lhes seria útil durante anos. Esta situação, porém, alterou-se radicalmente nos últimos anos e essa mudança é devida, em grande parte, às exigências criadas pelos avanços tecnológicos, especialmente no campo da comunicação, do ensino e dos meios de transmissão de conhecimento. O fluxo e a quantidade de informação aumentaram incrivelmente e todos os dias somos confrontados com nova informação: *e-mails*, *newsletters*, publicações em linha (de livros e periódicos) e blogues, entre outros. Recentemente, as redes sociais fizeram com que cada um de nós se veja sobrecarregado com informação que se vai reciclando, renovando e tornando obsoleta a um ritmo que alguns terão dificuldades em acompanhar. Sobre esta matéria Gonzalez (2004) refere:

[t]echnology is placing unique requirements on people in the workplace, compelling a sharp focus on training and education. One of the most persuasive factors is the shrinking half-life of knowledge. The "half-life of knowledge" is the time span from when knowledge is gained to when it becomes obsolete. Half of what is known today was not known 10 years ago. [...] To combat the shrinking half-life of knowledge, organizations have been forced to develop new methods of deploying instruction.

Como se indica no excerto acima, o resultado de todas estas alterações obriga a um repensar da forma como o conhecimento é visto e das estratégias utilizadas para a sua transmissão. Na última década, tem-se realizado trabalho neste sentido, sobretudo no desenvolvimento de novas teorias e abordagens à transmissão de conhecimento, nomeadamente em ambiente digital. A Internet trouxe consigo um novo conceito — *e-learning* — que, muito resumidamente e para os efeitos desta exposição, se refere à aprendizagem por meio de ferramentas eletrónicas em linha. Tradicionalmente aliado ao Ensino a Distância (EaD), o *e-learning* foi visto por muitos como a abordagem obrigatória para o ensino e a aprendizagem num mundo dominado pela tecnologia. Algumas universidades e outras instituições de educação terciária e secundária (e até algumas empresas) não hesitaram em adotar novas ferramentas de ensino/aprendizagem baseadas em tecnologias e na Internet, investindo em plataformas de aprendizagem em linha ou outros sistemas de gestão e partilha de conteúdos e informação, esperando que a tecnologia, *per se*, lhes desse uma

aura de inovação e dinamismo e que funcionasse como apoio ao ensino e formação. Porém, tal como refere Silva (1998, 134), "a tecnologia é uma ferramenta, mas a ferramenta só por si não faz nada".

Não é raro vermos universidades que, confrontadas com o excesso e a proliferação da informação e desconhecendo muitas das possibilidades oferecidas pela tecnologia no que diz respeito ao ensino e à transmissão de conhecimento, utilizam as suas plataformas de ensino apenas para disponibilizar conteúdos (publicações várias, ligações a páginas de Internet, etc.), emissão de sumários e lançamento de pautas de classificação dos aprendentes para as diferentes disciplinas que compõem o currículo de um curso. Sobre este tipo de atitude, Rosenberg (2001, 66) adverte: "it's the use of knowledge that counts, not just its storage!". Dez anos depois desta constatação, é frequente encontrarmos situações em que o indesejável ou o desaconselhado "depósito de conteúdos" ainda aconteça. Porém, logicamente, uma nova ferramenta exige novas abordagens metodológicas, novas técnicas de ensino e uma grande capacidade para alterar modos de ação.

O primeiro desafio aparece, então, na forma como olhamos para o conhecimento e para a sua disseminação e aquisição. Por norma, assume-se que quanto mais conhecimento houver, melhor, e que ao providenciarmos o maior número possível de fontes aos aprendentes estamos a aumentar as suas possibilidades de aprendizagem. Contudo, esta relação não é absoluta: de pouco servirá fornecer vinte ou trinta fontes de conhecimento sobre uma determinada matéria e exigir que os aprendentes façam o seu arrolamento e exponham as interligações se, após três meses, estes retiveram apenas dois ou três pontos importantes sobre essa mesma matéria.

O desejável será, portanto, que os aprendentes consigam reter o conhecimento, que este persista no tempo e que sirva de base para aprendizagens futuras. Nesta ótica e na conjuntura atual, devemos sobretudo pensar na forma como os aprendentes adquirem e constroem esse mesmo conhecimento. Se, há menos de quinze anos, as poucas fontes de saber académico para um aprendente eram livros, artigos e informação transmitida por professores, aparecendo o grupo dos seus pares como um meio complementar de consolidação de conhecimentos, presentemente é raro encontrarmos um estudante que não recorra à Internet para encontrar informação e adquirir conhecimento; tendo à sua disposição uma gama quase ilimitada de recursos através dos quais pode encontrar a informação que pretende ou de que necessita, seja através de sítios de Internet, fóruns, *newsletters*, *wikis*, *blogues*, vídeos educativos, entre outros, todos mais ou menos especializados e com informação mais ou menos correta. Uma característica que (praticamente) todos estes recursos partilham é o facto de serem construídos por indivíduos ou comunidades dedicados exclusivamente a um determinado conhecimento e destinados a essas mesmas comunidades e a todas as outras pessoas que tenham interesse nesse mesmo conhecimento. Esta democratização do conhecimento,

como é óbvio, traz consigo vantagens e desvantagens, mas este é um assunto que não se enquadra no teor deste trabalho. O que importa salientar é a variedade de interações e os benefícios que as tecnologias aplicadas à educação, e em especial o conceito do *blended-learning*, podem ter sobre a aprendizagem individual e o facto de poderem também complementar o ensino presencial centrado no professor.

Todavia, como sublinha o título, este trabalho não tratará apenas de métodos educativos ou de tecnologias educativas. O enfoque principal serão as Tecnologias de Tradução, pelo que, antes de prosseguirmos, iremos clarificar o conceito em si.

Na sua obra *Electronic Tools for Translators*, Austermühl (2001, 8-9) aponta já para a problemática da definição ou classificação das "Tecnologias de Tradução" (que denomina de *Electronic Translation Tools*), mencionando a dificuldade desta tarefa devido ao elevado número de ferramentas e recursos de que um tradutor já dispunha, àquela altura, como apoio à sua atividade. Hoje em dia, fruto dos avanços tecnológicos da última década, classificar devidamente as Tecnologias de Tradução tornou-se ainda mais difícil, mas, obviamente, tudo depende da forma como olhamos para o termo em si e, como refere Alcina (2008, 80), da forma como as aplicações informáticas relacionadas com a tradução são estruturadas, havendo atualmente várias formas de o fazer em função dos critérios ou abordagens que escolhemos.

Segundo esta autora (*ibid.*, 81), a estruturação habitual das Tecnologias de Tradução em dois ramos — Tradução Automática e Tradução Assistida por Computador — que se enquadra de certa forma nas dimensões da automatização da tradução, como proposta por Hutchins e Somers (1992, 148), não resistiu ao aumento no número de ferramentas e recursos, o que levou à criação de subdivisões nestes ramos. Ainda assim, o termo "Tecnologias de Tradução" é habitualmente associado às ferramentas específicas para tradutores ou às ferramentas TAC (Tradução Assistida por Computador) — termo generalista que designa qualquer ferramenta concebida especificamente para auxiliar o tradutor no processo de tradução (Zetzsche 2010, 187). Contudo, entendemos que as tecnologias com impacto na atividade tradutiva não se resumem às ferramentas abrangidas pelo termo Tecnologias de Tradução como definido acima. Neste sentido, seguindo a classificação proposta por Alcina (2008, 96), as Tecnologias de Tradução incluirão cinco componentes:

1. The translator's computer equipment
2. Communication and documentation tools
3. Text edition and desktop publishing
4. Language tools and resources
5. Translation tools

A nossa preferência por esta classificação reside no facto de, na sua atividade, o tradutor não utilizar apenas as ferramentas especializadas ou dedicadas à tradução. Para além destas, existe todo um conjunto de ferramentas utilizadas noutros domínios que também têm significativa utilidade para a prática tradutiva ou com as quais o tradutor poderá eventualmente trabalhar, como os processadores de texto ou os clientes de correio eletrónico, ou as ferramentas de publicação, entre outras. Assim, de modo a esclarecer os termos a utilizar durante este trabalho, o termo Tecnologias de Tradução referir-se-á aos dois tipos de ferramentas como estruturados abaixo.

- **Ferramentas Generalistas**

- Sistemas Operativos
- Internet (Comunicação e Pesquisa)
- Segurança
- Gestão de Projetos
- Utilitários (com editores de texto e HTML)
- Suites de Office (Processadores de texto, Folhas de cálculo, Apresentação)
- PDF

Estas ferramentas inserem-se no âmbito das componentes 1, 2, 3 e 4, propostas por Alcina (*ibidem*) e apresentadas acima. A componente 5, por seu lado, inclui as ferramentas especializadas, que descrevemos abaixo.

- **Ferramentas Especializadas** (com base na classificação de Zetzsche (2010, 187-190))

- *Ferramentas que oferecem funções específicas ao tradutor de forma independente*
 - Pesquisa de Recursos
 - Gestão de Terminologia
 - Gestão de Projetos
 - Contabilização de Palavras
 - Localização
- *Ferramentas que oferecem funções que melhoram o uso das Ferramentas de Ambiente de Tradução*
 - Extração de Terminologia
 - Extração de Texto
 - Conversão e Manutenção de Memórias de Tradução
 - Alinhamento de Texto
 - Garantia de Qualidade

- *Ferramentas de Ambiente de Tradução*
 - Também denominadas de Gestores de Memórias de Tradução (GMT) neste trabalho e habitualmente conhecidas como ferramentas TAC — Trados, Wordfast — são aplicações que oferecem várias funcionalidades ao tradutor, como a gestão e aproveitamento de memórias de tradução, mas que incluem outras funcionalidades como a gestão de terminologia ou o tratamento de formatos de ficheiro de especialidade.

Devemos referir que as ferramentas de Gestão de Projetos aparecem nos dois tipos de ferramentas pois algumas são especificamente criadas para tradutores enquanto outras são dirigidas ao público em geral (podendo assim ser utilizadas também na atividade profissional de tradução).

No âmbito do exposto acima, o objetivo final deste trabalho será a elaboração de uma proposta curricular para o ensino/aprendizagem das Tecnologias de Tradução em formato *blended-learning*. Para melhor enquadrar esta proposta, considerou-se necessário efetuar um estudo sobre várias teorias de educação relevantes para o formato proposto, testar os diferentes métodos de ensino/aprendizagem através de estudos de caso e conhecer a realidade prática e as opiniões de aprendentes, professores e profissionais de tradução em Portugal através da realização de um questionário de levantamento de necessidades. Adicionalmente, considerou-se também importante conhecer a oferta formativa a nível superior (ensino público e privado) e a nível profissional (centros de formação e outros) e determinar as competências do tradutor face aos requisitos que os avanços tecnológicos e as recentes alterações no mercado impõem.

A investigação-ação, definida por Coghlan e Brannick (2001, xi) como "a generic term that covers many forms of action-oriented research", prevê um processo cíclico e continuado de múltiplas tarefas complementares entre si. É nesse contexto que este trabalho inclui os estudos qualitativos e quantitativos efetuados para a sua fundamentação, bem como a revisão da literatura relevante. Assim, escolhemos como metodologia preferencial e como forma de integrar e comparar as teorias de educação expostas com a prática efetiva, os pressupostos teóricos em torno do conceito de professor-reflexivo com base nas propostas de Donald Schön (1983), sobretudo no que diz respeito à reflexão-na-ação, à reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A grande razão para esta escolha foi o facto de a investigação-ação permitir a análise da teoria (investigação) de uma perspetiva prática (ação) com o objetivo de produzir resultados (investigação) que possibilitem a melhoria da prática (ação), como refere Caetano (2004, 99):

[e]ntende-se por investigação-acção um dispositivo onde os processos de acção educativa se produzem mutuamente, pelo que a investigação acompanha a acção e a acção surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a acção e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria acção, pois visa a sua regulação/transformação.

Assim, a investigação-ação poderá ser definida como uma espiral de planificação-ação-monitorização-reflexão que servirá, em última análise, para o *empowerment* do professor porque lhe permite testar e melhorar a sua prática de modo contínuo.

O processo de investigação teve como motor o conceito de professor-reflexivo, nomeadamente a reflexão-na-ação, através da qual o profissional, nas palavras de Schön (1983, 68):

[...] reflects on the phenomena before him, and on the prior understandings which have been implicit in his behaviour [and] carries out an experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomena and a change in the situation.

Esta reflexão-na-ação, feita à luz das teorias educativas apresentadas, será então um dos vértices na triangulação de métodos que a investigação-ação requer para ser efetiva, como Waters-Adams (2006) refere: "[i]n seeking evidence of her practice, or the effectiveness of a change in practice, a teacher needs to look at it from different perspectives; she needs to employ a triangulation of methods." O segundo vértice são os relatórios dos estudos de caso que aqui se apresentam, na elaboração dos quais nos colocámos na perspetiva da reflexão-sobre-a-ação, procurando fazer uma análise retrospectiva da ação através da reconstrução mental com base em notas tiradas após as sessões. Por fim, o terceiro vértice na nossa triangulação de dados será o desempenho dos aprendentes nas várias peças de avaliação empregues e os dados quantitativos conseguidos no levantamento de necessidades.

O trabalho é apresentado em sete capítulos. O capítulo 1 é dedicado à introdução. No capítulo 2 — Modelos e métodos de ensino/aprendizagem — concentramo-nos na descrição do conceito, características, benefícios e pré-requisitos do *blended-learning* e de dois modelos e métodos de ensino/aprendizagem aplicáveis à formação de tradutores, nomeadamente a aprendizagem colaborativa e o sócio-construtivismo, que, em nossa opinião, se adequam a uma estratégia de ensino em *blended-learning* no campo das Tecnologias de Tradução. Estas descrições incluem considerações teóricas sobre as comunidades de aprendizagem, as comunidades virtuais e sobre a capacitação, sendo fundamentadas através de uma breve descrição dos resultados de estudos de caso centrados na aprendizagem colaborativa e no sócio-construtivismo. No capítulo 3 — Estudos de Caso — através da apresentação dos relatórios de dois estudos de caso por nós realizados, efetuamos uma análise da aplicabilidade de vários métodos com o objetivo de retirar conclusões sobre as diferentes abordagens de ensino/aprendizagem no ensino das Tecnologias de

Tradução. O capítulo 4 — Tecnologias de Tradução em Portugal — por seu lado, é dedicado à descrição da oferta formativa, referente às Tecnologias de Tradução em Portugal no ensino superior e no ensino privado e profissional (realizada na secção 4.1), e à aferição das tendências de utilização e necessidades e motivações de aprendizagem neste campo, realizada através do relatório final de um levantamento de necessidades na secção 4.2. O capítulo 5 — Competências Base para as Tecnologias de Tradução — é dedicado à definição das competências base no domínio das Tecnologias de Tradução que, por fim, servem para enquadrar a proposta curricular que efetuamos no capítulo 6 — Proposta Curricular: Introdução às Tecnologias de Tradução — a qual reflete as teorias educativas e os dados qualitativos e quantitativos apresentados nos capítulos anteriores. Finalmente, no capítulo 7 — Considerações finais — terminamos o nosso trabalho com uma reflexão sobre tudo o que foi exposto nos capítulos anteriores.

2 Modelos e métodos de ensino/aprendizagem

2.1 O *blended-learning* no ensino da tradução

Aparecendo no ensino da tradução e interpretação como resposta a um aumento no número de aprendentes (Sandrelli e Jerez 2007, 292) e à necessidade que surgiu de habituar estes últimos à perpétua alteração das práticas da profissão, pelo menos no que se refere às Tecnologias de Tradução (Secară, Merten e Ramírez 2009, 278), o *blended-learning* é, tendo em conta os problemas que acabámos de referir, uma solução a considerar aquando da planificação e estruturação de um curso, ou disciplina, de tradução que se pretendam eficazes, abrangentes e ricos em experiências significativas que preparem da melhor forma possível os futuros tradutores para o exercício de uma profissão que está em permanente evolução e que exige do profissional uma elevada capacidade de adaptação e de integração de novos saberes e competências.

Esta opinião, porém, não decorre de uma visão romântica das tecnologias de ensino e dos métodos e técnicas pedagógicas que àquelas se aplicam. Consequentemente, neste capítulo iremos apresentar uma visão do conceito de *blended-learning* e identificar as suas características, benefícios e pré-requisitos com o objetivo de promover a compreensão das vantagens que este método pode trazer ao ensino das Tecnologias de Tradução.

2.1.1 Conceito

Surgido de um certo desencanto com o *e-learning*, devido à "growing awareness of its limitations" (Secară, Merten e Ramírez 2009, 276), o *blended-learning* (doravante designado por *b-learning*) apresentou-se, segundo Secară e Ramírez (*ibid.*, 277), como uma "solution to the tensions that have always existed between conventional face-to-face learning and online learning in traditional training environments".

Como refere Macdonald (2008, 2), existem muitos pontos de vista diferentes sobre o significado do termo *e-learning*; como tal, para todos os efeitos, a descrição que servirá de base para a nossa visão do conceito de *b-learning* será a introdução de média em linha num curso ou programa [de disciplina] — por meio de fóruns, blogues, *wikis*, *e-mail* (no que concerne às ferramentas assíncronas), ou de *chat* e vídeo/audiokonferência (no que concerne às ferramentas síncronas) — enquanto se mantém o contacto presencial com os aprendentes.

2.1.2 Características e benefícios

Sendo o *b-learning* composto por dois elementos com grandes diferenças, o ensino presencial e a distância, torna-se difícil oferecer um quadro geral de características; isto porque qualquer um dos referidos elementos, individualmente, tem de ser adaptado em virtude da presença do outro. Ainda assim, tentaremos descrever as suas características partindo de um ponto de vista prático.

A primeira será então o misturar (*blend*) ou integrar dois tipos de ensino: presencial e a distância. Ao adotar uma estratégia em *b-learning*, a carga horária de uma disciplina tem de ser adaptada e dividida entre as sessões presenciais e o ensino a distância. Ao fazer esta adaptação, muitos dos elementos ou atividades das sessões presenciais passam para o espaço virtual. Este movimento, como é óbvio, tem implicações diretas sobre a estruturação, a escolha e a quantidade de conteúdos, assim como sobre o tempo que lhes dedicamos; porém, o grande benefício surge quando se consegue uma relação simbiótica de interação e sucessão e entre os momentos de ensino/aprendizagem realizados em linha (síncronos ou assíncronos) e os presenciais.

Por sua vez, a segunda característica do *b-learning* é o aliar da aprendizagem estruturada (que provém do professor, com a ajuda dos manuais) com a aprendizagem não estruturada (que é feita entre pares ou individualmente). Em termos práticos, esta junção acontece quando os conteúdos transmitidos pelo professor (em aula, ou em linha) são explorados individualmente ou em grupo (através da troca de mensagens em fóruns, *e-mail* ou *chat*). Neste ponto, os benefícios surgem da possibilidade que é dada aos aprendentes para controlar a aquisição do conhecimento ou de outros recursos que estejam à disposição.

A terceira grande característica é a possibilidade de associar os recursos pedagógicos mais tradicionais, como os manuais e outros recursos textuais ou gráficos de uma sessão presencial, a conteúdos multimédia em linha, sejam estes interativos ou não. Adicionalmente, através do estudo individual e da discussão em grupo (na qual o fórum de discussão em linha pode assumir dois papéis: o de plataforma de intercomunicação ou de criação de novos conteúdos), podem mesmo aparecer novos temas com pertinência para a matéria da disciplina e que, através da partilha, venham enriquecer o rol existente de conteúdos educativos enquanto geradores de conhecimento. Considerando este facto, o benefício da junção de vários tipos de recurso torna-se evidente: ao aumentar a lista de temas, criam-se mais oportunidades para a aprendizagem. Mas não nos podemos resumir a uma visão tão simplista. A explosão de possibilidades de temas, o facto de haver mais tempo para explorar mais conteúdos e a possibilidade de aproveitar as capacidades de aprendizagem individual do aprendente têm um perigo latente. Muitas vezes (tal como já foi referido

acima), assume-se que será benéfico disponibilizar indiscriminadamente os recursos e conteúdos numa perspectiva de "quanto mais, melhor" e deixar que os aprendentes os explorem, julgando que através da exploração individual ou em grupo a aprendizagem surgirá naturalmente. Isto não é inteiramente verdade. Sem a criação de relações entre os conteúdos e os objetivos a cumprir (sem estruturação do ensino), sem uma sucessão e interação lógica entre conteúdos e recursos em linha e presenciais e sem um acompanhamento ou monitorização da aprendizagem não estruturada, poderemos estar a criar uma situação mais nociva que benéfica para os aprendentes.

2.1.3 Pré-requisitos

No sentido de evitar as armadilhas mencionadas acima, convém ter em conta determinados pré-requisitos aquando da planificação e implementação de uma estratégia de ensino misto, ou em *b-learning*, nomeadamente (cf. Folaron 2003, 65): a compreensão da interação humana com os computadores e a diversidade de estilos individuais de aprendizagem; a articulação clara dos objetivos e do conteúdo do curso ou disciplina; a necessidade da adoção, por parte do professor, de uma postura de facilitador nas situações em linha; a promoção ativa da interatividade e, por fim, a adequabilidade do *feedback* que é dado aos aprendentes. Secară, Merten, e Ramírez (2009, 279), tratando do *b-learning* nos Estudos de Tradução, vão ainda mais adiante na descrição das exigências que se colocam ao professor: a familiarização com uma área da tradução e com as Tecnologias de Informação e Comunicação (especificamente as Tecnologias de Tradução) e, nas palavras dos autores, "keeping abreast of changes in professional practices and educational developments and, finally, gaining access to adequate digital training resources".

Há que ter em conta, porém, que todas as características supracitadas derivam de conceitos, ou modelos pedagógicos, que, apesar de não serem novidade e de não terem sido explorados unicamente do ponto de vista do ensino em linha (tendo alguns deles aparecido muito antes do advento da era eletrónica), são, ainda assim, pertinentes e de grande utilidade para quem pretende implementar um formato misto e usufruir plenamente das possibilidades e oportunidades inerentes ao ensino em formato *b-learning*, sobretudo no que se refere ao ensino das Tecnologias de Tradução. Na secções que se seguem, iremos explorar os modelos que, em nosso entender, melhor se adaptam à estratégia em discussão.

2.2 A Aprendizagem Colaborativa

Não sendo recente, o conceito de aprendizagem colaborativa continua, em nossa opinião, a ser muito atual. Todavia, ainda não se chegou a um consenso quanto à definição concreta do termo, situação que resulta da diversidade de abordagens e de teorias que ao longo dos anos foram sendo

apresentadas pelos mais variados autores e teóricos das ciências da educação. Pierre Dillenbourg (1999, 1) dá-nos uma definição ampla do que será a aprendizagem colaborativa: "*a situation in which two or more people learn or attempt to learn something together*".

Avançando numa tentativa de estreitamento do conceito, Mota (2009, 64) refere ainda o facto de os investigadores estarem em consenso "quanto ao facto de a colaboração envolver a construção de significado através da interação com os outros, caracterizando-se pelo empenho conjunto relativamente a um objetivo comum", havendo uma clara diferença entre as abordagens à aprendizagem que implicam receção individual e aquelas que implicam colaboração num "processo social" (nossa tradução) (Hilz 1998) que decorre da comunicação entre pares.

No que se refere aos diferentes pressupostos sobre os quais assenta o conceito em discussão, anteriormente, Smith e MacGregor (1992, 1) apresentaram uma tentativa de definição que abarcasse as várias abordagens que haviam sido feitas até então.

"Collaborative learning" is an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together. Usually, students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product. Collaborative learning activities vary widely, but most center on students' exploration or application of the course material, not simply the teacher's presentation or explication of it.

Como seria de esperar, esta definição baseia-se nos trabalhos dos vários autores que precederam estas estudiosas, mas o seu trabalho de recolha, sintetização e articulação das várias fontes tem importância sobretudo devido aos pressupostos que apresentam e que ainda hoje são válidos e aplicáveis, como por exemplo:

- A aprendizagem é um processo ativo, construtivo;
- A aprendizagem depende de contextos significativos;
- Os aprendentes são diferentes entre si;
- A aprendizagem é inerentemente social.

Em suma, do ponto de vista da aprendizagem colaborativa, os aprendentes adquirem nova informação de forma ativa, integrando os novos conhecimentos naqueles que já possuem, sendo o contexto fundamental para o correto desenvolvimento do raciocínio e de competências de resolução de problemas. Nesta ótica, a diversidade de maneiras de ser e estar dos aprendentes também pode ter efeitos muito positivos, porque a experiência e a perspetiva individual de cada um enriquecem o grupo, principalmente quando assumimos que, de facto, o elemento social, através da (nas palavras das autoras) "mutual exploration, meaning-making, and feedback often leads to better

understanding on the part of students, and to the creation of new understandings for all of us" (*ibid.*, 2).

O artigo prossegue dizendo que a aprendizagem colaborativa tem determinados benefícios educativos a nível global que estão relacionados sobretudo com:

- o Envolvimento;
- a Cooperação e trabalho em equipa;
- a Responsabilidade civil.

As vantagens identificadas dependem, então, das relações (envolvimento) que o aprendente cria com a aprendizagem, os colegas, a disciplina e a própria instituição, podendo observar-se num aumento do sucesso escolar e na melhor retenção de conhecimentos. Quando confrontados com a diferença aquando do trabalho em equipa, os aprendentes veem-se obrigados a desenvolver estratégias para lidar com as diferentes opiniões e conceções relativas a uma temática, desenvolvendo competências de aceitação e trabalho em comunidade, o que tem efeitos sobre a capacidade para terem uma posição ativa sobre a aprendizagem, sendo os benefícios, no final, mensuráveis não apenas numa perspetiva educacional e académica mas também social e cívica.

Algumas vozes mais céticas poderão questionar principalmente a obtenção de resultados, não sendo as primeiras a pôr em causa a concretização destas teorias, mas, com quase trinta anos de pesquisa e experimentação, são vários os estudos que comprovam a aplicabilidade e sucesso da aprendizagem colaborativa por todo o mundo, entre os quais se destacam os trabalhos realizados por Elizabeth Stacey (1999) ou Roxanne Hiltz (1998). Mesmo em Portugal, existem estudos e relatórios dedicados à análise dos efeitos da aprendizagem colaborativa, como o estudo efectuado por Fernando Ferreira Alves (2005) "Uma experiência de aprendizagem colaborativa: contributos para repensar o ensino da tradução", que analisa a aplicação da aprendizagem colaborativa no âmbito dos Estudos de Tradução. Com efeito, verificamos que há benefícios não só ao nível da satisfação, como também ao nível do "sucesso escolar e aproveitamento ou rendimento dos aprendentes" (*ibid.*, 54) e, conseqüentemente, ao nível das competências técnicas necessárias para o desempenho da profissão de tradutor. Ainda de acordo com Alves (*ibid.*, 54), os efeitos observáveis prenderam-se (1) com o aumento da "autoestima, autoconfiança e motivação", características individuais que, em termos da prática profissional da tradução, são fundamentais para quem deseje vingar nesta área; (2) com uma melhoria das competências técnicas, a saber, tanto competências tradutivas, como de "expressão oral e escrita". Este autor acrescenta ainda (*ibid.*, 55):

[p]or outro lado, e face ao trabalho individual, a aprendizagem colaborativa constituiu uma enorme ajuda para a compreensão do texto de partida, [...]. [O]s aprendentes 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 subtilezas 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.

Mas os benefícios observados não se resumem apenas a questões de ordem técnica. De facto, a necessidade de justificar escolhas e decisões face ao grupo também faz com que os aprendentes sejam obrigados a mobilizar conhecimentos teóricos e conceptuais, o que, por sua vez, demonstra e justifica não só a pertinência dos estudos teóricos de tradução, como também a sua aplicabilidade ao *fazer* da tradução, à prática concreta da atividade, questão largamente debatida por teóricos em todo o mundo. Adicionalmente, termina o autor (*ibidem*), o recurso à aprendizagem colaborativa parece também contribuir para a força anímica da tradução como profissão e como área de estudos académicos:

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.

2.2.1 As comunidades de aprendizagem e de prática

No panorama universitário português, não é raro encontrarmos casos de disciplinas em que a matéria começa e acaba no âmbito dessa mesma disciplina, sendo os professores muitas vezes acusados de apenas trabalharem naquilo que lhes interessa. Na verdade, o mesmo se passa ao nível dos cursos que, apesar de denotarem lógica e coerência na sua organização e planificação, apenas conduzem os aprendentes num percurso educativo composto por partes independentes sem que lhes seja pedido que estabeleçam relações e mobilizem conhecimentos teóricos e/ou competências transversais.

Uma das teorias que se insere no âmbito da aprendizagem colaborativa e que oferece uma alternativa ao problema descrito no parágrafo acima é a **teoria das comunidades de aprendizagem**. Gabelnick et al. (1990, 5) oferecem-nos uma definição deste conceito:

[L]earning communities, as we define them, purposefully restructure the curriculum to link together courses or course work so that students find greater coherence in what they are learning as well as increased intellectual interaction with faculty and fellow students.

Segundo Smith e MacGregor (1992, 7), a ideia subjacente às comunidades de aprendizagem será então, numa primeira instância, a criação de ligações entre as várias disciplinas de um curso, estabelecendo relações entre as diferentes temáticas abordadas, numa tentativa de "oferecer coerência intelectual" aos aprendentes. Nesse modo, a tentativa será de construir uma comunidade académica e social para os aprendentes que permitirá um aumento na interação intelectual entre estes e a faculdade, assim como o combate à fragmentação entre disciplinas e ao isolamento individual dos aprendentes, entre outros.

Baseada claramente em preceitos que "ênfatisa[m] o carácter social da aprendizagem e que a pensa[m] sempre como resultado de uma situação comunal ou societal, mais que como matéria meramente individual ou pessoal" (Illera 2007, 117), a tónica desta abordagem colaborativa será, assim, o aproveitamento dinâmico dos conhecimentos e competências de cada um nos vários campos do saber. Ao mobilizar as experiências e conhecimentos individuais, estamos a expandir o campo comum de vivências, o que, no final de contas, poderá beneficiar todo o grupo através da partilha.

Um outro conceito paralelo às comunidades de aprendizagem é o das **comunidades de prática**, conceito anteriormente cunhado por Lave e Wenger na obra pioneira, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* (1991). Segundo Wenger (2006, 1), o conceito refere-se a "groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly". Não sendo específica ou intencionalmente direcionadas para a aprendizagem, as comunidades de prática necessitam de cumprir três requisitos essenciais para que possamos atribuir-lhes aquele nome (*ibid.*, 1-2):

- **O domínio** — a identidade da comunidade deriva do campo ou domínio de interesse que partilha. Para pertencer a uma determinada comunidade, um membro deverá ter interesse no âmbito do domínio, partilhando competências com outros membros dentro da comunidade, fator que os diferencia das restantes pessoas;
- **A comunidade** — os membros deverão realizar atividades em conjunto, debater, entreajudar-se e partilhar informação. Basicamente, deverão construir relações que lhes permitam interagir livremente na prossecução dos seus interesses dentro do domínio;
- **A prática** — A mera partilha de interesses não constitui, por si só, uma comunidade de prática. Os seus membros deverão, também, partilhar uma prática, profissional ou não, sendo que, através da partilha, segundo o autor: "They develop a shared

repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems".

Quanto às atividades, a comunidade de prática pode incluir várias, cada uma com o seu objetivo específico. Wenger (*ibid.*, 2-3) identifica nove atividades encontradas habitualmente nas comunidades; no sentido de manter a exposição o mais próximo possível do domínio da tradução, iremos elencar apenas as cinco atividades que nos parecem mais pertinentes, juntando-lhe um exemplo específico de aplicabilidade a uma comunidade neste domínio:

- **Resolução de problemas** — os aprendentes partilham ideias sobre como traduzir determinada passagem ou resolver um problema específico de tradução;
- **Pedir informações** — os aprendentes partilham informações sobre localização de recursos, fontes de terminologia e de referência;
- **Procura por experiência** — os aprendentes mais experientes ou com mais conhecimentos ajudam aqueles com menos experiência a trabalhar com programas de tradução, a escolher e a aplicar terminologia, a lidar com requisitos específicos para uma tradução;
- **Coordenação e sinergia** — estas atividades acabam por ser realizadas de forma consciente ou inconsciente pelos aprendentes aquando da realização de trabalhos em grupo;
- **Debate sobre desenvolvimentos na área** — os aprendentes debatem os desenvolvimentos teóricos ou tecnológicos mais recentes na área, tendo como ponto de partida a sua utilidade ou aplicabilidade.

Tendo em conta tudo o que foi acima dito sobre as comunidades de prática, a proximidade deste conceito relativamente ao das comunidades de aprendizagem é facilmente perceptível, sobretudo no que diz respeito à mobilização de experiências e conhecimentos individuais para expandir o campo comum de vivências. Num determinado percurso académico, os aprendentes partilham: (1) o domínio, porque pertencerão todos ao mesmo curso, seja ao nível das variantes como do tronco central; (2) a comunidade, porque, ao estarem inseridos dentro de um curso, normalmente, realizam atividades em conjunto, sejam elas aulas, trabalhos em grupo ou até o estudo individual em contexto de grupo, derivando estas atividades da proximidade criada no âmbito do curso; (3) a prática, porque, não sendo ainda profissionais de pleno direito (excetuando alguns casos), estarão todos a ser formados para uma atividade profissional e, durante essa formação, habitualmente, partilham os recursos identificados na lista acima. Porém, apesar da proximidade que referimos, a aplicação do conceito de comunidades de prática à educação e ao sistema educativo,

mais concretamente ao sistema de ensino universitário, exige uma abordagem pedagógica diferente daquela a que o sistema educativo português está habituado (ou, pelo menos, estava até há pouco tempo): (1) as experiências educativas deverão ser organizadas de forma a promover a aprendizagem prática através da participação em comunidade em torno de um assunto, conteúdo ou tema; (2) as experiências dos aprendentes deverão ser ligadas à prática propriamente dita através de "formas periféricas de participação em comunidades mais abrangentes" fora do âmbito da escola; (3) as necessidades de aprendizagem ao longo da vida dos antigos estudantes devem ser abordadas criando comunidades de prática centradas em assuntos de interesse para todos aqueles que tenham terminado o curso, de forma a integrá-los (assim como aos seus conhecimentos) no próprio curso, para benefício das gerações futuras de estudantes desse mesmo curso (Wenger 2006, 5).

2.2.2 As comunidades virtuais

Como será lógico e expectável assumir, as escolas e universidades apresentam-se como o contexto mais favorável à criação de comunidades e ao fomento das relações entre os elementos da própria comunidade. Contudo, os avanços tecnológicos, sobretudo na área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) trouxeram consigo novas ferramentas e criaram novas dinâmicas na comunicação e relações interpessoais que resultaram no surgimento de mais um novo conceito: **as comunidades virtuais**.

Howard Rheingold (1993), em *The Virtual Community*, apresenta-nos uma boa definição do que se poderá considerar como comunidade virtual:

[v]irtual communities are social aggregations that emerge from the Net when enough people carry on those public discussions long enough, with sufficient human feeling, to form webs of personal relationships in cyberspace.

No fundo, as comunidades virtuais são comunidades de indivíduos que interagem através de meios de comunicação específicos (neste caso eletrónicos). É importante notar que em 1993, numa altura em que a perspetiva de ligar várias pessoas tal como acontece hoje com as redes sociais era ainda distante, já se prefigurava a interação alargada das pessoas por meios eletrónicos, tal como o demonstra o excerto acima. Hoje em dia chegámos ao ponto de estas redes se terem tornado num instrumento preferencial de comunicação em larga escala e num ponto de encontro, debate e ação para pessoas, grupos e entidades várias cujos elementos partilham determinados interesses¹. É esta característica de partilha e participação que, por sua vez, torna tudo tão atrativo, tal como Paul Saffo refere (2005, 2):

¹ Vejam-se os vários movimentos civis que surgiram na rede social *Facebook*, e tomaram o nome Primavera Árabe e que resultaram em quedas de regime ou noutros tipos de agitação social por todo o Médio Oriente desde o início de 2011.

[t]he Mass Media revolution 50 years ago delivered the world to our TVs, but it was a one-way trip – all we could do was press our nose against the glass and watch. In contrast, Personal Media is two-way trip and we not only can, but also *expect* to be able to answer back. Blogging, chat groups and adding comments to online articles are obvious examples, but just the beginning. In the TV era, it was hard, if not impossible to participate, but now in the new world of personal media, the exact reverse it the case: it is hard to merely be a bystander. The soul of personal media lies in a deep collective desire to be heard [...].

Como não podia deixar de ser, na vertente da educação, também existe o conceito de **comunidades virtuais de aprendizagem**. Kowch e Schwier (1997, 4) oferecem a seguinte definição do termo: "Virtual learning communities are learning communities based not on actual geography, but on shared purpose". Segundo estes académicos, com a ajuda da tecnologia os aprendentes podem juntar-se independentemente da sua posição geográfica e construir os seus grupos, sejam eles formais ou informais, o que faz com que as comunidades virtuais estejam apenas separadas em termos espaciais e não em termos temporais, dado que a comunicação entre membros da comunidade é "facilitated by technology in real time" (*ibidem*).

Note-se a proximidade do conceito com os preceitos de Wenger para as comunidades de prática, nomeadamente no que se refere à partilha de pontos de interesse e de opiniões. Para além daquela definição, Kowch e Schwier (*ibid.*, 5-6) apontaram também aquilo que consideram como características essenciais destas comunidades, a saber:

- Negociação
- Intimidade
- Compromisso
- Debate

A **negociação**, segundo os autores, relaciona-se com o estabelecimento negociado dos princípios de funcionamento e organização da comunidade; negociação essa que se dá entre os participantes da comunidade. O segundo ponto — **intimidade** — está ligado com o ponto anterior no sentido em que, para que haja negociação (e, igualmente, decorrendo dela), os elementos da comunidade desenvolvem níveis de intimidade que lhes permitem negociar melhor e atingir gratificação acrescida. O **compromisso** diz respeito aos "princípios partilhados da comunidade" e à participação nessa mesma comunidade: quanto maior for o compromisso, demonstrado através da participação, mais forte será a comunidade. Por fim, o **debate** refere-se à interação entre os participantes. Esta última deverá ser feita livremente e de forma significativa sem, no entanto, se basear em relações de poder, mas sim na capacidade que os participantes tenham para influenciar os outros.

2.2.3 Impacto das comunidades na aprendizagem colaborativa

Como podemos observar ao comparar as definições de comunidades de aprendizagem e de prática e de comunidades virtuais dadas acima, os diferentes conceitos de comunidade giram em torno dos mesmos pressupostos (com mais ou menos semelhança), adaptados, claro está, à finalidade do tipo de comunidade a que se referem. Consequentemente, podemos afirmar que os motores de qualquer comunidade serão a partilha e a intercomunicação juntamente com os mecanismos que permitem essa partilha. Mais ainda, podemos também dizer que sem comunicação não há comunidade, pois como Kowch e Schwier (*ibid.*, 6) afirmam: "communication, in the form of legitimate discourse, is central to the notion of building learning communities".

Em nossa opinião, o impacto que o estabelecimento, voluntário ou involuntário, de comunidades de aprendizagem (virtuais ou não) tem sobre a aprendizagem colaborativa, tal como descrita acima, não é de descurar, uma vez que promove os benefícios educativos relacionados com o envolvimento, a cooperação e o trabalho em equipa e a responsabilidade civil. Como apoio a esta afirmação, apresentamos uma série de benefícios identificados por Vincent Tinto (2003, 5-6) numa experiência que realizou:

- quando inseridos numa comunidade de aprendizagem, os aprendentes tendem a formar os seus próprios grupos de apoio cujo raio de ação se estende para além da sala de aulas;
- o agir em comunidade promoveu o envolvimento ativo na aprendizagem em aula, ou fora dela, tendo como benefício o colmatar da divisão entre o viver académico das aulas e a conduta social dos aprendentes fora de aulas;
- A participação na comunidade melhorou a qualidade da aprendizagem;
- Os aprendentes aprenderam mais e aperceberam-se do aumento do seu compromisso tanto a nível académico, como a nível social;
- Os aprendentes perceberam um aumento no sentido de responsabilidade para participar na experiência de aprendizagem e uma consciencialização da responsabilidade que têm na sua própria aprendizagem e na aprendizagem dos outros.

Todas estas conclusões, de uma forma ou de outra, vão ao encontro de alguns dos pressupostos e resultados esperados de um modelo de ensino/aprendizagem que também tem relevância para o *b-learning* e que a seguir iremos tratar: o Sócio-Construtivismo.

2.3 Sócio-Construtivismo, Capacitação e o ensino da tradução

2.3.1 Sócio-Construtivismo

Como teoria da educação, não poderíamos afirmar que o construtivismo surgiu de apenas uma pessoa ou tendência teórica. Na realidade, seria errado dizê-lo, pois resulta de uma confluência de conceitos e ideias partindo de diferentes autores. Obviamente, cada um destes autores tem a sua própria opinião sobre como se forma o conhecimento, mas em suma, na ótica das teorias construtivistas, a aprendizagem é um processo de construção ativo e contextualizado, sendo o aprendente o construtor da nova informação ou dos novos significados.

Um dos grandes teóricos do sócio-construtivismo foi Lev Vygostky, que desenvolveu uma teoria a que viria a chamar de "Teoria do Desenvolvimento Social", segundo a qual, falando da aprendizagem das crianças, a construção de significado por parte do aprendente não é feita somente a nível individual. Nas palavras do teórico (1978, 57):

every function in the child's cultural development appears twice; first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological).

Para além desta visão centrada na influência do social na construção individual do conhecimento na criança, Vygotsky apresenta-nos também a **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP) que, nas suas palavras (*ibid.*, 86):

[i]t is the distance between the atual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.

A ZDP abrange então dois níveis de desenvolvimento, o atual e o potencial. O primeiro é o nível no qual a criança já aprendeu e consegue agir de forma independente. O segundo é o nível que a criança pode vir a atingir, sob orientação ou com ajuda, e que não está no mesmo patamar que o primeiro. Segundo o autor (*ibid.*, 90), isto implica que os "developmental processes do not coincide with learning processes", estando os primeiros sempre um passo atrás dos segundos e que, à medida que a criança constrói ou expande conhecimentos, consequentemente, a ZDP se vai deslocando.

Esta teoria, ao ser aplicada à formação de adultos e jovens, veio a ser adotada e expandida por vários autores e assim, em paralelo com estes conceitos e a eles devendo a sua origem (Foley 1994, 1), aparece a noção de **andaimagem**. Em poucas palavras, esta conceção da aprendizagem está relacionada com a interação entre professor e aprendente que permite que este último beneficie de um qualquer tipo de apoio durante uma nova aprendizagem, apoio esse que vai sendo retirado à medida que os novos conhecimentos se encontram bem cimentados e o aprendente se vai revelando

capaz de realizar as tarefas de forma autónoma. Na sua apresentação, Foley (*ibidem*) refere os cinco critérios para uma andaimagem eficaz. Em seguida, apresenta-se uma breve explicação de cada um:

- o acontecimento de aprendizagem deverá pertencer também ao aprendiz;
- a tarefa educativa deverá ser apropriada ou adequada ao aprendiz;
- deverá existir um ambiente de aprendizagem estruturado;
- deverá haver partilha de responsabilidades entre professor e o aprendiz;
- deverá haver transferência de controlo do professor para o aprendiz.

Neste sentido, e tendo em conta a permanente evolução da ZDP, torna-se evidente que a andaimagem, para cumprir a sua função, deverá ser continuamente adaptada à medida que o aprendiz vai construindo novas competências.

Outro conceito associado ao sócio-construtivismo que também merece referência é a **aprendizagem situada**. Este conceito, cunhado por Lave e Wenger (1991) e geralmente associado às comunidades de prática (cf. ponto 2.2.1 acima), baseia-se no pressuposto de que a aprendizagem, nas palavras dos autores (*ibid.*, 35), "is an integral part of generative social practice in the lived-in world" e que exige participação. Sugere-se que o aprendiz realize tarefas autênticas dentro de situações complexas tendo em conta o conhecimento e competências que já possui participando na comunidade, dela retirando ensinamentos e ajudando ao seu desenvolvimento através da interação com os restantes elementos. Nesta perspetiva, a aprendizagem situada, também chamada pelos autores de "legitimate peripheral participation", não deve ser entendida como um produto mas sim como um processo (*ibid.*, 116):

legitimate peripheral participation is far more than just a process of learning on the part of newcomers. It is a reciprocal relation between persons and practice. This means that the move of learners toward full participation in a community of practice does not take place in a static context. The practice itself is in motion.

Paralelamente com os conceitos de andaimagem e aprendizagem situada aparece outro conceito, o de **aprendizagem sócio-cognitiva**, abordagem que se pode definir como o "development of concepts out of and through continuing authentic activity" (Brown, Collins e Duguid 1989). O objetivo será, então, promover a aprendizagem através da atividade propriamente dita juntamente com a interação social, processo que permitirá aos aprendizes aceder à cultura de prática. Neste ponto, convém esclarecer que o termo aprendizagem, no contexto da aprendizagem sócio-cognitiva, é apresentado como a tradução de *apprenticeship* e que este termo em inglês está mais ligado à prática, a uma atividade concreta, do que apenas à aprendizagem como assimilação teórica de conceitos ou modos de agir, mesmo contextualizada. De acordo com os autores (*ibidem*):

Cognitive apprenticeship supports learning in a domain by enabling students to acquire, develop, and use cognitive tools in authentic domain activity. Similarly, craft apprenticeship enables apprentices to acquire and develop the tools and skills of their craft through authentic work and membership in their trade. Through this process, apprentices enter the culture of practice. So the term *apprenticeship* [realce dos autores] helps to emphasize the centrality of activity in learning and knowledge and highlights the inherently context-dependent, situated, and enculturating nature of learning.

2.3.2 Capacitação no ensino da tradução

Na sua obra *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Kiraly (2000) apresenta-nos uma visão completa das teorias socioconstrutivistas aplicadas ao ensino da tradução, sendo os pontos centrais da sua argumentação, nas palavras de Kelly (2005, 18), "the students' self-concept and their socialization into the professional community of translators, now through authentic translation practice." Partindo do pressuposto de que o conhecimento é construído de forma individual pelo aprendente, não meramente transmitido pelo professor e que esta situação coloca, segundo Kiraly (2000, 1), "[the] authority, responsibility and control in the educational process" nas mãos do primeiro, o autor faz uma série de propostas no sentido da sua **capacitação**. Capacitação essa que, na aprendizagem da tradução, entende por (*ibidem*):

a process more than a product — a never ending collaborative process of experience, interpretation and re-evaluation.

Porém, esta capacitação não se concretiza apenas individualmente, como se pode ver pelo excerto acima. Na opinião de Kiraly (*ibid.*, 20), a construção de significado, apesar de ocorrer de forma diversa para cada aprendente, deverá basear-se em "collaborative social experiences", o que requer uma reformulação ao nível dos métodos e técnicas. A aula deixa de ser o local de transmissão de conhecimento e passa a ser o local da sua construção, a interação deixa de ser unidirecional (do professor para os aprendentes) e torna-se "multi-faceted, multi-directional" (*ibidem*); tudo isto exigindo o abandono da passividade e atividade assumidos tradicionalmente por aprendentes e professor, respetivamente.

Na base desta abordagem estão alguns princípios basilares que analisámos nos capítulos sobre **A Aprendizagem Colaborativa**, sobre **As comunidades de aprendizagem e de prática** e o **Sócio-Construtivismo**, juntamente com outros, que abaixo iremos desenvolver, que o autor considera como significativos para uma verdadeira capacitação dos aprendentes:

- realidades múltiplas e perspetivas múltiplas
- a aprendizagem colaborativa e em cooperação
- a apropriação
- a Zona de Desenvolvimento Proximal

- a aprendizagem situada
- a viabilidade
- a andaimagem
- a aprendizagem sócio-cognitiva

No que diz respeito às **realidades múltiplas e perspectivas múltiplas** (e para explicar o conceito), Kiraly parte do princípio que os aprendentes compreendem o mundo que os rodeia a partir da sua perspectiva pessoal e que essa mesma perspectiva, por definição, é única e subjetiva: depende da percepção de cada um. Porém, não estamos sozinhos. Se temos uma visão do mundo só nossa, o próximo também terá a sua, fazendo com que toda a nossa vida em comunidade seja regulada pelo contraste de visões e pelo debate e negociação que daquele contraste naturalmente decorrem. A consequência desta realidade para o ensino é que a ação e interação entre os agentes se tornam necessárias para que a compreensão que cada indivíduo tem do mundo se desenvolva e evolua. Adicionalmente, não é apenas o indivíduo que sofre alterações. As próprias alterações ao nível cultural e social são produto natural da interação entre perspectivas múltiplas: o indivíduo evolui através da apropriação de significados culturais e, nas palavras de Kiraly (*ibid.*, 35), "the culture itself also evolves in response to dialogue among its constituent individuals".

A **aprendizagem colaborativa**, aos olhos do autor, não pode ser assumida como uma simples divisão de tarefas dentro de um grupo. O objetivo essencial desta abordagem será um duplo-objetivo: enquanto o grupo, através da interação, desenvolve o significado de algo, cada indivíduo dentro desse grupo passa por um processo interno de apropriação de conhecimento cultural e profissional (*ibid.*, 36) que resulta do diálogo e da construção de significado em conjunto com os seus pares. Nas palavras do teórico, porém, esta abordagem não deverá partir do princípio que o professor mantém o total controlo dos conteúdos e organização das aulas, dado que o resultado de tal forma de agir, "would resemble only superficially the empowerment method" (*ibid.*, 38).

A **apropriação**, por seu lado, será, como refere Kiraly (*ibidem*), "the process by which interpersonal knowledge becomes intra-personal knowledge", no sentido em que a aprendizagem implica a "internalization of socio-cultural knowledge"; ou seja, é um "mutually constructive process involving a dialogue between an individual and his social, cultural and physical environment" (*ibid.*, 39). A ideia de construção mútua está ligada à crença de que o processo não terá apenas efeito sobre os aprendentes; o próprio professor também beneficiará da troca na sua atividade sobretudo quando recicla as estruturas de pensamento dos aprendentes de forma a que aquelas incluam novos conceitos e formas de pensar.

A **viabilidade**, um dos conceitos mais importantes para a abordagem do autor, é, nas suas palavras (*ibid.*, 45), "the test of functionality for the mental models we hold at a given moment". Partindo do princípio de que mantemos as construções da realidade apenas até ao momento em que estas deixam de funcionar, ou seja, até que venha um elemento ou acontecimento perturbador dessa realidade, este é um conceito fulcral para Kiraly porque se relaciona com a nossa capacidade para encontrar continuamente respostas ou modelos mentais que estejam em consonância com a realidade que percebemos num determinado momento e que nos permitam funcionar eficientemente perante uma nova situação — é neste momento que se dá a apropriação. Segundo o autor (*ibidem*):

[w]e don't acquire knowledge and skills once and for all; we gradually and continuously refine and shape our understandings as we go about the business of living. [...] [L]earning is co-extensive with living. Above all it is thus authentic life that must go on in a learning environment, situated against the background of the learner and embedded in real social relationships.

- **Da teoria à prática**

Claramente, tratando-se de uma teoria que tem como ponto de partida o aprendente, é difícil estruturar uma fórmula mágica única, aplicável a todos os cursos ou grupos de aprendentes, devido à heterogeneidade dos participantes, dos cursos e das políticas de ensino da tradução nos vários países. Porém, isso não implica que não haja soluções práticas. Como prova da aplicabilidade da teoria e dos bons resultados que se podem obter, em seguida apresentamos os resultados de um estudo de caso realizado por Jennifer Varney (2009) que aborda especificamente o modelo de Kiraly apresentado acima.

Segundo a investigadora (*ibid.*, 8), a intenção foi determinar qual a melhor forma de aplicar uma abordagem sócio-construtivista para aumentar a eficácia de competências tradutivas:

[t]he goals of the project were to [...] develop a proposal for future action [...] to find out how to best design and implement a translation class inspired by social constructivist principles that would involve students in a collaborative learning project which would recreate, as far as possible, the social environment [...] in which professional translators habitually work.

No geral, Varney (*ibid.*, 38-40) verificou que os aprendentes tiveram uma boa resposta à responsabilidade e autonomia que lhes foi dada e que conseguiram estruturar eficientemente não só as aulas, como também o decorrer dos trabalhos. Apesar de terem um determinado nível de liberdade, assumiram-na com responsabilidade justificando e apresentando os resultados das pesquisas que efetuaram.

Respondendo ao inquérito aplicado pela investigadora no final das sessões, os aprendentes referiram a utilidade que teve o facto de lhes ser dada liberdade para planificar as atividades e para a resolução de problemas de tradução, sendo o professor nem muito invasivo, nem muito distante. O grande benefício desta abordagem foi o aumento de motivação, pois, segundo os aprendentes, o excesso de intrusão por parte do professor no que diz respeito às soluções de tradução e à andaimagem propriamente dita tem efeitos sobre a perceção que têm do seu próprio valor. O trabalho em equipa foi valorizado, se bem que fica a noção de que não se deverá exagerar no tamanho dos grupos.

No que diz respeito às competências, apontam-se os resultados positivos no desenvolvimento de padrões de trabalho pessoais, de métodos de gestão de tempo, assim como de capacidades de trabalho individual e de comunicação com os outros, sejam clientes ou colegas de trabalho. O facto de se trabalhar num projeto real também foi apontado como uma vantagem do método, sobretudo pelo interesse que desperta e pela utilidade que tem para os aprendentes, ajudando-os a compreender os meandros de uma situação real e a praticar competências que, normalmente, não têm possibilidade de explorar.

Como observação final, a investigadora refere o efeito benéfico sobre os aprendentes que teve a estratégia de situar da aprendizagem o mais próximo possível da realidade da profissão, apontando como benefícios diretos (*ibid.*, 14) a "students' appropriation of cultural and professional knowledge" e o facto de lhes permitir a reflexão "on their own identity as translators".

3 Estudos de Caso

Os dois estudos de caso que a seguir se apresentam foram realizados entre outubro de 2010 e junho de 2011. O objetivo destes estudos de caso foi a análise da aplicação de diferentes métodos no ensino das Tecnologias de Tradução, não se pretendendo a comparação dos métodos utilizados mas sim a enumeração dos benefícios inerentes a cada método individual e a identificação dos constrangimentos que os conteúdos impõem à metodologia seguida em cada caso de estudo. Para atingir este objetivo e retirar conclusões dos relatórios, adotámos o terceiro conceito de Schön (1983) — a reflexão sobre a reflexão-na ação — que valida os dois conceitos propostos pelo teórico mencionados na introdução a este trabalho.

Em ambos os estudos, não se estimou necessário realizar um levantamento estatístico entre os aprendentes porque os resultados estão refletidos no seu desempenho ao longo do semestre e nas classificações finais que obtiveram.

Convém neste ponto clarificar que, apesar de nos termos concentrado em pormenor nos modelos de aprendizagem colaborativa e no sócio-construtivismo, a nossa perspetiva não é a de um fundamentalismo cego. Com efeito, acreditamos que ainda há, e sempre haverá, espaço para os modelos tradicionais, nomeadamente o método expositivo devido à sua adequação quando estamos perante "objetivos cognitivos como a aquisição de informação nova e a compreensão das suas relações significativas" (Gonçalves 2008), sobretudo nos momentos em que o tempo escasseia e a matéria abunda, ou o tamanho do grupo torna impossível um acompanhamento individualizado ou a aplicação de métodos mais inovadores na transmissão de conhecimento. Considerando o reconhecimento universal e a antiguidade dos métodos a que chamaremos de afirmativos (expositivo e demonstrativo), descrevê-los-emos apenas brevemente. Por conseguinte, como método expositivo entendemos ser aquele em que "o professor usa a fala e o estudante usa a audição como principais canais de transmissão/receção de informação" (*ibid.*, 1). O método demonstrativo, por seu lado, é aquele em que o orientador demonstra, passo a passo, a utilização de uma determinada ferramenta, ou a realização de uma tarefa concreta. Este método é composto por quatro fases (Pinheiro e Ramos 2005, 32-33), através das quais o aprendente é preparado (fase 1), sendo-lhe em seguida demonstrada a tarefa (fase 2), que este terá de repetir individualmente (fase 3), sendo por fim verificada a aprendizagem através da colocação de questões e da verificação da boa execução da tarefa (fase 4). Abaixo, apresenta-se uma tabela com um resumo das características dos métodos em questão (cf. *ibid.*, 28-33):

	Método Expositivo	Método Demonstrativo
Papel do Professor	Autoridade	Autoridade
Papel do Aprendiz	Recetivo	Observador/repete a ação demonstrada
Relação Pedagógica	Formal, distante	Certa proximidade (Aprendente coloca dúvidas e professor esclarece , havendo diálogo)
Aprendizagem	Centrada nos saberes teóricos	Centrada no saber-fazer do Professor
Avaliação/Controlo	Perguntas orais (Durante as aulas) Exames e trabalhos escritos (Após)	Baseia-se na reprodução do comportamento demonstrado

Tabela 1: Características dos Métodos Afirmativos

Os métodos em análise no primeiro estudo de caso serão, assim, os métodos afirmativos, que se inserem num modelo mais tradicional de ensino. No segundo caso, concentrar-nos-emos no modelo e métodos identificados e explorados no capítulo **Modelos e métodos de ensino/aprendizagem**, que, apesar do amplo estudo a que têm sido sujeitos ao longo dos anos, ainda carecem de aplicação aprofundada no ensino superior em Portugal e ainda estão longe de se tornarem a norma. Os estudos centram-se no ensino de ferramentas generalistas e de ferramentas especializadas que incluem Gestores de Memória de Tradução (GMT), Gestores de Terminologia (GT) e Software de Alinhamento (SA).

3.1 Descrição do Estudo de Caso 1 (EC1)

3.1.1 O curso

O curso de tradução no qual se insere o presente estudo é uma licenciatura realizada em regime diurno durante a qual os aprendentes são levados num percurso que inclui disciplinas nas seguintes áreas científicas:

- Línguas e Literaturas Estrangeiras
- Língua e Literatura Maternas
- Língua e Literatura Maternas / Línguas e Literaturas Estrangeiras
- Ciências Sociais
- Informática
- Economia
- Direito

Para concluir o curso, os aprendentes terão de reunir 240 créditos ECTS que se encontram divididos pelas várias áreas científicas. No final do curso, os aprendentes têm como saídas profissionais a tradução e interpretação.

3.1.2 A disciplina

Lecionada no último ano da licenciatura, a disciplina de Tecnologias de Tradução pretende introduzir os aprendentes à utilização de programas informáticos (aplicações) de uma perspetiva da tradução. Neste sentido, aborda vários temas como a utilidade e a importância das tecnologias de informação no âmbito da profissão e engloba formação prática em ferramentas específicas e generalistas.

A estes conteúdos é dedicada uma carga horária de 45 horas semestrais divididas por 15 sessões semanais, sendo os aprendentes obrigados a ter, no mínimo, 75% de presenças nas aulas, que são de cariz teórico-prático. Para o estudo de caso em discussão dedicaram-se 6 sessões semanais, cada uma com 3 horas, entre 10 de novembro de 2010 e 12 de janeiro de 2011 (não contando com as datas de teste final e exame da disciplina).

Relativamente à formação prática, no campo das ferramentas generalistas incluem-se conteúdos como os próprios sistemas operativos disponíveis, navegadores de Internet, aplicações de edição de texto, tais como o Microsoft Word (MSWord) ou o OpenOffice Writer e a própria Internet, esta última como recurso enciclopédico. As ferramentas especializadas trabalhadas no âmbito deste estudo de caso referem-se aos GMT, GT e SA.

3.1.3 A turma

A turma do presente estudo de caso era composta por 12 aprendentes com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos havendo uma aprendente de nacionalidade espanhola e tendo os restantes nacionalidade portuguesa. Todos os aprendentes frequentavam o último ano curricular do plano de estudos. Quanto aos conhecimentos de tecnologias de informação, o grupo era heterogéneo. Estranhamente, apesar de já se encontrarem quase na reta final do curso, muito poucos haviam ouvido falar sobre, e muito menos utilizado, as ferramentas especializadas como os GMT, os GT ou os SA. Muitos não tinham também noção das capacidades das ferramentas mais básicas de edição de texto (Microsoft Word, neste caso) e das possibilidades de pesquisa oferecidas pela Internet, tendo uma notória falta de prática ou hábito de utilização de um computador como ferramenta profissional ou até mesmo de estudo. Apenas um aprendente apresentava conhecimentos aprofundados de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), por já ter sido aprendente de uma licenciatura em Engenharia Informática; os restantes estavam ainda ao nível de iniciado, tendo apenas conhecimentos básicos na utilização das aplicações e recursos generalistas indicados acima. No que diz respeito às competências linguísticas, para além de L1 (Língua Materna) e L2 (Língua de trabalho), línguas base do curso, os vários aprendentes demonstravam também competências noutras línguas.

3.1.4 Objetivos do estudo de caso

Este estudo de caso em particular incidiu na análise da aplicabilidade dos métodos afirmativos, centrados no professor, aos conteúdos que se seguem:

- Tecnologias de Tradução
 - Utilidade
 - Importância
 - Ferramentas Generalistas
 - Sistemas Operativos
 - MSWord
 - Navegadores
 - Internet
 - Ferramentas Especializadas
 - GMT
 - GT
 - SA

3.1.5 Progressão

A primeira sessão foi dedicada à introdução das TIC na prática da tradução. Neste sentido, os objetivos eram reconhecer a importância e compreender a utilidade das várias aplicações informáticas para tradutores à disposição no mercado, conhecer os diferentes sistemas operativos, as suas aplicações e a sua utilidade, compreender os benefícios e perigos da Internet e conhecer as características mais habituais do MSWord. Antes da sessão, foi-lhes dada a tarefa de leitura da listagem compilada por Muñoz Sanchez (2006). Esperava-se que, através deste primeiro contacto, os aprendentes conseguissem reconhecer a abrangência e utilidade das TIC para a prática da tradução, mas, depois de um debate orientado e uma atividade de *brainstorming* para fazer sobressair os pontos mais importantes do texto de Muñoz Sanchez, notou-se ainda uma certa dificuldade para considerar a importância do computador e das suas diversas ferramentas na prática da tradução. Em seguida, efetuou-se uma exposição mais alargada centrada na utilidade das TIC, partindo sempre de uma perspetiva da tradução e utilizando o texto de inicial como apoio. Os aprendentes, apesar de lhes ter sido comunicado que poderiam interromper a exposição para colocar dúvidas e de, pontualmente, lhes serem colocadas várias perguntas no sentido de estabelecer relações significativas entre o conteúdo da exposição e o texto de apoio, permaneceram calados e recetivos durante a maior parte do tempo. Notou-se algum receio de esclarecer dúvidas, talvez devido à falta de competências iniciais adequadas no que se refere às TIC em geral. A segunda parte da sessão, por seu lado, foi dedicada ao MSWord. Para o ensino desta aplicação adotou-se, no início, uma abordagem expositiva para dar a conhecer o Interface Gráfico de Utilizador (GUI - Graphical User

Interface) com o objetivo de facilitar a navegação dentro da aplicação, seguida de uma atividade mais concreta com recurso ao método demonstrativo. Durante esta segunda atividade os aprendentes ficaram a conhecer as funções mais básicas da aplicação, tendo-se verificado que o método resulta, pelo menos inicialmente e no que diz respeito à relação quantidade de conhecimentos a transmitir *versus* tempo disponível. A princípio, os aprendentes pareceram ter compreendido os conceitos e aplicações das ferramentas do MSWord, mas a prática em exercício individual, porém, foi algo diferente. Os maiores problemas que surgiram foram lacunas ao nível da retenção dos vários passos das tarefas que haviam sido demonstradas e problemas decorrentes da utilização de versões diferentes do MSWord. Durante a realização do exercício, os aprendentes estavam constantemente a requerer assistência por parte do professor para resolver pequenos passos que estavam em falta e que denotavam falta de familiaridade com as operações mais básicas de um computador. No sentido de consolidar os conhecimentos lecionados foi pedido aos aprendentes que terminassem o exercício em casa e que o enviassem por *e-mail* ao professor para verificação. Apenas quatro cumpriram a tarefa, sendo que um o fez cerca de dois meses depois do prazo, que era a aula seguinte, o que leva a questionar o grau de motivação que terá sido incutido.

A segunda sessão seria dedicada especificamente às memórias de tradução (MT). De acordo com o plano, dever-se-iam abordar o funcionamento das MT, o conceito de segmento, os benefícios e perigos do uso das MT, as características e limitações das aplicações de Tradução Automática (TA), o conceito de alinhamento e praticar-se o uso das ferramentas +Tools (para a operação de alinhamento) e Olifant² (para conversão de formato de MT). No entanto, antes de passar à nova matéria, realizou-se uma revisão da aula anterior que se alargou no tempo, impedindo a realização da demonstração e do exercício de alinhamento e conversão que tinham sido planeados. Mais uma vez, para a parte teórica utilizou-se o método expositivo. Desta feita, durante a exposição, os aprendentes revelaram-se mais participativos e curiosos, em grande parte, talvez, devido à maior complexidade e exigência desta matéria, que requer bons conhecimentos de todas as facetas de um computador na ótica do utilizador e capacidade para estabelecer relações de forma abstrata. Por falta de tempo, as ferramentas em estudo nesta sessão foram apresentadas com recurso ao método expositivo e não houve tempo para realizar a demonstração ou o exercício. Porém, houve possibilidade para rever brevemente a aula no final. Entre os conteúdos nos quais os aprendentes apresentaram maior dificuldade incluem-se: a segmentação e os seus requisitos e restrições, a gestão de pastas, ficheiros e aplicações num computador e a compreensão abstrata do funcionamento de uma MT, muito possivelmente porque este tipo de conhecimentos requer uma forte componente prática e alguma dose de repetição.

² Aplicação de edição de memórias de tradução, a não confundir com um GMT.

A terceira sessão foi já totalmente diferente das duas primeiras, pelo menos no que se refere à abordagem. Com efeito, depois de se ter apresentado a teoria básica sobre MTs nas duas aulas anteriores, havia que passar à prática. Os objetivos para esta sessão foram, assim, conhecer uma das aplicações com mais relevância dentro das ferramentas especializadas, o Wordfast Pro, dando-se lugar também às aplicações que ficaram por abordar na aula anterior. Assim sendo, em primeiro lugar realizou-se uma demonstração da ferramenta +Tools da Wordfast LLC (ferramenta que funciona como macro do MSWord), incluindo procedimentos de instalação, descrição do GUI, operação de alinhamento de segmentos de texto (com todas as operações necessárias para o efeito) e criação de uma MT. A esta demonstração seguiu-se um exercício de utilização da ferramenta. Durante este exercício, puderam verificar-se as lacunas dos aprendentes relativamente à teoria de segmentação que tinha sido explicada na aula anterior. Em seguida, realizou-se a demonstração da ferramenta Olifant. Tal como para o +Tools, houve lugar a uma demonstração dos procedimentos de instalação, a uma descrição do GUI e a uma operação de conversão de ficheiro. No exercício para esta aplicação os aprendentes não demonstraram grandes dificuldades, em grande parte porque a operação não era muito complicada: a operação de conversão de ficheiro no Olifant não passa de um simples processo de importação de um ficheiro num determinado formato e subsequente exportação para outro formato. Em termos mais simples, para realizar a tarefa os aprendentes têm apenas de abrir um ficheiro e de o guardar com um formato diferente. Apesar de tudo, notou-se a falta de compreensão da utilidade da aplicação.

De acordo com o plano, a segunda parte da sessão foi dedicada ao Wordfast Pro. A demonstração desta aplicação seguiu os pontos descritos na lista abaixo. Estes conteúdos, pela sua generalidade e aplicabilidade à grande maioria dos GMT, foram escolhidos no sentido de promover uma melhor compreensão das diferentes operações a realizar para uma utilização adequada e consciente deste tipo de aplicações:

- instalação;
- descrição do GUI;
- criar projeto com MT local associada(criar nova e utilizar antiga);
- ligar verificação ortográfica;
- utilização da MT;
- abrir e traduzir ficheiro;
- trabalhar com colocáveis ou etiquetas;
- adicionar, importar, utilizar terminologia;
- utilizar janela de pesquisa de MT (concordâncias) .

Esta demonstração foi efetuada assumindo o cenário hipotético de um projeto de tradução para um cliente com recurso a uma MT de um projeto anterior (a memória criada nos exercícios anteriores). Todos os pontos foram abordados seguindo a ordem normal de um projeto de tradução e os aprendentes demonstraram interesse, colocando perguntas que ajudaram a introduzir questões que, de outra forma, não teriam sido abordadas. No final da sessão, por falta de tempo e tendo em conta que as sessões seguintes iriam abordar as mesmas operações (se bem que com aplicações diferentes), não foi dada oportunidade aos aprendentes para realizar um exercício individual de utilização da aplicação, mas, após uma sessão rápida de perguntas e respostas, verificou-se que houve retenção de conhecimentos e que as operações mais importantes não ficaram esquecidas. Ainda assim, durante a demonstração (e porque o método implica ação e repetição imediata por parte do aprendente, ou seja, que os aprendentes repitam imediatamente a ação que o professor realiza), surgiram alguns problemas decorrentes da falta de prática na utilização de computadores, como, por exemplo, os aprendentes não saberem onde encontrar o ficheiro de MT que tinham acabado de criar aquando do processo de alinhamento e conversão. Outros tentaram utilizar os ficheiros de MT como ficheiros de partida, o que indicou que o propósito deste tipo de ficheiro e da forma de funcionamento de GMT podem não ser imediatamente evidentes para alguns aprendentes, exigindo outra estratégia.

Nas sessões 4 e 5, como indicado acima, o programa seguiu os mesmos conteúdos que a segunda parte da sessão 3, pois ambas as sessões foram dedicadas a aplicações de gestão de memórias de tradução: o Wordfast Anywhere (GMT disponível em linha, na sessão 4) e o SDL Trados Studio 2009 (na sessão 5). Obviamente, estas aplicações não são exatamente iguais ao Wordfast Pro e algumas das funcionalidades não existem ou funcionam de forma diferente de uma aplicação para outra. Consequentemente, os conteúdos foram adaptados às aplicações conforme necessário.

A sessão 4 foi dedicada ao Wordfast Anywhere, aplicação disponível em linha em www.freetm.com. De acordo com o plano para a sessão, o início da aula deveria ter sido dedicado a uma pequena revisão da sessão anterior no sentido de identificar as lacunas dos aprendentes relativamente aos passos gerais da realização de um projeto com o uso de um GMT; porém, devido ao baixo número de aprendentes na aula (apenas 3 aprendentes) e ao facto de 2 desses aprendentes terem faltado à sessão anterior, foi necessário voltar atrás e recuperar toda a sessão 3. As faltas, aliás, foram uma constante durante este estudo de caso, sendo comum que, mesmo tendo obrigatoriedade de presença, os aprendentes jogassem com o número de faltas que lhes eram permitidas. Infelizmente, no estudo em análise, tal facto quebrou muitas vezes a dinâmica que havia sido planeada, simplesmente porque todas as matérias requeriam a aquisição dos conhecimentos que as precediam. A primeira metade da sessão foi, então, dedicada a recuperar os conteúdos da sessão

anterior. Tal feito conseguiu-se, em grande parte, porque entre os aprendentes encontrava-se aquele que tinha melhores conhecimentos de TIC e porque esse mesmo aprendente tinha assistido à sessão anterior. O aprendente em questão foi mobilizado para trabalhar em conjunto com um dos colegas enquanto o professor trabalhava em conjunto com o outro aprendente, controlando, ao mesmo tempo, os trabalhos de uma forma geral. Desta feita, os aprendentes tiveram tempo para realizar um exercício com o Wordfast Pro. Durante este exercício não houve dificuldades a apontar, talvez devido ao facto de os conteúdos terem sido ensinados praticamente de forma individual. Depois de recuperar a sessão anterior, avançou-se para o tema central da sessão e aí o professor retomou o controlo da turma para apresentar a nova aplicação: o Wordfast Anywhere. Durante a demonstração, as dúvidas mais frequentes estavam relacionadas com a compreensão em abstrato do processo de tradução utilizando um GMT. Na realidade, os aprendentes eram capazes de realizar as operações de forma concreta numa aplicação específica (tinham-no feito com o Wordfast Pro), mas demonstravam algumas dificuldades na expressão do mesmo processo em termos teóricos. Tal facto verificou-se quando se realizou o exercício individual com a nova aplicação. Para solucionar este problema, o tempo restante da sessão foi dedicado à comparação das funcionalidades entre os dois GMT e, no final, os aprendentes deram sinais de terem compreendido a matéria.

Chegados à sessão 5, depois do período de férias de Natal, a turma estava recomposta. Todos os aprendentes que haviam faltado à sessão anterior estavam presentes e, conseqüentemente, houve necessidade de verificar se a matéria da sessão 3 não estava esquecida e de apresentar brevemente os conteúdos da sessão 4. Porém, para não perder muito tempo com a revisão, tendo em conta a complexidade da aplicação prevista para esta sessão, o SDL Trados Studio 2009 (Trados), e o facto de esta fazer parte do teste de avaliação previsto no final do período, tomou-se a decisão de não realizar exercícios concretos com as aplicações estudadas nas duas sessões anteriores. A revisão da matéria foi, assim, compactada numa exposição/demonstração que incidia nas semelhanças entre as aplicações. Durante esta exposição, e decorrendo das dúvidas surgidas na sessão 4, foi apresentado um fluxograma que representa o modo de funcionamento de um GMT. Este recurso foi apresentado no quadro e utilizado em simultâneo com a revisão da matéria, aí ficando também para a apresentação da nova aplicação. Na Figura 1 abaixo apresentamos o fluxograma em questão:

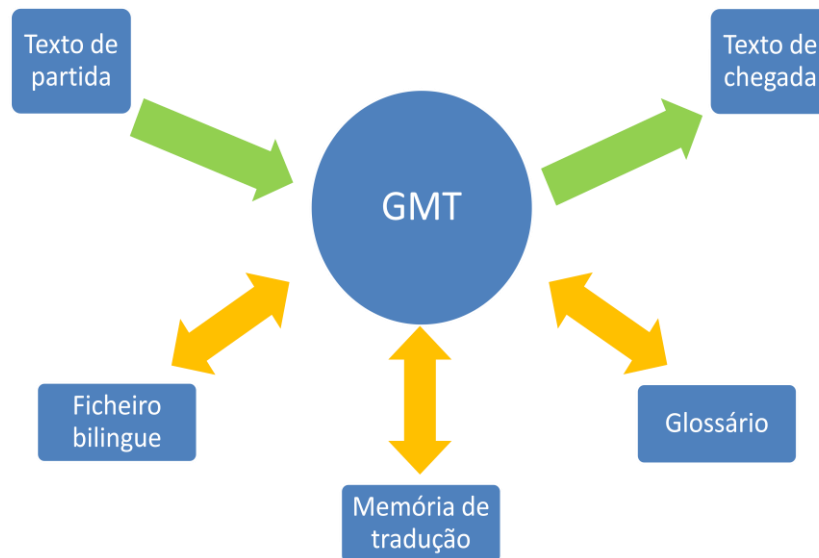


Figura 1: Fluxograma de funcionamento de um GMT

A demonstração do Trados seguiu os mesmos moldes que as demonstrações anteriores, tendo os aprendentes que seguir, passo a passo, as tarefas demonstradas. No final da demonstração, parecia não haver problemas de compreensão, mas, ao realizar o exercício prático, os aprendentes voltaram a demonstrar problemas anteriores, como a dificuldade em encontrar os vários ficheiros produzidos pelas diferentes aplicações com a agravante de muitos terem revelado, inclusivamente, dificuldade em encontrar o texto de chegada produzido pelo Trados no final do processo. Isto aconteceu apesar de (1) lhes ter sido demonstrado em concreto a localização das pastas criadas pela aplicação durante a instalação, de (2) lhes ter sido explicada, em pormenor, a gestão que a aplicação faz dos vários ficheiros aquando da criação de um projeto e de (3) ter sido apontada, com frequência, a necessidade de atenção especial a estes pormenores aquando não só da criação de um projeto, como também da utilização diária de um computador como ferramenta de trabalho de uma perspetiva profissional. Provavelmente, os problemas identificados terão surgido devido à falta de conhecimento da estrutura de pastas de um sistema operativo (lacuna demonstrada por muitos). Outra razão possível seria a falta de atenção, que se poderá apenas supor, pois é facto que os aprendentes, durante uma aula em que têm acesso a computadores com ligação à Internet, utilizam muitas vezes este recurso para outros fins que não os da própria aula, indo desde o navegar mais simples a jogar, conversar ou atualizar os seus perfis de redes sociais. A ocorrência de problemas aquando da realização do exercício fez com que alguns dos aprendentes tivessem de criar um ficheiro de chegada incompleto por falta de tempo de aula, mas, tendo em conta que o interesse era realizar as operações e não traduzir o texto propriamente dito, deu-se o tema como terminado, confiando que a revisão na aula seguinte seria suficiente para tirar qualquer dúvida que restasse.

A sessão 6, por fim, foi dedicada ao gestor de terminologia SDL MultiTerm 2009 (MultiTerm). Consequentemente, os objetivos da sessão eram conhecer os conceitos básicos de terminologia, incluindo a construção de uma entrada de registo terminológico, e a utilização do MultiTerm, que pressupunha a execução de operações de criação, edição e de procura de entradas, a conversão de glossários a partir de tabelas de Excel e a integração da base terminológica com o Trados. No sentido de facilitar os trabalhos relativamente ao último ponto, procedeu-se a uma revisão da matéria da sessão anterior. Depois da revisão, a sessão continuou para uma breve exposição teórica sobre registos terminológicos, durante a qual foi explicado aos aprendentes a distinção entre glossário, base terminológica e dicionário e ensinada a estrutura de uma entrada de registo bibliográfico com base em Pavel (2011). Em seguida, realizou-se uma demonstração de utilização do MultiTerm, que incluiu todas as operações indicadas acima. Por falta de tempo, não se realizou qualquer exercício individual para estas operações, pelo que não foi possível identificar problemas específicos. Esta falta de tempo, porém, não se deveu à extensão dos conteúdos (para os quais se verificou que não bastam 3 horas letivas), mas sim à vontade demonstrada pelos aprendentes em rever a utilização do +Tools, do Olifant e do Trados em mais pormenor, uma vez que, como referido acima, a prova de avaliação iria recair sobre a utilização destas aplicações. Durante esta revisão aprofundada, que consistiu na realização de todos os passos para a tradução de um documento com a ajuda das aplicações acima, os aprendentes tiveram a oportunidade de esclarecer todas as dúvidas que tinham. Verificou-se que muitos dos problemas identificados anteriormente ainda subsistiam, sendo os mais frequentes a incapacidade para encontrar e lidar com os vários ficheiros durante o processo de tradução e a incapacidade para realizar os passos básicos necessários para a execução de uma tradução utilizando um GMT. Tendo em conta esta realidade, foram dados conselhos tanto sobre a importância da organização das pastas no sistema, como sobre o seguimento e atenção que devem ser dados no sentido de evitar a criação errática de ficheiros de um mesmo projeto em várias pastas diferentes num computador e realizou-se mais uma demonstração dos passos básicos para a utilização adequada de um GMT. No final, todos os aprendentes pareciam ter compreendido o funcionamento das várias aplicações e deu-se por terminada a parte letiva do estudo de caso. Obviamente, foi aconselhado aos aprendentes que praticassem as operações em casa, tendo-lhes sido fornecido um endereço de correio eletrónico (*e-mail*) para que pudessem tirar quaisquer dúvidas que surgissem durante o estudo individual em casa. Antes da prova de avaliação ninguém colocou quaisquer dúvidas.

3.1.6 Avaliação

A prova de avaliação, com duração de 1 hora e 30 minutos, consistiu em apenas duas partes: a primeira dedicada à avaliação de conhecimentos teóricos relacionados com as Tecnologias de

Tradução e a segunda à avaliação da capacidade de utilização das aplicações +Tools, Olifant e Trados. A pergunta teórica, como seria de esperar, incidiu sobre a matéria teórica lecionada nas primeiras sessões do estudo, tendo os aprendentes de identificar as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias de informação em tradução e comentar sobre a forma como estas afetam o processo de tradução. A esta pergunta foi dada a cotação de 8 valores. Na segunda parte do teste, foi pedido aos aprendentes que criassem uma memória de tradução (MT) com um alinhamento de uma hipotética tradução anterior (TC) com o original (TP1); que convertessem a MT criada no alinhamento para o formato TMX; e que a aplicassem na tradução de uma nova versão do texto de partida (TP2) (que era praticamente igual, com pequenas modificações) com recurso ao Trados, devendo entregar, no final, cinco ficheiros. Este exercício tinha a cotação de 12 valores divididos entre vários critérios. Na tabela abaixo identificam-se os critérios de avaliação do exercício, as suas cotações (em valores) e a sua definição:

Critério	Cotação	Definição
Segmentação	5	Aplicação dos critérios de segmentação
MT	2,5	Correto alinhamento e conversão da MT e sua qualidade geral.
Ficheiros	2	Entrega dos vários ficheiros seguindo instruções específicas: MT alinhada; MT convertida; ficheiro bilingue; MT final; ficheiro de chegada.
Uso Trados	2,5	Uso da aplicação, nomeadamente a capacidade para encontrar as diferenças entre os segmentos da MT e os segmentos do novo texto que tinham sofrido modificações e a capacidade para lidar com os colocáveis e as etiquetas de formatação.

Tabela 2: Critérios de avaliação de exercício prático, seus valores e definição

- **Classificações**

A média simples de classificações neste teste foi de 10,8 Valores (V), estando a mais alta nos 16,5V e a mais baixa nos 4V. Num grupo de 12 aprendentes, 6 obtiveram classificação positiva, tendo os restantes 6 classificação negativa. A estes últimos foi dada uma segunda oportunidade para subir a nota através da realização de um exame de recurso, exame que será debatido mais adiante. Contrastando as médias simples das classificações em valores obtidas pelos aprendentes na pergunta teórica e no exercício prático, verificamos que a grande diferença entre as aprovações e reprovações está no exercício prático:

Componente (Cot. Max.)	Média geral	Média aprendentes aprovados	Média aprendentes reprovados
Teoria (8)	3,96	4,5	3,41
Exercício (12)	6,85	9,5	4,5

Tabela 3: Prova de avaliação de EC1 - Médias simples por componente

Critério (Cot. Max.)	Média geral	Média aprendentes aprovados	Média aprendentes reprovados
Segmentação (5)	3,38	5	1,75
MT (2,5)	1,13	1,33	0,91
Ficheiros (2)	0,88	1,16	0,58
Uso Trados (2,5)	1,48	2,08	0,88

Tabela 4: Médias simples do exercício prático por critério individual

Na pergunta teórica, a média geral de classificações justifica-se pelo facto de praticamente nenhum aprendente ter comentado devidamente sobre o efeito que as Tecnologias de Tradução têm sobre o processo de tradução. Todos foram capazes de identificar com maior ou menor extensão as vantagens e desvantagens, tal como era pedido, e certamente porque é uma matéria que se pode estudar ou quase "decorar"; mas isso não é suficiente para estabelecer relações significativas com o trabalho de tradução propriamente dito. A falta de experiência no que se refere à execução de trabalhos de tradução (o que de certa forma não deixa de ser estranho, considerando o facto de ser uma turma de estudantes finalistas) poderá ter algo a ver com estes resultados.

Na componente prática, apesar de já somarem uma média positiva (6,85 V em 12), os aprendentes ainda demonstraram dificuldades, sobretudo na capacidade para seguir instruções específicas. Em nosso entender, e considerando que a pergunta com a qual estes critérios se relacionam avalia uma competência prática, esta média é reflexo direto do muito pouco que os aprendentes fizeram a nível prático durante as aulas, sendo o tempo (ou a falta deste) fator de importância capital. Esta afirmação, porém, não é feita de forma gratuita e como prova disso foram as medidas tomadas para o exame de recurso e as classificações obtidas pelos aprendentes que tiveram de realizar esse exame.

Ao analisar a tabela 3 em mais pormenor, verificamos que, mesmo estando dentro de valores negativos, os aprendentes reprovados foram capazes de obter melhor média relativamente à classificação máxima na componente teórica do que na componente prática; isto porque o exercício implicava que os aprendentes tivessem adquirido uma série de competências de nível prático, sendo o estudo teórico praticamente inútil para a realização da tarefa. Tal facto dever-se-á certamente, como referido acima, à falta de treino prático com as aplicações, facto que dificultou a execução das

diferentes tarefas e resultou nas médias apresentadas na Tabela 4. A solução encontrada para este problema foi a realização de uma aula de recuperação na qual os aprendentes reprovados tiveram a oportunidade de praticar o uso das aplicações numa série de cenários idênticos ao do teste. Nesta aula de recuperação não foi lecionada qualquer matéria nova e, basicamente, os aprendentes repetiram até à exaustão os passos necessários para a realização da pergunta prática que iria constar no exame.

- **O exame de recurso**

O exame de recurso foi realizado nos mesmos moldes que o teste de avaliação, sendo a primeira pergunta relativa a conhecimentos teóricos e a segunda pergunta um exercício prático exatamente igual ao do teste, com os mesmos critérios de avaliação mas com textos diferentes. A duração também foi de 1 hora e 30 minutos. Ambas as perguntas tinham os mesmos valores que no teste: 8 valores para a pergunta teórica e 12 valores para o exercício prático.

A pergunta teórica, desta feita, continha um excerto de um texto e foi pedido aos aprendentes que, tendo em conta o excerto e em 200 a 250 palavras, comentassem de que forma as ferramentas da tradução podem contribuir para que o tradutor do século XXI desempenhe a sua tarefa de forma eficiente e produtiva.

- **Classificações do exame de recurso**

A média simples de classificações no exame de recurso aumentou relativamente à média do teste, situando-se nos 12 V, sendo a nota mais alta 14 V e a mais baixa 11 V. Todos os aprendentes que realizaram o exame obtiveram classificação positiva, tendo sido aprovados à disciplina. Ao analisarmos as médias por componente e por critério no exercício prático do exame de recurso, comparando-as com as mesmas médias na prova de avaliação, podemos constatar grandes diferenças:

Critério (Cot. Max.)	Média aprendentes reprovados no teste	Média geral no exame
Teoria (8)	3,41	3,58
Exercício (12)	4,5	8,88

Tabela 5: Exame de recurso de EC1 - Médias simples por componente comparadas

Critério (Cot. Max.)	Média aprendentes reprovados no teste	Média geral no exame
Segmentação (5)	1,75	4,5
MT (2,5)	0,91	2
Ficheiros (2)	0,58	0,92
Uso Trados (2,5)	0,88	1,46

Tabela 6: Médias simples comparadas do exercício prático por critério individual

Como se pode verificar na Tabela 5, as classificações dos aprendentes sofreram um aumento considerável, com a exceção da componente de Teoria. De igual modo, no critério "Ficheiros" (ver Tabela 6), também não houve aumentos significativos. A razão para o aumento observado na tabela 5, sem sombra de dúvida, foi o facto de lhes ter sido dada a oportunidade para repetir as operações do exercício prático na aula de recuperação. Os aprendentes revelaram melhores conhecimentos dos critérios de segmentação, o que se refletiu em MTs de melhor qualidade. Ao mesmo tempo, estavam mais atentos ao utilizar o Trados, tendo revelado melhores capacidades para lidar com os colocáveis e as etiquetas de formatação. Quanto à componente e aos critérios que se mantiveram praticamente dentro dos mesmos valores, a razão para estes resultados será a mesma que levou aos resultados verificados na prova de avaliação. Ambos os resultados demonstram falta de maturidade profissional no que diz respeito à experiência prática com trabalhos de tradução. No caso da pergunta teórica, essa falta de experiência não lhes permitiu, tal como aconteceu com o teste, estabelecer relações significativas que serviriam de base à construção de uma resposta consciente que ultrapassasse o mero "despejar" de conceitos. No caso do critério "Ficheiros", que faz parte do exercício prático, a falta de maturidade revelou-se na incapacidade para seguir instruções específicas, requisito fundamental para qualquer tradutor profissional no mercado e, muitas vezes, fator de sucesso ou insucesso no estabelecimento de relações profissionais duradouras com clientes. Note-se que, neste critério, entre os valores obtidos pelos aprendentes que foram a exame e os aprendentes que obtiveram aprovação na prova de avaliação, há uma diferença de apenas 2,5 décimas (0,91 para 1,16), revelando que os aprendentes aprovados no teste, ainda assim, também denotam alguma falta de maturidade neste aspeto. De facto, se retirarmos a melhor nota obtida neste critério entre todos os aprendentes que obtiveram aprovação na prova de avaliação (2), a diferença passa a ser de apenas 0,9 décimas (0,91 para 1).

3.2 Descrição do Estudo de Caso 2 (EC2)

3.2.1 O curso

O curso de tradução no qual se realizou o EC2 estudo é uma pós-graduação realizada em regime misto, diurno e pós-laboral e durante os dois semestres os aprendentes são levados num percurso que inclui disciplinas nas seguintes áreas científicas:

- Tradução - Teoria/Mercados/Terminologia/Oficinas de especialidade
- Gestão de Projetos
- Língua Materna - práticas de escrita
- Informática
- Direito e Economia
- Turismo e Património
- Tradução Audiovisual
- Energia e Ambiente

Para concluir o curso, os aprendentes terão de reunir 60 créditos ECTS que se encontram divididos pelas várias áreas científicas, tendo como saídas profissionais a tradução especializada e mediação intercultural.

3.2.2 A disciplina

A disciplina de Tecnologias de Tradução pretende introduzir os aprendentes à utilização de programas informáticos (aplicações) de uma perspetiva da tradução, tal como a disciplina no estudo de caso anterior. Nesse sentido, aborda também vários temas como a utilidade e a importância das tecnologias de informação no âmbito da profissão e engloba formação prática em ferramentas especializadas — GMT, GT e SA — e em ferramentas de localização e de tradução audiovisual.

A estes conteúdos é dedicada uma carga horária de 32 horas letivas presenciais no semestre, distribuídas por 15 sessões semanais, sendo os aprendentes obrigados a ter, no mínimo, 75% de presenças nas aulas, que são de cariz teórico-prático.

O presente estudo de caso incidiu sobre as ferramentas especializadas e a teoria a elas associada e realizou-se em duas sessões presenciais em formato de ateliê, totalizando 10 horas, nos dias 24 e 26 de março de 2011, com uma componente de formação a distância em linha com duração de 3 meses, entre março e junho de 2011.

3.2.3 A turma

A turma era composta por 14 aprendentes com idades compreendidas entre os 20 e os 60 anos havendo três aprendentes de nacionalidade moldava, uma aprendente de nacionalidade alemã, uma aprendente de nacionalidade austríaca, tendo os restantes nacionalidade portuguesa. Quanto aos conhecimentos de tecnologias de informação, o grupo era heterogéneo. Estranhamente, apesar de haver aprendentes já com experiência de tradução a nível profissional, muito poucos tinham tido contacto com as ferramentas especializadas, sendo que apenas dois utilizavam já este tipo de ferramentas a nível profissional. Muitos não tinham também prática com as ferramentas de Office (nomeadamente o Microsoft Excel) e denotavam falta de hábito e alguma resistência à utilização de um computador. No que diz respeito às competências linguísticas, para além do português, os vários aprendentes, fruto da mistura de nacionalidades, demonstravam também competências em inglês, alemão e moldavo.

3.2.4 Objetivos do estudo de caso

Este estudo de caso incidiu na análise da aplicabilidade, ao ensino das Tecnologias de Tradução, de uma metodologia centrada na aprendizagem colaborativa e nos princípios do sócio-construtivismo, com uma componente de ensino a distância em formato *b-learning*. Para este efeito consideraram-se os seguintes conteúdos:

- Tecnologias de Tradução
 - Utilidade
 - Importância
 - Ferramentas Especializadas
 - GMT
 - SA

3.2.5 Progressão

A análise da progressão do estudo de caso será efetuada por partes, sendo a divisão feita de acordo com as diferentes tipologias: presencial e a distância.

3.2.5.1 Ensino a distância

Para este estudo, utilizou-se o Sistema de Gestão de Aprendizagem (LMS - Learning Management System) Moodle, na sua versão 2.0.2 (Build 20110221), sobre um servidor Apache 2.0. O suporte físico do servidor era composto, no início, por um processador Pentium III a 600Mhz com 256 Mb de memória RAM e 30 Gb de disco rígido. Com o avançar do tempo, os acessos em simultâneo de vários utilizadores começaram a aumentar e verificou-se um decréscimo na

navegabilidade do LMS, tendo vários aprendentes referido esse facto. Como resposta a este problema, o LMS foi migrado para outro suporte físico mais potente, composto por um processador Intel Core2Duo a 2.13 Ghz, 2Gb de memória e 470Gb de disco rígido. Depois desta alteração, os problemas de navegação cessaram de imediato. Convém referir neste ponto que o LMS Moodle necessita de um servidor de correio eletrónico para que se possam utilizar todas as suas funcionalidades, nomeadamente o registo e os fóruns (ferramenta assíncrona, mas cujo modo de funcionamento depende do envio de *e-mails*). O servidor de correio eletrónico não esteve a funcionar desde o início, mas este problema foi resolvido prontamente, tendo os aprendentes sido avisados do facto e instruídos sobre os procedimentos de registo. Não se registaram problemas de maior no acesso, excetuando o caso de dois aprendentes que pediram ajuda via *e-mail*. Depois da criação do servidor e subsequente instalação do LMS procedeu-se à criação da disciplina, na qual se dividiram os conteúdos por 4 fóruns e 5 tópicos.

Os primeiros contactos com os aprendentes, efetuados antes da sessão presencial, foram efetuados via *e-mail*, consistindo as primeiras mensagens numa breve apresentação individual do professor juntamente com instruções de acesso à disciplina na LMS (que neste momento permitia apenas acesso a visitantes). Nestas primeiras mensagens deram-se também instruções para uma primeira atividade utilizando o LMS, que incluía a realização de uma aula online, a leitura de textos de apoio e a instalação de, pelo menos, um dos GMT disponíveis através de hiperligação.

A seguir apresentam-se em pormenor as várias componentes a distância utilizadas no presente estudo de caso que, para além dos conteúdos e atividades em linha, incluíram também uma aula em videoconferência e uma prova de avaliação.

Tópicos

Os tópicos da disciplina tinham os seguintes títulos:

1. Introdução às MT (Memórias de Tradução)
2. Textos de apoio
3. Software
4. Vídeos e Manuais
5. Recursos

O tópico 1 consistia numa hiperligação para uma aula do projeto eColoTrain dedicada à introdução às MT. Esta aula, totalmente em linha, aborda os vários temas que permitem uma boa introdução ao uso de MTs, a saber:

- Conceitos básicos

- Pré-requisitos para o uso de MTs
- Vantagens e desvantagens do uso de MTs
- Processo de tradução com ferramentas de MT
- Componentes da MT

O tópico 2, tal como o nome indica, continha três textos de apoio que viriam a ser utilizados durante as várias atividades. O tópico 3 continha hiperligações para as aplicações que seriam objeto de estudo, e o tópico 4 uma série de hiperligações a tutoriais em vídeo ou texto para apoio na utilização das aplicações. Por fim, o tópico 5 foi criado para a distribuição de recursos vários, que incluíam, a início, uma lista com marcadores (ou favoritos - *Bookmarks*) de interesse para a prática da tradução e uma hiperligação ao site no qual se disponibiliza a memória de tradução multilingue do acervo comunitário da DGT (DGT-TM). Com o avançar dos trabalhos foram-se disponibilizando outros recursos, como as apresentações de diapositivos e outros documentos.

Fóruns

Esta componente do LMS é utilizada sobretudo para a discussão de assuntos de toda a espécie. Com possibilidade de composição e visualização das mensagens em vários formatos e capacidade para acolher anexos, um fórum permite a criação de vários temas (preferencialmente em relação a um assunto) que podem ser seguidos pelos aprendentes. Quando surge uma nova mensagem num tema, todos os participantes nesse fórum recebem uma mensagem via *e-mail*, caso tenham selecionado essa opção. No estudo de caso em questão, todos os aprendentes foram inscritos obrigatoriamente em todos os fóruns, pelo que recebiam todas as notificações de novas mensagens, independentemente do tema.

De início, foram criados 4 fóruns e a este número acresceram mais dois, criados numa data posterior. Na lista abaixo encontram-se as descrições dos fóruns de acordo com a ordem de aparecimento:

- **Notícias** — destinado à difusão de notícias e avisos importantes a todos os aprendentes;
- **Atividades** — destinado à realização de atividades assíncronas e à discussão de todos os assuntos relativos a essas mesmas atividades;
- **Help needed** — destinado à colocação de dúvidas relativamente às aplicações que se viriam a utilizar (dúvidas sobre instalação, etc);
- **Dúvidas** — destinado à colocação de dúvidas relativas à matéria teórica;

- **Revisão** — destinado à revisão do projeto de tradução realizado numa das atividades do ateliê;
- **E porque nem tudo é trabalho....** — destinado à partilha de curiosidades (textos, vídeos) relativas ao mundo da tradução.

Devido ao facto de os aprendentes não poderem colocar *posts* no fórum "Notícias", este não será analisado da mesma forma que os outros. Ainda assim, foi extremamente útil para a difusão dos diversos avisos que foram sendo emitidos durante o curso das atividades. Estes avisos incluíram informações de cariz tão diverso como informações de acesso ao LMS e observações sobre a sua utilização, assim como notificações de novos recursos disponíveis.

- **Fórum "Atividades"**

Este fórum foi o mais frequentado pelo simples facto de ser dedicado às várias atividades planeadas para a disciplina. A seguir apresenta-se o relato dessas atividades:

- **Atividade 1**

Esta atividade consistiu num exercício de interpretação de texto. Através de um tema criado especificamente para o efeito no fórum de atividades, foi pedido aos aprendentes que, depois de lerem o texto de Yamada (2011) fornecido com a atividade, respondessem às seguintes três questões tendo em conta os argumentos apresentados no texto de apoio do tópico 2 da autoria de Ahmed Eliman (2007):

1. O que dizer da atitude do participante A1?
2. Com o uso de memórias de tradução, onde fica a criatividade do tradutor?
3. Um maior grau de semelhança dos segmentos significa maior rapidez na tradução?
Porquê?

Adicionalmente, pedia-se aos aprendentes que descrevessem três características do seu computador: (1) o processador; (2) a memória RAM disponível; (3) o sistema operativo. Esta atividade não tinha limite de tempo e os seus conteúdos tinham como objetivo a compreensão da utilidade das MT no processo de tradução e da forma como estas afetam esse processo de um ponto de vista deontológico ou ético. O pedido de indicação das características dos computadores serviu para descobrir se os aprendentes possuíam computador pessoal, se sabiam identificar as suas três características principais e se os computadores tinham capacidade para lidar com as aplicações com as quais se iriam desenvolver as atividades do ateliê.

As primeiras respostas a esta atividade demoraram cerca de 24 horas a surgir, tendo inclusivamente um aprendente respondido diretamente por *e-mail*, pois desconhecia a possibilidade de resposta através do GUI do LMS (que era o pretendido). No espaço de quatro dias já havia respostas por parte de todos os aprendentes. Praticamente todas as participações foram em resposta ao que era pedido no primeiro *post* (mensagem de criação de tema ou as respostas a esse tema), com a exceção de uma participação que estabelecia diálogo com o sentido de debater ideias. Vários aprendentes pegaram mesmo em respostas anteriores dos colegas, afirmando a concordância ou discordância com o que nelas era proposto, para introdução à sua própria resposta.

Depois das primeiras respostas por parte dos aprendentes, realizou-se um sumário das frases que mereciam citação que foi usado para estabelecer termos gerais a nível deontológico e ético no domínio da tradução. No seguimento da discussão, tendo em conta que todos demonstraram ter compreendido a matéria, apresentou-se um cenário prático hipotético no qual se perguntava aos aprendentes qual seria a sua reação perante esse mesmo cenário. Neste *post*, inclusivamente, deixou-se uma nota explicando que se deveriam evitar respostas repetitivas e pedindo que aos aprendentes que trouxessem sempre algo de novo à discussão. Esta segunda parte da atividade, talvez devido à nota mencionada acima, obteve muito menos participação (apenas 4 aprendentes), mas em todo o caso serviu o seu propósito, tendo os aprendentes, pelo menos em teoria, demonstrado capacidade para resolver uma questão prática que apresentava um problema deontológico. Não havendo assuntos adicionais e tendo em conta que o assunto principal havia sido devidamente explorado, deu-se por terminada a atividade.

○ **Atividade 2**

A segunda atividade assíncrona consistiu num projeto de tradução em grupo do texto *Translation Memory*, disponível na *Wikipédia* que seria para publicar. Todo o processo deveria decorrer em seis fases:

1. Leitura inicial do texto e levantamento de terminologia
2. Estruturação de tarefas e definição de data para a tradução
3. Tradução
4. Revisão
5. Discussão da revisão
6. Edição final do texto e publicação

Apesar de assíncrona, algumas das fases desta atividade decorreram na segunda sessão presencial, nomeadamente a criação de grupos e distribuição de papéis, a determinação da data da

primeira entrega e a explicação do método de trabalho. Por questões de organização, remetemos a descrição dessas fases para a parte dedicada à análise das sessões presenciais mas, em suma, nesta sessão decidiu-se quantos grupos haveria, que papéis os aprendentes iriam assumir e o qual o ficheiro a entregar. Na divisão dos trabalhos, cada aprendente escolheu a parte do texto que pretendia traduzir e decidiu-se que um dos aprendentes com experiência prática de tradução assumiria o papel de revisor para todos os grupos. O professor, por sua vez, assumiria o papel de gestor de projeto.

O primeiro contacto com a atividade foi, então, a distância por meio de colocação de um *post* no fórum de atividades antes da sessão presencial na qual se iriam realizar as fases do projeto descritas acima. Nesse *post* propunha-se a leitura do texto a traduzir e pedia-se aos aprendentes que instalassem previamente algumas das aplicações em estudo (sendo dada preferência ao Wordfast Pro, ao Olifant e ao +Tools), tudo antes da sessão presencial. Propôs-se igualmente aos aprendentes que, durante a primeira leitura, fizessem um pequeno levantamento de termos com vista à construção de um glossário.

Depois da sessão presencial de preparação da tarefa e antes da data e hora estipuladas para a entrega do primeiro rascunho, foi colocado um segundo *post* no fórum com instruções para entrega dos ficheiros (que deveriam ser entregues em resposta ao *post* com o enunciado da atividade). Apesar de tudo ter sido explicado de forma clara e objetiva, um aprendente expôs uma dúvida que foi prontamente esclarecida. Nesse esclarecimento especificou-se mais uma vez que o ficheiro a entregar seria a MT criada aquando da tradução (em formato de texto simples, pois esse é o formato de uma MT no Wordfast Pro). Apenas 8 aprendentes em 13 efetuaram a entrega dentro do prazo que havia sido estipulado e, dos 8 ficheiros recebidos, apenas 4 estavam de acordo com as instruções. Depois de observar este facto, colocou-se mais um *post* no fórum lembrando os aprendentes do formato de ficheiro pretendido. À medida que os novos ficheiros eram entregues, verificou-se que nem todos estavam em conformidade com o que havia sido pedido, tendo inclusivamente alguns aprendentes alterado a extensão do ficheiro que entregaram para o adequar ao formato pretendido, apesar de não ser o ficheiro correto. Ao verificar esta situação, concedeu-se uma extensão do prazo de entrega por meio de mais um *post* que identificava quem tinha entregue a MT no formato correto e quem ainda não tinha entregue qualquer ficheiro. Nesse mesmo *post* teceram-se também considerações sobre as várias lacunas observadas até então, nomeadamente o incumprimento de prazos de entrega e o desrespeito das instruções, e notificou-se para a existência de uma mensagem no fórum "Help needed" que explicava em pormenor como obter a MT no formato pretendido. Depois destas explicações, todos os aprendentes acabaram por entregar o ficheiro correto. Durante esta fase, um aprendente queixou-se da grande quantidade de *e-mails* que

estava a receber, pois cada mensagem era imediatamente dirigida a todos os aprendentes. Em resposta a este aprendente, enviou-se uma mensagem com instruções sobre como criar filtros na caixa de correio eletrónico que dirijam as novas mensagens do mesmo remetente para uma pasta única.

Nos dois últimos *posts* desta atividade, deu-se por terminada a primeira fase do projeto e solicitou-se aos aprendentes que entregassem, via *e-mail* dirigido diretamente ao professor, um documento com a informação da série de segmentos que haviam traduzido. Dos 13 aprendentes que participaram nesta primeira fase do projeto, apenas 7 entregaram o documento como pedido.

Terminada a fase de tradução, deu-se início à fase de revisão. Como indicado acima, esta tarefa seria realizada apenas por um aprendente. Todos os contactos no âmbito desta tarefa foram efetuados via *e-mail* diretamente entre o professor e o aprendente. Numa primeira mensagem, o aprendente recebeu várias instruções sobre a tarefa a realizar, assim como uma proposta de prazo para entrega (uma semana) que deveria ser confirmada. Tendo confirmado o prazo de entrega, esperava-se que o aprendente realizasse a tarefa como lhe fosse mais conveniente; porém, um dia antes da data estipulada para entrega, o aprendente estabeleceu contacto referindo que não estava a conseguir trabalhar com os ficheiros que tinha recebido, tendo sido enviada, nesse mesmo dia, uma resposta pedindo mais informações e oferecendo ajuda. O aprendente só voltaria a contactar no dia seguinte (o último dia para entrega da revisão), pelo que o problema só foi resolvido nessa altura. Consequentemente, o prazo de revisão teve de ser alargado, tendo o aprendente respeitado o segundo prazo que ele próprio havia proposto.

A fase seguinte do projeto seria a discussão em grupo das revisões. Para esse efeito, criou-se um novo fórum, chamado "Revisões", através do qual os tradutores teriam uma oportunidade para debater as alterações que tinham sido efetuadas na fase de revisão. Foi pedido ao revisor que fizesse um *post* a criar um tema no fórum referido acima e que anexasse as revisões a esse *post*, tendo aquele concordado com as instruções e estabelecido, ele próprio, uma data para o fazer. Mais uma vez, o revisor foi incapaz de respeitar a data que havia proposto. Porém, no sentido de observar os modos de ação e testar a reação do aprendente, não se efetuou qualquer aviso. Como resultado, esta tarefa foi quase completada uma semana depois do prazo inicialmente estabelecido. Dizemos "quase" porque, na realidade, o revisor foi incapaz de anexar os ficheiros como pretendido, tendo pedido ajuda aos colegas. A decisão tomada neste caso foi a não intromissão no sentido de verificar se os aprendentes eram capazes de prestar assistência ao colega. Ninguém ofereceu ajuda e o resultado desta opção foi ver o projeto parado durante um mês. Inclusivamente, o revisor só disponibilizou os ficheiros quando tal lhe foi especificamente solicitado via *e-mail*. Como, nesta

altura, o aprendente já se encontrava na última semana da pós-graduação, que incluía prazos de entrega de trabalhos para outras disciplinas, também lhe foi impossível fazer a entrega das revisões conforme as instruções dadas. Perante esta situação, as revisões foram disponibilizadas em anexo no fórum "Revisões", juntamente com uma série de instruções indicando que os aprendentes deveriam expressar o seu acordo ou desacordo com as revisões efetuadas pelo revisor, devendo apresentar as razões para o desacordo nos casos aplicáveis, e estabelecendo uma data final para a fase de discussão. Mais uma vez, alguns aprendentes, entre aqueles que responderam ao que foi pedido, foram incapazes de seguir essas mesmas instruções; porém, todos respeitaram a data estipulada, talvez por esta ser a data determinada para o lançamento das notas finais da disciplina.

O projeto, em si, ficou inacabado por falta de tempo, tendo a fase 6 ficado por realizar. Esta falta de tempo, porém, não derivou da programação que havia sido feita, mas sim dos atrasos que se verificaram entre as fases 4 e 5.

- **Fórum "Help needed"**

Sendo o segundo mais utilizado, este fórum serviu o seu propósito em pleno. Como descrito acima, os aprendentes podiam utilizá-lo para colocar dúvidas relativamente à utilização das aplicações em estudo e do LMS. Apenas 5 aprendentes iniciaram o seu próprio tema para expor uma dúvida. Nenhum dos outros aprendentes tentou uma explicação, cabendo essa tarefa ao professor.

- **Fórum "Dúvidas"**

Este fórum foi o que menos se utilizou. Provavelmente, tal terá acontecido porque o estudo de caso tinha uma componente prática muito forte. De facto, nenhum dos temas criados reflete dúvidas específicas quanto à teoria. As participações só começaram a surgir quando o fórum foi aberto à exposição de dúvidas terminológicas durante a fase de tradução da atividade 2. Ainda assim, apenas 2 aprendentes iniciaram temas, sendo que apenas um deles o fez da forma correta: iniciar o tema diretamente no fórum, conforme as instruções, e não como resposta a outro tema noutro fórum.

- **Fórum "Revisão"**

Como explicado anteriormente durante a análise da atividade de tradução, este fórum foi criado especificamente para o processo de revisão da atividade 2. A princípio criou-se um tema para dar informações sobre o processo de revisão e debater a abordagem que se iria ter relativamente ao Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Neste tema, inicialmente, tudo funcionou como deveria, sendo apenas dez os aprendentes os a participar na discussão. Porém, depois de se terem

dado as últimas instruções relativamente ao processo de revisão, os aprendentes foram incapazes de as seguir, colocando *posts* onde não deviam, o que criou alguma confusão. Depois de um aviso através do fórum "Notícias", finalmente, os aprendentes compreenderam o modo de funcionamento e respeitaram as regras propostas, o que deu origem a três novos temas que suscitaram muito poucas respostas.

- **Fórum "E porque nem tudo é trabalho...."**

Tal como se pode imaginar pelo nome, este fórum não era dedicado a qualquer tipo de trabalho ou matéria de estudo. A ideia subjacente à sua criação foi a disponibilização de um espaço virtual no qual os aprendentes pudessem esquecer, por mais breves que fossem esses momentos, as obrigações pedagógicas e partilhassem conteúdos e ideias que pudessem levar a uma discussão informal, por vezes com humor, sobre os vários aspetos da tradução. Apesar de terem sido criados apenas três temas neste fórum, rivalizou com fórum "Dúvidas" na medida em que, apesar de ter o mesmo número de temas e de *posts* que este último, houve mais pessoas a participar e se conseguiu debater (informalmente) temas importantes.

Videoconferência

No sentido de resolver vários problemas relativos à atividade 2 e de trazer novas competências que iriam ser necessárias, foi proposta à turma a realização de uma aula em videoconferência. De facto, se todos estes assuntos tivessem sido abordados via *e-mail* ou através dos fóruns, ter-se-ia originado um número sem fim de mensagens (entre explicações do professor e *feedback* dos aprendentes), o que apenas dificultaria a aprendizagem dos aprendentes e implicaria muito mais trabalho para o professor. Deste modo, ao optar por uma atividade síncrona, facilitou-se o *feedback* de parte a parte, o que acabou por ter efeitos positivos na motivação e empenho da turma. Por conseguinte, utilizando a aplicação Skype e no espaço de uma hora, foi possível resolver as dúvidas mais urgentes de vários aprendentes, que se prendiam sobretudo com a compreensão do modo de funcionamento e das várias funções do GMT que estava a ser utilizado na atividade 2. Adicionalmente, puderam também realizar-se demonstrações de utilização das aplicações Olifant e +Tools, utilizando uma ferramenta do Skype que permite ao utilizador mostrar apenas o seu ambiente de trabalho; no caso em concreto, à medida que o facilitador ia realizando os diferentes passos no seu próprio computador, os aprendentes iam seguindo esses mesmos passos que estavam a ser projetados numa tela na sala. Do ponto de vista dos aprendentes esta atividade foi muito positiva, pois tiveram acesso direto ao professor (por oposição ao acesso indireto via *e-mail*). O único problema digno de registo foi a dificuldade na ligação que se pôde observar com as várias quebras de ligação que houve durante a sessão. De facto, é de estranhar que tal tenha acontecido porque havia

todas as condições necessárias para a realização de comunicações sem problemas. Provavelmente, o problema deveu-se ao acesso limitado à rede no computador na sala onde os aprendentes se encontravam, ou ao facto de a aula ter decorrido no horário de maior tráfego. Apesar das dificuldades técnicas encontradas, considera-se que a atividade, de modo geral, atingiu os objetivos previstos.

Prova de avaliação teórica

Esta componente da avaliação também foi realizada a distância utilizando a função "Teste de Avaliação" disponível no LMS. No sentido de facilitar a marcação da hora para a prova, criou-se uma votação no sítio Web www.doodle.com com três datas possíveis, todas fora do horário normal de aulas de forma a não sobrecarregar os aprendentes e permitindo-lhes a realização da prova em casa. Infelizmente, a adesão a esta ferramenta não foi a esperada e mesmo os aprendentes que mostraram disponibilidade foram algo inflexíveis, não fazendo esforço para acordar uma data comum. Como resultado, a prova foi marcada para uma hora em que os aprendentes se encontravam a frequentar uma outra disciplina, por cedência da professora responsável pela unidade curricular. A prova realizou-se numa sala de computadores, disponibilizada a partir da hora determinada. O acesso à prova fez-se através de uma palavra-passe, disponibilizada ao mesmo tempo a todos os aprendentes. Depois de efetuada a avaliação das respostas, as classificações foram afixadas no local do LMS destinado a esse efeito, podendo os aprendentes consultar apenas a sua nota individual.

3.2.5.2 Ensino presencial

O ensino presencial neste estudo de caso resumiu-se a duas sessões presenciais com um total de 7 horas letivas, divididas em duas sessões de 3 e 4 horas, respetivamente, que ocorreram com um dia de diferença entre elas. Antes de iniciarmos a análise das sessões, porém, convém lembrar que o ateliê já tinha começado dois dias antes com a atividade 1 realizada em linha através do Fórum "Atividades". Lembramos também que tinha sido pedido aos aprendentes para consultarem a aula em linha disponível através do tópico 1 no LMS.

Os objetivos da primeira sessão presencial foram: compreender a utilidade de uma MT, compreender a sua importância e conhecer as suas características. Quanto ao último objetivo (conhecer as características de uma MT), convém mencionar que os os aprendentes já tinham tido contacto prévio com estes conteúdos através da atividade 1.

A sessão começou com um momento de introdução. Depois do professor se apresentar, os aprendentes foram convidados, um a um, a fazer o mesmo devendo indicar a perceção que tinham dos seus próprios conhecimentos de informática e qual a sua relação com as TIC. Através das

apresentações e das opiniões individuais de cada aprendente, surgiu um diálogo que acabou por ser de grande utilidade para o debate da importância das TIC no mundo da tradução no qual se pôde abordar a forma como as TIC, em geral, e as memórias de tradução e outras aplicações dedicadas, em particular, afetam o trabalho do tradutor. As opiniões dos diferentes aprendentes abrangeram um largo espectro, desde as que demonstravam mais resistência ao uso de computadores até às que demonstravam comprometimento total.

No seguimento da introdução, realizou-se um exercício (Cf. Anexo 1) com o objetivo específico de dar a conhecer e compreender, aos aprendentes, os benefícios imediatos das memórias de tradução. No final do exercício ficaram bem patentes os benefícios da utilização de gestores de memória de tradução e a forma como estes podem, de facto, melhorar e acelerar o processo de tradução ou atualização de um texto. Avaliando qualitativamente os resultados gerais do exercício, pode dizer-se com segurança que este resultou, pelo menos ao nível da motivação para a aprendizagem e do despertar da curiosidade, sendo prova disso as reações do resto da turma quando um dos grupos referiu que tinha realizado com sucesso o segundo momento do exercício em pouco mais de cinco minutos enquanto os restantes grupos necessitaram de todo o tempo disponível.

Depois de um pequeno intervalo, a segunda parte da sessão foi dedicada a uma discussão em conjunto (professor e aprendentes) das características dos GMT. Esta discussão teve como base a aula em linha constante no tópico 1 do LMS e os seus objetivos eram: verificar se os conteúdos dessa aula tinham sido adquiridos e aprofundar esses mesmos temas. Seguindo os pontos principais, a discussão prosseguiu com alguns atrasos, sobretudo devido ao facto de nem todos os aprendentes terem feito a aula do tópico 1, ao contrário do que era esperado. Como resultado, a discussão demorou muito mais tempo do que inicialmente previsto, pois cada conteúdo teve de ser explicado em pormenor desde o início. Um ponto positivo foi a elevada participação dos aprendentes mais informados no debate, o que imprimiu algum dinamismo na discussão e evitou uma situação de transmissão pura de conhecimentos do professor aos aprendentes. Ainda assim, não foi possível abordar todos os conteúdos como previsto e a restante matéria teve de ser adiada para a aula seguinte. Entre os aprendentes que dedicaram tempo a fazer a aula em linha, vários criticaram o tempo que cada página demorava a carregar, tendo-lhes sido explicado que tal não se devia ao servidor do LMS, mas sim ao servidor que aloja os conteúdos.

A segunda sessão presencial, que teve lugar dois dias depois da primeira, deveria ter sido dedicada à planificação e preparação da atividade 2 (anunciada na véspera, em linha, no fórum "Atividades") e ao ensino, por demonstração, dos passos mais básicos das aplicações Olifant, +Tools

e Wordfast Pro, devendo ainda haver tempo para dar início à tradução propriamente dita, a concluir em casa. A planificação da atividade 2 previa, então, (1) a apresentação do texto; (2) a constituição dos grupos, atribuição de papéis e divisão do texto em partes; (3) a criação em conjunto do projeto de tradução no Wordfast Pro; e (4) o início da tradução, idealmente realizada com uma boa margem de tempo para a exploração da aplicação pelos aprendentes.

Contudo, em função do atraso verificado na primeira sessão presencial, os respetivos conteúdos por terminar tiveram de ser abordados no início deste segundo encontro, consumindo cerca de 25% do tempo, o que implicou alterações ao plano inicial da sessão, levando a que alguns objetivos e atividades tivessem de ser adaptados ou mesmo abandonados, como aconteceu com as demonstrações das aplicações Olifant e +Tools e o exercício de tradução em aula.

Os aprendentes mais interventivos neste início de sessão foram os mesmos que se haviam destacado na sessão anterior por terem realizado as atividades em linha. Terminada a discussão e abordadas todas as dúvidas dos aprendentes, passou-se à apresentação da atividade 2, durante cuja preparação se tornou evidente a vital importância de uma distribuição prévia e atempada de instruções claras e precisas para a implementação de uma atividade letiva desta natureza.

Por um lado, a divulgação dos passos preparatórios da atividade, como referido acima, efetuou-se apenas na noite anterior à sessão por meio de um *post* no fórum "Atividades", o que inviabilizou a concretização de todos os passos, ou sequer a sua leitura, por parte de alguns aprendentes; por outro lado, tal levou a que ninguém na turma tivesse descarregado, quanto mais instalado, a aplicação com que se deveria trabalhar. Assim, foi necessário empregar tempo de aula a fazê-lo, distribuindo os pacotes de instalação do programa entre todos, e esperando pela conclusão da respetiva instalação que cada um, no seu computador, concluiu a ritmos diferentes. Por último, quando alguns aprendentes revelaram dificuldades na abertura de um ficheiro bilingue, foi detetado um lapso do professor na preparação dos documentos para trabalho no GMT, o que ainda levou o seu tempo a resolver.

Todas estas contingências fizeram com que a parte final da sessão – a demonstração de utilização do Wordfast Pro – tivesse de ser resumida, sendo apenas possível abordar o método de funcionamento da aplicação (ver Figura 1), incluindo os seus formatos de ficheiro específicos, a descrição do GUI, a criação de um projeto, a criação da MT e a sua localização, o uso do glossário (que inclui os processos de criação, importação e uso durante a tradução), o uso da janela de edição e o uso das etiquetas de formatação. A par com a demonstração realizada, deram-se progressivamente instruções específicas relativas à atividade, como a indicação do ficheiro a entregar e a explicação sobre como encontrá-lo.

A sessão terminou com um período para esclarecimento das dúvidas mais urgentes dos aprendentes. No geral, os conteúdos e o modo de funcionamento da aplicação pareceram ficar compreendidos, no entanto, como acima se verificou no relato da atividade 2, esta compreensão não foi total, ficando aquém do que era esperado.

3.2.6 Avaliação

Neste segundo estudo, a avaliação foi diferente da efetuada no primeiro estudo de caso. Contudo, seguiu a mesma estrutura, ou seja, houve lugar a uma pergunta teórica e a uma avaliação das competências práticas. A diferença foi essencialmente no segundo ponto, a avaliação das competências práticas, que não se efetuou na prova de avaliação: a componente utilizada para este efeito foi a atividade 2 do fórum "Atividades".

Antes de mais, iremos debruçar-nos sobre a avaliação da componente teórica. A pergunta da prova implicava os mesmos conhecimentos que a pergunta teórica do EC1, devendo os aprendentes identificar as vantagens e desvantagens do uso das tecnologias de informação em tradução e comentar sobre a forma como estas afetam o processo de tradução. No entanto, a diferença estava no peso da pergunta em valores, no número de palavras que era exigido e na possibilidade de os aprendentes poderem consultar os recursos disponíveis para a construção da resposta. Na próxima tabela apresentam-se os critérios principais da pergunta em ambos os casos de estudo:

	Estudo de caso 1	Estudo de caso 2
Valores	8	6
Número de palavras (+/- 50)	200	400
Tempo da prova (em minutos)	90 minutos (para perguntas teórica e prática)	65

Tabela 7: Comparação de critérios principais da pergunta teórica entre EC1 e EC2

A avaliação da componente prática, por seu lado, teve critérios diferentes daqueles utilizados para o EC1, sobretudo porque o exercício implicou vários papéis e foi de duração prolongada. Tal exigiu que se criassem critérios de acordo com os diferentes papéis: tradutores e revisor. Na tabela abaixo apresentam-se os critérios e valores atribuídos a cada um dos papéis desempenhados pelos aprendentes:

Tradutores	V	Revisor	V
Entregar a MT dentro do prazo estabelecido	1	Detetar erros de ortografia e sintaxe	2
Entregar a MT no formato pretendido	1	Detetar inconsistências terminológicas a nível individual	2
Respeitar as regras estabelecidas para nomeação do ficheiro	0,5	Detetar situações de tradução fora do contexto	1,5
Respeitar os códigos de língua do projeto na MT	0,5	Alterar o texto sem proceder a alterações estilísticas de fundo	1
Respeitar as Tags no Wordfast	1	Justificar as alterações efetuadas, dando especial atenção às alterações estilísticas	2
Situar a tradução de um segmento no seu contexto	2	Garantir consistência terminológica a nível global	1,5
Traduzir todos os segmentos	2	Consistência terminológica com o glossário	1
Consistência terminológica a nível individual	2	Justificar as escolhas quando confrontado com opiniões divergentes da parte do tradutor	2
Consistência terminológica com o glossário	1	Respeitar os prazos intermédios e o prazo final para revisão	1
Justificar as escolhas de tradução quando confrontados com alterações na fase de revisão	2		
Respeitar os prazos intermédios e o prazo final para revisão	1		

Tabela 8: Critérios e Valores da componente prática na avaliação do EC2

- **Classificações**

A média simples de classificações neste teste foi de 13 Valores (V), estando a mais alta nos 15,4 V e a mais baixa nos 10,8 V. Todos os aprendentes obtiveram classificação positiva, tendo sido aprovados à disciplina. Na tabela abaixo apresentam-se as médias simples por componente:

Critério (Cot. Max.)	Média Tradutores	Classificação Revisor
Teoria (6)	3	4
Exercício (14)	9,23	10,3

Tabela 9: Prova de avaliação de EC2 - Médias simples por componente

Na pergunta teórica, a média situou-se em valores positivos, provavelmente devido à média de idades mais avançada e à experiência prática de tradução de alguns aprendentes, o que lhes permitiu articular da melhor forma os conteúdos. Apesar de se poder argumentar que a possibilidade de consulta de apontamentos pode ter constituído um fator de facilitação, relembramos que o ponto principal desta avaliação era a capacidade para estabelecer relações significativas entre a teoria e a prática, o que todos, de uma forma ou de outra, conseguiram fazer e para o qual não havia

bibliografia disponível. Quanto ao exercício prático, verificamos que os aprendentes (tanto os tradutores como o revisor) obtiveram classificações acima da mediana da componente. As dificuldades demonstradas que maior influência tiveram sobre as classificações dos aprendentes prenderam-se sobretudo com o seguimento das regras estabelecidas, o respeito dos prazos intermédios e finais para entrega de ficheiros e a participação na fase de revisão. As melhores classificações observaram-se nos critérios relativos à utilização do GMT e ao tratamento dos ficheiros, tendo os aprendentes demonstrado capacidades neste sentido, apesar das dificuldades reveladas a início.

3.3 Conclusões

Conforme exposto na parte introdutória deste capítulo, o objetivo destes estudos de caso foi a especificação dos benefícios inerentes aos vários métodos utilizados e a identificação dos constrangimentos colocados pelos conteúdos a cada método em particular. No sentido de facilitar esta análise, iremos debruçar-nos separadamente sobre cada tipo de conteúdos, teóricos e práticos.

- **Conteúdos teóricos**

No ensino da teoria verificámos que, apesar de permitir a transmissão de uma maior quantidade de conteúdos em menos tempo, o método expositivo não promove a comunicação ou a discussão entre os aprendentes, sobretudo se estes estiverem ainda numa fase introdutória da disciplina e tiverem poucos conhecimentos de TIC a nível geral ou nenhum contacto prévio com a matéria. Notem-se as reações das duas turmas:

- A turma do EC1, por falta de contacto prévio com a matéria, permaneceu silenciosa durante a exposição de grande parte da teoria;
- Na turma do EC2, quem teve contacto prévio com a matéria na aula do tópico 1 e durante a Atividade 1 (ambos em linha) teve melhor nível de participação durante a exposição, colocando dúvidas com mais frequência e comentando com mais segurança.

O método expositivo é, então, um bom recurso quando há pouco tempo para lecionar a matéria ou para contornar eventuais faltas de tempo decorrentes de atrasos na exploração de um conteúdo. Porém, como muitos dos conhecimentos teóricos sobre Tecnologias de Tradução que se podem transmitir por via da exposição requerem competências básicas sólidas no que diz respeito à utilização de um computador, sobretudo na mobilização ou aproveitamento em abstrato de conceitos e modos de trabalho, este método pode revelar-se mais limitativo que benéfico, pois o esforço de aprendizagem é dispendido na aprendizagem e compreensão dos conceitos e modos de

trabalho e não na criação de relações significativas entre estes e a teoria sobre Tecnologias de Tradução que lhes está a ser transmitida.

O ensino a distância em formato *b-learning*, por seu lado, demonstrou grandes benefícios no ensino da teoria e revelou-se um adjuvante das abordagens com base no método expositivo. A qualidade das respostas à atividade 1 do fórum "Atividades", indica que os aprendentes são capazes de apreender conceitos teóricos das Tecnologias de Tradução sem que estes lhes sejam transmitidos diretamente de forma estruturada, ou seja, são capazes de adquirir novos conhecimentos de forma autónoma quando estimulados nesse sentido. Como prova disso está o aumento no número de participações e o tipo de comentários e dúvidas registados durante a exposição teórica na primeira sessão presencial do EC2, que indicou um certo à vontade com algumas questões teóricas. Com efeito, o primeiro contacto com conteúdos teóricos através da aula em linha e da atividade 1 no LMS, permitiu que os aprendentes deste estudo de caso viessem melhor preparados para a sessão presencial, tendo a exposição nesta sessão decorrido com mais dinamismo do que a exposição correspondente no EC1 e sendo, em última análise e de forma geral, mais produtiva. Outro benefício decorrente do uso de uma componente a distância foi a maior disponibilidade de tempo para realizar atividades durante a sessão presencial, o que permitiu estabelecer a ponte entre teoria e prática.

Outra consequência do uso de uma metodologia em *b-learning* foi a melhor prestação dos aprendentes na prova de avaliação. Notou-se, nos aprendentes, uma melhor capacidade para pensar nos efeitos das tecnologias de informação sobre o processo de tradução resultante, certamente, da confluência de atividades e metodologias.

- **Conteúdos práticos**

Para o ensino da componente prática (utilização em concreto das aplicações), verificaram-se alguns benefícios na utilização do método demonstrativo em sessões presenciais, nomeadamente o facto de obrigar os aprendentes a trabalhar com as ferramentas na aula e de permitir a verificação imediata dos conhecimentos e a recuperação, caso esta se revele necessária, através da repetição dos passos até que os aprendentes realizem a mesma ação que o professor com os mesmos resultados. Porém, este método consome muito tempo por existirem determinados conceitos e modos de funcionamento das ferramentas que não são óbvios logo de início, o que exige várias repetições ou explicações, sobretudo quando os aprendentes são inexperientes na utilização de computadores. Este consumo de tempo impede a diversificação de experiências a nível prático durante a aula, o que acaba por constituir um problema: no EC1, a cada nova sessão foi necessário rever os conteúdos da sessão anterior e realizar uma nova demonstração, tendo esta constante revisão de conhecimentos afetado a planificação geral das sessões; no EC2, a falta de exercício

prático depois da demonstração (na segunda sessão) impediu os aprendentes de compreender alguns modos de funcionamento basilares da aplicação, o que teve efeitos sobre o seu desempenho na atividade 2.

A opção pelo *b-learning* para o ensino de competências práticas, por sua vez, revelou algumas falhas. Estas verificaram-se na escolha do método expositivo para a apresentação da aplicação e na fraca adesão dos aprendentes ao método de trabalho escolhido. Com efeito, apesar de terem à sua disposição, no LMS, um conjunto abrangente de tutoriais (utilizando o método demonstrativo) aos quais tinham acesso total, incluindo um que abordava especificamente as várias operações da ferramenta em questão, os aprendentes do EC2 ignoraram-nos quase por completo, preferindo esperar que lhes fosse dada uma explicação em concreto para qualquer problema que tivessem em vez de procurar a solução de forma independente. Este facto faz-nos questionar o papel do facilitador relativamente às expectativas dos aprendentes. Nos dois estudos de caso, esperava-se que o papel desempenhado pelo professor fosse visto de forma diferente. No EC1, em ensino presencial, era de esperar que os aprendentes olhassem para o professor como a única fonte de conhecimento, assumindo uma posição passiva e recetiva; no EC2, pelo contrário, esperava-se que os aprendentes tomassem uma atitude mais ativa na aprendizagem das competências práticas, olhando para o professor como adjuvante ou facilitador na sua construção individual do conhecimento. No EC1, verificou-se o esperado, tendo os aprendentes permanecido recetivos em todas as situações, agindo exclusivamente quando tal lhes era solicitado. Contudo, no EC2 a relação dos aprendentes com o facilitador não foi a esperada. De facto, mesmo quando lhes foi dada a oportunidade e as ferramentas necessárias para construírem o conhecimento de forma ativa, os aprendentes foram incapazes de agir independentemente, preferindo sempre esperar pela decisão ou explicação do professor. Esta dependência também afetou a relação de colaboração entre os aprendentes que se procurou fomentar desde o início, servindo de exemplo neste caso a fraca participação e diálogo que se verificou nos diferentes fóruns ("Help needed", "Dúvidas", "Revisão") que tinham como objetivo principal a promoção da exploração, discussão e resolução, em conjunto, dos vários problemas que fossem surgindo.

Outro constrangimento que limitou a aprendizagem das competências práticas foi a falta de tempo decorrente dos trabalhos que os aprendentes tinham de realizar para outras disciplinas, facto que se verificou em ambos os estudos de caso. Como demonstrado na avaliação do EC1, a aprendizagem deste tipo de competências exige prática e repetição, sendo a única solução para tal, quando o tempo letivo não o permite, a atribuição de tarefas a realizar em casa. No entanto, tendo em conta que os cursos de tradução contêm várias disciplinas que, fruto da adoção dos métodos de Bolonha, exigem a realização de vários trabalhos (que muitas vezes é feita de modo desconexo entre as

disciplinas), os aprendentes nestes estudos de caso acabaram por dispor de pouco tempo, ou nenhum, para praticar o uso das ferramentas, o que teve efeitos negativos sobre a progressão da aprendizagem. Uma possível solução seria o uso das Tecnologias de Tradução no âmbito de outras disciplinas. Esta solução pode passar por um formato integrado, no qual os professores de ambas as disciplinas planificam os trabalhos em conjunto, ou pode simplesmente implicar a promoção do uso das Tecnologias de Tradução nas aulas de tradução, seja generalista ou especializada.

Para o professor, as diferentes metodologias também comportam implicações diferentes. Utilizando os métodos tradicionais e unicamente em sessões presenciais, este vê-se numa posição de dominância, controlando todos os aspetos da aprendizagem e o avançar dos trabalhos. Por conseguinte, a responsabilidade sobre a aprendizagem recai única e exclusivamente sobre si, o que, inversamente, poderá influenciar os aprendentes no sentido da desresponsabilização face à sua própria aprendizagem. O melhor exemplo disso são os resultados da prova de avaliação e do exame de recurso do EC1. Devido ao elevado número de faltas, que fez com que perdessem partes importantes da matéria, alguns aprendentes reprovaram na prova de avaliação. Só durante a aula de recuperação antes do exame é que esses aprendentes se aperceberam de que a sua presença e atenção ao longo do semestre teria bastado para obterem avaliação positiva na prova, evitando o exame.

Por outro lado, ao utilizar metodologias colaborativas e construtivistas com componentes de ensino a distância, o professor tem a possibilidade de passar alguma da responsabilidade para as mãos dos aprendentes, desde que saiba fazê-lo adequadamente pois, como se pode observar acima no relato das atividades do EC2, não basta querer que os aprendentes trabalhem em conjunto, é necessário também ajudá-los nesse sentido. No caso em concreto do EC2, tratando-se do ensino de competências práticas, o uso de componentes à distância acabou por significar mais trabalho para o professor, porque os aprendentes, em vez de consultarem os recursos que tinham à disposição e de trabalharem colaborativamente (apesar de instruídos nesse sentido), preferiram esperar que aquele resolvesse os problemas em vez de procurarem uma solução em conjunto e entre pares. Isto significou que o professor tivesse de lidar com uma grande quantidade de *e-mails* e outras mensagens por dia, o que se torna incomportável. Aliás, este é um problema que se coloca a todos os professores que trabalhem com ensino a distância e que exige a adoção de uma boa estratégia pessoal para lidar com o aumento no número de mensagens, como por exemplo dedicar uma hora de cada dia para a elaboração de respostas. Obviamente, esta estratégia fará com que os trabalhos se alonguem no tempo, mas essa é uma característica das atividades a distância em modo assíncrono. O professor deverá apenas ter este facto em consideração ao estabelecer o plano de atividades da disciplina e certificar-se, no decorrer das atividades, que responde a todas as perguntas

e dúvidas que forem apresentadas. Se não o fizer, existe o risco de desrespeito dos prazos o que irá afetar as atividades e objetivos em geral da disciplina. Noutra perspetiva, verificou-se também a necessidade de uma preparação cuidada dos instrumentos a utilizar em aula e a comunicação atempada das instruções aos aprendentes, pois, como se registou no relato da segunda sessão presencial do EC2, o desrespeito destas premissas pode ser a causa do insucesso de toda uma sessão.

Observou-se também que a aprendizagem das Tecnologias de Tradução requer conhecimentos prévios que têm de ser tomados em conta aquando da planificação de qualquer tipo de abordagem, seja ela presencial ou a distância. Efetivamente, quanto menos conhecimentos de utilização de um computador um aprendente tiver, mais dificuldades terá na aprendizagem dos vários processos aliados às Tecnologias de Tradução. Posto isto, é necessário estabelecer as competências mínimas necessárias antes de proceder à planificação das atividades e dos conteúdos para uma disciplina de Tecnologias de Tradução e, a cada nova turma, deverá realizar-se um levantamento de competências que permitirá a tomada atempada de medidas para eliminar, o mais possível, as discrepâncias de conhecimentos iniciais entre os aprendentes.

Finalmente, não se pode afirmar com exatidão que qualquer método se sobrepõe a outro no ensino das Tecnologias de Tradução tanto na vertente teórica como na prática. Porém, há abordagens que se apresentam como preferenciais. As competências teóricas, como se concluiu acima, beneficiam da utilização de métodos a distância inicialmente, seguidos de uma metodologia em formato presencial: primeiro dão-se a conhecer algumas questões teóricas e características gerais e depois estabelece-se a tão necessária relação com a prática. As competências práticas, todavia, sejam expostas ou demonstradas presencialmente ou a distância, têm exigências diferentes. No caso das Tecnologias de Tradução, o fator de sucesso parece estar intimamente ligado com a prática e a repetição (que se veem limitadas no tempo devido à existência de outras disciplinas) e com os conhecimentos prévios de tecnologias de informação, não tanto com a forma como se expõe ou demonstra. Trabalhar as competências de Tecnologias de Tradução em simultâneo com a realização de trabalhos para outras disciplinas, sobretudo as disciplinas de tradução, pode ser uma forma para contornar estes problemas porque promove a experimentação e a repetição de tarefas, mas, em todo o caso, o sucesso ou insucesso dependerá sempre da capacidade do professor para descobrir as reais necessidades e lacunas dos seus aprendentes e adaptar as metodologias aos objetivos que determina.

4 Tecnologias de Tradução em Portugal

4.1 Oferta formativa

No sentido de fundamentar a nossa proposta e de conhecer a realidade portuguesa dos cursos de tradução e da disciplina de Tecnologias de Tradução (denominação generalista), realizámos um estudo que visa identificar as instituições públicas e/ou privadas que lecionam cursos de tradução nos diferentes níveis de ensino superior e, entre esses cursos, verificar quais lecionam unidades curriculares relativas às Tecnologias de Tradução, bem como em que semestres decorrem essas unidades curriculares. O nosso estudo foi levado a cabo nos dias 3 e 4 de outubro de 2011 com base nas listagens de oferta formativa disponíveis no sítio de Internet da Direção Geral do Ensino Superior (DGES 2011) e em pesquisas efetuadas com o auxílio de vários motores de busca.

Este tipo de análise, porém, já não é recente no nosso país. De facto, Francisco José Magalhães (1996) publicou um estudo sociológico no qual incluiu também um levantamento da oferta formativa em tradução em Portugal e, em 2003, no âmbito do *Thematic Network Project in the Area of Languages: Sub-Project 7: Translation and Interpreting* do Conselho Europeu de Línguas (doravante designado por TNP), publicou-se um Relatório Nacional sobre a Formação de Tradutores e Intérpretes em Portugal (European Language Council 2003a, 83-87).

O levantamento realizado por Magalhães cobriu todos os níveis de ensino público e as várias instituições privadas de ensino que afirmavam ter cursos dedicados à tradução, incluindo comentários sobre os cursos e a qualidade dos mesmos. O estudo realizado pelo TNP, no qual se reconhece claramente o levantamento efetuado por Magalhães, identificou cursos com a denominação de "tradução" em 16 instituições por todo o país, entre universidades e institutos politécnicos (públicos), universidades privadas e outras instituições (*ibid.*, 85-86). Dois factos relativos ao documento do TNP que merecem referência, contudo, são a inclusão do Instituto Politécnico de Macau, criado em 1991 na Região Administrativa Especial de Macau (Instituto Politécnico de Macau 2011), região que em 1999 passou para a alçada da República Popular da China, e a não inclusão da Universidade Católica Portuguesa (UCP), que lecionou cursos de tradução desde a década de 1990³ até meados da década de 2000⁴, como se pode ver através da página do curso de Pós-Graduação em Tradução do Centro Regional da Beiras da UCP que, em 2006, ainda

³ O autor desta tese frequentou os dois primeiros anos do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas - Tradução (que tinha tido a sua primeira turma no ano letivo de 1995/1996) no Pólo de Leiria da UCP nos anos letivos entre 1996 e 1998.

⁴ Confirmado por via telefónica junto dos serviços académicos do CRB da UCP.

aceitava candidaturas⁵. Estas duas incongruências levam-nos a acreditar que o relatório incluído no documento do TNP terá sido redigido muito antes da data de publicação do documento, mas, dada a impossibilidade de confirmação da data efetiva da sua elaboração, fica a ressalva de que as informações constantes no documento do TNP aquando da sua publicação estariam algo desatualizadas.

Em 2011, o panorama é muito diferente. Com efeito, através do nosso estudo verificámos que o número de instituições que oferecem formação em tradução é superior ao relatado por Magalhães e pelo TNP. No Anexo2 disponibilizamos uma tabela completa com os cursos superiores de tradução (presentes nas listagens de oferta formativa da DGES em cujos sítios de Internet encontramos, de facto, páginas relativas a cursos superiores na área da tradução), incluindo o nível de ensino no qual se inserem os referidos cursos e as nomenclaturas das unidades curriculares (UC) relativas às Tecnologias de Tradução que cada curso disponibiliza. Adicionalmente, acrescentamos também informações acerca do semestre no qual são lecionadas as referidas UC e o endereço atual das páginas dos programas dos cursos ou das UC, consoante as disponibilidades⁶. Esta tabela também inclui uma listagem das instituições privadas com formação profissional dirigida a tradutores. Abaixo listamos as instituições presentes na referida tabela:

Ensino Superior Público - Universidades e Politécnicos

- Universidade dos Açores
- Universidade de Aveiro
- Universidade de Coimbra
- Universidade de Évora
- Universidade de Lisboa
- Universidade do Minho
- Universidade Nova de Lisboa - FCSH
- Universidade do Porto
- Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
- Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação
- Instituto Politécnico de Leiria

⁵ Inclusivamente, os cursos de tradução da UCP também não se encontram no estudo de Magalhães (1996, 232), o que é de estranhar quando este refere, em nota de rodapé, que os Institutos Politécnicos de Leiria e Castelo Branco estariam a lecionar cursos de secretariado/tradução, estando um curso de tradução a decorrer na UCP.

⁶ Uma vez que a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa procedeu recentemente a mudanças no seu sítio Web e as informações acerca de disciplinas ou planos de estudos ainda se encontram no sítio antigo, que permanece ativo para consulta, é para este último que os endereços inclusos na tabela remetem.

- Instituto Politécnico de Bragança
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
- Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda - Curso de Especialização Tecnológica

Ensino Superior Privado e Concordatário

- Universidade Autónoma de Lisboa
- Universidade Católica Portuguesa
- Universidade Lusófona
- Instituto Superior de Administração e Gestão

Instituições com formação profissional dirigida a tradutores

- ISLA - Lisboa
- Centro Europeu de Línguas
- HCR
- AP Portugal
- Associação Portuguesa de Tradutores

Ao todo, entre cursos superiores de licenciatura, mestrado, pós-graduações, cursos pós-graduados de especialização, cursos de especialização, cursos de especialização tecnológica e cursos profissionais, encontramos 23 instituições com formação em tradução. Ao nível das instituições de ensino superior público e privado que estão em funcionamento no ano letivo de 2011/2012, verificámos a existência de 29 cursos: 10 Licenciaturas (L); 10 Mestrados (M); 4 Pós-graduações (PG); 3 Cursos Pós-Graduados de Especialização (CPGE); 1 Curso de Especialização (CE); 1 Curso de Especialização Tecnológica (CET). Devemos referir, antes de mais, que 2 dos 29 cursos são unicamente dedicados às Tecnologias de Tradução: o CPGE de Tecnologias de Tradução da Universidade de Lisboa (UL) e o CE de Tradução Assistida por Computador do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP).

No que se refere às instituições privadas com formação profissional dirigida a tradutores, verificámos a existência de 6 cursos, 2 de formação geral que incluem módulos de Tecnologias de Tradução (não havendo informação disponível em linha acerca dos conteúdos) e os restantes 4 de formação em aplicações específicas como o SDL Trados ou o Wordbee.

Entre os 29 cursos contabilizados no ensino superior público e privado, 4 não incluem uma unidade curricular dedicada às Tecnologias de Tradução:

- o Mestrado em Tradução e Assessoria Linguística da Universidade dos Açores;
- o Mestrado em Tradução da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa;
- o Curso Pós-Graduado de Especialização em Tradução e Retroversão - Inglês da Universidade de Lisboa;
- a Licenciatura em Línguas e Tradução (2º ano) da Universidade Lusófona do Porto.

Contudo, ressalva-se a possibilidade de estas matérias serem abordadas no âmbito de outras UC sem que tal seja explicitamente referido nos currícula apresentados em linha. No que se refere ao semestre (S) no qual se incluem as UC relativas às Tecnologias de Tradução ou TIC (UCTT) nas licenciaturas ou mestrados, parece não haver uma linha geral orientadora para as várias instituições. Na realidade, com exceção dos cursos unicamente dedicados às Tecnologias de Tradução da UL e do ISCAP mencionados acima, dos cursos que não incluem UC de Tecnologias de Tradução, ou das UC relativamente às quais não foi possível encontrar este tipo de informação (exclusão que servirá de base para todas as análises relatadas a partir deste momento), verificámos que, em todos os níveis ou tipos de curso:

- 8 UC são lecionadas no S1;
- 4 UC são lecionadas no S2;
- 2 UC são lecionadas no S3;
- 3 UC são lecionadas no S4;
- 3 UC são lecionadas no S5;
- 2 UC são lecionadas no S6;
- 1 UC é lecionada no S7;

Relativamente às UCTT das licenciaturas (com duração de 3 ou 4 anos), verificámos que dez são lecionadas durante, ou após, o S3, havendo apenas uma licenciatura que leciona UCTT nos S1 e S2, correspondendo a duas UCTT (uma no S1; uma no S2). Quanto aos restantes tipos de curso ou níveis de ensino (geralmente com duração de 1 ou 2 anos), apurámos que sete UCTT são lecionadas no S1, três no S2 e uma no S4. Como se pode observar, ao nível das licenciaturas as UCTT são lecionadas sobretudo nos anos mais avançados, excetuando as licenciaturas do ISCAP e do Instituto Superior de Administração e Gestão (ISAG - cuja UC de informática no S1 não parece ser dirigida especificamente às Tecnologias de Tradução), enquanto nos restantes ciclos de ensino superior, a preferência será a inclusão das UCTT nos S1 e S2.

4.2 Levantamento de necessidades

Nos últimos anos, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na tradução aumentou consideravelmente, acompanhando o número de aplicações disponíveis no mercado. Hoje em dia, praticamente todos os cursos de tradução no ensino superior incluem uma disciplina dedicada às Tecnologias de Tradução, na qual se abordam não só os GMT como outros tipos de ferramentas que rapidamente se tornaram necessárias para a prática da tradução, sendo exigidas pela maior parte dos clientes ou agências com as quais os tradutores trabalham. No entanto, o extenso número de aplicações que existem presentemente no mercado torna difícil a seleção de uma ferramenta em particular, além do facto de, com frequência, um tradutor se ver obrigado a utilizar ferramentas diferentes dependendo do cliente para o qual está a trabalhar. Este facto, por si só, também dificulta aos professores de Tecnologias de Tradução a escolha dos conteúdos a apresentar aos seus aprendentes. Por conseguinte, esta secção será dedicada à apresentação e análise dos resultados de dois questionários: o Questionário 1 (Q1) e o Questionário 2 (Q2). A amostra do Questionário 1 (N-Q1) é constituída por aprendentes dos cursos de tradução em várias universidades e institutos superiores e nos vários graus de ensino (licenciatura, mestrado, doutoramento), correspondendo a 90 indivíduos. A amostra do Questionário 2 (N-Q2) é constituída por professores e profissionais de tradução residentes em Portugal, correspondendo a 44 indivíduos. Como será evidente, esta amostra não é representativa de nenhuma das duas populações, nem tal se ambicionou, constituindo portanto uma amostra de conveniência para um estudo das tendências existentes. Devemos referir também que, no sentido de garantir a compreensão dos inquiridos quanto às ferramentas em estudo, utilizámos uma terminologia que não coincide com a determinada na introdução. Portanto, para os efeitos deste levantamento, as ferramentas especializadas foram divididas por três categorias: Ferramentas TAC (correspondente aos GMT), Gestão de Projetos e Gestão de Terminologia.

4.2.1 Objetivos dos questionários e caracterização das amostras

Os objetivos principais para ambos questionários são: (1) determinar os contextos nos quais os inquiridos adquiram formação em TIC (geral ou específica para a tradução); (2) definir a perceção dos inquiridos relativamente às suas competências nas várias ferramentas em estudo; (3) definir as ferramentas que os inquiridos sabem efetivamente utilizar e o seu interesse na utilização das mesmas; e (4) determinar a motivação dos inquiridos para a aprendizagem das várias ferramentas. Para o Questionário 2, estabeleceram-se ainda dois objetivos adicionais para definir a perceção dos inquiridos deste questionário: (5) relativamente à necessidade de ensino das referidas ferramentas nos cursos de tradução em Portugal e (6) relativamente às ferramentas não incluídas no questionário

que deveriam fazer parte dos conteúdos de uma disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução. Como objetivo secundário pretende-se determinar as especializadas mais utilizadas pelos dois grupos de amostra e mais pedidas pelos clientes dos inquiridos em Q2.

Em geral, todas as análises estatísticas serão de natureza descritiva. As variáveis serão resumidas e apresentadas em número e/ou percentagem.

O Questionário 1 ficou acessível em linha entre janeiro e maio de 2011 e o Questionário 2, também acessível em linha, ficou disponível entre fevereiro e agosto de 2011. Perante a dificuldade de determinar o universo de aprendentes e professores de tradução nas várias universidades e institutos superiores em Portugal e de profissionais no mercado por falta de dados conclusivos, o que não permitia a constituição de amostras representativas para cada questionário, optou-se, como referido acima, pela utilização de uma amostra de conveniência. Por conseguinte, para a constituição das amostras referentes à população universitária (aprendentes e professores) decidimos enviar por correio eletrónico, e para cada questionário, uma hiperligação a 11 professores nas várias instituições, juntamente com um pedido de difusão dessa mesma hiperligação pelo número máximo de aprendentes possível (para Q1) e pelo número máximo de colegas professores ou profissionais (para Q2). Paralelamente, para Q2 foram enviados, também por correio eletrónico, convites de participação diretamente a cem tradutores profissionais residentes em Portugal, sem limitação quanto aos pares de línguas de trabalho desses mesmos tradutores, através do sítio www.translatorscafe.com. No total, registaram-se 90 questionários válidos em Q1, pertencentes a diferentes escalões etários. Em Q2, registaram-se 44 questionários válidos, pertencentes a diferentes escalões etários e áreas profissionais.

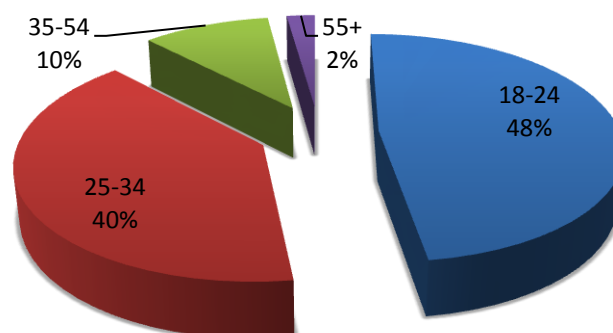


Gráfico 1: Percentagem de inquiridos por escalão etário em Q1

A grande maioria dos inquiridos de Q1 (88%) encontra-se entre os 18 e os 34 anos, em proporções semelhantes nos dois escalões considerados, o que não é de estranhar, já que a amostra era constituída por aprendentes de vários graus de ensino. No entanto, como a determinação da

incidência de aprendentes por grau de ensino não se estimou necessária para o estudo em causa, não foram colocadas quaisquer outras perguntas nesse sentido.

Nos gráficos Gráfico 2 e Gráfico 3 abaixo podemos observar a divisão dos inquiridos de Q2 por idades e expressa em percentagem para o Gráfico 2; pelas áreas profissionais e em números para o Gráfico 3. Note-se que estas perguntas, apesar de os resultados serem apresentados nesta secção, eram colocadas na secção 1.

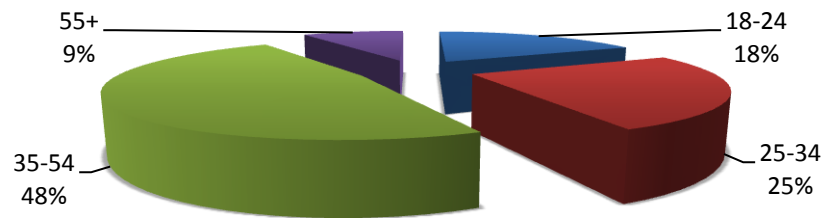


Gráfico 2: Percentagem de inquiridos por escalão etário em Q2

A grande maioria dos inquiridos (32 em 44) encontra-se, então, entre os 25 e os 54 anos (11 respostas para o escalão 25-34 e 21 respostas para o escalão 34-54). No entanto, notamos que há maior incidência de inquiridos no escalão dos 18 aos 24 (8 respostas) do que no escalão dos maiores de 55 (4 respostas), o que indica que, com 43,18% dos inquiridos situando-se entre os 18 e os 34 anos e 47,73% dos inquiridos situando-se entre os 35 e os 54 anos, a tradução, tanto quanto o questionário nos permite aferir, é praticada enquanto profissão, direta ou indiretamente, em igual proporção por dois grupos etários. Embora esse cruzamento não tenha sido efetuado, poder-se-á supor que nos grupos mais jovens (18-24 e 25-34) se encontrarão maioritariamente os tradutores de profissão, e no seguinte (35-54) professores e profissionais de tradução.

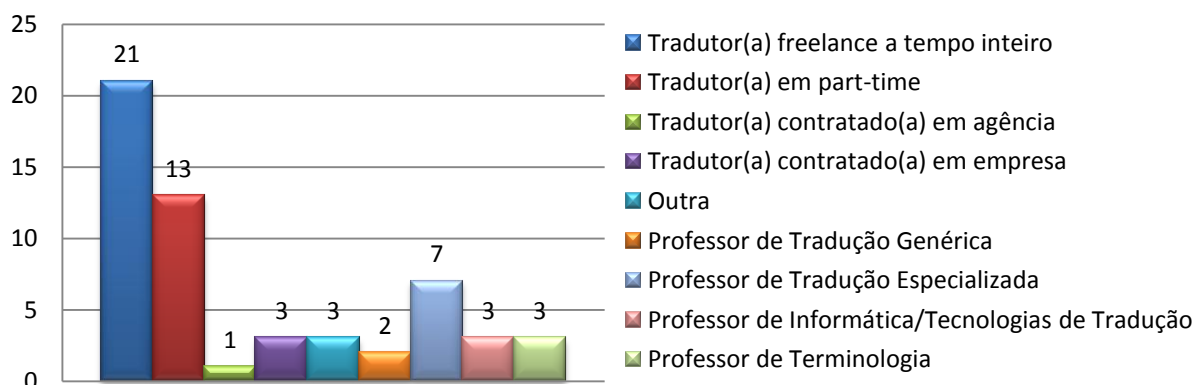


Gráfico 3: Inquiridos por área profissional em Q2

Quanto à profissão, 86,36% dos inquiridos (38 em 44) inserem-se, então, nas categorias de tradutor *freelance* a tempo inteiro, tradutor a tempo parcial, tradutor contratado em agência e

tradutor contratado em empresa. 34,09% (15 em 44) da amostra referem-se a todas as categorias de professores de tradução. Na categoria "Outros", que reuniu 6,82% (3), os inquiridos tinham oportunidade de especificar a sua profissão através de um campo de resposta aberta. Os textos de resposta aberta incluíram as seguintes profissões: Estagiário em Tradução (1), Professor de TAV (1) e Intérprete (1). A soma de todas as respostas em todas as categorias dá um total maior do que o número total de inquiridos (56 em 44), pelo que se entende que haverá uma percentagem de inquiridos que acumula várias funções.

4.2.2 Construção e conceptualização dos questionários

Considerando que ambos os grupos de amostra se encontravam distribuídos por todo o país, a aplicação presencial de Q1 e Q2 era inviável em função dos recursos logísticos e monetários que implicava. Por essa razão, os questionários foram construídos e aplicados utilizando um dos vários sítios de Internet que disponibilizam este tipo de serviços: o SurveyGizmo, plataforma que permite a construção e aplicação de todo o tipo de questionários e subsequente recolha de dados de forma fiável e rápida. Uma vez que os questionários já não estão disponíveis para acesso em linha, nos anexos 3 e 4 poderão ser consultados o guiões dos questionários 1 e 2, respetivamente.

No sentido de obter dados para os objetivos indicados na secção anterior, Q1 foi dividido em 7 secções, cada uma dedicada a uma área ou tipo de aplicação em específico. Q2, por sua vez, incluiu uma secção complementar e duas perguntas no final das secções 2 a 7 de forma a permitir o levantamento dos dados adicionais necessários para o cumprimento dos objetivos 5 e 6 e para permitir a comparação prevista no objetivo secundário. Retiraram-se também algumas perguntas da secção 1. As secções dos questionários tinham os seguintes títulos:

- Conhecimentos de TIC
- Conhecimentos de Internet
- Processamento de texto
- Folhas de cálculo
- Ferramentas TAC e de Localização
- Gestão de Projetos
- Gestão de Terminologia
- Outras aplicações (Q2)

Devemos referir que estes questionários são uma adaptação do questionário *Translator Training Survey* (eColoTrain 2006), sobretudo a pergunta 5 da secção 1 (para os dois questionários) e as secções 2 a 7 (em Q2: exceto as duas últimas perguntas de cada secção). Todas as perguntas eram

de tipo fechado sendo algumas de resposta obrigatória, nomeadamente aquelas relacionadas com os objetivos principais 2, 3, 4, 5 e 6.

4.2.3 Resultados - Q17

- **Secção 1 - Conhecimentos de computadores**

Na pergunta 2 desta secção era pedido aos inquiridos que classificassem as suas competências de informática. Num total de 90 respostas, 83,33% afirmou ter competências razoáveis (30%) ou boas (53,33%), o que indica que os aprendentes, regra geral, consideram ter boas competências de informática. De forma semelhante, em resposta à pergunta 3, 66,67% da amostra indicou ter confiança nas suas competências informáticas (53,33% para a categoria "Concordo" e 13,33 para a categoria "Concordo plenamente"). Possivelmente por considerarem ter já elevadas competências, na pergunta 4, 98,89% dos inquiridos afirmaram estar confiantes de que conseguem melhorar as suas competências informáticas (56,67% para a categoria "Concordo" e 42,22% respostas para a categoria "Concordo plenamente"). Na pergunta 5 era solicitado aos inquiridos que indicassem se tinham frequentado algum curso ou disciplina em vários tópicos ou áreas. As respostas incluíam também a possibilidade de indicar o tipo de instituição na qual tinham recebido formação e o ano de frequência. Por questões de espaço, não nos será possível apresentar os dados completos para cada categoria, mas através do Gráfico 4 abaixo, podemos observar que a aprendizagem das TIC em geral, das ferramentas de processamento de texto, de folhas de cálculo e da Internet é feita sobretudo em escolas secundárias ou profissionais, o que reflete as alterações que vêm sendo introduzidas no Ensino Secundário e Profissional em Portugal nos últimos anos, nomeadamente no que se refere à inclusão de disciplinas de TIC nos currículos deste nível de ensino.

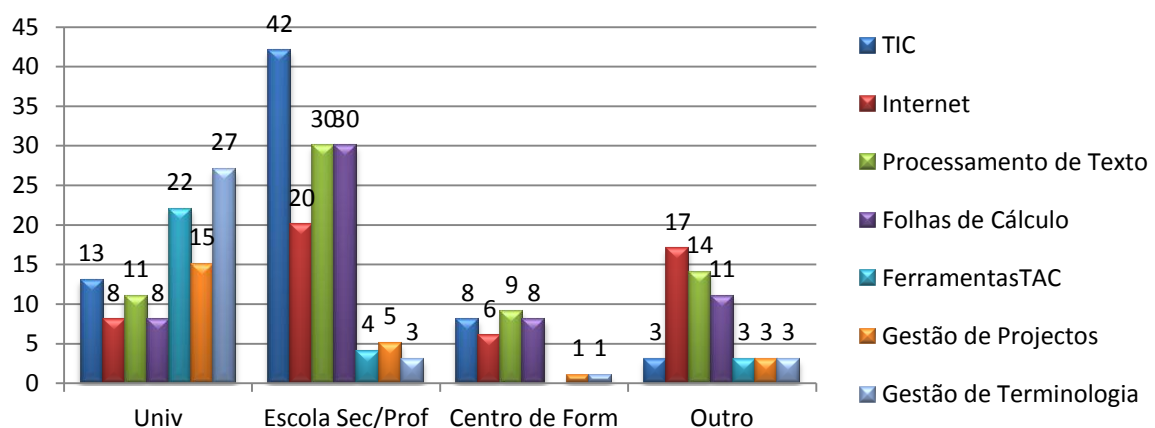


Gráfico 4: Aprendizagem por tipo de instituição de N-Q1

⁷ No Anexo 5 ou em:

<http://students.sgizmo.com/reportsview/?key=110019-493920-d18ed37d68c502157cbc6d20cc83914c> poderão consultar-se as tabelas e gráficos com os dados recolhidos para este questionário.

Chegados a níveis superiores, os aprendentes recebem muito menos formação nestas áreas. Isto dever-se-á, provavelmente, ao facto de nos cursos superiores de tradução o ensino ser orientado para as ferramentas específicas para tradutores. Com efeito, observando os resultados no gráfico, verificamos que o ensino deste tipo de ferramentas é feito sobretudo nas universidades, registando os outros tipos de instituição muito poucas ocorrências. Daqui se verifica que, para além das ferramentas básicas aprendidas no ensino obrigatório, para a aprendizagem de ferramentas específicas os inquiridos optam pelo ensino mais formal, em detrimento dos centros de formação, o que eventualmente se poderá relacionar com uma ainda reduzida oferta da parte destes.

- **Secção 2 - Internet**

74,44% dos inquiridos indicaram ter boas (54,44%) ou muito boas (20%) competências de Internet. Porém, apenas 34,44% afirmaram estar seguros (32,22%) ou muito seguros (2,22%) ao utilizar e lidar com HTML, que é um dos códigos mais utilizados para a construção de páginas na Internet e personalização de perfis ou mensagens em diversos sítios. Na utilização da Internet para comunicar com outros, 93,33% da amostra indicou ter boas (26,67%), muito boas (43,33%) ou excelentes (23,33%) competências. Quanto às capacidades para encontrar informação específica na Internet ou na Web, 91,11% dos inquiridos indicaram ter plena confiança nas suas competências. Finalizando, em 88 inquiridos, 71,59% indicaram sentir necessidade de mais formação nestas competências. Em suma, os dados indicam que a utilização da Internet por N-Q1 é sobretudo com o intuito de comunicar e pesquisar informação e que a importante componente técnica (HTML) é já de reduzida utilização. Por fim, apesar de estarem seguros das suas competências, os inquiridos não descuram a necessidade de mais formação. Não tendo sido especificado, poderá ligar-se a formação em competências mais avançadas, como em HTML, por exemplo.

- **Secção 3 - Processamento de texto**

Relativamente às aplicações de processamento de texto, 92,22% da amostra indicou saber utilizá-las. Na avaliação da utilização de processadores de texto, 80,95% de 84 inquiridos consideraram ter boas (33,33% respostas), muito boas (35,71% respostas), ou excelentes (11,90% respostas) competências. Contudo, ao lidar com diferentes formatos de ficheiro no processamento de texto, nomeadamente os formatos de documentos com permissões para macro, os modelos (*template*), ou documentos XML, apenas 60,71% da amostra indicou ter boas (34,52%), muito boas (21,43%) ou excelentes (4,76%) competências; nesta pergunta, os restantes 39,29% dividiram-se entre aqueles que consideraram ter competências insuficientes (14,29%) ou razoáveis (25%). Quanto à estimativa de necessidade de formação em processamento de texto, em 86 inquiridos, 77,91% reconheceram precisar de formação adicional. A tendência revelada pelas respostas às várias

perguntas neste grupo indica, mais uma vez, que as competências dos inquiridos serão de âmbito geral, ou seja, que há necessidade de formação específica ou especializada nesta matéria, eventualmente no que concerne ao tratamento de formatos de ficheiros menos habituais ou à utilização de funções avançadas.

- **Secção 4 - Folhas de cálculo**

Em 90 inquiridos, 82,22% afirmaram saber utilizar folhas de cálculo, mas 57,78% ainda com dificuldades. Chegados à avaliação das competências de utilização deste tipo de aplicações, deparamo-nos com respostas muito diferentes das anteriores. De facto, em 83 inquiridos, apenas 2,41% afirmaram ter muito boas competências de utilização de folhas de cálculo; os restantes 97,59% dividiram-se entre aqueles que indicam ter competências insuficientes (30,12%), razoáveis (38,55%), ou boas (28,92%). Note-se que, nesta pergunta, a maioria dos inquiridos (68,67%) afirmou ter competências insuficientes ou razoáveis. Provavelmente por esta razão, quando questionados sobre a necessidade de formação adicional neste tipo de aplicações, 87,95% (73) de 83 inquiridos responderam "Sim" e apenas 12,05% responderam "Não". Através da percentagem de inquiridos que afirmaram ter dificuldades com estas aplicações e da expressão de necessidade de formação adicional, verificamos que as folhas de cálculo são uma ferramenta que, comparada com outras, carece de formação específica. Porém, estes resultados justificam-se com o facto de, na área das humanidades (mais especificamente nas línguas e literaturas), não haver grande necessidade de utilização das folhas de cálculo, pelo menos com o mesmo nível de regularidade que as ferramentas de processamento de texto.

- **Secção 5 - Ferramentas TAC e de localização de software**

Relativamente às ferramentas TAC e de localização de software, 81,11% dos 90 inquiridos (equivalente a 73 respostas) indicaram não saber utilizá-las ou ter dificuldades na sua utilização (35,56% e 45,56% do total da amostra, respetivamente). Na pergunta seguinte, das 8 aplicações que se encontravam na lista e entre as 74 respostas registadas, as três mais utilizadas foram: o Trados (90,54%), o Wordfast (52,70%) e o SDLX (31,08%). Note-se que 22,97% dos inquiridos a esta pergunta indicaram já ter utilizado outras aplicações não listadas. No Gráfico 5 abaixo podemos observar as tendências da amostra em mais pormenor. Em resposta à pergunta "Sente que necessita de mais formação nestas competências?", 78 inquiridos em 82 (o equivalente a 95,12%) responderam "Sim". Tal remeterá, por um lado, para o efetivo desconhecimento ou dificuldades nestas ferramentas, por outro, para a fraca utilização de uma parte assinalável das mesmas.

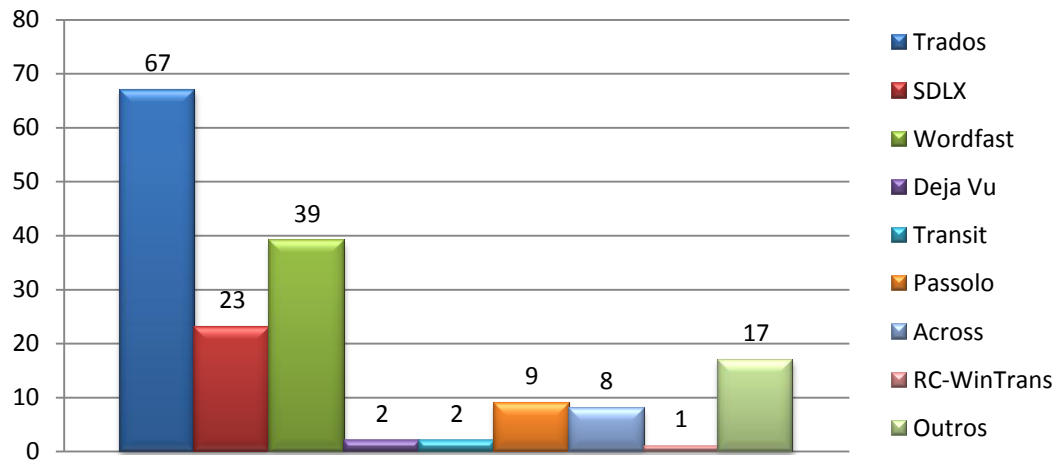


Gráfico 5: Utilização das ferramentas TAC e de localização por N-Q1

Um facto digno de menção é a quase inexistência de ocorrências para as aplicações Déjà Vu e Transit que, em 2006, ficaram em 4º e 5º lugar no *Translation Training Survey* (eColoTrain) e entre as cinco ferramentas mais utilizadas no *Translation Memory Survey* do Institute of Translation and Interpreting (2007).

- **Secção 6 - Ferramentas de Gestão de Projetos**

As ferramentas em análise nesta secção parecem ser as menos utilizadas. De facto, do total da amostra, apenas 15,56% (14 respostas) dos inquiridos indicaram saber utilizar ferramentas de gestão de projetos. Entre os 84,44% de inquiridos que indicaram não saber utilizar este tipo de ferramentas, a maioria (45,56%) indicou ter interesse em aprender mais sobre as mesmas. A pouca utilização deste tipo de ferramentas por parte da amostra está patente no número de respostas à pergunta que se seguiu, que incidia sobre as ferramentas já utilizadas: apenas 16 inquiridos (17,78% da amostra total) afirmaram ter utilizado ferramentas de Gestão de Projetos. Em 79 inquiridos, 97,47% indicaram sentir necessidade de mais formação nestas competências, reflexo claro do pouco conhecimento dos inquiridos quanto a este tipo de aplicações.

- **Secção 7 - Ferramentas de Gestão de Terminologia**

Apenas 32,22% dos 90 inquiridos afirmaram saber utilizar este tipo de aplicações. Os restantes 67,78% da amostra indicaram ter dificuldades ou não saber utilizá-las (45,56% e 22,22% do total de respostas, respetivamente). Dos 70 inquiridos que indicaram já ter utilizado estas ferramentas, todos utilizaram já o MultiTerm e 14,29% utilizaram também outras aplicações. Na última pergunta desta secção, 83,33% (70) de um total de 84 inquiridos indicaram sentir necessidade de mais formação nestas competências. O resultado obtido pelo MultiTerm indica que, apesar de haver outras aplicações disponíveis, a amostra prefere indubitavelmente esta aplicação, seja porque

faz parte dos currículos das disciplinas de Informática/Tecnologias de Tradução, seja devido às funcionalidades que oferece.

4.2.4 Resultados - Q2⁸

- **Secção 1 - Conhecimentos de computadores**

Os níveis de confiança de N-Q2 relativamente à afirmação "Tenho plena confiança nas minhas competências informáticas" são algo elevados, pois 77,27% dos inquiridos afirmaram concordar (61,36%) ou concordar plenamente (15,91%). De forma semelhante, a confiança na capacidade para melhorar as competências informáticas também é elevada em N-Q2, pois 97,73% dos inquiridos afirmaram concordar (50%) ou concordar plenamente (47,73%) com a afirmação "Tenho plena confiança que consigo melhorar as minhas competências informáticas". Considerando os resultados, podemos afirmar que as competências informáticas estão já longe de ser um problema para a maioria dos profissionais de tradução, que além disso consideram poder facilmente melhorá-las

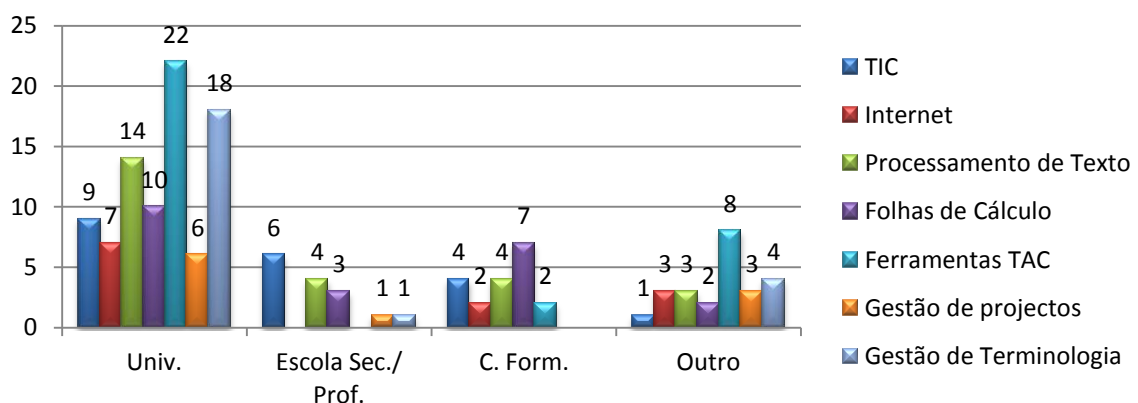


Gráfico 6: Aprendizagem por tipo de instituição de N-Q2

Tal como no Questionário 1, na pergunta 5 era pedido aos inquiridos que indicassem se tinham frequentado algum curso ou disciplina em vários tópicos ou áreas. Pela mesma razão que para o Q1, não nos será possível apresentar a contabilização de respostas a esta pergunta mas, através do Gráfico 6 acima, podemos observar que em N-Q2 a aprendizagem de aplicações informáticas foi feita sobretudo a nível universitário, mesmo para as ferramentas generalistas. Note-se que nenhum inquirido adquiriu conhecimentos de Internet ou de Ferramentas TAC ao nível do secundário e que nos centros de formação não se registou qualquer resposta nas categorias Gestão de Projetos e Gestão de Terminologia. Tal remeterá, propõe-se, para o facto da idade da maioria dos professores e

⁸ No Anexo 6 ou em:

<http://students.sgizmo.com/reportsview/?key=110019-855992-fb3595131459eed3a42865bd921b896b>
 poderão consultar-se as tabelas e gráficos com os dados recolhidos para este questionário

profissionais de tradução ser já mais elevada, pelo que estas temáticas não seriam ainda ensinadas no ensino secundário quando o frequentaram, somente tendo tido oportunidade para essa aprendizagem no ensino superior.

- **Secção 2 - Internet**

Na questão sobre competências de Internet ou Web, 47,73% dos inquiridos (21) afirmaram ter boas competências enquanto 22,73% (10) indicaram muito boas. Relativamente à segurança ao utilizar e lidar com HTML, porém, a tendência ou certeza desce um pouco, situando-se a maioria das respostas (84,09%) nas categorias "Inseguro", "Algo Seguro" e "Seguro" com 22,73%, 31,82% e 29,55%, respetivamente. A categoria "Muito seguro" reúne apenas 11,36% (5) dos inquiridos. Na avaliação da utilização da Internet para comunicar com os outros, 93,18% dos inquiridos afirmam ter boas (38,64%), muito boas (38,64%) ou excelentes (15,91%) competências. Quanto a encontrar informação específica na Internet ou na Web, 88,64% afirmam ter plena confiança (29,55%) ou apenas confiança (59,09%) nas suas competências. 50% (22) dos inquiridos revelaram necessidade de mais formação nestas competências. De acordo com 90,91% da amostra total, esta temática deveria ser objeto de estudo nos cursos de tradução universitários e, de forma semelhante, 86,36% consideram que a mesma deveria ser lecionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica. Tal como para N-Q1, as competências de Internet dos inquiridos referem-se sobretudo à utilização desta como meio de comunicação e fonte de pesquisas, ficando a exploração ou uso das suas características mais avançadas relegada para segundo plano, o que evidencia que esta era uma omissão dos currículos mais antigos, relativos a estes profissionais, que não foi colmatada, dado verificar-se de forma homogénea entre os aprendentes. Porém, de acordo com a opinião expressa nas respostas às duas últimas perguntas, esta temática é importante, devendo ser explorada em mais pormenor na formação de tradutores.

- **Secção 3 - Processamento de texto**

97,73% (43) dos 44 inquiridos indicaram saber utilizar aplicações de processamento de texto, mas 6,82% (3) com dificuldades. Na pergunta seguinte, de um total de 43 respostas, 83,72% (36) avaliaram as suas competências com aplicações de processamento de texto como boas (25,58%), muito boas (46,51%) ou excelentes (11,63%). No que diz respeito a lidar com diferentes formatos de ficheiro, 88,64% (39) dos 44 inquiridos avaliaram as suas competências como razoáveis (31,82%), boas (34,09%) ou muito boas (22,73%), uma diferença relativamente aos aprendentes que poderá advir da aquisição das competências no decurso da prática profissional. Apesar dos resultados muito positivos relativamente às duas perguntas anteriores, 72,09% (31) de 43 inquiridos afirmaram sentir

necessidade de mais formação nestas competências, o que novamente poderá remeter para sua aquisição pela experiência e não por formação. Do total da amostra, 86,36% (38) dos inquiridos afirmaram que a temática deveria ser objeto de estudo nos cursos de tradução universitários e um pouco menos, 79,55% (35), indicaram que deveria ser lecionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica. Estas ferramentas são, sem dúvida, as mais utilizadas e aquelas nas quais os inquiridos indicaram possuir melhores competências. Contudo, através dos números relativos à necessidade de formação e à inclusão do estudo destas ferramentas nos cursos de tradução, ficou demonstrada a sua importância e a necessidade de dominar as suas funções para a prática da tradução.

- **Secção 4 - Folhas de cálculo**

Chegados às folhas de cálculo, deparamo-nos com uma realidade um pouco diferente da verificada até agora. Na realidade, da amostra total, apenas 36,36% (16) dos inquiridos afirmaram saber utilizar este tipo de aplicações enquanto 50% (22) reconheceram saber, mas com dificuldades, verificando-se uma realidade algo oposta à dos aprendentes. Tal poderá remeter para o facto da aprendizagem relativa a folhas de cálculo ser já incluída no ensino secundário de N-Q1, não o sendo no caso dos profissionais, que com essa aprendizagem também não terão tido contacto no ensino superior. Estes dados refletem-se nas respostas à pergunta que se segue, na qual a maioria dos 43 inquiridos que responderam, equivalente a 88,37% (38), indicou ter competências insuficientes (27,91%), razoáveis (37,21%) ou boas (23,26%). Talvez seja essa mesma razão que levou 79,07% (34) de 43 inquiridos a responder afirmativamente quando questionados sobre a necessidade de mais formação nestas competências. Por fim, 79,55% dos 44 inquiridos concordam (65,91%) ou concordam plenamente (13,64%) que esta temática seja objeto de estudo nos cursos de tradução universitários. Porém, apenas 65,91% (29) dos mesmos 44 inquiridos concordam (52,27%) ou concordam plenamente (13,64%) com a proposta de ensino desta temática num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica. Os resultados obtidos nas perguntas sobre necessidade de formação adicional e sobre a inclusão deste tipo de ferramentas nos currículos universitários de tradução indicam que, apesar de aparentemente não terem grande utilidade para o tradutor, estas aplicações podem fazer parte do leque de ferramentas com as quais o profissional de tradução pode contar para o exercício da sua atividade, devendo existir formação nesta área.

- **Secção 5 - Ferramentas TAC e de localização de software**

De 44 inquiridos, 88,64% (39) afirmaram saber utilizar este tipo de ferramentas, se bem que 36,36% (16) com dificuldades. Quanto às ferramentas mais utilizadas, o SDL Trados contabilizou 97,44% (38) de 39 respostas, logo seguido pelo SDLX com 66,67% (26) e pelo Wordfast com 35,9% (14). Quanto às ferramentas de localização, 43,59% (17) dos inquiridos afirmaram utilizar o Passolo e 23,08% (9) outras aplicações não listadas. Entre as respostas recolhidas nesta categoria encontram-se as seguintes aplicações: o Logoport (1), o MemoQ (6) o POedit (1) e o Wordbee (1). No Gráfico 7 abaixo podemos ver as ferramentas preferidas dos inquiridos.

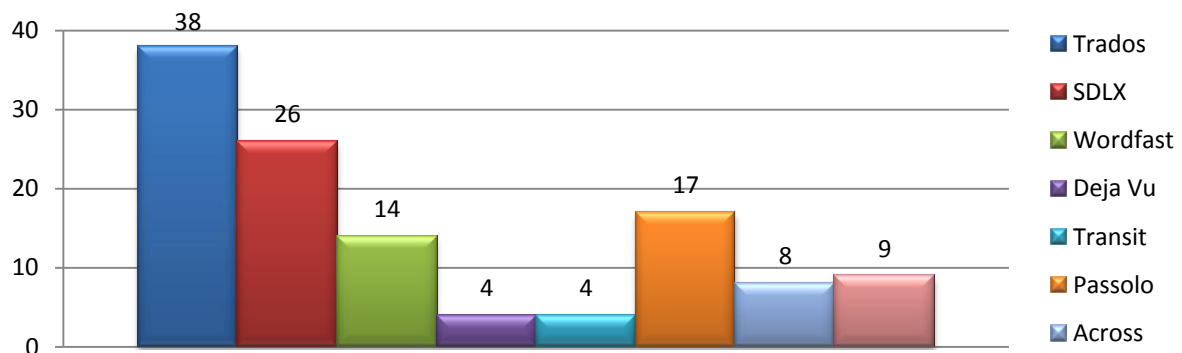


Gráfico 7: Aplicações utilizadas por N-Q2

Entre as aplicações mais pedidas pelos clientes a um total de 31 inquiridos encontram-se o SDL Trados com 87,10% (27), o SDLX com 25,81% (8) e o Wordfast com 19,35% (6). No Gráfico 8 abaixo, apresentam-se as respostas relativas a esta pergunta, na qual a categoria "Outros" registou 35,48% (11) divididos da seguinte forma: Logoport (1), MemoQ (4), POedit (1), Wordbee (1), XBench (1), em branco (3⁹). Facto notável é que a ferramenta Déjà Vu, uma veterana no mercado (Zetzsche 2010), não faz parte das ferramentas pedidas pelos clientes, sendo também pouco utilizada pelos tradutores. Na mesma tendência, notam-se algumas semelhanças assinaláveis entre as ferramentas utilizadas pelos profissionais e as solicitadas pelos seus clientes, nomeadamente no que diz respeito ao Trados, ao SDLX e ao Wordfast. Outro facto digno de menção é que, de 38 inquiridos, 32 (84,21%) afirmam ter necessidade de mais formação nestas competências. Estas realidades fazem sobressair a importância da aprendizagem continuada na profissão de tradução para uma boa adaptação ao mercado.

⁹ Inclui-se aqui uma resposta de um professor de Tradução Genérica, Especializada, Informática/Tecnologias de Tradução e Terminologia, afirmando não exercer com clientes.

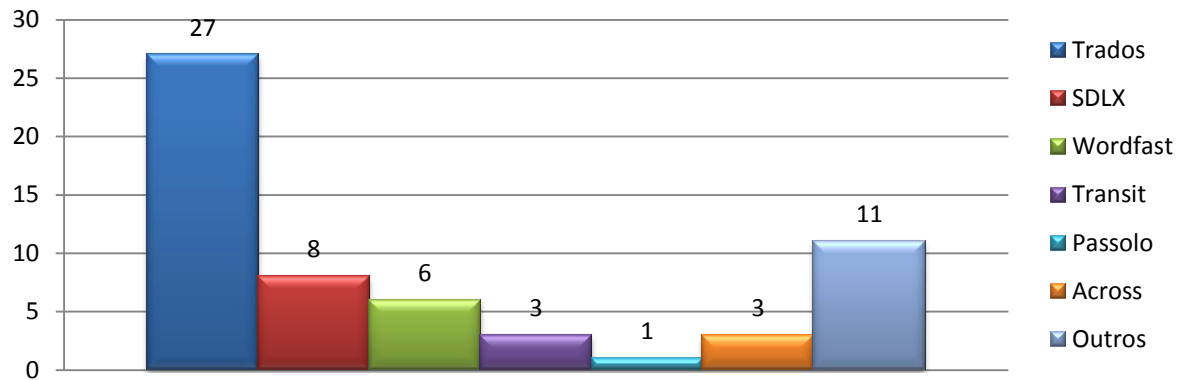


Gráfico 8: Aplicações pedidas pelos clientes

Do total da amostra, 93,18% (41) indicaram concordar (27,27%) ou concordar plenamente (65,91%) com a proposta de ensino desta temática nos cursos superiores de tradução. Também de forma muito significativa, 90,91% concordaram (36,36%) ou concordaram plenamente (54,55%) que esta temática deveria ser lecionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

- **Secção 6 - Ferramentas de Gestão de Projetos**

De acordo com os resultados, entre os 44 inquiridos, este tipo de ferramentas é o menos utilizado. De facto, 86,36% (38) da amostra indicaram não saber utilizar as ferramentas de gestão de projetos, com 31,82% (14) indicando que gostariam de aprender a sua utilização. Num total de 6 inquiridos, 33,33% (2) indicaram ter utilizado o MS Project, e 33,33% (2) indicaram ter utilizado outras ferramentas, como o Across (1) e o Wordbee (1) que, não sendo ferramentas especificamente para gestão de projetos, também incluem esta funcionalidade. Os restantes 33,33% (2) dividiram-se pelas ferramentas Translation Office 3000 (1) e Projetex 2005 (1). Apenas 4 inquiridos afirmaram ter utilizado ou utilizarem estas ferramentas no exercício da profissão, recebendo o MS Project 50% (2) das respostas, ficando o Translation Office 3000 com uma resposta e o Wordbee (indicado na categoria "Outros") com a restante. De 39 inquiridos, 82,05% (32) indicaram necessidade de mais formação nestas ferramentas. Relativamente à inclusão deste tipo de ferramentas nos cursos superiores de tradução, 77,27% (34) dos inquiridos indicaram concordar (50%) ou concordar plenamente (27,27%). Quanto a lecionar esta temática num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica, apenas 65,91% (29) afirmaram concordar (43,18%) ou concordar plenamente (22,73%) com a proposta. A pouca utilização destas ferramentas na prática profissional indica que não são obrigatórias ou absolutamente necessárias para o tradutor. Porém, observando os dados das três perguntas relativas à formação específica neste tipo de ferramentas, notamos que os tradutores e professores de tradução acreditam na sua utilidade para o profissional de tradução. Ainda assim, o

facto de na prática profissional serem ferramentas pouco utilizadas será, possivelmente, a razão para que, também entre os aprendentes, o seu conhecimento seja reduzido.

- **Secção 7 - Ferramentas de Gestão de Terminologia**

31,82% (14) dos 44 inquiridos afirmaram não saber utilizar ferramentas de gestão terminológica enquanto 68,18% (30) indicaram saber, se bem que 40,91% (18) reconheceram ter dificuldades. Dos 29 inquiridos que já utilizaram este tipo de ferramentas, 86,21% (25) indicaram ter utilizado o MultiTerm, 20,69% (6) escolheram as aplicações Across Cross Term (1), Corpógrafo (1,5)¹⁰, Wordsmith Tools (0,5)¹¹, Interplex (para intérpretes de conferência) (1), estando as restantes 2 respostas em branco. Quanto às aplicações pedidas pelos clientes aos 17 inquiridos que responderam a esta pergunta, o MultiTerm aparece em primeiro lugar com 82,35% (14) e o TermStar em segundo com 11,76% (2). Os restantes 17,65% (3) pertencem à categoria "Outros". Quanto à necessidade de formação adicional nestas competências, 80,95% (34) de 42 inquiridos indicaram tê-la. Questionados sobre a inclusão da temática como objeto de estudo nos cursos superiores de tradução, 90,91% (40) dos 44 inquiridos afirmaram concordar (52,27%) ou concordar plenamente (38,64%). Quanto ao ensino da temática num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica, 81,82% (36) indicaram concordar (52,27%) ou concordar plenamente (29,55%). Os resultados permitem-nos afirmar que o mercado não tem por hábito exigir a utilização deste tipo de ferramentas. No entanto, tendo em conta os dados contabilizados quanto à necessidade de aprendizagem e à pertinência da inclusão desta matéria nos cursos ou disciplinas de tradução, verificamos igualmente que os tradutores dão importância a este tipo de aplicações, possivelmente para a gestão pessoal da terminologia que vão encontrando trabalho após trabalho, uma experiência pela qual os aprendentes ainda não terão passado, mas que poderiam ter se se promovesse a utilização destas ferramentas nas disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

- **Secção 8 - Outras aplicações**

Nesta secção, o total da amostra indicou as suas preferências relativamente às aplicações não analisadas no questionário mas que deveriam fazer parte de um programa de uma disciplina de Tecnologias de Tradução. Os seis tipos de aplicações com mais ocorrências foram as ferramentas de legendagem com 72,73% (32), as bases de dados especializadas com 63,64% (28), as ferramentas de localização com 63,64% (28), as ferramentas de PDF com 38,64% (17), as ferramentas de análise de

¹⁰ Um dos inquiridos que indicaram esta aplicação também indicou utilizar o Wordsmith Tools. Por questões de conveniência, decidimos separar a sua resposta pelas duas aplicações.

¹¹ Cf. Nota 10

corpora com 34,09% (15) e as ferramentas de tradução automática com 34,09% (15). A categoria "Outro" recebeu apenas uma resposta em branco. No Gráfico 9, abaixo, podemos ver em mais pormenor a divisão das respostas por tipo de ferramenta.

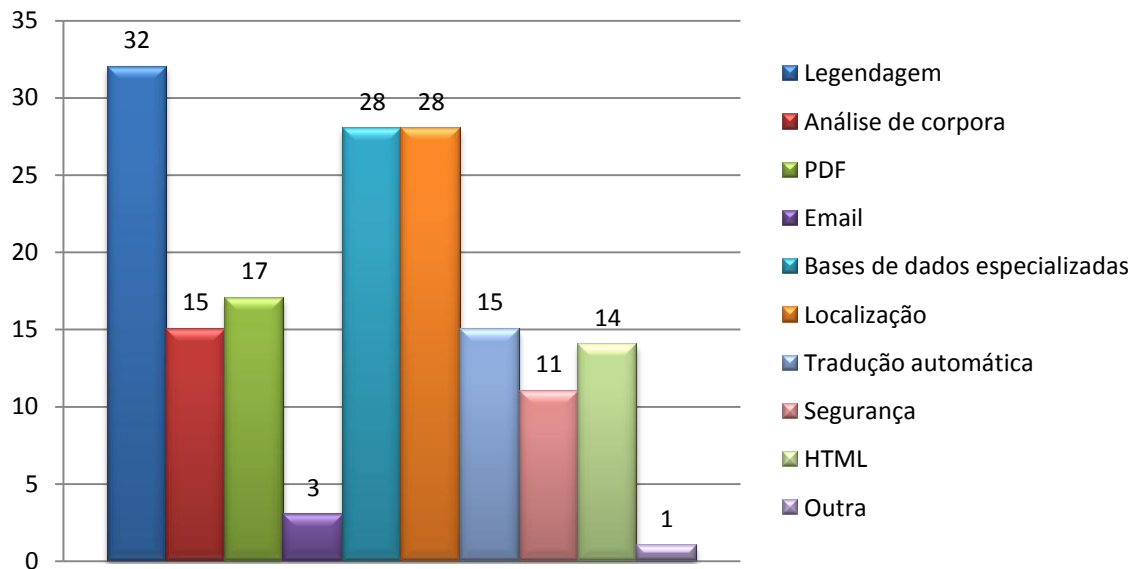


Gráfico 9: Outras ferramentas para estudo numa disciplina de Tecnologias de Tradução

Através dos dados mencionados acima e observando a preferência pelas aplicações de localização e pelas bases de dados especializadas, verificamos que, efetivamente, as competências informáticas do tradutor não se deverão resumir apenas aos tradicionais gestores de memória de tradução ou de terminologia e ao processamento de texto. Na realidade, os dados obtidos nesta pergunta refletem, de alguma forma, as tendências e características do mercado atual, como verificadas por Ricardo Beninato (2006), e dos recursos disponíveis hoje em dia, pois a explosão da tradução de conteúdos tecnológicos (aos quais as aplicações de localização se referem) e dos recursos acessíveis através da Internet, provocou alterações ao tipo de serviço que é pedido ao tradutor e aos métodos de pesquisa que este deverá ou necessitará de utilizar.

4.2.5 Conclusões

Nas duas secções acima, descrevemos os resultados dos dois questionários realizados no âmbito deste trabalho. Como se pôde observar, para cada grupo de amostra, os resultados variaram consoante as características específicas de cada grupo. No entanto, o nosso objetivo não era a comparação detalhada entre os dois grupos de amostra, dado que tal seria dificultado em função de os questionários para cada grupo conterem perguntas diferentes e os grupos registarem um número significativamente diferente de participantes. Porém, observando os dados recolhidos nas perguntas

e objetivos que eram, de facto, iguais em ambos os grupos, podemos fazer algumas comparações, exercício que realizaremos de forma geral.

A grande incidência de formação em informática a nível do ensino secundário entre os inquiridos de Q1 e a diferença relativamente a Q2 (cuja amostra registou uma média de idades mais elevada), na mesma pergunta, é indicadora de que este tipo de matérias foi incluído recentemente nos currículos deste nível de ensino e, conseqüentemente, poder-se-á deduzir que os futuros aprendentes de tradução já chegarão à licenciatura com bases mais sólidas de TIC, processamento de texto, folhas de cálculo e Internet. Contudo, observando os números de Q1 relativos à perceção dos inquiridos quanto às suas competências e à necessidade de formação nas diferentes secções, verifica-se que, apesar de terem melhores bases prévias, haverá sempre lacunas a preencher. Segundo estes dados, é seguro afirmar que, perante uma turma heterogénea a nível de idades (que incluía aprendentes entre os 18 e os 54 anos), os mais novos estarão sempre em alguma medida à frente dos mais velhos, o que requererá abordagens personalizadas consoante as idades. A longo prazo, estas diferenças poderão vir a esbater-se e dar-se o caso de os mais velhos terem mais segurança com as diferentes aplicações, nomeadamente pelo facto de já conviverem com computadores há mais tempo (no caso, por exemplo, de um jovem que atualmente tenha 18 anos vir a frequentar uma licenciatura ou mestrado daqui a 20 anos), mas apenas os dados de futuras investigações poderão confirmar ou refutar esta hipótese.

No caso das ferramentas TAC e de localização de *software* em ambos os questionários, o número de ocorrências registado para outras ferramentas não especificadas nas listas fornecidas foi superior ao de ferramentas com tradição no mercado, como o *Déjà Vu* ou o *Transit*. Segundo os dados de Q2, a primeira deixou inclusivamente de ser uma ferramenta pedida pelos clientes. Estes resultados são indicadores de que os inquiridos de Q1, apesar da sua condição de estudantes, estão a par das tendências e possibilidades disponíveis no mercado (de acordo com os dados de Q2) no que se refere às aplicações informáticas específicas para a tradução, ou igualmente que os seus professores o estejam e desse modo adequem o seu ensino e as ferramentas que lecionam. Paralelamente, os dados indicam também que os tradutores profissionais não podem contar com um quadro fixo no que toca aos requisitos do mercado, como indicado acima na descrição dos resultados de Q2.

Globalmente, conclui-se que as competências informáticas no âmbito da profissão de tradutor são um elemento em constante modificação e que os profissionais devem ter boas capacidades de adaptação, que dependem de bases sólidas e de flexibilidade no que diz respeito, em primeiro lugar, às ferramentas e recursos generalistas e, em segundo lugar, às ferramentas

especializadas. Com efeito, verificou-se que os tradutores profissionais sentem ter, na sua maioria, boas competências a nível informático, tendência igualmente verificada no caso específico das ferramentas TAC. No entanto, a elevada frequência de inquiridos que respondeu sentir necessidade de formação adicional nestas ferramentas especializadas leva-nos a questionar as razões para tal, sendo a curva de aprendizagem acentuada relativa a essas ferramentas uma possível justificação para a necessidade expressa pelos inquiridos de ambos os questionários, posto que esta depende de vários fatores, como por exemplo os identificados por García (2006, 98-100), nomeadamente a perceção dos tradutores quanto à utilidade das ferramentas, a diferença de funcionalidades entre as aplicações e a dificuldade dos tradutores em definir as suas reais necessidades relativamente às funcionalidades oferecidas pelas diferentes ferramentas, a necessidade de habituação a um novo interface gráfico e as diferentes reações que estas têm consoante o *hardware* utilizado e as aplicações a correr em segundo-plano, que variam entre utilizadores. Verificou-se também que estudantes e profissionais tendem a utilizar mais do que uma ferramenta TAC. Face a esta realidade, justificar-se-á a inclusão de várias ferramentas deste tipo no currículo de uma disciplina de Tecnologias de Tradução.

No que se refere ao ensino/aprendizagem das aplicações e dos recursos estudados neste levantamento de necessidades, os dados obtidos nas perguntas relativas aos objetivos 5 e 6 são uma indicação clara de que os tradutores profissionais e professores de tradução reconhecem a importância destes vários tipos de aplicações e recursos para a prática tradutiva e sugerem uma abordagem abrangente a que chamaremos de holística. Holística porque cobre uma gama alargada de aplicações e ferramentas, desde as mais básicas às mais complexas, passando pela compreensão dos seus modos de funcionamento, e porque se entende como aplicada de modo prático através da realização de exercícios que permitam aos aprendentes situar a utilidade de determinada aplicação ou recurso relativamente à tarefa que tenham em mãos e pesar as vantagens ou desvantagens da sua utilização.

Concluindo, à luz dos dados obtidos e destas observações, podemos assumir que o conhecimento e a segurança na utilização das aplicações informáticas depende, em grande parte, da experiência. Assim, para nos adequarmos a esta realidade e fornecermos aos futuros tradutores bases sólidas, é necessário que a formação de base dos aprendentes de Tecnologias de Tradução inclua competências com ferramentas e recursos generalistas e especializados, com base numa estratégia de ensino que abranja várias situações e aplicações, sempre numa perspetiva de prática e experimentação, pois os aprendentes só poderão, de facto, ganhar experiência e acumular conhecimentos através do contacto prático com as ferramentas numa lógica de aprendizagem situada. Verificou-se também que uma disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução não se

deverá resumir às ferramentas especializadas, pois se é certo que os aprendentes do futuro receberão cada vez mais formação em informática nos níveis de acesso ao ensino superior (e anteriores), nem sempre esse estudo lhes dará os conhecimentos e a confiança necessários no uso das várias ferramentas generalistas, e muito menos a perspetiva enquanto tradutores, para que se possam apenas abordar as aplicações específicas da tradução quando aqueles chegam à universidade. Urge, desse modo, rever as competências e os currículos para que estes se adaptem às características dos aprendentes e dos recursos e ferramentas do presente, bem como às alterações no mercado e exigências dos clientes, permitindo uma fácil adaptação às exigências do futuro.

5 Competências Base para as Tecnologias de Tradução

A definição de competências base ao nível das Tecnologias de Tradução hoje em dia revela-se uma tarefa complicada devido, sobretudo, à multiplicação de aplicações dedicadas ou especializadas, de aplicações generalistas e de outros recursos com utilidade para a prática tradutiva. Se, por um lado, as ferramentas visam facilitar a tarefa do tradutor, por outro, colocam-lhe sérias dificuldades em virtude de exigirem toda uma série de sub-competências ou de conhecimentos paralelos que não estão diretamente relacionados com qualquer tipo de ato tradutivo propriamente dito. Como resultado, o tradutor muitas vezes acaba por ter de despender tempo, concentração e paciência para fazer com que determinada aplicação funcione da maneira desejada e com os resultados esperados. Porém, na década da Web 2.0, das redes sociais, dos motores de pesquisa que nos põem o mundo ao alcance dos dedos, da expansão tecnológica e da multiplicação dos recursos informáticos a todos os níveis e para todos os fins, o uso de determinadas ferramentas tornou-se indispensável para qualquer tradutor, seja num mercado global, nacional, regional ou local. Esta realidade, como se pode adivinhar, impõe a definição de competências de nível prático que se afastam claramente das competências tradicionais que se esperariam do tradutor; e este facto torna-se evidente quando observamos as necessidades de formação adicional nas várias ferramentas informáticas, como demonstrado pelo levantamento de necessidades realizado no âmbito deste trabalho.

5.1 Definição

A tentativa de definir as competências de tradução é já antiga (tanto quanto o é possível ser dentro da história dos Estudos de Tradução), tendo a noção de competência de tradução desde finais da década de 1970 sido alterada, ao longo dos anos, ao sabor das tendências de estudo dos teóricos que se preocupavam com estas matérias. De acordo com Pym (2003), as alterações de paradigma foram tantas e tão díspares que, a certa altura, já se tornava difícil destringir as competências de nível técnico das competências tradutivas (por exemplo, como se saber utilizar um computador para melhorar a prática tradutiva fosse uma competência de tradução). Mais tarde, em 1997, foi criado o grupo de pesquisa PACTE, cujo principal objetivo é(2011):

investigate translation competence and the acquisition of translation competence as a means to improving the didactics of translation. [...] [A]ccurately define the competences to be developed during translator training courses, improve course objectives, teaching methodologies and assessment criteria.

Dos estudos realizados por este grupo de pesquisa, surgiu um modelo que inclui, de modo geral, as competências e sub-competências da atividade tradutiva. A proposta deste modelo divide a competência de tradução em 5 sub-competências (PACTE 2003, 60):

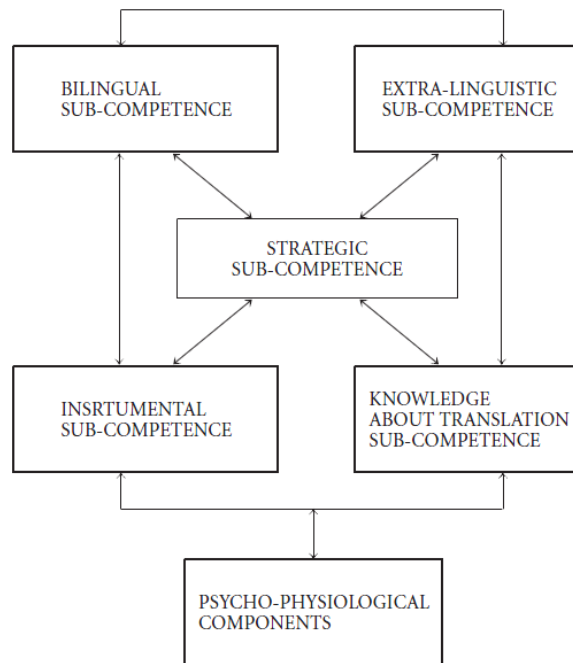


Figura 2: Modelo de competências de tradução do grupo PACTE

Todas estas competências estão interligadas e são lideradas ou ativadas pela sub-competência estratégica (PACTE 2005, 610), que se refere à capacidade de seguir o processo tradutivo desde a compreensão do texto de partida à produção do texto de chegada nas suas mais variadas etapas. As componentes psicofisiológicas referem-se a mecanismos psicomotores, cognitivos e comportamentais, como a memória, a capacidade de concentração, a perseverança, o espírito crítico, entre outros.

Outra fonte para as competências de tradução que serve de base para o nosso estudo é o modelo de competências apresentado pelo grupo de peritos do European Masters in Translation (EMT 2009), que se diferencia do modelo do grupo PACTE na medida em que é orientado para a formação em tradução, centrando-se em saberes específicos numa perspectiva de mercado, alguns dos quais o modelo do Grupo PACTE apresentado acima não inclui por se orientar para o estudo das competências pessoais numa perspectiva de processo de tradução. No entanto, não podemos descurar a existência de semelhanças entre os dois modelos.

Na figura ao lado apresentamos o esquema de competências proposto pelo EMT. Como se pode observar, os responsáveis por este programa identificaram seis áreas ou tipos de competência que um tradutor deverá possuir no final de uma formação em tradução. À primeira vista, tender-se-á a limitar ou associar a influência de uma disciplina de Tecnologias de Tradução às competências instrumentais tal como definidas pelo grupo PACTE e pelas

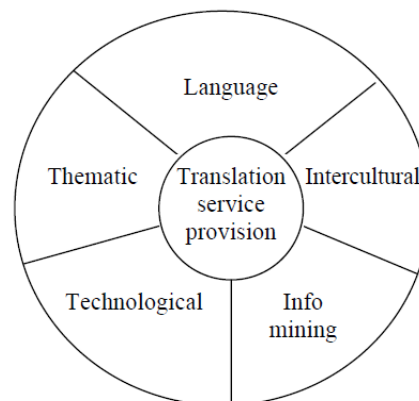


Figura 3: Diagrama de competências - EMT

competências tecnológicas e as de extração de informação do EMT, mas, no final da primeira década do século XXI, os computadores e demais recursos eletrônicos ganharam um relevo acentuado e esta realidade faz-nos acreditar que o âmbito das competências de nível informático para a tradução não se resume apenas às competências tecnológicas ou de extração de informação. Na realidade, acreditamos que as TIC de um modo geral poderão influenciar direta ou indiretamente todas as áreas ou tipos de competência tal como apresentados pelo EMT. No Anexo 7 identificamos os tipos de competência, e seus saberes relacionados, que acreditamos beneficiarem diretamente de um conhecimento alargado do tradutor quanto às TIC. Estes serão: (1) "Translation service provision"; (2) "Thematic"; (3) "Technological"; (4) "Info mining". Os restantes tipos de competência apresentados pelo EMT, apesar de se referirem a conhecimentos que não estão diretamente relacionados com as TIC, também podem beneficiar destas, sobretudo se assumirmos, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, que um tradutor utilizará todos os recursos à sua disposição para aprender e consolidar as suas competências de língua e interculturais.

Estas não são, porém, as únicas fontes atualmente disponíveis das quais se poderá delinear um quadro de competências para o tradutor, verificando-se a existência de vários documentos que descrevem a sua atividade e que mencionam as suas competências. De entre estes documentos destacamos a Norma Europeia EN 15.038 (CEN 2006), a separata do documento *Indústria de Conteúdos em Portugal* (2006), produzido pelo extinto Instituto para a Qualidade na Formação (IQF) e os documentos do *Thematic Network Project* (2003a, 2003b, 2003c). Um facto digno de menção é que, apesar de todos estes documentos referirem as várias competências de forma diferente ou com mais ou menos detalhe, alguns omitindo competências que outros recuperam, as competências informáticas estão presentes em todos, com direito a uma secção específica para tal.

5.2 Competências no domínio das Tecnologias de Tradução

Consequentemente, face a tudo o que foi exposto até agora no que diz respeito às competências de tradução, à importância que as TIC têm vindo a ganhar na atividade tradutiva nos mais diferentes níveis e tomando como ponto de partida uma abordagem minimalista nos mesmos moldes da de Pym (2003) na definição das competências, a nossa opinião, com base na abordagem orientada para o processo de Austermühl (2001, 11), é de que uma disciplina de Tecnologias de Tradução deverá centrar-se no ensino dos diferentes processos e tarefas relativos às ferramentas com utilidade para a tradução (generalistas ou específicas) a todos os níveis, avaliando as capacidades dos aprendentes no desempenho dos referidos processos e tarefas e não no desempenho tradutivo conseguido através da utilização das ferramentas, devendo o leque de aplicações e de recursos ser continuamente atualizado de forma a corresponder aos avanços tecnológicos no momento em que a disciplina é lecionada.

A nível específico, acreditamos que as competências delineadas pelo EMT (2009, 4-7) são as mais adequadas para o auxílio na determinação de objetivos gerais e específicos, para a estruturação de conteúdos e para o apoio e aplicação dos modelos de ensino/aprendizagem expostos em 2.2 e 2.3, sobretudo porque preveem uma dimensão interpessoal (que se reflete tanto a nível pessoal como a nível da comunidade de pares); porque se centram na produção numa perspetiva de mercado; porque dão relevância específica à pesquisa de informação (tão necessária a todos os níveis, mesmo os que menos têm a ver com o ato tradutivo); porque incluem uma perspetiva de aprendizagem contínua e independente a nível temático; e, finalmente, porque as competências tecnológicas são, de facto, as mais abrangentes e inclusivas de todas aquelas que nos foi possível estudar.

6 Proposta Curricular: Introdução às Tecnologias de Tradução

Como se observou acima, atualmente a tradução profissional requer a mobilização de um leque alargado de competências para lidar com os mais diversos problemas decorrentes da atividade, tendo estes muitas vezes uma relação longínqua com o ato tradutivo propriamente dito. O tradutor do século XXI, para além dos conhecimentos linguísticos, tem de estar a par dos avanços tecnológicos do seu tempo, sob pena de não corresponder às exigências do mercado ou às competências tal como são definidas pelas entidades que se dedicam ao seu estudo e definição. Assim sendo, exige-se-lhe uma grande flexibilidade ou capacidade de adaptação conseguida através da pesquisa e estudo individual, um conhecimento sólido do computador e das ferramentas generalistas para o apoio à atividade tradutiva e a compreensão dos vários aspetos da prática profissional de tradução com recurso a ferramentas específicas para a tradução. Acima de tudo, o tradutor tem de estar ciente de que a sua atividade e produtividade podem ser melhoradas, sustentadas e aumentadas por boas competências de nível informático e, de modo inverso, pioradas, deterioradas e diminuídas pela falta das mesmas competências, na medida em que a falta de capacidade crítica para avaliar a utilidade de uma aplicação informática ou de uma fonte disponível na Internet pode originar casos em que a sua prestação será pior do que seria sem um computador, simplesmente pelo facto de este poder fazer depender as suas práticas, opiniões e soluções de aplicações informáticas que não têm capacidade criativa e/ou de fontes cuja fiabilidade será, no mínimo, questionável.

Por conseguinte, propomos uma disciplina de Tecnologias de Tradução em formato *b-learning*, sendo a razão da escolha de um formato misto o facto de este proporcionar aos aprendentes um maior número de horas de contacto direto com o computador e os seus recursos, permitindo-lhes a aprendizagem ou o desenvolvimento de técnicas individuais que serão de grande utilidade mais tarde. Outra das razões, em estreita ligação com a aprendizagem de técnicas individuais, é o facto de, numa aula ou disciplina que inclua a utilização ou a aprendizagem de ferramentas informáticas, o paradigma da relação facilitador-aprendente ter de se alterar para integrar o computador como fonte de conhecimento, perdendo o facilitador alguma da autoridade ou relevância que deteria numa situação normal (Pym 2006, 113) (apesar da afirmação de Kiraly (cf. 2.3.2), acreditamos que mesmo numa perspetiva sócio-construtivista continua a existir uma certa partilha de autoridade entre facilitador e aprendente). Esta perda de autoridade, porém, não tem forçosamente de ser negativa. A promoção da utilização do computador nas mais variadas facetas: como (1) fonte de conhecimentos e recursos para a resolução dos mais diversos problemas (tanto de

tradução como de uso do computador), como (2) recurso pedagógico para a aprendizagem individual de operações específicas das aplicações em estudo, como (3) ferramenta para promover a comunicação entre os aprendentes e, conseqüentemente, a aprendizagem colaborativa e como (4) reforço da noção de comunidade de aprendizagem pode, na verdade, ser muito benéfica tendo em conta o conceito e características do formato *b-learning* apresentados em 2.1.1 e 2.1.2 e na perspectiva dos modelos pedagógicos apresentados em **A Aprendizagem Colaborativa e Sócio-Contrutivismo, Capacitação e o ensino da tradução.**

Para a elaboração desta proposta e com o objetivo de a fazer corresponder às necessidades e características do público-alvo nos cursos de tradução e às necessidades e exigências do mercado, tomámos em consideração as conclusões dos estudos de caso descritas na secção 3.3, as conclusões do levantamento de necessidades descritas na secção 4.2.5 e o quadro de competências definido pela secção **Competências no domínio das Tecnologias de Tradução.**

6.1 Enquadramento

Ser tradutor profissional hoje em dia requer uma gama de competências técnicas que, fruto dos avanços tecnológicos das últimas décadas, vão além da simples utilização do computador em substituição dos tradicionais papel e caneta ou da máquina de escrever. De igual forma, os recursos enciclopédicos e linguísticos, que anteriormente seriam difíceis de encontrar, estão agora ao alcance de qualquer pessoa que saiba movimentar-se nos meandros do labirinto informático em constante evolução a que chamamos de Internet. No sentido de promover uma aprendizagem das tecnologias de apoio à atividade tradutiva em conformidade com as necessidades do mercado e com os requisitos atuais referentes ao perfil do tradutor, esta unidade curricular (UC) concentra-se nos conhecimentos básicos nas ferramentas e recursos que se tornaram indispensáveis para a prática da tradução, desde os mais generalistas aos mais especializados.

6.2 Horas de Trabalho

O grau de profundidade e o grau de trabalho autónomo esperados no desenvolvimento desta UC levará a que a mesma se possa desdobrar em dois modelos distintos, um primeiro com menor duração (um semestre) com menor carga de trabalho e profundidade; um segundo com maior carga de trabalho autónomo, maior profundidade e maior extensão temporal, podendo chegar a um ano letivo.

6.3 Objetivos/Competências

- **Gerais**

- A. Desenvolver precocemente estratégias de atualização permanente e adaptação às exigências e características do mercado;
- B. Compreender os aspectos da prática da tradução num contexto eletrónico;
- C. Aperfeiçoar a utilização de sistemas operativos, ferramentas generalistas e recursos em linha;
- D. Desenvolver competências ao nível das ferramentas especializadas.

- **Específicas**

Ao concluir a disciplina, os estudantes deverão:

- Reconhecer a importância das TIC na prática da tradução (A1)
- Dominar as operações essenciais de sistemas operativos e aplicações generalistas de forma a auxiliar a prática tradutiva (B1; C1);
- Dominar técnicas avançadas de processamento de texto relevantes para a prática tradutiva (B2; C2);
- Utilizar devidamente as ferramentas TAC (Tradução Assistida por Computador) (D1);
- Dominar técnicas avançadas de pesquisa em tradução e linguagens especializadas através de motores de busca (B3; C3);
- Avaliar criticamente os recursos de apoio à tradução disponíveis localmente e em linha (A2; B4; C4; D2);
- Dominar a compilação, manutenção e utilização de memórias de tradução, bases de dados terminológicas e corpora linguísticos com recurso a ferramentas especializadas (B5; D3).

- **Transversais**

Esta UC, de natureza essencialmente prática, tem como objetivo familiarizar os aprendentes com os princípios e boas práticas na utilização das novas Tecnologias de Informação e Comunicação e permitir-lhes o desenvolvimento de competências alargadas na utilização de ferramentas generalistas e especializadas na prática da tradução, nomeadamente:

- Consolidar a utilização dos recursos de TIC a nível geral;
- Promover as melhores práticas de utilização das ferramentas generalistas e especializadas na área da tradução;
- Auxiliar na pesquisa de terminologia e de fundamentação para soluções de tradução;
- Estimular a capacidade crítica para a tomada de decisões de nível geral ou específico na prática tradutiva.

6.4 Programa

1. Introdução ao uso de tecnologias de informação e comunicação na prática tradutiva

- 1.1. Importância e utilidade das TIC na tradução
- 1.2. Aplicações generalistas e especializadas
- 1.3. Originais vs. pirateados
- 1.4. Internet e motores de pesquisa
- 1.5. Segurança e confidencialidade

2. Sistemas Operativos - Funcionamento, estruturação e arquivamento de dados

- 2.1. Windows, Linux e Mac - características e diferenças fundamentais
- 2.2. Introdução à estrutura do sistema de ficheiros
- 2.3. Técnicas de organização de sistema de pastas e ficheiros
- 2.4. Convenções de nomeação de pastas e ficheiros
- 2.5. Aplicações essenciais vs. opcionais em Windows
- 2.6. Manutenção, cópias de segurança, recuperação e limpeza do sistema operativo e seu sistema de ficheiros

3. Aplicações e recursos generalistas relevantes para a prática da tradução

- 3.1. Suites de Office
 - 3.1.1. Processadores de texto
 - 3.1.2. Folhas de cálculo
 - 3.1.3. Aplicações de apresentação
- 3.2. Internet
 - 3.2.1. Clientes de Correio Eletrónico
 - 3.2.2. Navegadores
 - 3.2.3. Transferência de ficheiros (FTP)
 - 3.2.4. Computação em nuvem
- 3.3. Utilitários vários

4. Funções avançadas de processamento de texto aplicadas à prática tradutiva

- 4.1. Estilos e Formatação
- 4.2. Revisão
- 4.3. Paginação
- 4.4. Comentários
- 4.5. Localização e Substituição

5. Recursos em linha de apoio à tradução

- 5.1. Pesquisa avançada
- 5.2. Sítios para tradutores
- 5.3. Dicionários, glossários e outros recursos

6. Ferramentas de Memória de Tradução

- 6.1. Princípios fundamentais
- 6.2. Principais ferramentas no mercado
- 6.3. Ferramentas em nuvem
- 6.4. Compilação de memórias de tradução
- 6.5. Alinhamento de traduções para alimentação de memórias
- 6.6. Manutenção, importação e exportação de memórias
- 6.7. Prática de tradução assistida por computador com recurso a diferentes ferramentas

7. Corpora

- 7.1. Princípios fundamentais
- 7.2. Utilização de corpora públicos na prática tradutiva
- 7.3. Compilação de corpora de linguagens especializadas.

8. Terminologia

- 8.1. Princípios fundamentais
- 8.2. Ferramentas de gestão de terminologia
- 8.3. Ferramentas de extração de terminologia
- 8.4. Processamento e manutenção de bases terminológicas/glossários

9. Outras Tecnologias de Tradução e ferramentas para o tradutor

- 9.1. Tradução audiovisual e multimédia
- 9.2. Localização
- 9.3. DTP
- 9.4. Gestão de projetos

6.5 Reflexão crítica sobre o programa proposto

1. Introdução ao uso de tecnologias de informação e comunicação na prática tradutiva

Estes conteúdos relacionam-se com os Objetivos Gerais (OG) A, B, C e D e todos os Objetivos Específicos (OE) dependentes, na medida em que proporcionam aos aprendentes uma série de competências específicas que facilitarão a aprendizagem dos restantes conteúdos e que servirão de base para a obtenção de todos os objetivos, pois fornecem uma série de conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do espírito crítico relativamente às TIC em geral e às Tecnologias de Tradução em específico.

2. Sistemas Operativos - Funcionamento, estruturação e arquivamento de dados

Os conteúdos neste ponto relacionam-se com os OG A e C, tendo também efeitos no OG D e com os OE A1, A2, C1, C4 e D1, uma vez que se abordam as operações essenciais de sistemas operativos, promovem a utilização adequada das TIC a um nível médio/avançado e estabelecem uma base sólida para uma devida utilização das ferramentas especializadas.

3. Aplicações generalistas relevantes para a prática da tradução

O conhecimento deste tipo de aplicações está diretamente relacionado com os OG A, B, C e D e os OE A1, B1, B2, B4, C1, C2, C4, D1 e D2. Esta relação justifica-se devido ao facto de os conteúdos abordarem uma série de aplicações generalistas (e seus conceitos relacionados) que fornecem aos aprendentes uma série de conhecimentos básicos que lhes permitirão utilizar as TIC com maior eficiência com recurso a ferramentas variadas muitas vezes necessárias e requisitadas no mercado.

4. Funções avançadas de processamento de texto aplicadas à prática tradutiva

Este ponto relaciona-se diretamente com os OG A, C e D e os OE A1, C1, C2, D1 e D3 devido à sua especificidade. Considerando que as ferramentas de memória de tradução trabalham normalmente em conjunto com as aplicações de processamento de texto e que a maioria das encomendas de tradução requer conhecimentos aprofundados nesta tipologia de aplicações, justifica-se que os aprendentes tenham contacto com os conteúdos neste ponto, sendo que estes lhes facilitarão a obtenção das competências patentes nos objetivos acima referidos.

5. Recursos em linha de apoio à tradução

Os objetivos diretamente relacionados com este ponto são os OG A, B, C e D e os OE A2, B4, C3, C4, D2 e D3, na medida em que abordam temas relevantes para a avaliação crítica dos recursos em linha, porque se dirigem ao domínio de técnicas de pesquisa em linha e porque estabelecem as bases para uma boa utilização e aproveitamento das características avançadas das ferramentas TAC.

6. Ferramentas de Memória de Tradução

7. Corpora

8. Terminologia

Os conteúdos nos pontos 6, 7 e 8 acima estão relacionados com todos os OG e todos os OE que daqueles primeiros dependem, com especial enfoque nos OE D1, D2 e D3. A relação com os OG A, B e C e seus OE justifica-se com a necessidade de compreender e de conhecer o funcionamento do Sistema Operativo, das aplicações generalistas e dos recursos em linha para perceber o funcionamento das ferramentas que são abordadas nestes pontos. O especial enfoque nas operações específicas das aplicações em estudo nestes pontos relaciona-se diretamente com o OG D e seus OE e justifica-se com a necessidade, no mercado atual, de profissionais com competências abrangentes e com conhecimento de um leque variado de aplicações para os mais diversos fins.

9. Outras Tecnologias de Tradução e ferramentas para o tradutor

Tendo em conta que as aplicações abordadas neste ponto têm utilidades muito específicas e exigem uma fundamentação ou abordagem teórica especializada (o que não se insere no âmbito da UC), os conteúdos abordados relacionam-se direta e preferencialmente com os OG A e D e os OE A1, A2 e D2 e em parte com o OE D1, na medida em que o que se pretende é uma introdução a este tipo de aplicações que permita o desenvolvimento de opiniões críticas e o estabelecimento de competências base que sirvam de ponto de partida para uma aprendizagem continuada ou que, posteriormente, facilitem a aprendizagem aprofundada em contexto profissional.

6.6 Metodologia de Ensino/Aprendizagem

Esta UC decorrerá em formato *b-learning* com recurso às metodologias exigidas por este formato, nomeadamente o trabalho colaborativo como suporte à aprendizagem individual:

1. Ensino Presencial

Métodos expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo

- a) Aulas práticas lecionadas em laboratório com demonstrações;
- b) Exercícios individuais e em grupo;
- c) Exposição de temas e debate orientado
- d) Simulações para esclarecimento de dúvidas de nível prático em grupo

2. Aprendizagem a distância (assíncrona)

Métodos expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo

- a) Aulas práticas em linha (tutoriais demonstrativos das aplicações)
- b) Aulas teóricas em linha
- c) Recursos síncronos e assíncronos para apresentação de temas e debate
- d) Trabalhos individuais e em grupo;

6.7 Reflexão crítica sobre as metodologias propostas

A ligação entre os elementos de ensino presencial e aprendizagem autónoma é essencial pois o formato em *b-learning* assume uma relação de complementaridade recíproca entre ambas as metodologias.

Assim sendo, para o **ensino presencial**, a opção pelas metodologias indicadas está diretamente relacionada com os todos os OG e OE na medida em que:

- através das aulas indicadas na alínea 1 a) os aprendentes terão a oportunidade de contactar com as várias aplicações em estudo;
- através dos exercícios indicados na alínea 1 b) os aprendentes terão a oportunidade de praticar e aperfeiçoar individualmente, ou em grupo, as competências práticas específicas adquiridas por via de ambas as metodologias (presencial e autónoma);
- a exposição e debate indicados na alínea 1 c) ajudam no desenvolvimento do espírito crítico e na apreensão dos elementos teóricos e deontológicos relacionados com o uso das TIC na tradução;
- as simulações para esclarecimento de dúvidas indicadas na alínea 1 d) permitem a consolidação das competências de nível prático abordadas tanto nas sessões presenciais como nas aulas em linha ou pelos tutoriais e manuais em linha.

A **aprendizagem a distância**, por sua vez, também é dirigida a todos os OG e OE. No entanto, o enfoque será na aprendizagem individual coadjuvada pelo trabalho colaborativo utilizando sobretudo meios assíncronos. Neste sentido:

- as aulas e tutoriais indicados na alínea 2 a) abordam especificamente as competências práticas específicas das aplicações em estudo;
- as aulas teóricas em linha indicadas na alínea 2 b) dirigem-se especificamente à aprendizagem da teoria e deontologia relacionadas com as ferramentas TIC na prática da tradução;
- os recursos síncronos e assíncronos indicados na alínea 2 c) promovem a troca de ideias e experiências, o debate livre ou orientado e a ajuda entre pares, permitindo igualmente o desenvolvimento de capacidades comunicativas e competências relacionadas com o trabalho colaborativo;
- os trabalhos individuais e em grupo indicados na alínea 2 d) concentram-se na exploração individual e no desenvolvimento de técnicas individuais de pesquisa e de fundamentação perante terceiros das opções tomadas e na prática das competências técnicas relacionadas com as aplicações em estudo.

6.8 Recursos Específicos

Os materiais serão disponibilizados pelo docente ao longo do semestre através da plataforma de ensino a distância:

- Documentos teóricos relevantes para a disciplina
- Aplicações (*software*) para utilização durante o semestre
- Tutoriais ou vídeos educativos de utilização das aplicações em estudo
- Aulas em linha dedicadas
- Manuais em linha em formato HTML ou PDF
- Outros recursos partilhados pelos aprendentes

6.9 Avaliação

- 1) A avaliação desta unidade curricular será feita de modo contínuo com base no trabalho desenvolvido ao longo do semestre e incidirá sobre duas componentes:
 - a) realização de um/vários projetos de tradução em grupo;
 - b) trabalhos individuais.

Para a classificação final, tomar-se-á como referência a atribuição do peso de 40% aos resultados da primeira componente e de 60% à segunda componente.

- 2) Dado o regime de b-learning, os aprendentes integrados em regimes especiais que os dispensem da presença obrigatória mínima nas aulas presenciais submeter-se-ão ao regime de avaliação regular no que diz respeito às componentes de avaliação estabelecidas.

Em todos os elementos de avaliação, será tida em conta a qualidade da expressão em Língua Portuguesa.

6.10 Bibliografia Obrigatória

- Alcina, Amparo. "Translation Technologies. Scope, tools and resources." *Target*, 21 (1), 2008: 79-102.
- Austermühl, Frank. *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2001.
- Barlow, M. . Corpora for Theory and Practice. *International Journal of Corpus Linguistics*, 1, 1. 1996
- Beninato, Renato. "A Review of the Global Translation Market Place." *Association of Translation Companies*. 2006. www.atc.org.uk/RenatoBenitatto2006.ppt.
- Díaz Cintas, Jorge e Remael, Aline. *Translation Practices Explained: Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester (Reino Unido), Kinderhook (Nova Iorque, EUA): St. Jerome Publishing, 2007.
- Eliman, Ahmed Saleh. "The impact of Translation Memory Tools on the Translation Profession." *Translation Journal*, Vol. 11 (1). janeiro de 2007. <http://www.mt-archive.info/TranslationJ-2007-Elimam.pdf>
- EMT, Expert Group. "Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication." *European Commission, Directorate-General for Translation. European Master's in Translation (EMT)*. Janeiro de 2009. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf
- Garcia, Ignacio. "Translators on translation memories : a blessing or a curse?" In *Translation Technology and its Teaching (with Much More Mention of Localization)*, montagem por Alexander Perekrestenko, Bram Starink Anthony Pym, 97-105. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2006

- Muñoz Sanchez, Pablo. "Electronic Tools for Translators in the 21st Century." *Translation Journal* Vol. 10 (4), 2006: <http://accurapid.com/Journal/38tools.htm>.
- Orero, Pilar. *Topics in Audiovisual Translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2004
- Pavel, Silvia. "The Pavel Terminology Tutorial - 1.3.7. Terminology Records." *Public Works and Government Services Canada - BtB - Termium Plus*. 2011. http://www.btb.termiumplus.gc.ca/didacticiel_tutorial/english/lesson1/page1_3_7_e.html.
- PYM Anthony, "Professional corpora": Teaching strategies for work with online documentation, translation memories, and content management", 2007. http://www.tinet.org/~apym/on-line/training/2007_professional_corpora.pdf
- Quah, C. K., *Translation and Technology*. Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2008
- Yamada, Masaru. "The effect of translation memory databases on productivity." *Translation Research Projects* 3, 2011: 63-73.
- Zetzsche, Jost. *The Translator's Tool Box. A Computer Primer for Translators*. Oregon: International Writers' Group, LLC, 2010

7 Considerações finais

Relembrando o exposto na introdução, este trabalho assumiu como objetivo principal a elaboração de uma proposta curricular para o ensino/aprendizagem em formato *b-learning* das Tecnologias de Tradução, em contextos educativos formais, fundamentada por várias teorias educativas relevantes para aquele formato. A fim de realizar este trabalho, adotou-se como metodologia uma proposta mista, baseada nos princípios da investigação-ação e centrada na premissa do professor-reflexivo. Assumiram-se vários ciclos de trabalho, interligados entre si, com efeito de roda dentada, abarcando a revisão de bibliografia relevante, o levantamento do território de ação, vários estudos de caso, auto e hetero avaliação continuada e finalmente, a formulação de uma proposta normativa para um possível programa para o ensino/aprendizagem das Tecnologias de Tradução. Consideramos atingidos os objetivos propostos, servindo o capítulo 6 – **Proposta Curricular: Introdução às Tecnologias de Tradução** — de síntese, na forma de uma planificação-modelo, para uma disciplina de Tecnologias de Tradução na qual se aplicam os modelos sócio-contrutivistas, da aprendizagem colaborativa e do *blended-learning* abordados no capítulo 2 — **Modelos e métodos de ensino/aprendizagem**.

Esta proposta, porém, não nasceu apenas de uma abordagem teórica. Servindo-lhe como fundamentação prática os estudos abordados no capítulo 3— **Estudos de Caso** — no qual se provou que o ensino e a aprendizagem podem efetivamente beneficiar das novas tecnologias educativas e de um formato em *b-learning* apoiado nos modelos colaborativo e sócio-constructivista, pois os aprendentes são capazes de adquirir, por si, novos conhecimentos. Inclusivamente, verificou-se que estes métodos podem ser coadjuvados pelos métodos considerados tradicionais — o expositivo e o demonstrativo — que se confirmou serem ainda necessários, podendo mesmo dizer-se que nunca deixarão de o ser, posto que, para facilitar, será sempre necessário explicar, expor ou demonstrar. No entanto, a aplicação destes modelos mais recentes (sócio-constructivismo e aprendizagem colaborativa) em oposição aos modelos unidirecionais tradicionais, não deixa de ser afetada pelos mais variados fatores, sendo um deles a percepção dos aprendentes (1) relativamente ao papel do professor/facilitador que, como se pôde observar, continua a representar para os estudantes do atual sistema de ensino padrão a fonte de todo o conhecimento; e, de modo inverso, (2) relativamente ao seu próprio papel e responsabilidade pessoal na aprendizagem, que muitos continuam a descurar, preferindo assumir uma posição de dependência. O resultado desta atitude é o deitar por terra de todos os benefícios que se poderiam obter de um trabalho colaborativo que estimula a autonomia e autoformação.

Possivelmente, o fator novidade terá sido um dos grandes limitadores do trabalho colaborativo como o aplicado no Estudo de Caso 2, pois este modelo requer habituação pelo facto de implicar exposição individual, o que faz sobressair a importância da utilização dos métodos colaborativos nos anos iniciais dos cursos para que, nos anos finais do curso e no resto da vida, os aprendentes consigam tornar-se seres com uma atitude pró-ativa perante a aprendizagem. Contudo, a análise desta conjetura não se enquadra no âmbito do presente trabalho, sendo antes um tema adequado para investigações futuras. Ainda assim, não podemos deixar de questionar os constrangimentos do sistema educativo vigente em Portugal, como por exemplo a imposição por lei da introdução de peças de avaliação que limitam a aplicabilidade do ideal sócio-construtivista. Apesar de haver abertura, imposta por Bolonha, para o desenvolvimento da autonomia nos estudantes, verifica-se que em contraciclo se continuam a aplicar modelos de ensino/aprendizagem e de avaliação que não são consentâneos com as premissas desse "novo" modelo.

Outra fonte de dados para a nossa proposta foram os resultados do levantamento de necessidades descritos no capítulo 4. Através destes verificámos que o quadro de competências técnicas exigidas a um tradutor, nomeadamente aquelas relacionadas com a utilização das TIC, é instável por definição e inclui uma gama variada de aplicações, alterando-se ao sabor das tendências do mercado e das inovações que invariavelmente surgem no campo tecnológico. Assim, este quadro exige do tradutor profissional uma grande flexibilidade e capacidade para lidar com os mais diversos problemas e aprender de forma autónoma, o que reforça a necessidade de conhecimento das operações mais básicas do computador e de desenvolvimento de técnicas individuais de aprendizagem, pois só conhecendo as bases e sabendo como agir para apreender um novo conceito se podem construir ou adquirir novos conhecimentos com facilidade. A exigência de uma constante atualização, aliás, está patente no elevado número de professores e profissionais de tradução que indicou sentir necessidade de formação adicional nas várias ferramentas, provando que a Aprendizagem ao Longo da Vida não é apenas um amontoado de ideais, mas sim uma realidade para a qual é necessário preparar os aprendentes. Outra realidade que nos foi demonstrada pelos questionários é o importante papel desempenhado pela experiência no que se refere às ferramentas informáticas, o que nos permitiu chegar à conclusão de que o melhor método para o ensino/aprendizagem das Tecnologias de Tradução será o contacto prático na perspetiva da aprendizagem situada que, inserindo-se nos contextos da aprendizagem colaborativa e do sócio-construtivismo, reforça a flexibilidade dos aprendentes e a sua capacidade para adquirir novas competências e mover-se em novos territórios técnicos, tecnológicos e sócio-linguísticos.

Perante estes factos, verifica-se que o formato *b-learning* no ensino/aprendizagem das Tecnologias de Tradução poderá ser até preferencial relativamente a outros formatos porque,

através dele, o aprendente se vê obrigado a utilizar o computador para a aprendizagem de competências técnicas que, sem a utilização deste último, seriam difíceis de adquirir de um ponto de vista puramente teórico. Todavia, como vimos no capítulo 5 — **Competências Base para as Tecnologias de Tradução** — as Tecnologias de Tradução não implicam apenas competências técnicas. Na realidade, o mercado atual define uma série de competências para o tradutor que ultrapassam a mera competência linguística ou mestria tecnológica. Longe vão os tempos do tradutor solitário barricado atrás de uma muralha de livros, dicionários e enciclopédias. Nos dias de hoje, o profissional de tradução deve ser um comunicador, deve estar pronto para trabalhar em equipa e responder a clientes, deve saber adaptar-se às características de um mercado em constante evolução que se está a tornar cada vez mais eletrónico e lidar com as alterações às tecnologias que suportam a sua atividade. Tudo isto, não raras vezes, sozinho à frente de um monitor.

É a partir desta perspetiva que a proposta no capítulo 6 se situa: através da promoção do trabalho colaborativo e do estímulo para a criação de uma comunidade de aprendizagem, fomentam-se as capacidades comunicativas e de trabalho em equipa; através do estudo individual a distância, incentiva-se a aprendizagem individual e desenvolvem-se técnicas individuais que permitirão uma aprendizagem continuada ao longo da vida e uma melhor integração das alterações que forem surgindo ao nível das competências; através da compreensão do funcionamento básico de sistemas operativos e programas generalistas, proporciona-se um quadro sólido de conhecimentos que permitirá uma mais fácil apreensão dos modos de trabalho das ferramentas especializadas e proporcionará uma melhor adaptabilidade às mudanças que o futuro certamente trará às tecnologias, desde as mais generalistas às mais específicas.

Este trabalho é apenas um ciclo de um estudo mais aprofundado sobre as técnicas do ensino/aprendizagem das Tecnologias de Tradução, ficando-se pela fase inicial de um estudo que se pretende mais completo e aprofundado. O ciclo inicial que terminou com a apresentação de uma proposta de currículo, é em si mesmo, o início de vários outros ciclos em que se passará à validação desta proposta em novos contextos, à reformulação de possíveis hiatos e à reflexão crítica e renovadora sobre problemas que se venham a encontrar. O trabalho aqui apresentado será sempre apenas exploratório pelo que se abre agora a novos processos de investigação.

Como o disse uma vez Alarcão (1996, 186), "quem não se sentir atraído pela vontade de mudar, esse não será autónomo; continuará dependente".

Fontes Citadas

- ❖ Alarcão, Isabel. "Ser professor reflexivo." In *Formação Reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão*, montagem por Isabel Alarcão, 171-198. Porto: Porto Editora, 1996.
- ❖ Alcina, Amparo. "Translation Technologies. Scope, tools and resources." *Target* . Vol. 20 (1) (2008): 79-102.
- ❖ Alves, Fernando Ferreira. "Uma Experiência de Aprendizagem Colaborativa: Contributos para repensar o ensino da tradução." *Confluências – Revista de Tradução Científica e Técnica*. Nº2 (Maio 2005): 46-56. <http://www.confluencias.net/n2/ferreira-alves.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Austermühl, Frank. *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2001.
- ❖ Beninatto, Renato. "A Review of the Global Translation Market Place." *Association of Translation Companies*. 2006. www.atc.org.uk/RenatoBenitatto2006.ppt (acedido em 2 de outubro de 2011).
- ❖ Brown, John Seely, Allan Collins, e Paul Duguid. "Situated Cognition and the Culture of Learning." *Educational Researcher*. Vol.18 (1). Janeiro de 1989. <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/museumeducation/situated.html> (acedido em 12 de outubro de 2011).
- ❖ Caetano, Ana Paula. "A mudança dos professores pela investigação-acção." *Revista Portuguesa de Educação*. Vol. 17 (1) (2004): 97-118. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417106.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ CEN. *European Standard EN 15038 (English Version): Translation services - Service requirements*. Bruxelas: CEN - European Committee for Standardization / Comité européen de normalisation / Europäisches Komitee für Normung, 2006.
- ❖ Coghlan, David, e Teresa Brannick. *Doing Action research in your own organization*. Londres: Sage Publications, 2001.
- ❖ DGES, MCTES -. *Oferta Formativa*. 2011. <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/> (acedido em 13 de outubro de 2011).

- ❖ Dillenbourg, Pierre. "Introduction: What do You Mean By «Collaborative Learning?»" In *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*, montagem por P. Dillenbourg, 1-19. Oxford: Elsevier, 1999.
- ❖ eColoTrain. "eColoTrain - Results. Translator Training Survey." *Institute of Translation and Interpreting*. 2006. <http://www.iti.org.uk/uploadedFiles/surveys/eColoTrain-Results%20April%202006%20graphic.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Eliman, Ahmed Saleh. "The impact of Translation Memory Tools on the Translation Profession." *Translation Journal*. Vol. 11 (1). Janeiro de 2007. <http://www.mt-archive.info/TranslationJ-2007-Elimam.pdf> (acedido em 01 de Março de 2011).
- ❖ EMT, Expert Group. "Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication." *European Commission, Directorate-General for Translation. European Master's in Translation (EMT)*. Janeiro de 2009. http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/key_documents/emt_competences_translators_en.pdf (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ European Language Council. "Course Profile Recommendations." *European Language Council*. 2003c. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7profiles.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ —. "Final Recommendations." *European Language Council*. 2003b. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7FinalRecs.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ —. "National Reports on the Training of Translators and Interpreters." *European Language Council*. 2003a. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP7NatReps.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Folaron, Debbie. "Notes on Translator Training." In *Innovation and E-Learning in Translator Training*, montagem por Anthony Pym, Carmina Fallada e Jill Orenstein José R. Biau, 65-69. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili-Intercultural Studies Group, 2003.
- ❖ Foley, Joseph. "Scaffolding." *ELT Journal*. Vol. 48 (1) (1994): 101-102. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/48/1/101.full.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).

- ❖ Gabelnick, F., J. MacGregor, R. S. Matthews, e B. L. Smith, . *Learning Communities: Creating Connections Among Students, Faculty, and Disciplines. New Directions for Teaching and Learning*. São Francisco: Jossey Bass, 1990.
- ❖ Garcia, Ignacio. "Translators on translation memories : a blessing or a curse?" In *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, montagem por Alexander Perekrestenko, Bram Starink Anthony Pym, 97-105. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2006.
- ❖ Gonçalves, Susana. "O método expositivo." *Pedagogia no Ensino Superior*. Vol. 1. Montagem por Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, Junho de 2008.
- ❖ Gonzalez, Cathy. *The Role of Blended Learning in the World of Technology*. Setembro de 2004. <http://www.unt.edu/benchmarks/archives/2004/september04/eis.htm> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Hiltz, Starr Roxanne. "Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks: Building Learning Communities - 3. What Is Collaborative Learning?." *Information services & Technology - New Jersey Institute of Technology*. Comunicação convidada apresentada na WEB98, Orlando Florida, Novembro de 1998.
http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Hutchins, John., e Harold Somers. *An Introduction to Machine Translation*. Londres: Academic Press, 1992.
- ❖ Illera, José L. Rodríguez. "Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação." *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*., Nº 3. Mai/Ago de 2007: 117-124.
- ❖ Institute of Translation and Interpreting. "Translation Memory Survey." *Institute of Translation and Interpreting*. 2007. [http://www.iti.org.uk/uploadedFiles/surveys/TMSurvey-Results.pdf](http://www iti.org.uk/uploadedFiles/surveys/TMSurvey-Results.pdf) (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Instituto para a Qualidade na Formação, I.P. "A Indústria de Conteúdos em Portugal - Separata de perfis profissionais." *IEFP*. 2006.
<http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.exe?key=&doc=29194&img=629> (acedido em 13 de outubro de 2011).

- ❖ Instituto Politécnico de Macau. *Sobre o IPM*. 2011.
<http://www.ipm.edu.mo/pweb/history/index.html> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Kelly, Dorothy. *Translation Practices Explained: A Handbook For Translator Trainers*. Manchester, UK & Northampton, USA: St. Jerome Publishing, 2005.
- ❖ Kiraly, Donald. *A social Constructivist approach to Translator Education*. Manchester e Nova Iorque: St. Jerome, 2000.
- ❖ Kowch, Eugene G., e Richard A. Schwier. "Characteristics of Technology-Based Virtual Communities." *University of Saskatchewan*. 1997.
<http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/communities/community.PDF> (acedido em 12 de outubro de 2011).
- ❖ Lave, Jean, e Etienne Wenger. *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- ❖ Macdonald, Janet. *Blended Learning and Online Tutoring*. 2ª Edição. Hampshire: Gower, 2008.
- ❖ Magalhães, Francisco José. *Da Tradução Profissional em Portugal (Estudo Sociológico)*. Lisboa: Edições Colibri, 1996.
- ❖ Mota, José Carlos. "Da Web 2.0 ao E-learning 2.0 : aprender na rede." *Repositório Aberto*. Junho de 2009. <http://hdl.handle.net/10400.2/1381> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Muñoz Sanchez, Pablo. "Electronic Tools for Translators in the 21st Century." *Translation Journal*. Vol.10 (4), outubro de 2006. <http://accurapid.com/Journal/38tools.htm> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ PACTE. "Building a Translation Competence Model." In *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, montagem por Fabio Alves, 43-66. Amsterdam: John Benjamins, 2003.
- ❖ —. *Grups de recerca*. 2011. http://www.fti.uab.es/departament/grups/pacte/index_en.htm (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ PACTE. "Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues." *Meta*. Vol. 50 (2). (Abril 2005): 609-619.

- ❖ Pavel, Silvia. "The Pavel Terminology Tutorial - 1.3.7. Terminology Records." *Public Works and Government Services Canada - BtB - Termium Plus*. 2011.
http://www.btb.termiumplus.gc.ca/didacticiel_tutorial/english/lesson1/page1_3_7_e.html
(acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Pinheiro, João, e Lucília Ramos. *Métodos Pedagógicos*. 4ª Edição. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2005.
- ❖ Pym, Anthony. "Asymmetries in the teaching of translation technology." In *Translation Technology and its Teaching (with much mention of localization)*, montagem por Anthony Pym, Alexander Perekrestenko e Bram Starink, 113-124. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2006.
- ❖ Pym, Anthony. "Redefining Translation Competence in an Electronic Age. In Defence of a Minimalist Approach." *Meta*. Vol. 48 (4) (Dezembro 2003): 481-497.
- ❖ Rheingold, Howard. *The Virtual Community - Introduction*. 1993.
<http://www.rheingold.com/vc/book/intro.html> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Rosenberg, Marc Jeffrey. *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill Professional, 2001.
- ❖ Saffo, Paul. "Farewell Information, it's a Media Age." *Saffo.com*. Dezembro de 2005.
http://www.saffo.com/essays/essay_farewellinfo.pdf (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Sandrelli, Annalis, e Jesús de Manuel Jerez. "The Impact of Information and Communication Technology on Interpreter Training." *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*. Vol. 1 (2) (2007): 269-303.
- ❖ Schön, Donald. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Nova Iorque: Basic Books, 1983.
- ❖ Secară, Alina, Pascaline Merten, e Yamile Ramírez. "What's in Your Blend?: Creating Blended Resources for Translator Training." *The Interpreter and Translator Trainer (ITT)*. Vol. 3 (2) (2009): 275-294.
- ❖ Silva, J.C. "A Tecnologia, as Imagens e o Currículo." In *Conselho Nacional de Educação. A Sociedade da Informação na Escola*, 133-139. Lisboa: Ministério da Educação, 1998.

- ❖ Smith, Barbara Leigh, e Jean T. MacGregor. "What is Collaborative Learning?" *Learning communities. National Resource Center*. 1992.
<http://learningcommons.evergreen.edu/pdf/collab.pdf> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Stacey, Elizabeth. "Collaborative Learning in an Online Environment." *The Journal of Distance Education* . Vol. 14 (2) (1999): 14-33.
- ❖ Tinto, Vincent. "Learning better together: The Impact of Learning Communities on Student Success." *Higher Education Monograph Series. Promoting Student Success in College*, 2003: 1-8. http://www.nhcuc.org/pdfs/Learning_Better_Together.pdf (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Varney, Jeniffer. "From hermeneutics to the translation classroom: a social constructivist approach to effective learning." *Translation & Interpreting.org*. Vol.1 (1) (2009): 27-43.
<http://www.trans-int.org/index.php/transint/article/viewFile/24/39> (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Vygotsky, Lev Semenovitch. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- ❖ Waters-Adams, Stephen. *Action Research in Education*. 2006.
<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm> (acedido em 10 de outubro de 2011).
- ❖ Wenger, Etienne. "Communities of practice - a brief introduction." *Etienne Wenger*. 2006.
http://www.ewenger.com/theory/communities_of_practice_intro_WRD.doc (acedido em 13 de outubro de 2011).
- ❖ Yamada, Masaru. "The effect of translation memory databases on productivity." In *Translation Research Projects 3*, montagem por Anthony Pym, 63-73. Tarragona: Intercultural Studies Group, Universitat Rovira i Virgili, 2011.
- ❖ Zetsche, Jost. *The Translator's Tool Box. A Computer Primer for Translators* . Oregon: International Writers' Group, LLC, 2010.

ANEXO 1

Relatório do exercício realizado na sessão presencial 1 do Estudo de Caso 2

O exercício a seguir descrito foi separado em dois momentos: num primeiro, os aprendentes tinham de efetuar uma tradução de um documento de caráter técnico (Texto de Partida 1 — TP1); num segundo momento, tinham de atualizar o documento de chegada (Texto de Chegada — TC1) criado no primeiro momento com recurso a um novo texto de partida (TP2). Em ambos os momentos, o ficheiro de chegada deveria ter a mesma formatação (*layout*) do ficheiro de partida correspondente. Este exercício foi realizado na perspetiva de um cenário hipotético de trabalho com um cliente que pretendesse atualizar uma tradução anterior.

Foi pedido aos aprendentes que trabalhassem em três grupos com um mínimo de três elementos. Este limite mínimo de elementos deveu-se aos três papéis que deveriam existir dentro de cada grupo: (1) tradutor; (2) Terminólogo; (3) Revisor/Editor. As atribuições dos papéis foram efetuadas pelos aprendentes dentro de cada grupo individual. Abaixo encontra-se uma descrição em pormenor das especificações para cada momento:

Momento 1 (45 minutos)

- **Grupo 1:** Tradução do TP1, em suporte papel, para suporte informático;
- **Grupo 2:** Tradução do TP1 em suporte informático (PDF) sem um GMT;
- **Grupo 3:** Tradução do TP1 em suporte informático (PDF) utilizando um GMT;

Tempo limite para a tradução: 30 minutos;

Discussão das dificuldades e partilha de experiências: 15 minutos.

Momento 2 (35 minutos)

- **Grupo 1:** Atualização do TC1 com recurso ao TP2, em suporte papel, para suporte informático
- **Grupo 2:** Atualização do TC1 com recurso ao TP2 em suporte informático (PDF) sem um GMT;
- **Grupo 3:** Atualização do TC1 com recurso ao TP2 em suporte informático (PDF) utilizando um GMT;

Tempo limite para a atualização: 20 min

Tempo para discussão das dificuldades e partilha de experiências: 15 min

Foi pedido aos aprendentes que entregassem os documentos finais de cada momento em formato PDF, mas, como poucos aprendentes tinham acesso efetivo à Internet, decidiu-se que bastaria criar o documento dentro do tempo designado para a tarefa.

Dadas as instruções para o primeiro momento, os aprendentes puderam começar os trabalhos de forma autónoma e com liberdade total para decidir o modo de trabalho e as divisões pelos diferentes papéis. Convém referir que, durante o exercício, o professor estava disponível para tirar dúvidas terminológicas e ajudar os vários grupos com a utilização das aplicações de que iriam necessitar para a realização da tarefa, em especial os aprendentes do grupo 3 com a utilização do GMT. A razão para esta ajuda ao grupo 3 deveu-se à inexperiência que os aprendentes tinham com gestores de memória de tradução: se se queria demonstrar os benefícios do seu uso, convinha eliminar o fator inexperiência, porém, a ajuda resumiu-se à utilização em concreto da aplicação (criação de projeto e de MT, abertura de ficheiro de partida, confirmação de segmentos e utilização de etiquetas, criação do texto de chegada), ficando as escolhas de tradução a cargo dos aprendentes.

No decorrer da tarefa, os vários grupos decidiram-se por diferentes estratégias. Enquanto os elementos do Grupo 1 (G1) assumiram verdadeiramente os papéis e cada um trabalhava naquilo para que estava designado, o Grupo 2 (G2) decidiu que os terminólogos, depois de efetuarem o seu trabalho, também participariam na tarefa de tradução. O grupo 3, por seu lado, e talvez devido ao facto de ser o grupo com menos elementos, trabalhava de forma diferente: todos os elementos participavam na tradução, mas o terminólogo assumia o seu papel quando surgia uma dúvida. Outras diferenças surgiram na forma como o texto de chegada a entregar foi trabalhado. No caso do G1, os aprendentes decidiram traduzir o texto e só depois trabalhar a formatação; o G2 decidiu traduzir e realizar a formatação do ficheiro em simultâneo; o G3, como estava a trabalhar com um GMT não teve de fazer qualquer escolha.

Chegados aos 30 minutos, a tarefa foi interrompida, tendo os aprendentes que deixar o trabalho tal como estava. A discussão dos resultados e partilha de experiências que se seguiu foi muito produtiva. Abaixo descrevem-se os resultados práticos por grupo:

- **G1:** traduziu o texto por completo mas a formatação foi apenas iniciada e a entrega falhou;
- **G2:** a tradução ficou incompleta. A formatação ficou apenas aproximada e a entrega falhou;
- **G3:** respeitou o prazo de entrega e a formatação;

Algumas das dificuldades apontadas pelos grupos 1 e 2 foram: o tempo de que se necessita para pesquisa de terminologia e para a formatação do ficheiro de chegada; o tempo que se perde a saltar entre ficheiro de partida e ficheiro de chegada e, derivando da anterior, a dificuldade em

seguir ordenadamente as frases no ficheiro de partida, o que faz com que tenha de se estar constantemente à procura da frase correta quando se muda de janela. O grupo 3, por seu lado, estava bastante satisfeito, pois não partilhava das mesmas dificuldades e tinha acabado a tradução e procedido à entrega antes sequer do final dos 30 minutos que tinham sido designados. O único aspeto negativo apresentado por este grupo foi a ligeira complexidade do modo de funcionamento do GMT, que consideraram ultrapassável e de efeitos mínimos, tendo em conta os benefícios observados.

No seguimento da discussão acima, procedeu-se à execução do segundo momento do exercício. Desta feita, os grupos tinham de atualizar o TC1 utilizando o TP2, que continha modificações de números e de partes de frases, mais uma vez com liberdade total de decisão quanto à estratégia. O G1, como já tinha realizado a pesquisa terminológica para o TP1, decidiu traduzir o TP2 com base na tradução que tinham efetuado anteriormente, tendo realizado a tarefa com sucesso dentro do tempo determinado; o G2 implementou as atualizações diretamente no ficheiro TC1 que já possuía e todos os elementos participaram em todas as tarefas, terminando a atualização e a formatação dentro dos 20 minutos de que dispunha; o G3 foi o mais rápido de todos pois, ao utilizar a MT do primeiro momento, beneficiou do facto de não ter de andar à procura das diferenças, já que estas foram automaticamente identificadas pelo GMT, conseguindo em pouco mais de cinco minutos.

Tal como para o momento 1, os 15 minutos que se seguiram à tarefa serviram para a discussão e partilha de opiniões entre a turma. Desta feita, Entre as dificuldades referidas encontrou-se apenas, e mais uma vez, o tempo necessário para formatação do ficheiro de chegada, opinião partilhada pelo grupos 1 e 2. Uma vez que esta tarefa consistia principalmente numa revisão, outra dificuldade encontrada (sobretudo pelo G2) foi o seguimento das alterações que deveriam ser implementadas. Na realidade, este grupo foi o único que não encontrou uma das várias diferenças que existiam entre o TP1 e o TP2, talvez devido ao facto de a frase em questão conter uma alteração subtil. Relativamente às alterações entre versões do TP, o G1 não teve dificuldades, provavelmente porque realizou uma tradução, o que fez com que não falhasse qualquer revisão. Entre os benefícios que o G3 apontou quanto ao uso do GMT encontram-se; a rapidez na localização das diferenças; a tradução automática das frases que não tinham sofrido alterações; a manutenção automática da formatação no TC e, de uma forma geral, a rapidez com que se efetuou todo o processo de atualização.

ANEXO 2

Instituições de Ensino Superior Público e Privado

Instituição de Ensino		Ciclo de Estudos	Nome do Curso	Designação das Unidades Curriculares	Semestre	Hiperligação	
Universidade dos Açores		2º M	Tradução e Assessoria Linguística	---	---	http://www.uac.pt/ensino/curso/6836/plano?departamento=dllm#6836-2	
Universidade do Algarve - Escola Superior de Educação e Comunicação		1º L	Tradução e Interpretação Multimédia	Linguística e Informática I	4º	http://www.ualg.pt/components/com_facileforms/uploads/ARTES_TRADUCAO_MULTIMEDIA.pdf	
		2º PG		Tradução de Especialidade	Informática para a Tradução		2º
Universidade de Aveiro		1º L	Tradução	Tecnologias de Apoio à Tradução I	5º	http://www.ua.pt/PageDisc.aspx?id=2888&b=1	
		2º M		Tradução Especializada	Tecnologias de Apoio à Tradução II	6º	http://www.ua.pt/PageDisc.aspx?id=2889&b=1
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões		2º M	Tradução Especializada	Ferramentas Tecnológicas de Apoio à Tradução	4º	http://www.ua.pt/PageDisc.aspx?id=4353&b=1	
		1º L		Tradução e Interpretação	Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução	3º	http://portal.ual.pt/portal/Main?Portal=131&Application=ContentManager&target=contentdesktop&mode=new&menuid=02
		2º PG		Tradução	Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução	n/d	http://portal.ual.pt/portal/Main?Portal=1250&Application=ContentManager&target=contentdesktop&mode=load&id=85931
Universidade de Coimbra		2º PG	Tradução e Comunicação para os Media	Ferramentas Electrónicas para a Tradução	n/d	http://portal.ual.pt/portal/Main?Portal=1251&Application=ContentManager&target=contentdesktop&mode=load&id=85936	
		2º M	Tradução	Informática Aplicada e Terminologia	1º	http://www.uc.pt/fluc/ctraduc/Documentos/Informatica_2010-2011	
Universidade Católica Portuguesa FCH Lisboa		2º M	Tradução	---	---	http://www.fch.lisboa.ucp.pt/site/custom/template/ucptpl_fac.asp?SSPAGEID=924&lang=1&artigo=4543&artigoID=4550	
Universidade de Évora		2º M	Línguas Aplicadas e Tradução	Informática e Tradução	1º	http://www.uevora.pt/ensinos/oferta_formativa/21_ciclo/curso/plano_de_estudos/%28id%29/1378	
Universidade de Lisboa		1º L	Tradução	Tradução Assistida por Computador	5º	http://ww3.fl.ul.pt/processo_bolonha/transicoes/Ficheiros/ProgramaTraducao10-11.pdf	
		2º M		Tradução	Sistemas de Tradução Automática	n/d	http://www.ergative.net/TAC/tac_main.html
		2º CPGE		Tecnologias de Tradução	Sistemas de Tradução Automática	2º	http://ww3.fl.ul.pt/processo_bolonha/2ciclo2011_2012/trad_mest.pdf
					Tradução Assistida por Computador – nível avançado	2º	
		2º CPGE		Prática de Tradução	Tradução e Tecnologias de Informação Linguística	1º	http://ww3.fl.ul.pt/c_especializacao/2011_2012/Curso%20P%C3%B3s_Tecnologias%20Tradu%C3%A7%C3%A3o.pdf
					Tradução Assistida por Computador – nível avançado	2º	http://ww3.fl.ul.pt/c_especializacao/2011_2012/Curso%20P%C3%B3s_Pr%C3%A1ticadeTradu%C3%A7%C3%A3o.pdf
2º CPGE		Tradução e Retroversão - Inglês	---	---	http://dea.o2digitalstudio.com/newsite/cursoshorarios/especializacao/390		
Universidade de Lusófona	UL de Hum. e Tecnologias	1º L	Tradução e Escrita Criativa – ramo de Tradução e Interpretação	Tradução Assistida por Computador	6º	http://www.ulusofona.pt/index.php/ensino/escolas-faculdades-e-institutos/escola-de-comunicacao-artes-e-tecnologias-da-informacao/licenciaturas-1%C2%BA-ciclo/licenciatura-em-traducao-e-escrita-criativa-1.%C2%BA-ciclo.html	
	UL do Porto	1º L	Línguas e Tradução (sem 1º ano)	---	---	---	

Instituição de Ensino	Ciclo de Estudos	Nome do Curso	Designação das Unidades Curriculares	Semestre	Hiperligação
Universidade do Minho	2º M	Tradução e Comunicação Multilíngue	Ferramentas Avançadas para Tradução	1º	http://www.ilch.uminho.pt/uploads/MTCM.pdf
Universidade Nova de Lisboa - FCSH	1º L	Tradução	Informática para a Tradução	n/d	http://www.unl.pt/guia/2011/fcsh/c-4015/uc-711121015.2
	2ºM	Tradução – Especialização em vários idiomas	Tecnologias de Informação para a Tradução	n/d	http://www.unl.pt/guia/2011/fcsh/c-4236/uc-722160002.2
Universidade do Porto	2º M	Tradução e Serviços Linguísticos	Informática de Tradução	1º	http://sigarra.up.pt/flup/disciplinas_geral.FormView?P_CAD_CODIGO=MTSL012&P_ANO_LECTIVO=2011/2012&P_PERIODO=1S
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	PG	Tradução	Informática e Tradução	1º	http://www.utad.pt/pt/ensino_formacao/pos_grad/traducao/popup_plano_estudos.html
Instituto Politécnico de Leiria	1º L	Tradução e Interpretação Português/Chinês – Chinês/Português	Tecnologias Aplicadas à Tradução	7º	http://www.ipleiria.pt/resources2?portal=ipleiria&name=plano%20curricular%20traducao%20portugal.pdf&md5=83e61d55b0ccd78577eab9470a67f9ee&ctype=application/pdf&cLen=48426&sruid=261362-cms-main-documents&type=pdf
Instituto Politécnico de Bragança	2º M	Tradução	Tecnologias de Apoio à Tradução	1º	http://portal.ipb.pt/portal/page?_pageid=114,59301&_dad=portal&_schema=PORTAL&cod_escola=3042&cod_curso=5028
			Localização de Software e de Páginas Web	2º	
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	1º L	Assessoria e Tradução	Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução I	3º	http://www.iscap.ipp.pt/site/php/licenciaturas_det.php?curs=4
			Ferramentas Electrónicas Aplicadas à Tradução II	4º	
	CE	Tradução Assistida por Computador	Fundamentos Teóricos da Tradução Assistida e Automática	1º	http://www.iscap.ipp.pt/data/db_pdf/14_file.pdf
			Tradução Assistida de Textos Científicos/académicos	1º	
			Terminologia e Bases de Dados	1º	
			Publicação Assistida por Computador (DTP)	1º	
			Localização de Software e Páginas da Internet	2º	
			Legendagem de Textos Audiovisuais	2º	
			Tradução Automática e Pós-edição	2º	
Gestão Integrada de Projectos de Tradução	2º				
Instituto Superior de Administração e Gestão	1º L	Tradução e Interpretação	Tecnologias de Informação	1º	http://www.isag.pt/isag/planos_estudos_geral.formview?p_Pe=33
			Novas Tecnologias para a Tradução	2º	
Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda	1º CET	Práticas Administrativas e Tradução	Terminologia e Tecnologias de Tradução	1º	http://www.estga.ua.pt/PageText.aspx?id=6105

Legenda:

L = Licenciatura

M = Mestrado

PG = Pós-Graduação

CPGE = Curso Pós-Graduado de Especialização

CE = Curso de Especialização

CET = Curso de Especialização Tecnológica

Instituições com formação profissional dirigida a tradutores

Instituição	Nome do Curso	Módulo - Aplicações	Duração	Hiperligação		
ISLA - Lisboa	Curso prático de SDL Trados - Translator's Workbench	Translator's Workbench	21 horas	http://www.isla.pt/oferta-formativa/formacao/curso-pratico-de-sdl-trados-translators-workbench		
Centro Europeu de Línguas	Formação de tradutores e intérpretes	Informática Aplicada à Tradução - n/d	2 anos	http://www.cel.pt/formacaoProfissional_tradutoresInterpretes.html		
HCR	Trados 2007	SDL Trados 2007 Suite - Iniciação	6 horas - presencial	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/PRETRAININGTRADOS1		
		SDL Trados 2007 Suite - Intermédio	6 horas - presencial	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/PRETRAININGTRADOS2		
		SDL Trados 2007 Suite - Avançado	6 horas - presencial	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/PRETRAININGTRADOS3		
		SDL Multiterm2007	2 horas - webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/06_SDLMultiterm2007		
		Trados 2007 – Manutenção de TM's	n/d - webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/09_SDLTrados2007_Manut_TM		
		Trados 2007 – QA Check e Terminology Check	n/d - Webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/11_SDLTrados2007_QA%26TermCheck		
	Trados 2009	WinAlign – Trados 2007 e Trados 2009	n/d - Webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/08_WINALIGN_SDLTrados2007_2009		
		Trados 2009 – Upgrade	2 horas - Webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/01_SDLTrados2009_Upgrade		
		Trados 2009 – Nível Inicial	3 horas - Webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/02_SDLTrados2009_Inicial		
		Trados 2009 – Nível Intermédio	3 horas - Webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/03_SDLTrados2009_Intermedio		
		Trados 2009 – Nível Avançado	3 horas - Webinar	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Appointments/04_SDLTrados2009_Avancado		
		SDL Multiterm 2009	6 horas - Presencial	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/PRETRAININGMTERM1		
		SDL Trados Studio 2009 - Iniciação	6 horas - Presencial	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/PRETRAININGTRADOS1P		
		SDL Trados Studio 2009 - Intermédio	6 horas - Presencial	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/PRETRAININGTRADOS2P		
		SDL Trados Studio 2009 - Avançado	6 horas - Presencial	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/PRETRAININGTRADOS3P		
		SDL Trados Studio 2009 - Formação Completa	n/d	http://www.lojahcr.com/epages/176770.sf/pt_PT/?ObjectPath=/Shops/176770/Products/2009_PACK_PRE_TRAINING		
		AP Portugal	Formação Wordbee	Wordbee	n/d	http://apportugal.com/?s=18&ss=27&w=Formacao-Wordbee
		Associação Portuguesa de Tradutores	Formação Profissional para Tradutores	Ferramentas Electrónicas para Tradutores - n/d	18h	http://www.ap.pt/Newsletters/Jornal_da_APT_52.pdf

ANEXO 3

TecTrad - Questionário Conhecimentos 1

CONHECIMENTO COMPUTADORES

1.) Idade

- <18
- 18-24
- 25-34
- 35-54
- 55+

2.) Como classifica as suas competências informáticas actuais?

- Muito fracas
- Fracas
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas

3.) Tenho plena confiança nas minhas competências informáticas.

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

4.) Tenho plena confiança que consigo melhorar as minhas competências informáticas.

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

5.) Antes de iniciar o curso, já tinha frequentado algum curso/disciplina nos tópicos abaixo?

Para responder, seleccione o ano de obtenção do diploma ou frequência de disciplina.

(Caso não tenha frequentado qualquer curso, passe para a página seguinte clicando em Next)

	Universidade	Escola Secundária/ Profissional	Centro Formação	de	Outro
Tecnologias de Informação e comunicação (TIC)	<2005	<2005	<2005		<2005
	2005	2005	2005		2005
	2006	2006	2006		2006
	2007	2007	2007		2007
	2008	2008	2008		2008
	2009	2009	2009		2009
	2010	2010	2010		2010
Internet	<2005	<2005	<2005		<2005
	2005	2005	2005		2005
	2006	2006	2006		2006
	2007	2007	2007		2007
	2008	2008	2008		2008
	2009	2009	2009		2009
	2010	2010	2010		2010

	Universidade	Escola Secundária/ Profissional	Centro Formação	de	Outro
Processamento de Texto	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010		<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Folhas de Cálculo	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010		<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Ferramentas TAC e Localização	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010		<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Gestão de Projectos	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010		<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Gestão de Terminologia	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010		<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010

INTERNET

6.) Como classifica as suas competências de Internet ou web actuais?

- Muito fracas
- Fracas
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas

7.) Até que ponto se sente seguro(a) a utilizar e a lidar com HTML

- Não sei utilizar
- Inseguro(a)
- Algo seguro(a)
- Seguro(a)
- Muito Seguro(a)

8.) Como avalia as suas competências de utilização da internet para comunicar com outros?

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

9.) Tenho plena confiança nas minhas capacidades para encontrar informação específica na internet ou na Web.

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

10.) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

PROCESSAMENTO DE TEXTO

11.) Sabe utilizar software de processamento de texto?

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

12.) Como avalia as suas competências na utilização de processadores de texto?

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

13.) Como avalia as suas competências em lidar com formatos de ficheiro diferentes no processamento de texto?

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

14.) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

FOLHAS DE CÁLCULO

15.) Sabe utilizar software de folhas de cálculo?

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

16.) Como avalia as suas competências na utilização de folhas de cálculo?

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

17.) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
 - Não
-

FERRAMENTAS TAC E LOCALIZAÇÃO

18.) Sabe utilizar ferramentas TAC e de localização de software?

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

19.) De entre as ferramentas TAC que se seguem, quais já utilizou?

- [1] Trados
- [2] SDLX
- [3] Wordfast
- [4] Déjà Vu
- [5] Transit
- [6] Passolo
- [7] Across
- [8] RC-WinTrans
- [9] Outros

20.) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

GESTÃO DE PROJECTOS

21.) Sabe utilizar ferramentas de gestão de projectos?

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

22.) Que ferramentas PM já utilizou?

- [1] MS Project
- [2] Translation Office 3000
- [3] LTC Organiser
- [4] Projetex 2005
- [5] Outros

23.) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

GESTÃO DE TERMINOLOGIA

24.) Sabe utilizar software de gestão de terminologia?

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

25.) Que software de gestão de terminologia já utilizou?

- [1] Multiterm
- [2] TermStar
- [3] Outros

26.) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

OBRIGADO! :-)

Agradeço a sua participação!

Caso pretenda receber os dados do questionário, por favor, contacte-me através do endereço:

david.oliveira@student.fl.uc.pt

ANEXO 4

TecTrad - Questionário Conhecimentos 2

DADOS GERAIS

1) Idade*

- <18
- 18-24
- 25-34
- 35-54
- 55+

2) Profissão*

- Tradutor(a) freelance a tempo inteiro
- Tradutor(a) em part-time
- Tradutor(a) contratado(a) em agência
- Tradutor(a) contratado(a) em empresa
- Outra
- Professor de Tradução Genérica
- Professor de Tradução Especializada
- Professor de Informática/Tecnologias de Tradução
- Professor de Terminologia

Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda com as afirmações que se seguem.

3) Tenho plena confiança nas minhas competências informáticas.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

4) Tenho plena confiança que consigo melhorar as minhas competências informáticas.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

5) Já frequentou algum curso/disciplina nos tópicos abaixo?

Para responder, seleccione o ano de obtenção do diploma ou frequência de disciplina.

(Caso não tenha frequentado qualquer curso, passe para a página seguinte clicando em Next)

	Universidade	Escola Secundária/ Profissional	Centro de Formação	Outro
Tecnologias de Informação e comunicação (TIC)	<2005	<2005	<2005	<2005
	2005	2005	2005	2005
	2006	2006	2006	2006
	2007	2007	2007	2007
	2008	2008	2008	2008
	2009	2009	2009	2009
	2010	2010	2010	2010

	Universidade	Escola Secundária/ Profissional	Centro de Formação	Outro
Internet	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Processamento de Texto	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Folhas de Cálculo	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Ferramentas TAC e Localização	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Gestão de Projectos	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010
Gestão de Terminologia	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010	<2005 2005 2006 2007 2008 2009 2010

INTERNET

6) Como classifica as suas competências de Internet ou web actuais?*

- () Muito fracas
- () Fracas
- () Razoáveis
- () Boas
- () Muito Boas

7) Até que ponto se sente seguro(a) a utilizar e a lidar com HTML *

- Não sei utilizar
- Inseguro(a)
- Algo seguro(a)
- Seguro(a)
- Muito seguro(a)

8) Como avalia as suas competências de utilização da internet para comunicar com outros?*

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda com as afirmações que se seguem.

9) Tenho plena confiança nas minhas capacidades para encontrar informação específica na internet ou na Web.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

10) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

PROCESSAMENTO DE TEXTO

11) Sabe utilizar software de processamento de texto?*

(Se responder Não nem me interessa, passe directamente para a última questão desta página)

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

12) Como avalia as suas competências na utilização de processadores de texto?

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

13) Como avalia as suas competências em lidar com formatos de ficheiro diferentes no processamento de texto?

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

14) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda com a afirmação que se segue. Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

FOLHAS DE CÁLCULO

15) Sabe utilizar software de folhas de cálculo?*

(Se responder Não nem me interessa, passe directamente para a última questão desta página)

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

16) Como avalia as suas competências na utilização de folhas de cálculo?

- Insuficientes
- Razoáveis
- Boas
- Muito Boas
- Excelentes

17) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda com a afirmação que se segue.

Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

FERRAMENTAS TAC E LOCALIZAÇÃO

18) Sabe utilizar ferramentas TAC e de localização de software?*

(Se responder Não nem me interessa, passe directamente para a última questão desta página)

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

19) De entre as ferramentas TAC que se seguem, quais já utilizou?

- Trados
- SDLX
- Wordfast
- Déjà Vu
- Transit
- Passolo
- Across
- RC-WinTrans
- Outros

20) No exercício da profissão, que ferramentas TAC os seus clientes lhe pedem para utilizar?

- Trados
- SDLX
- Wordfast
- Déjà Vu
- Transit
- Passolo
- Across
- RC-WinTrans
- Outros

21) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda com a afirmação que se segue.

Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

GESTÃO DE PROJECTOS

22) Sabe utilizar ferramentas PM (Project Management - Gestão de projectos)?*

(Se responder Não nem me interessa, passe directamente para a última questão desta página)

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

23) Que ferramentas PM já utilizou?

- MS Project
- Translation Office 3000
- LTC Organiser
- Projetex 2005
- Outros

24) No exercício da profissão, que ferramentas PM já utilizou ou utiliza?

- MS Project
- Translation Office 3000
- LTC Organiser
- Projetex 2005
- Outros

25) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

**Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda com a afirmação que se segue.
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.***

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

GESTÃO DE TERMINOLOGIA

26) Sabe utilizar software de gestão de terminologia?*

(Se responder Não nem me interessa, passe directamente para a última questão desta página)

- Não, nem me interessa
- Não, mas gostaria de aprender
- Não
- Sim, mas com dificuldades
- Sim

27) Que software de gestão de terminologia já utilizou?

- Multiterm
- TermStar
- Outros

28) No exercício da profissão, que software de terminologia os seus clientes lhe pedem para utilizar?

- Multiterm
- TermStar
- Outros

29) Sente que necessita de mais formação nestas competências?

- Sim
- Não

**Por favor, indique até que ponto concorda ou discorda com a afirmação que se segue.
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.***

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.*

- Discordo plenamente
- Discordo
- Não tenho certeza
- Concordo
- Concordo plenamente

OUTRAS APLICAÇÕES

30) Tendo em conta a sua experiência profissional, que outras aplicações ou temas sugeriria para uma disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução?

- Legendagem
- Análise de corpora
- PDF
- Email
- Bases de dados especializadas
- Localização
- Tradução automática
- Segurança
- HTML
- Outra

OBRIGADO! :-)

Agradeço a sua participação!

Caso pretenda receber os dados do questionário, por favor, contacte-me através do endereço:

david.oliveira@student.fl.uc.pt

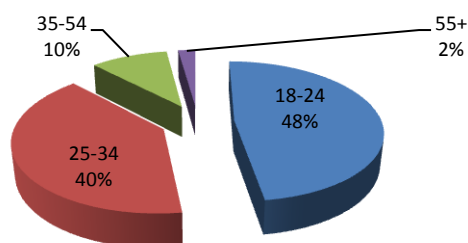
ANEXO 5

Questionário 1 – Geral

Questionário:TecTrad - Questionário Conhecimentos 1

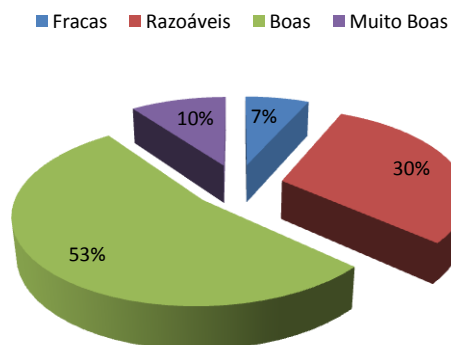
Idade

Valor	Respostas	Percentagem
18-24	43	47.78%
25-34	36	40.00%
35-54	9	10.00%
55+	2	2.22%
Estatística		
Total de respostas	90	



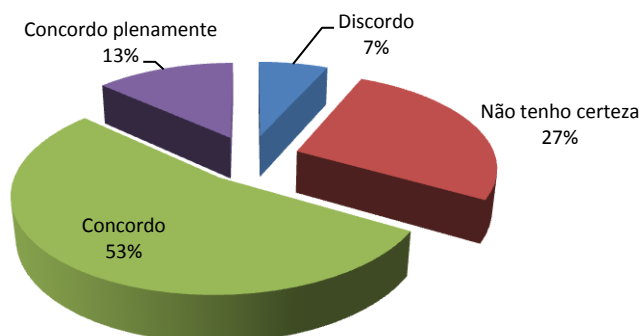
Como classifica as suas competências informáticas actuais?

Valor	Respostas	Percentagem
Fracas	6	6.67%
Razoáveis	27	30.00%
Boas	48	53.33%
Muito Boas	9	10.00%
Estatística		
Total de respostas	90	



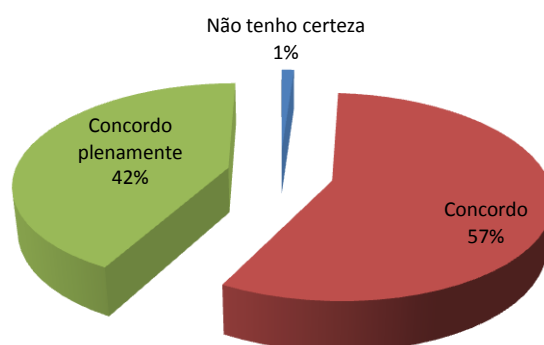
Tenho plena confiança nas minhas competências informáticas.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo	6	6.67%
Não tenho certeza	24	26.67%
Concordo	48	53.33%
Concordo plenamente	12	13.33%
Estatística		
Total de respostas	90	



Tenho plena confiança que consigo melhorar as minhas competências informáticas.

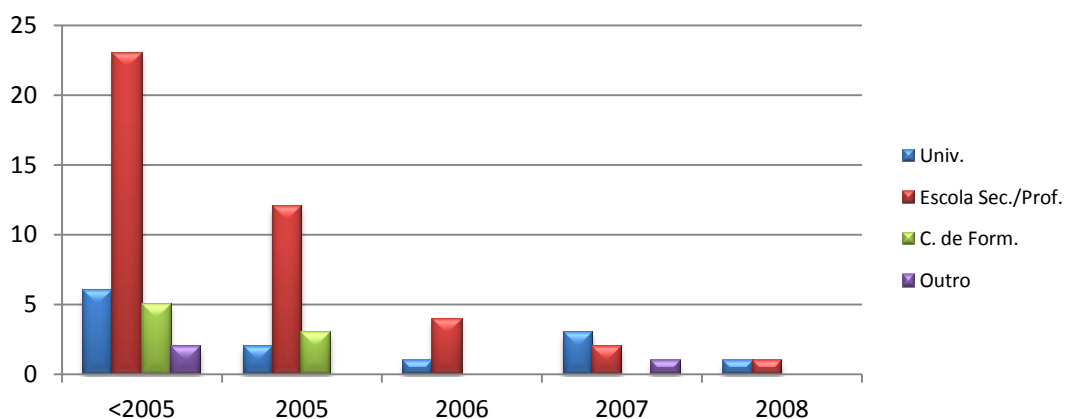
Valor	Respostas	Percentagem
Não tenho certeza	1	1.11%
Concordo	51	56.67%
Concordo plenamente	38	42.22%
Estatística		
Total de respostas	90	



Antes de iniciar o curso, já tinha tido frequentado algum curso/disciplina nos tópicos abaixo?
 Para responder, seleccione o ano de obtenção do diploma ou frequência de disciplina.

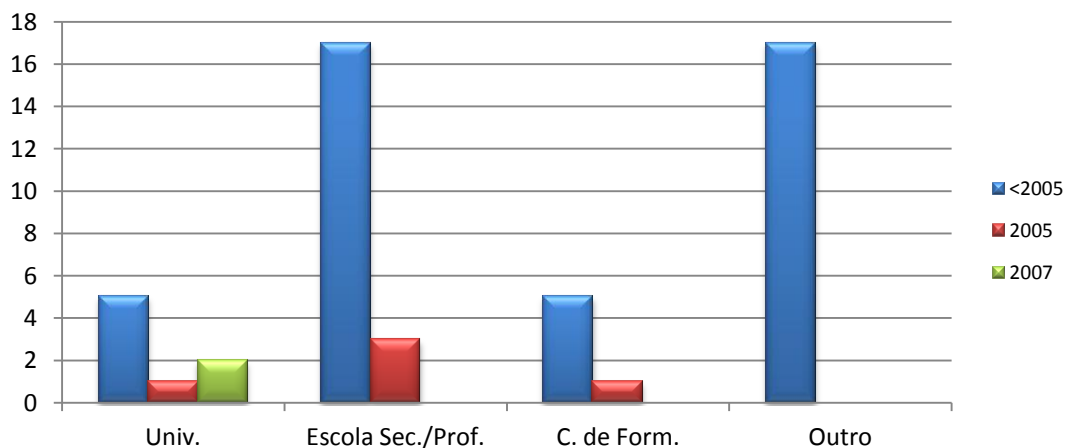
Tecnologias de Informação e comunicação (TIC)

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro	Total
<2005	6	23	5	2	36
2005	2	12	3		17
2006	1	4			5
2007	3	2		1	6
2008	1	1			2
Total	13	42	8	3	66



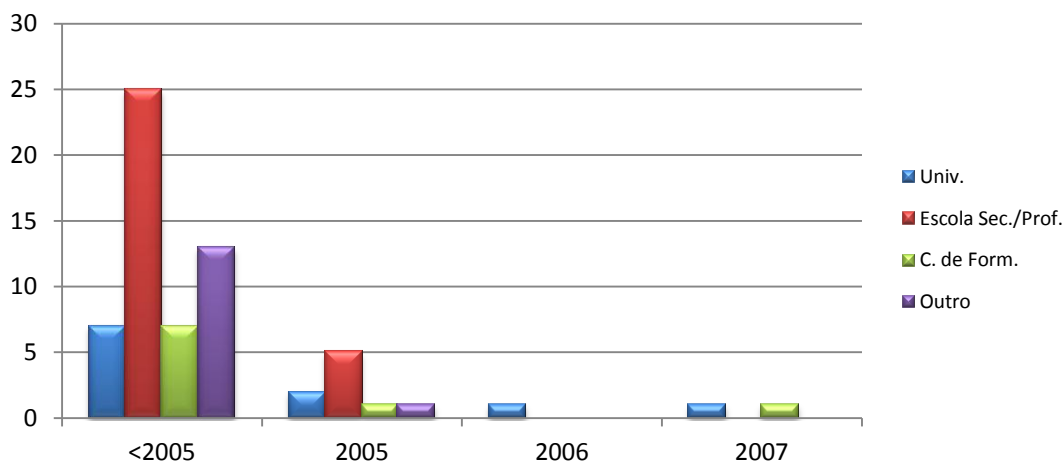
Internet

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro	Total
<2005	5	17	5	17	44
2005	1	3	1		5
2007	2				2
Total	8	20	6	17	51



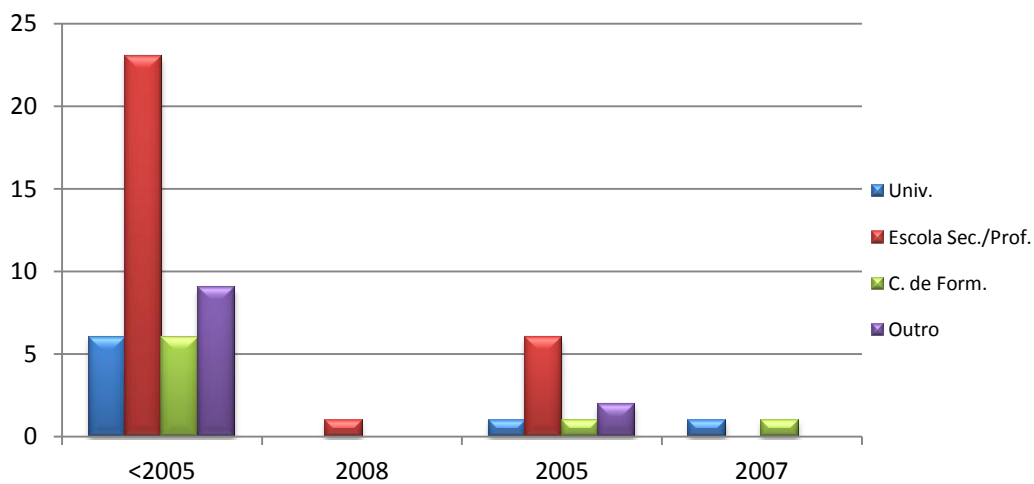
Processamento de Texto

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro	Total
<2005	7	25	7	13	52
2005	2	5	1	1	9
2006	1				1
2007	1		1		2
Total	11	30	9	14	64



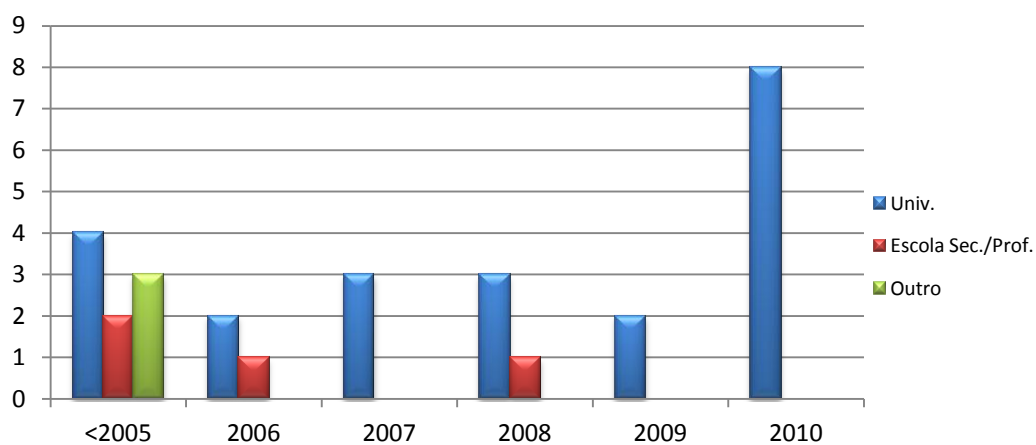
Folhas de Cálculo

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro	Total
<2005	6	23	6	9	44
2005	1	6	1	2	10
2007	1		1		2
2008		1			1
Total	8	30	8	11	57



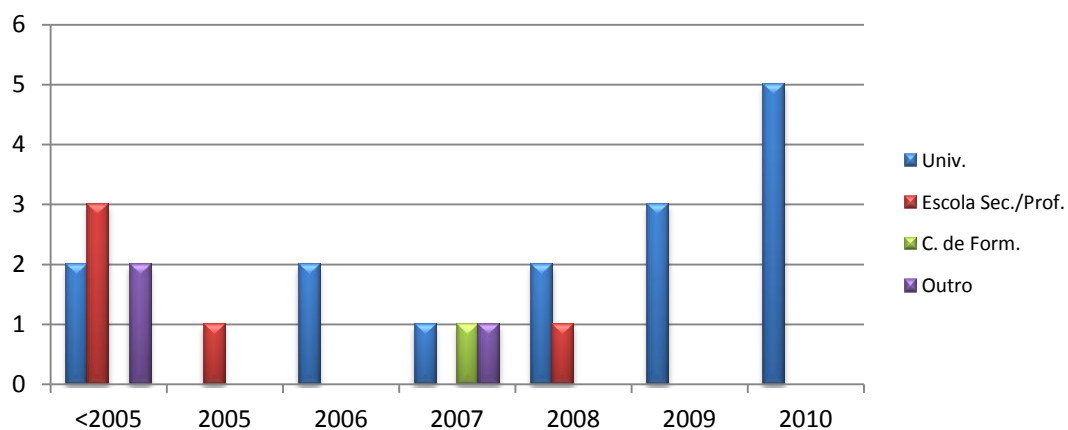
Ferramentas TAC e Localização

	Univ.	C. Form.	Outro	Total
<2005	4	2	3	9
2006	2	1		3
2007	3			3
2008	3	1		4
2009	2			2
2010	8			8
Total	22	4	3	29



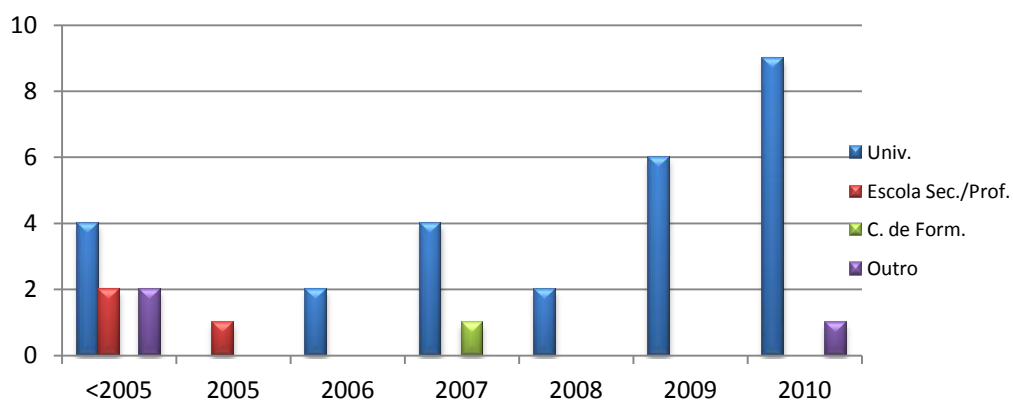
Gestão de Projectos

	Univ.	Escola Sec./Prof.	C. de Form.	Outro	Total
<2005	2	3		2	7
2005		1			1
2006	2				2
2007	1		1	1	3
2008	2	1			3
2009	3				3
2010	5				5
Total	15	5	1	3	24



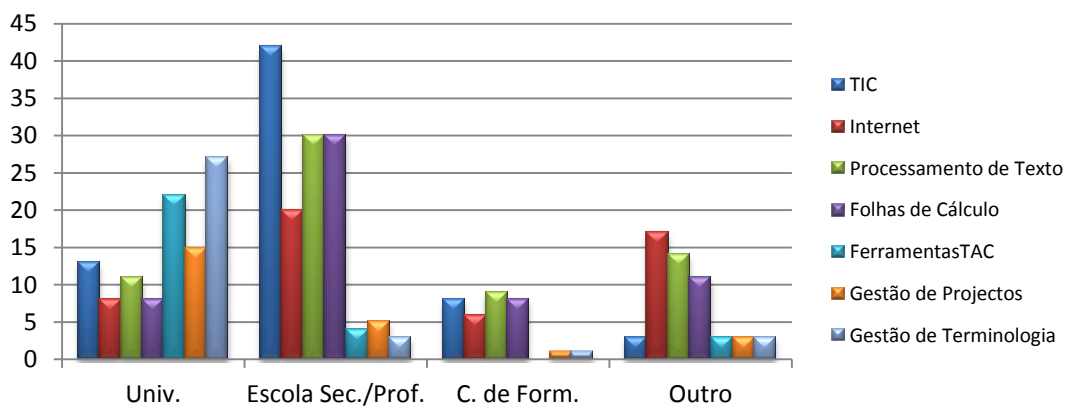
Gestão de Terminologia

	Univ.	Escola Sec./Prof.	C. de Form.	Outro	Total
<2005	4	2		2	8
2005		1			1
2006	2				2
2007	4		1		5
2008	2				2
2009	6				6
2010	9			1	10
Total	27	3	1	3	34



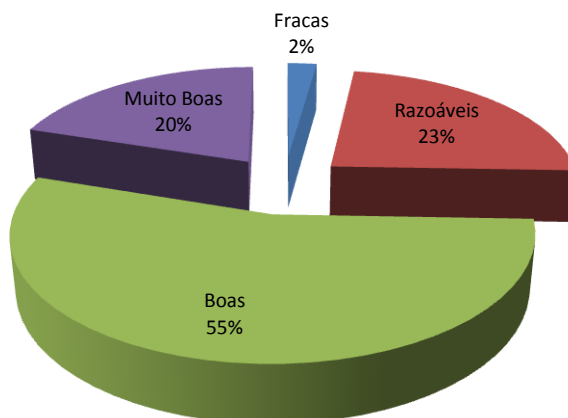
Aprendizagem por tipo de instituição

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro
TIC	13	42	8	3
Internet	8	20	6	17
Processamento de Texto	11	30	9	14
Folhas de Cálculo	8	30	8	11
Ferramentas TAC	22	4		3
Gestão de projectos	15	5	1	3
Gestão de Terminologia	27	3	1	3



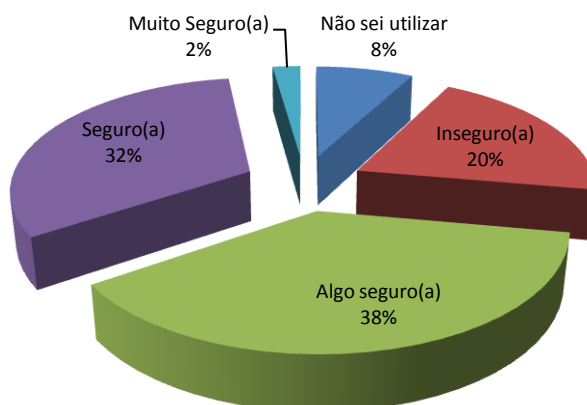
Como classifica as suas competências de Internet ou web actuais?

Valor	Respostas	Percentagem
Fracas	2	2.22%
Razoáveis	21	23.33%
Boas	49	54.44%
Muito Boas	18	20.00%
Estatística		
Total de respostas	90	



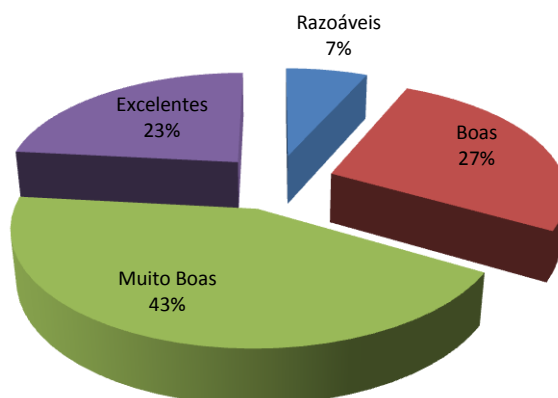
Até que ponto se sente seguro(a) a utilizar e a lidar com HTML

Valor	Respostas	Percentagem
Não sei utilizar	7	7.78%
Inseguro(a)	18	20.00%
Algo seguro(a)	34	37.78%
Seguro(a)	29	32.22%
Muito seguro(a)	2	2.22%
Estatística		
Total de respostas	90	



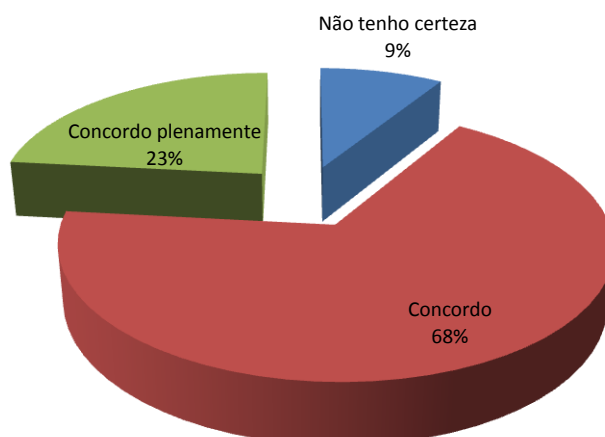
Como avalia as suas competências de utilização da internet para comunicar com outros?

Valor	Respostas	Percentagem
Razoáveis	6	6.67%
Boas	24	26.67%
Muito Boas	39	43.33%
Excelentes	21	23.33%
Estatística		
Total de respostas	90	



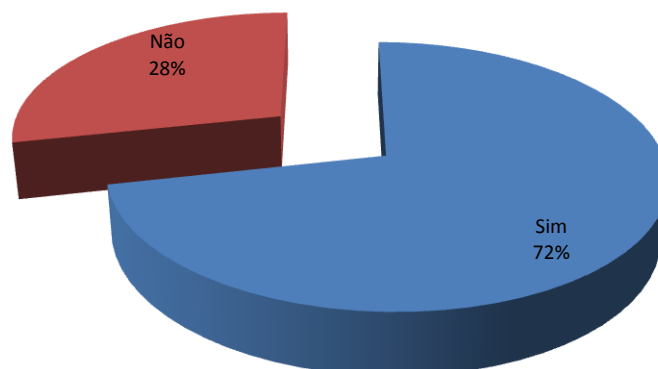
Tenho plena confiança nas minhas capacidades para encontrar informação específica na internet ou na Web.

Valor	Respostas	Percentagem
Não tenho certeza	8	8.89%
Concordo	61	67.78%
Concordo plenamente	21	23.33%
Estatística		
Total de respostas	90	



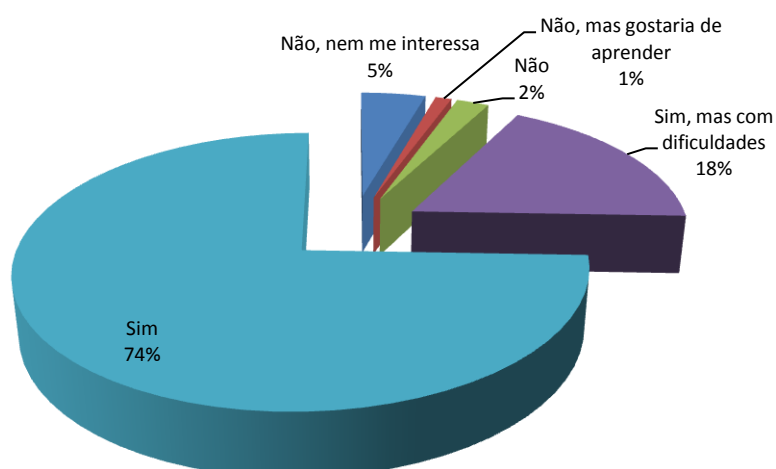
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	63	71.59%
Não	25	28.41%
Estatística		
Total de respostas	88	



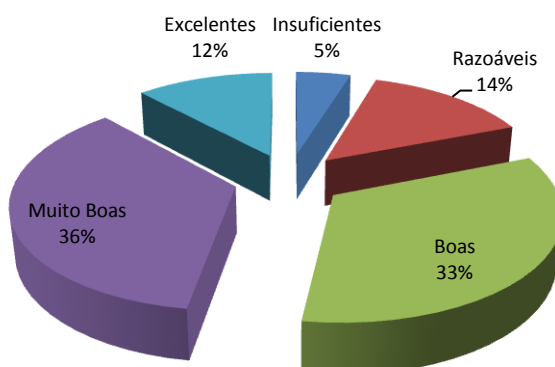
Sabe utilizar software de processamento de texto?

Valor	Respostas	Percentagem
Não, nem me interessa	4	4.44%
Não, mas gostaria de aprender	1	1.11%
Não	2	2.22%
Sim, mas com dificuldades	16	17.78%
Sim	67	74.44%
Estatística		
Total de respostas	90	



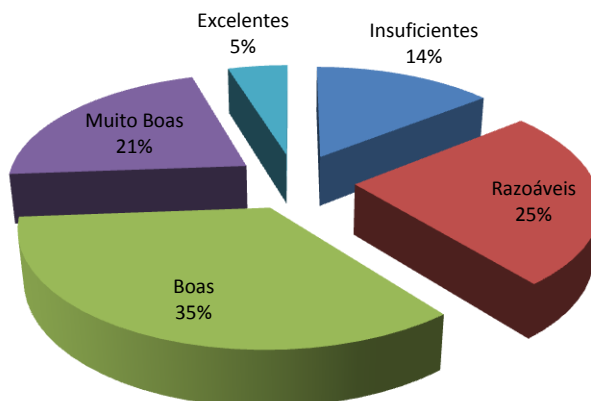
Como avalia as suas competências na utilização de processadores de texto?

Valor	Respostas	Percentagem
Insuficientes	4	4.76%
Razoáveis	12	14.29%
Boas	28	33.33%
Muito Boas	30	35.71%
Excelentes	10	11.90%
Estatística		
Total de respostas	84	



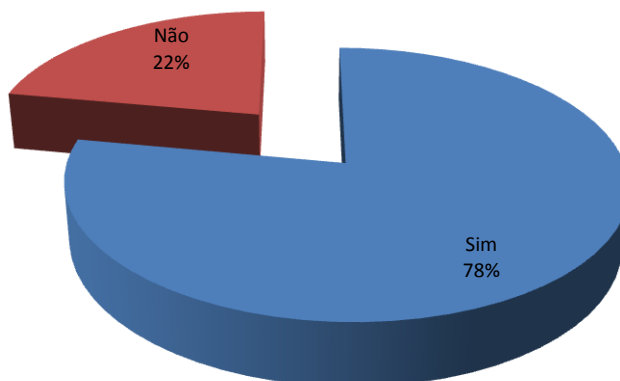
Como avalia as suas competências em lidar com formatos de ficheiro diferentes no processamento de texto?

Valor	Respostas	Percentagem
Insuficientes	12	14.29%
Razoáveis	21	25.00%
Boas	29	34.52%
Muito Boas	18	21.43%
Excelentes	4	4.76%
Estatística		
Total de respostas	84	



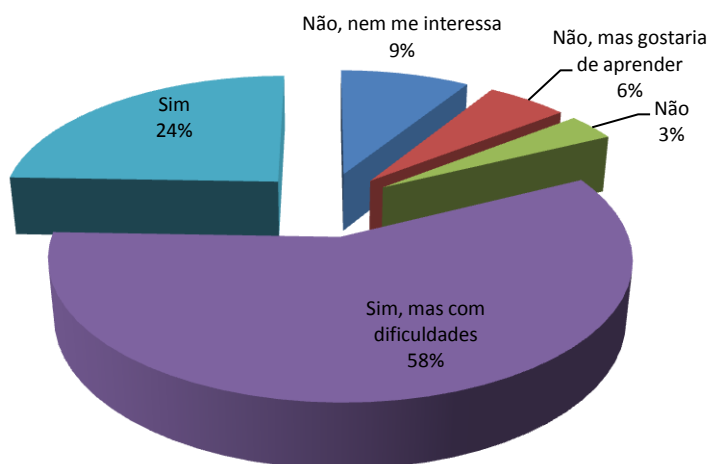
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	67	77.91%
Não	19	22.09%
Estatística		
Total de respostas	86	



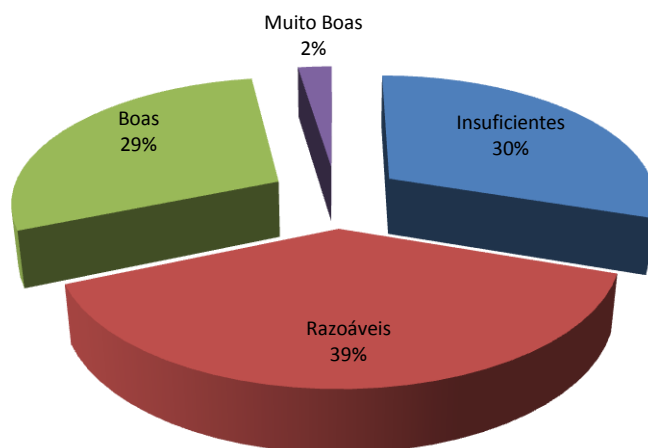
Sabe utilizar software de folhas de cálculo?

Valor	Respostas	Percentagem
Não, nem me interessa	8	8.89%
Não, mas gostaria de aprender	5	5.56%
Não	3	3.33%
Sim, mas com dificuldades	52	57.78%
Sim	22	24.44%
Estatística		
Total de respostas	90	



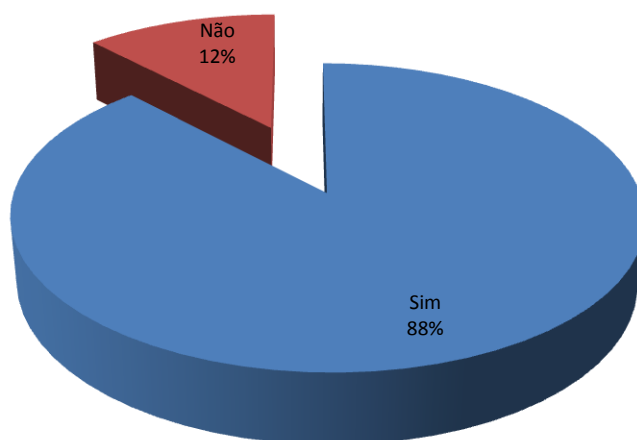
Como avalia as suas competências na utilização de folhas de cálculo?

Valor	Respostas	Percentagem
Insuficientes	25	30.12%
Razoáveis	32	38.55%
Boas	24	28.92%
Muito Boas	2	2.41%
Estatística		
Total de respostas	83	



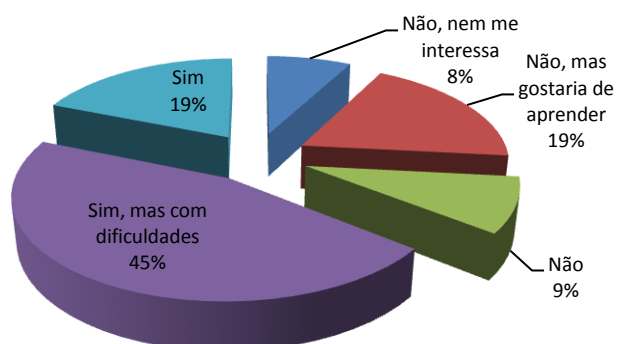
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	73	87.95%
Não	10	12.05%
Estatística		
Total de respostas	83	



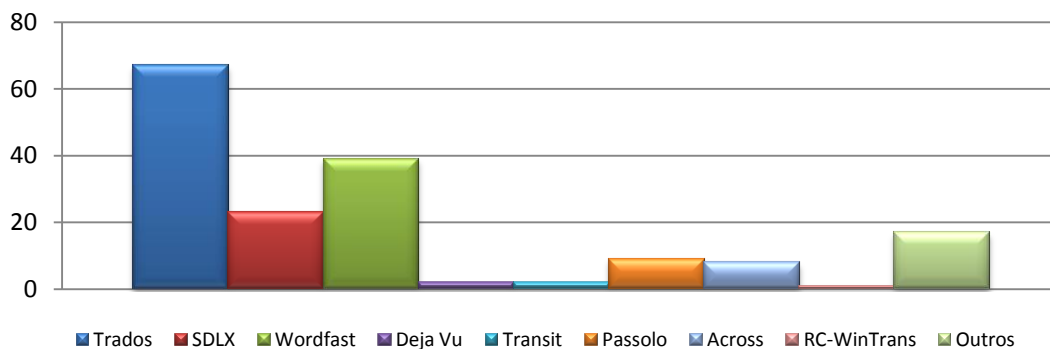
Sabe utilizar ferramentas TAC e de localização de software?

Valor	Respostas	Porcentagem
Não, nem me interessa	7	7.78%
Não, mas gostaria de aprender	17	18.89%
Não	8	8.89%
Sim, mas com dificuldades	41	45.56%
Sim	17	18.89%
Estatística		
Total de respostas	90	



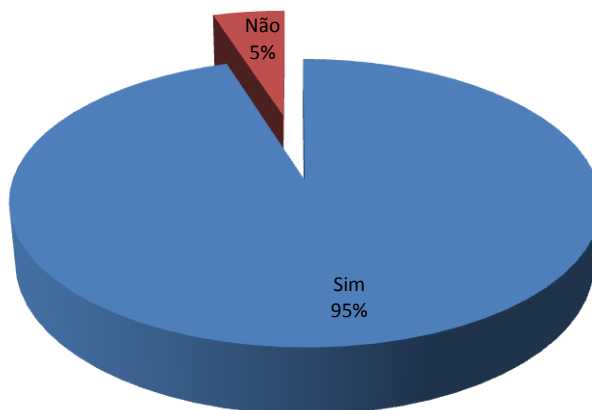
De entre as ferramentas TAC que se seguem, quais já utilizou?

Valor	Respostas	Porcentagem
Trados	67	90.54%
SDLX	23	31.08%
Wordfast	39	52.70%
Déjà Vu	2	2.70%
Transit	2	2.70%
Passolo	9	12.16%
Across	8	10.81%
RC-WinTrans	1	1.35%
Outros	17	22.97%
Estatística		
Total de respostas	74	



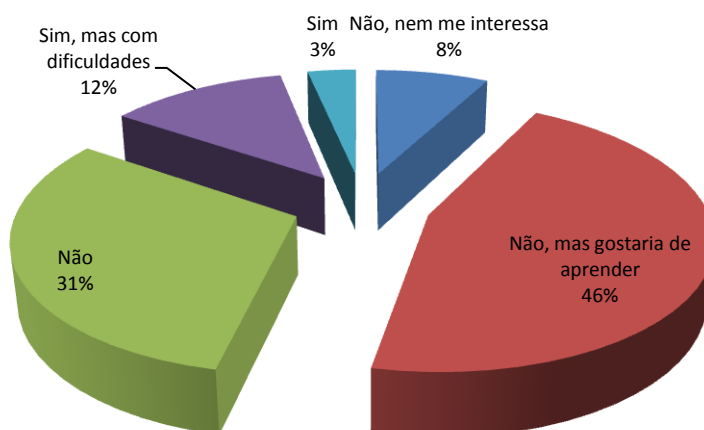
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	78	95.12%
Não	4	4.88%
Estatística		
Total de respostas	82	



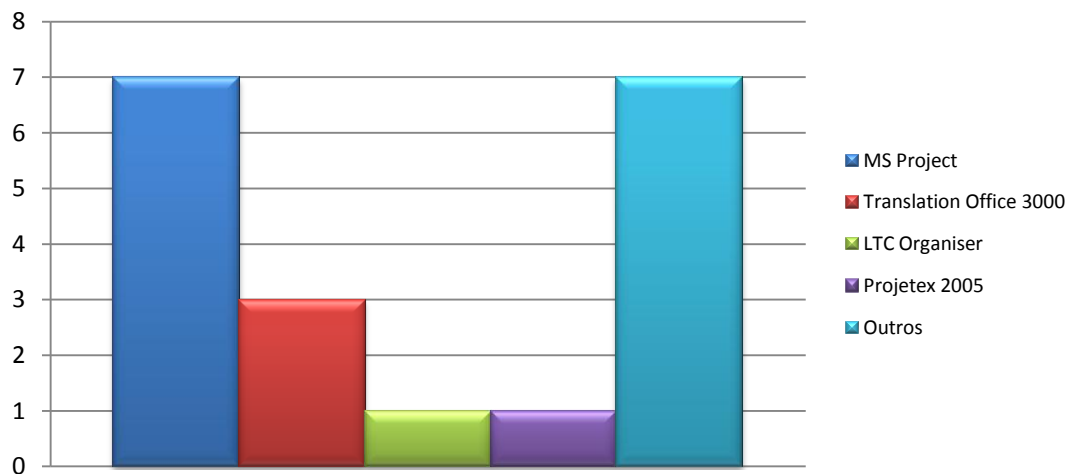
Sabe utilizar ferramentas PM (Project Management - Gestão de projectos)?

Valor	Respostas	Percentagem
Não, nem me interessa	7	7.78%
Não, mas gostaria de aprender	41	45.56%
Não	28	31.11%
Sim, mas com dificuldades	11	12.22%
Sim	3	3.33%
Estatística		
Total de respostas	90	



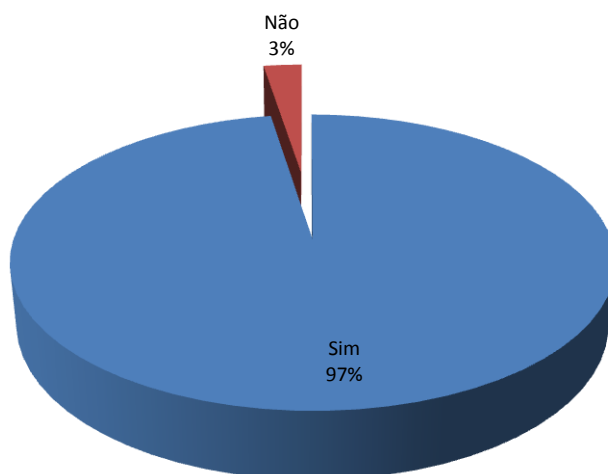
Que ferramentas PM já utilizou?

Valor	Respostas	Percentagem
MS Project	7	43,75%
Translation Office 3000	3	18,75%
LTC Organiser	1	6,25%
Projetex 2005	1	6,25%
Outros	7	43,75%
Estatística		
Total de respostas	16	



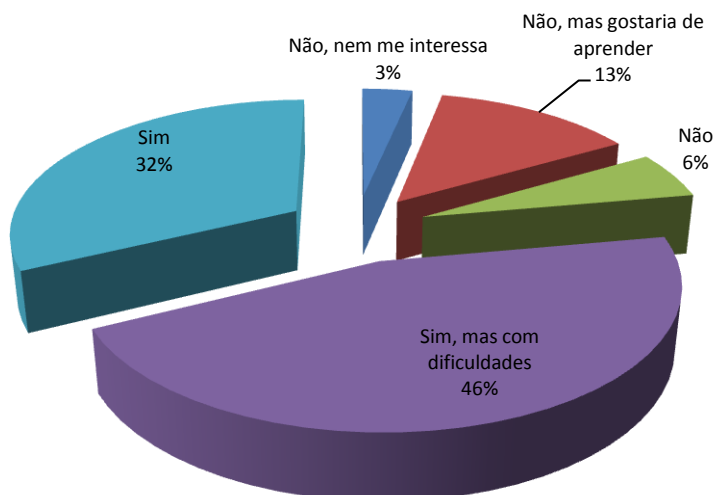
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	77	97.47%
Não	2	2.53%
Estatística		
Total de respostas	79	



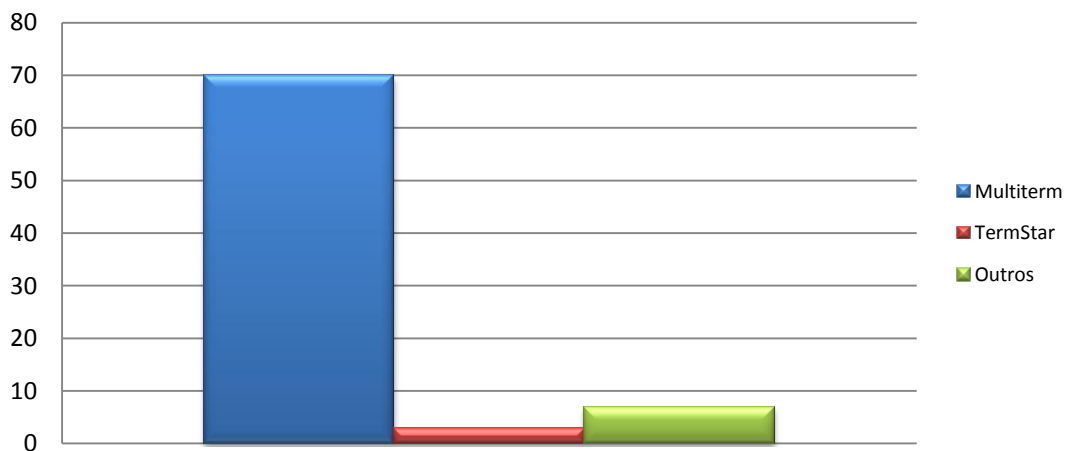
Sabe utilizar software de gestão de terminologia?

Valor	Respostas	Percentagem
Não, nem me interessa	3	3.33%
Não, mas gostaria de aprender	12	13.33%
Não	5	5.56%
Sim, mas com dificuldades	41	45.56%
Sim	29	32.22%
Estatística		
Total de respostas	90	



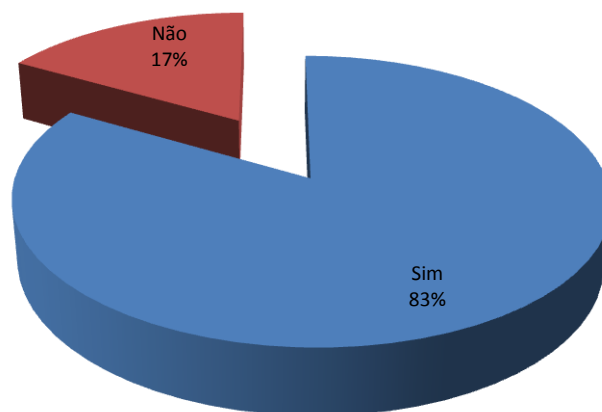
Que software de gestão de terminologia já utilizou?

Valor	Respostas	Percentagem
Multiterm	70	100,00%
TermStar	3	4,29%
Outros	7	10,00%
Estatística		
Total de respostas	70	



Sente que necessita de mais formação nestas competências?

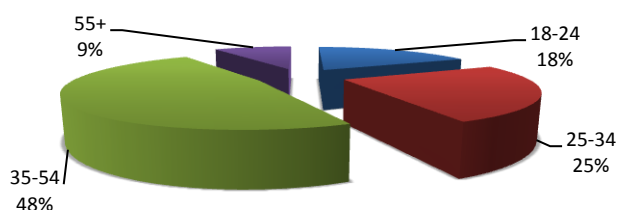
Valor	Respostas	Percentagem
Sim	70	83.33%
Não	14	16.67%
Estatística		
Total de respostas	84	



ANEXO 6

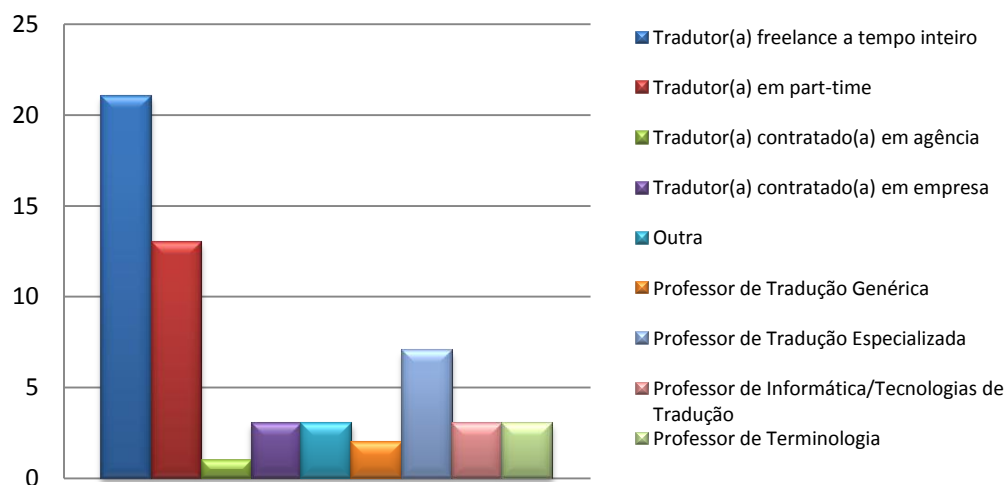
Idade

Valor	Respostas	Porcentagem
18-24	8	18.18%
25-34	11	25.00%
35-54	21	47.73%
55+	4	9.09%
Estatística		
Total de respostas	44	



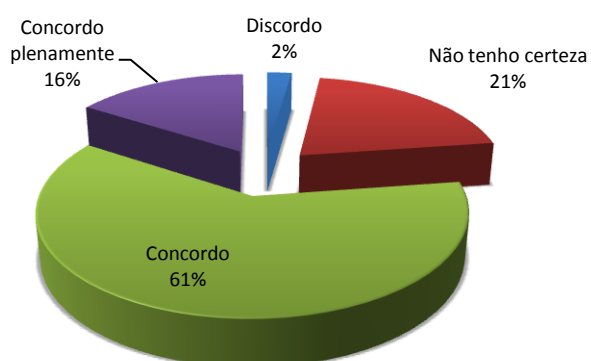
Profissão

Valor	Respostas	Porcentagem
Tradutor(a) freelance a tempo inteiro	21	47.73%
Tradutor(a) em part-time	13	29.55%
Tradutor(a) contratado(a) em agência	1	2.27%
Tradutor(a) contratado(a) em empresa	3	6.82%
Outra	3	6.82%
Professor de Tradução Genérica	2	4.55%
Professor de Tradução Especializada	7	15.91%
Professor de Informática/Tecnologias de Tradução	3	6.82%
Professor de Terminologia	3	6.82%
Estatística		
Total de respostas	44	



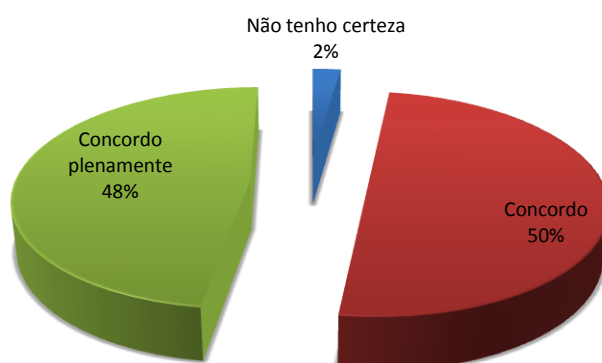
Tenho plena confiança nas minhas competências informáticas.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo	1	2.27%
Não tenho certeza	9	20.45%
Concordo	27	61.36%
Concordo plenamente	7	15.91%
Estatística		
Total de respostas	44	



Tenho plena confiança que consigo melhorar as minhas competências informáticas.

Valor	Respostas	Percentagem
Não tenho certeza	1	2.27%
Concordo	22	50.00%
Concordo plenamente	21	47.73%
Estatística		
Total de respostas	44	

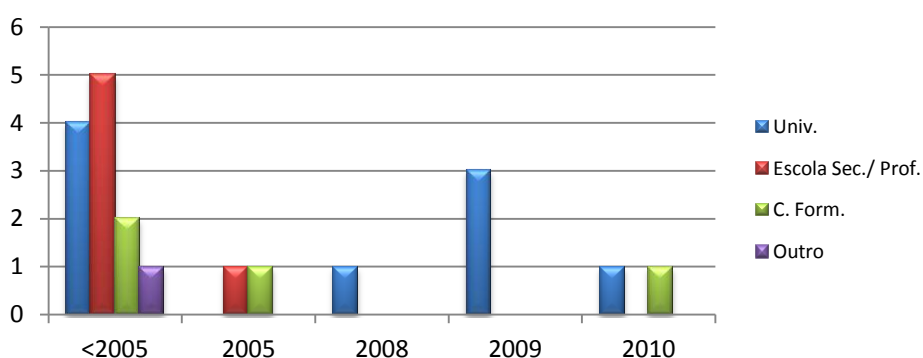


Já frequentou algum curso/disciplina nos tópicos abaixo?

Para responder, seleccione o ano de obtenção do diploma ou frequência de disciplina. (Caso não tenha frequentado qualquer curso, passe para a página seguinte clicando em Next)

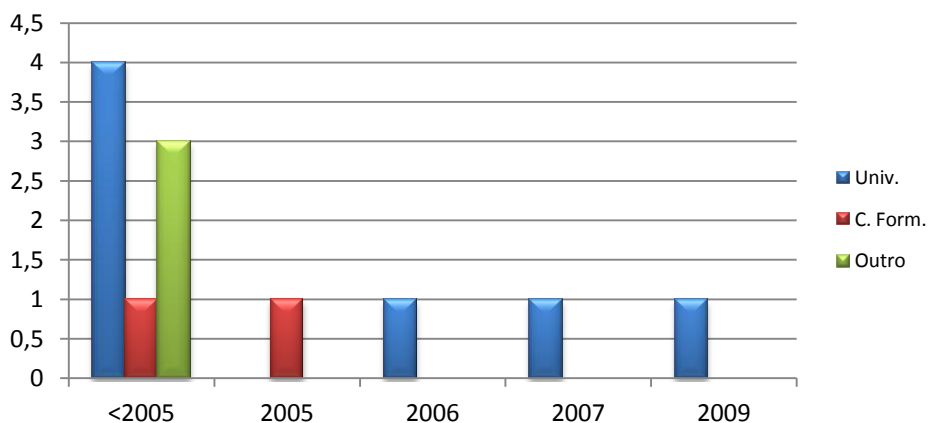
Tecnologias de Informação e comunicação (TIC)

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro	Total
<2005	4	5	2	1	12
2005		1	1		2
2008	1				1
2009	3				3
2010	1		1		2
Total	9	6	4	1	20



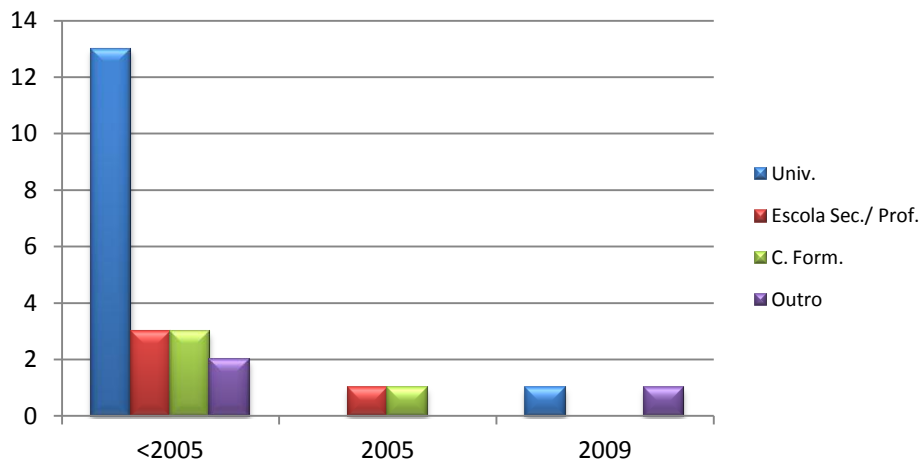
Internet

	Univ.	C. Form.	Outro	Total
<2005	4	1	3	8
2005		1		1
2006	1			1
2007	1			1
2009	1			1
Total	7	2	3	12



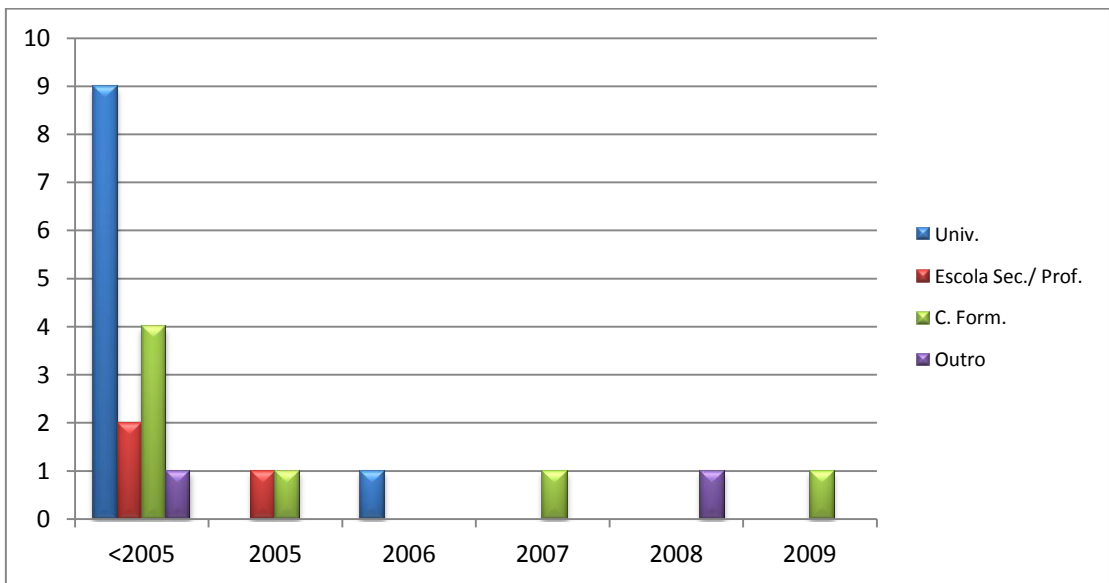
Processamento de Texto

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro	Total
<2005	13	3	3	2	21
2005		1	1		2
2009	1			1	2
Total	14	4	4	3	25



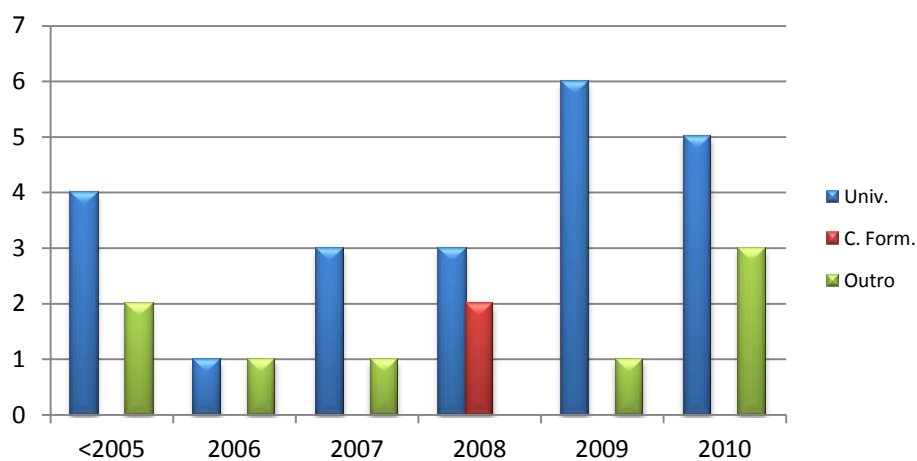
Folhas de Cálculo

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro	Total
<2005	9	2	4	1	16
2005		1	1		2
2006	1				1
2007			1		1
2008				1	1
2009			1		1
Total	10	3	7	2	22



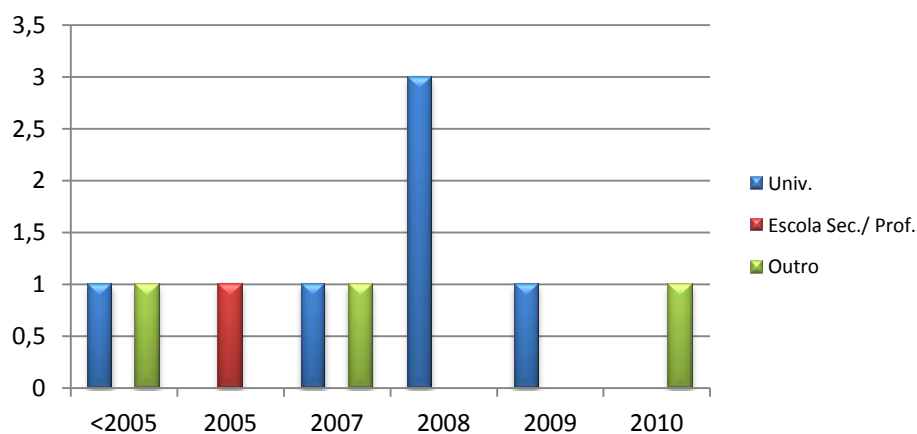
Ferramentas TAC e Localização

	Univ.	C. Form.	Outro	Total
<2005	4		2	6
2006	1		1	2
2007	3		1	4
2008	3	2		5
2009	6		1	7
2010	5		3	8
Total	22	2	8	32



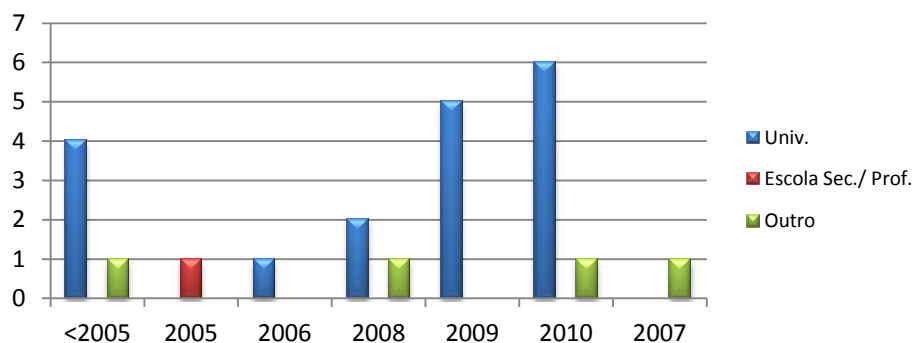
Gestão de Projectos

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	Outro	Total
<2005	1		1	2
2005		1		1
2007	1		1	2
2008	3			3
2009	1			1
2010			1	1
Total	6	1	3	10



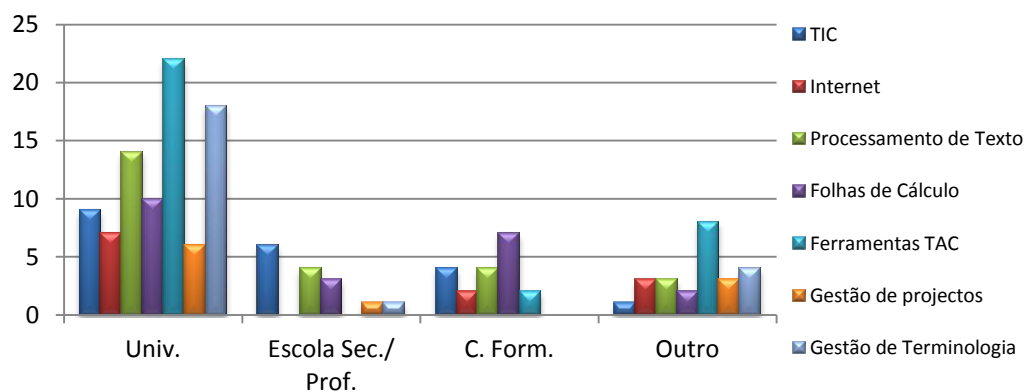
Gestão de Terminologia

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	Outro	Total
<2005	4		1	5
2005		1		1
2006	1			1
2007			1	1
2008	2		1	3
2009	5			5
2010	6		1	7
Total	18	1	4	23



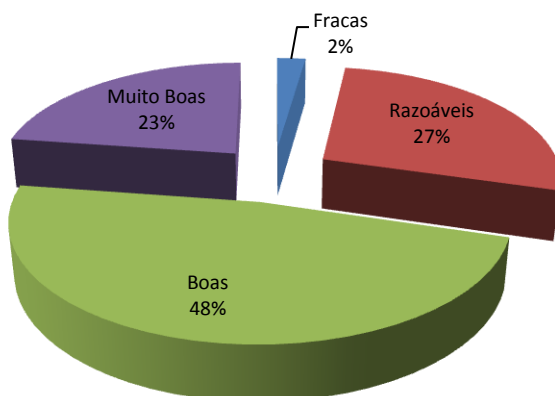
Aprendizagem por tipo de instituição

	Univ.	Escola Sec./ Prof.	C. Form.	Outro
TIC	9	6	4	1
Internet	7		2	3
Processamento de Texto	14	4	4	3
Folhas de Cálculo	10	3	7	2
Ferramentas TAC	22		2	8
Gestão de projectos	6	1		3
Gestão de Terminologia	18	1		4



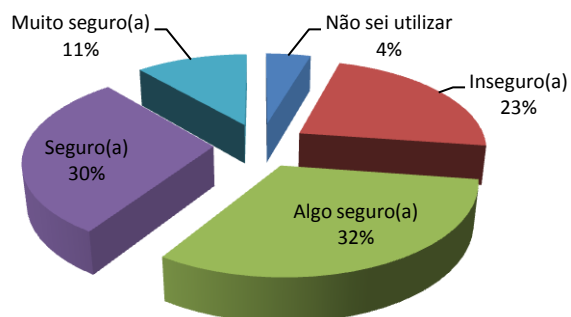
Como classifica as suas competências de Internet ou web actuais?

Valor	Respostas	Percentagem
Fracas	1	2.27%
Razoáveis	12	27.27%
Boas	21	47.73%
Muito Boas	10	22.73%
Estatística		
Total de respostas	44	



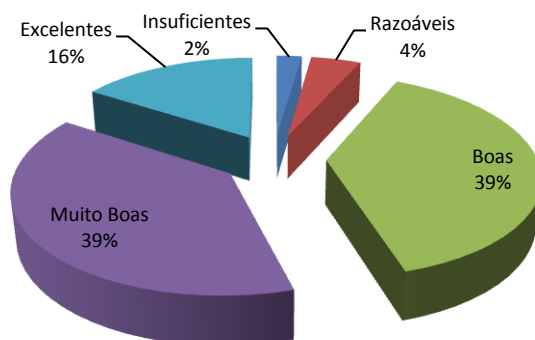
Até que ponto se sente seguro(a) a utilizar e a lidar com HTML

Valor	Respostas	Percentagem
Não sei utilizar	2	4.55%
Inseguro(a)	10	22.73%
Algo seguro(a)	14	31.82%
Seguro(a)	13	29.55%
Muito seguro(a)	5	11.36%
Estatística		
Total de respostas	44	



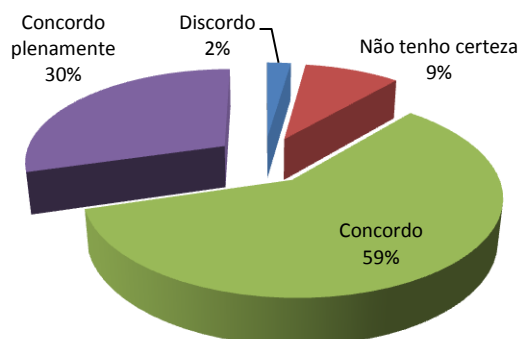
Como avalia as suas competências de utilização da internet para comunicar com outros?

Valor	Respostas	Percentagem
Insuficientes	1	2.27%
Razoáveis	2	4.55%
Boas	17	38.64%
Muito Boas	17	38.64%
Excelentes	7	15.91%
Estatística		
Total de respostas	44	



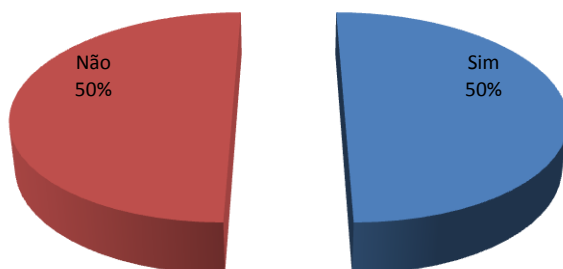
Tenho plena confiança nas minhas capacidades para encontrar informação específica na internet ou na Web.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo	1	2.27%
Não tenho certeza	4	9.09%
Concordo	26	59.09%
Concordo plenamente	13	29.55%
Estatística		
Total de respostas	44	



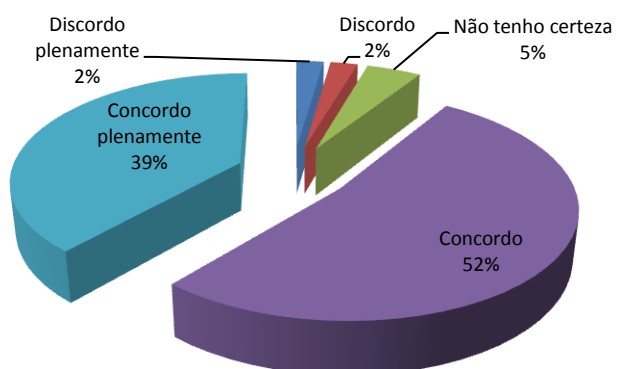
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	22	50.00%
Não	22	50.00%
Estatística		
Total de respostas	44	



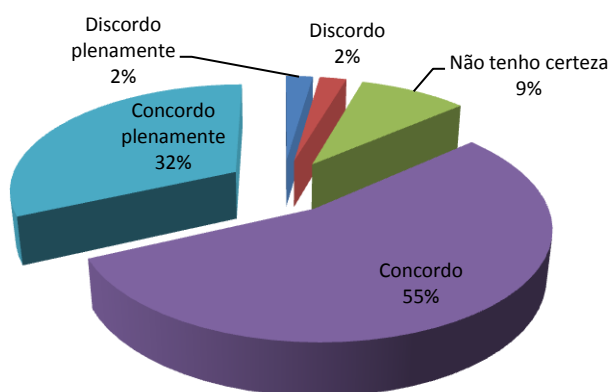
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2.27%
Discordo	1	2.27%
Não tenho certeza	2	4.55%
Concordo	23	52.27%
Concordo plenamente	17	38.64%
Estatística		
Total de respostas	44	



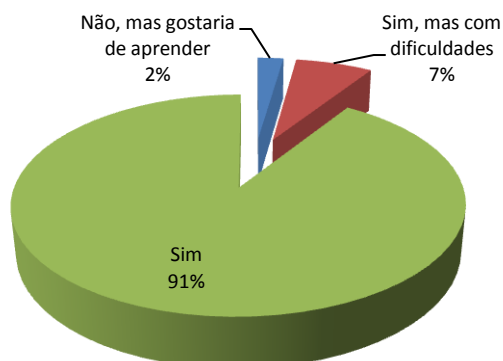
Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2.27%
Discordo	1	2.27%
Não tenho certeza	4	9.09%
Concordo	24	54.55%
Concordo plenamente	14	31.82%
Estatística		
Total de respostas	44	



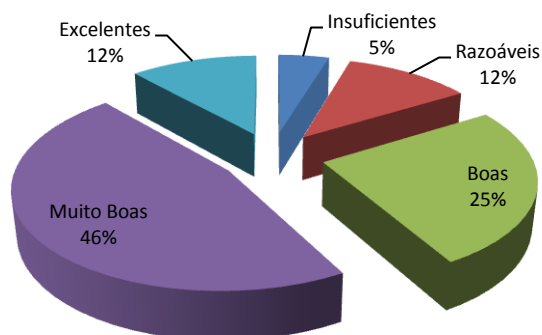
Sabe utilizar software de processamento de texto?

Valor	Respostas	Percentagem
Não, mas gostaria de aprender	1	2.27%
Sim, mas com dificuldades	3	6.82%
Sim	40	90.91%
Estatística		
Total de respostas	44	



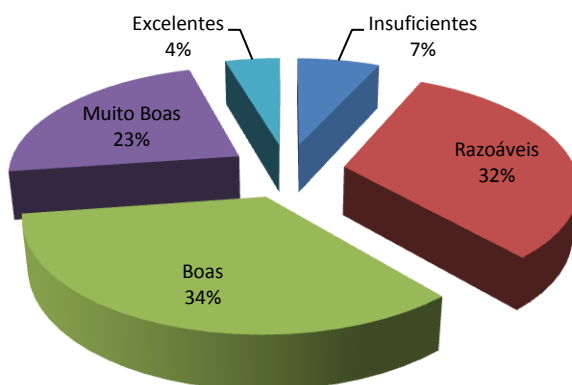
Como avalia as suas competências na utilização de processadores de texto?

Valor	Respostas	Percentagem
Insuficientes	2	4.65%
Razoáveis	5	11.63%
Boas	11	25.58%
Muito Boas	20	46.51%
Excelentes	5	11.63%
Estatística		
Total de respostas	43	



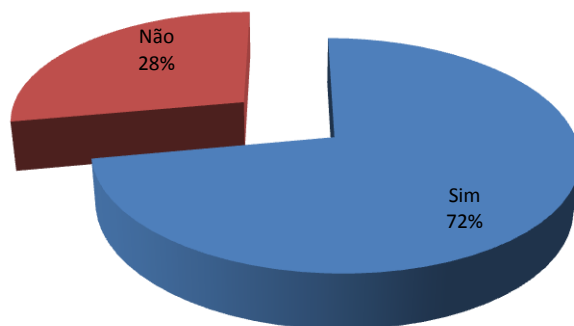
Como avalia as suas competências em lidar com formatos de ficheiro diferentes no processamento de texto?

Valor	Respostas	Percentagem
Insuficientes	3	6.82%
Razoáveis	14	31.82%
Boas	15	34.09%
Muito Boas	10	22.73%
Excelentes	2	4.55%
Estatística		
Total de respostas	44	



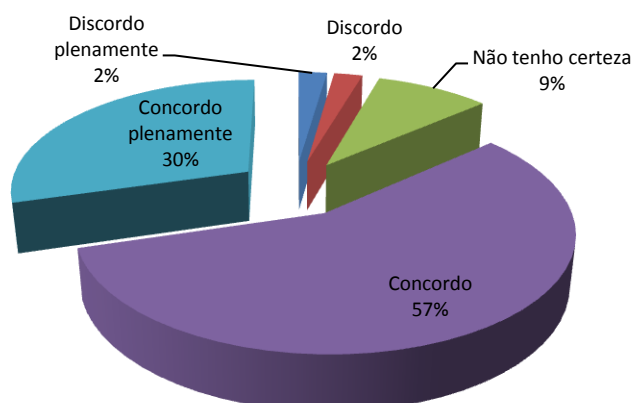
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	31	72.09%
Não	12	27.91%
Estatística		
Total de respostas	43	



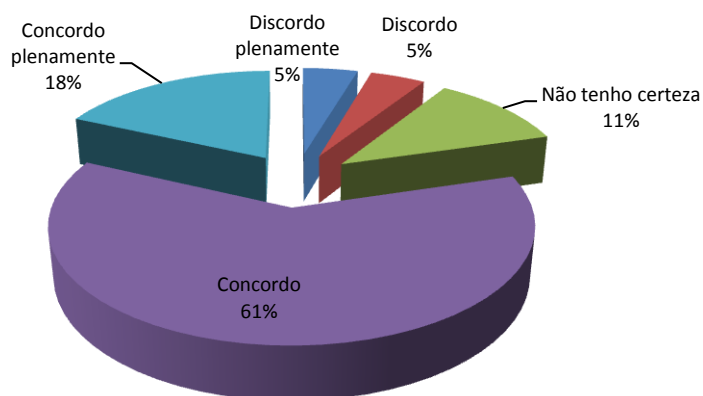
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2.27%
Discordo	1	2.27%
Não tenho certeza	4	9.09%
Concordo	25	56.82%
Concordo plenamente	13	29.55%
Estatística		
Total de respostas	44	



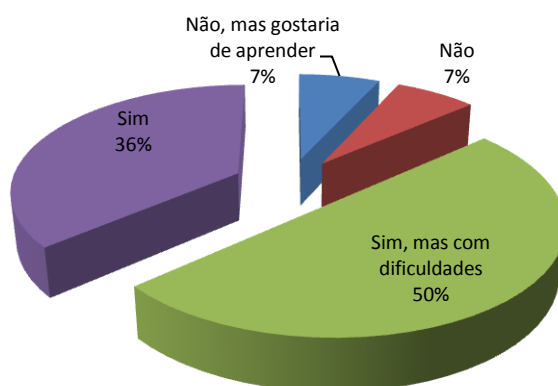
Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	2	4.55%
Discordo	2	4.55%
Não tenho certeza	5	11.36%
Concordo	27	61.36%
Concordo plenamente	8	18.18%
Estatística		
Total de respostas	44	



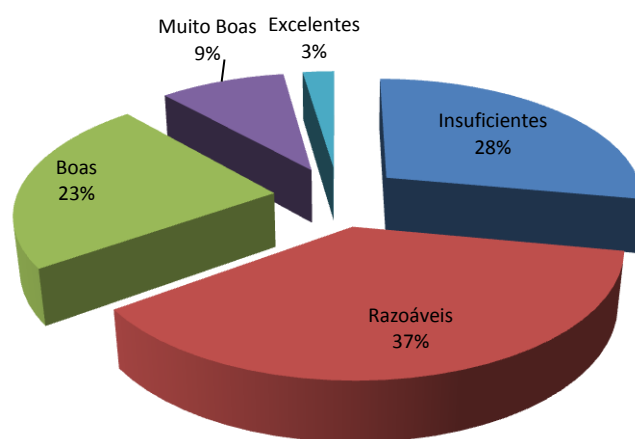
Sabe utilizar software de folhas de cálculo?

Valor	Respostas	Percentagem
Não, mas gostaria de aprender	3	6.82%
Não	3	6.82%
Sim, mas com dificuldades	22	50.00%
Sim	16	36.36%
Estatística		
Total de respostas	44	



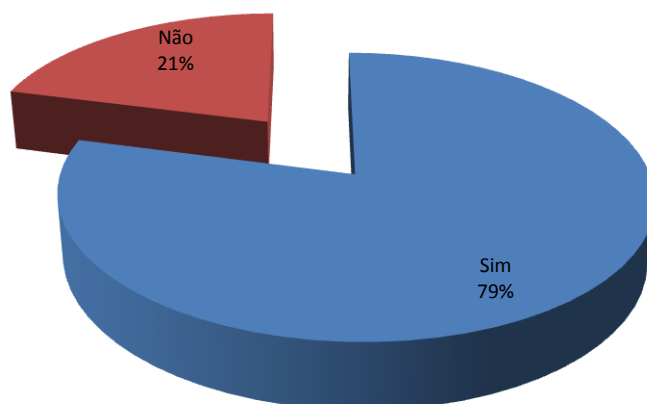
Como avalia as suas competências na utilização de folhas de cálculo?

Valor	Respostas	Percentagem
Insuficientes	12	27.91%
Razoáveis	16	37.21%
Boas	10	23.26%
Muito Boas	4	9.30%
Excelentes	1	2.33%
Estatística		
Total de respostas	43	



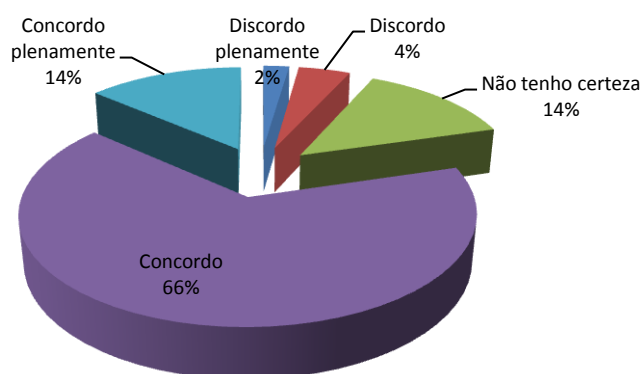
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	34	79.07%
Não	9	20.93%
Estatística		
Total de respostas	43	



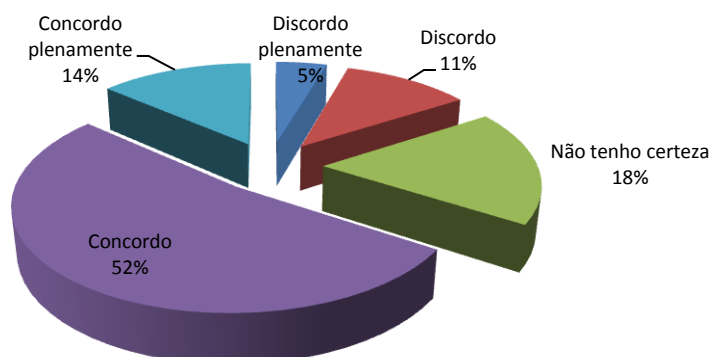
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2.27%
Discordo	2	4.55%
Não tenho certeza	6	13.64%
Concordo	29	65.91%
Concordo plenamente	6	13.64%
Estatística		
Total de respostas	44	



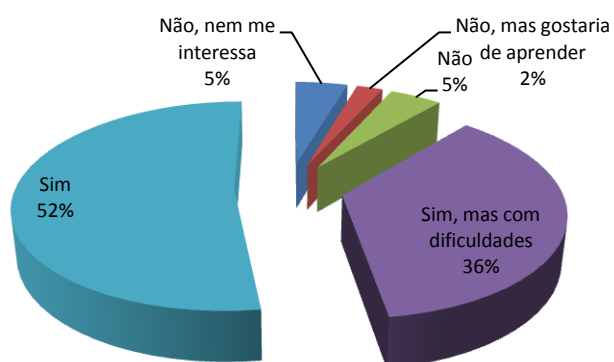
Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	2	4.55%
Discordo	5	11.36%
Não tenho certeza	8	18.18%
Concordo	23	52.27%
Concordo plenamente	6	13.64%
Estatística		
Total de respostas	44	



Sabe utilizar ferramentas TAC e de localização de software?

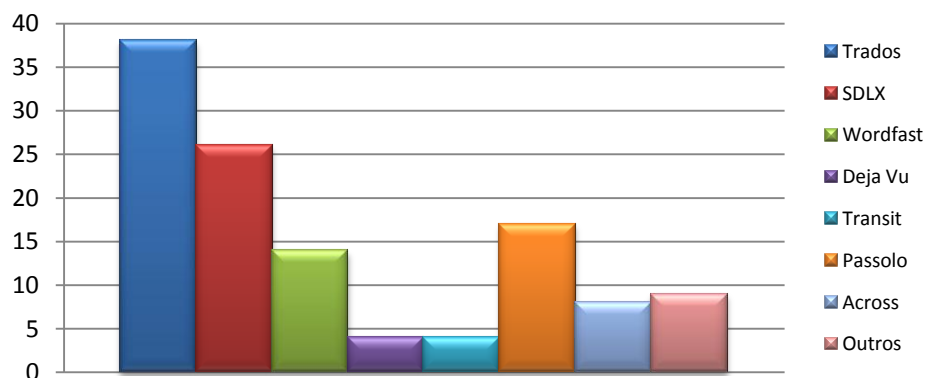
Valor	Respostas	Percentagem
Não, nem me interessa	2	4.55%
Não, mas gostaria de aprender	1	2.27%
Não	2	4.55%
Sim, mas com dificuldades	16	36.36%
Sim	23	52.27%
Estatística		
Total de respostas	44	



De entre as ferramentas TAC que se seguem, quais já utilizou?

Valor	Respostas	Percentagem
Trados	38	97.44%
SDLX	26	66.67%
Wordfast	14	35.90%
Déjà Vu	4	10.26%
Transit	4	10.26%
Passolo	17	43.59%
Across	8	20.51%
Outros	9	23.08%
Estatística		
Total de respostas	39	

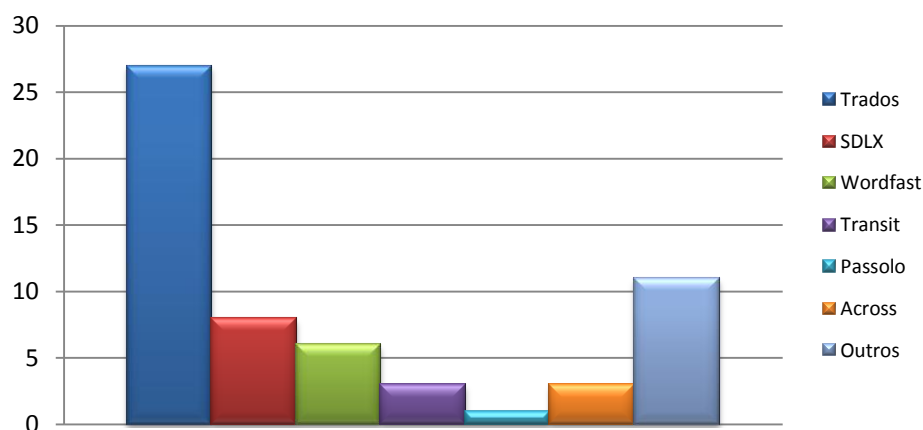
Resposta Aberta "Outros"	Respostas
Logoport	1
MemoQ	5
Poedit	1
Wordbee	1
memoQ	1



No exercício da profissão, que ferramentas TAC os seus clientes lhe pedem para utilizar?

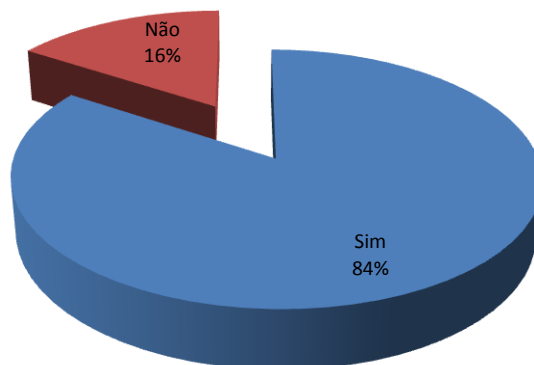
Valor	Respostas	Percentagem
Trados	27	87.10%
SDLX	8	25.81%
Wordfast	6	19.35%
Transit	3	9.68%
Passolo	1	3.23%
Across	3	9.68%
Outros	11	35.48%
Estatística		
Total de respostas	31	

Resposta Aberta "Outros"	Respostas
<i>Em branco</i>	2
Logoport	1
MemoQ	2
Poedit	1
Wordbee	1
Xbench	1
memoQ	2
nenhuma porque não exerço	1



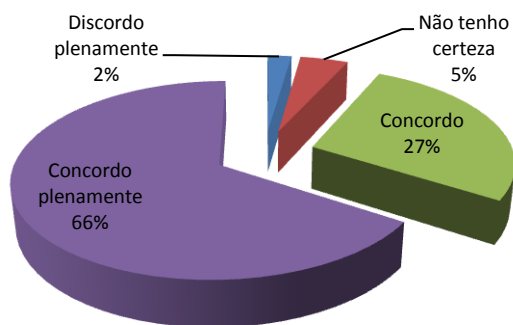
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	32	84.21%
Não	6	15.79%
Estatística		
Total de respostas	38	



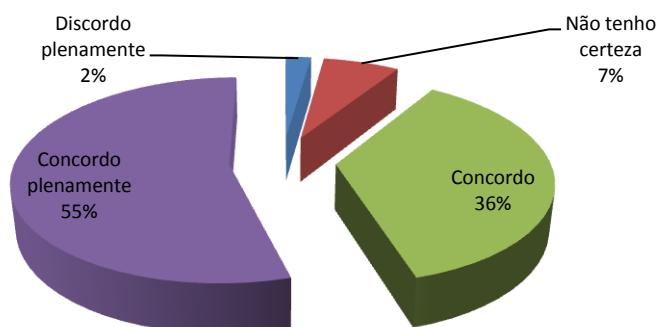
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2,27%
Não tenho certeza	2	4,55%
Concordo	12	27,27%
Concordo plenamente	29	65,91%
Estatística		
Total de respostas	44	



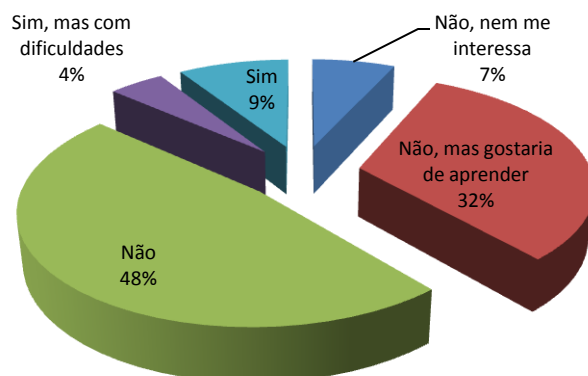
Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2,27%
Não tenho certeza	3	6,82%
Concordo	16	36,36%
Concordo plenamente	24	54,55%
Estatística		
Total de respostas	44	



Sabe utilizar ferramentas PM (Project Management - Gestão de projectos)?

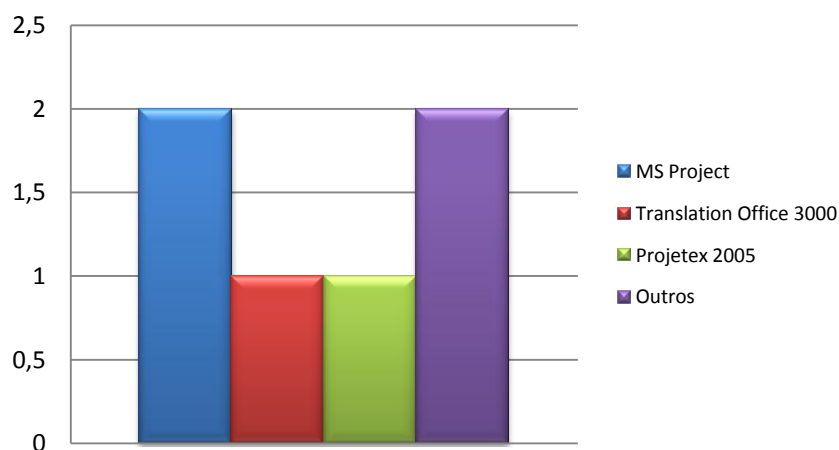
Valor	Respostas	Percentagem
Não, nem me interessa	3	6,82%
Não, mas gostaria de aprender	14	31,82%
Não	21	47,73%
Sim, mas com dificuldades	2	4,55%
Sim	4	9,09%
Estatística		
Total de respostas	44	



Que ferramentas PM já utilizou?

Valor	Respostas	Percentagem
MS Project	2	33,33%
Translation Office 3000	1	16,67%
Projetex 2005	1	16,67%
Outros	2	33,33%
Estatística		
Total de respostas	6	

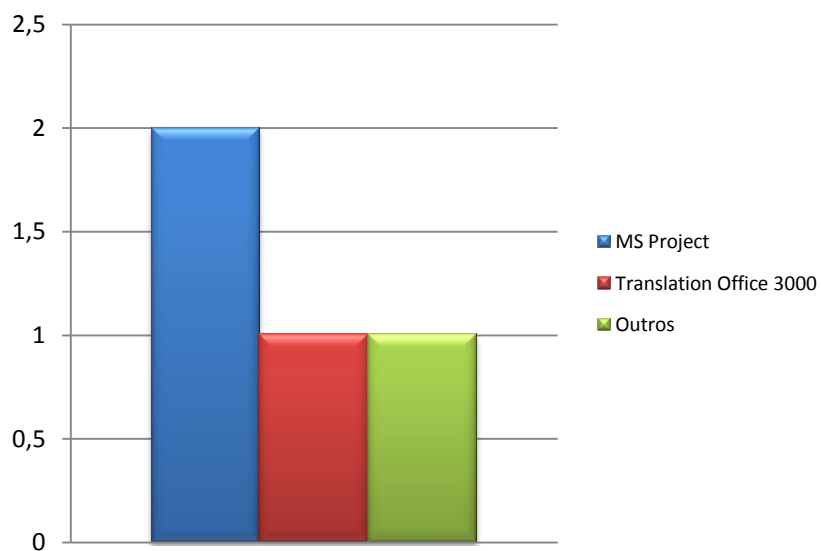
Resposta Aberta "Outros"	Respostas
Across	1
Wordbee	1



No exercício da profissão, que ferramentas PM já utilizou ou utiliza?

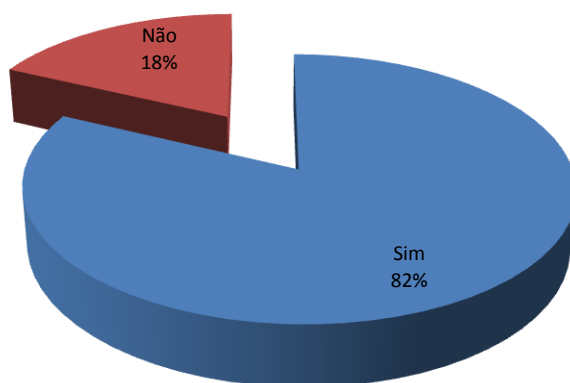
Valor	Respostas	Percentagem
MS Project	2	50%
Translation Office 3000	1	25%
Outros	1	25%
Estatística		
Total de respostas	4	

Resposta Aberta "Outros"	Respostas
Wordbee	1



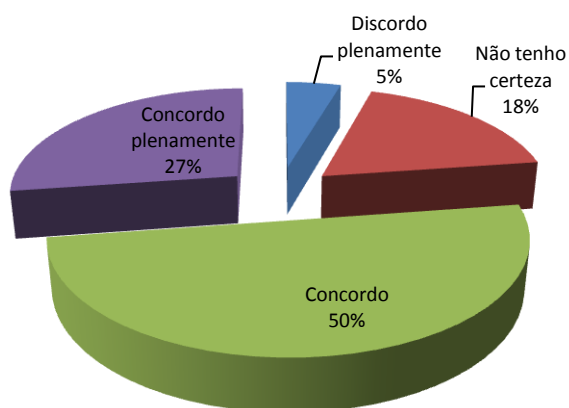
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	32	82,05%
Não	7	17,95%
Estatística		
Total de respostas	39	



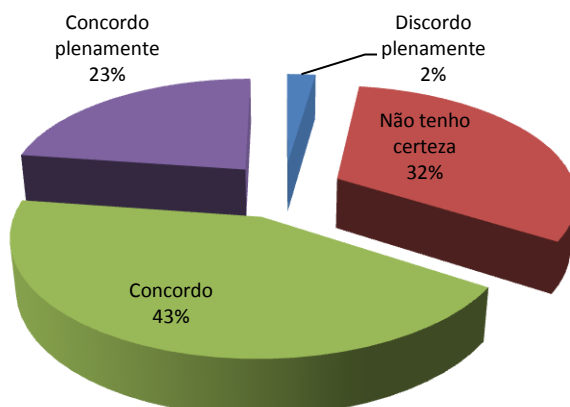
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	2	4,55%
Não tenho certeza	8	18,18%
Concordo	22	50,00%
Concordo plenamente	12	27,27%
Estatística		
Total de respostas	44	



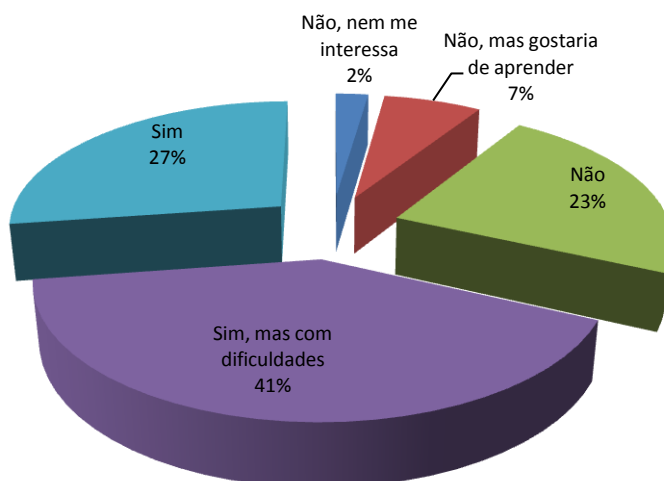
Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2,27%
Não tenho certeza	14	31,82%
Concordo	19	43,18%
Concordo plenamente	10	22,73%
Estatística		
Total de respostas	44	



Sabe utilizar software de gestão de terminologia?

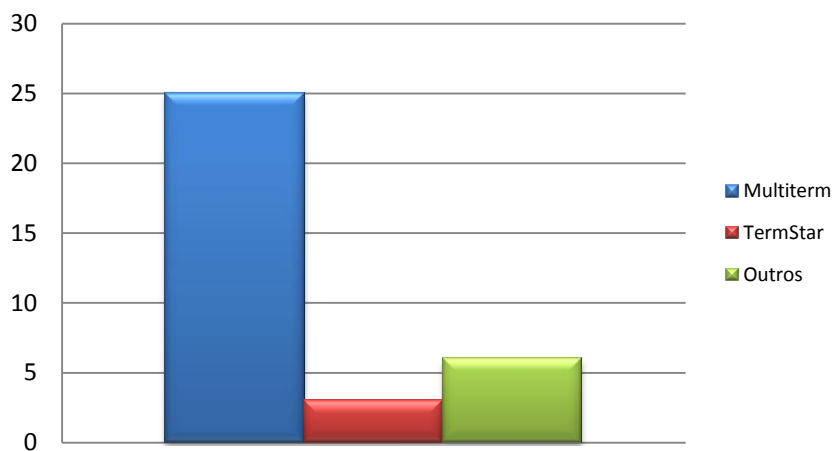
Valor	Respostas	Percentagem
Não, nem me interessa	1	2,27%
Não, mas gostaria de aprender	3	6,82%
Não	10	22,73%
Sim, mas com dificuldades	18	40,91%
Sim	12	27,27%
Estatística		
Total de respostas	44	



Que software de gestão de terminologia já utilizou?

Valor	Respostas	Percentagem
Multiterm	25	86,21%
TermStar	3	10,34%
Outros	6	20,69%
Estatística		
Total de respostas	29	

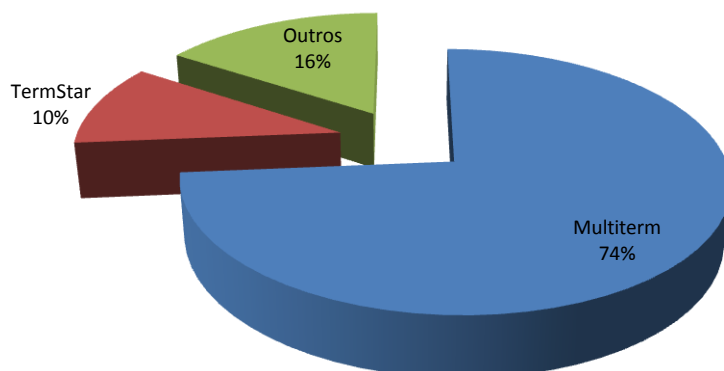
Resposta Aberta "Outros"	Respostas
<i>Em branco</i>	2
Across CrossTerm	1
Corpógarfo; WordSmith Tools	1
Corpógrafo	1
interplex (para intérpretes de conferência)	1



No exercício da profissão, que software de terminologia os seus clientes lhe pedem para utilizar?

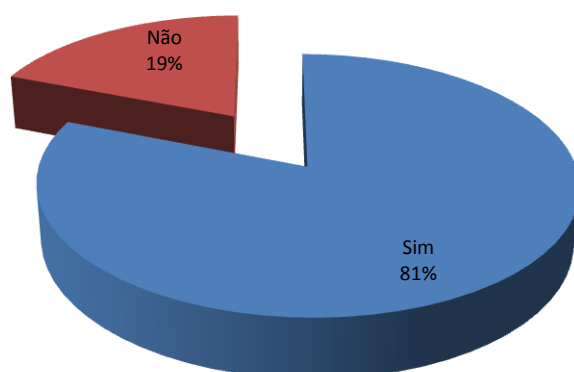
Valor	Respostas	Percentagem
Multiterm	14	82,35%
TermStar	2	11,76%
Outros	3	17,65%
Estatística		
Total de respostas	17	

Resposta Aberta "Outros"	Respostas
<i>Em branco</i>	1
Não pedem	1
Nenhuma porque não exerço	1



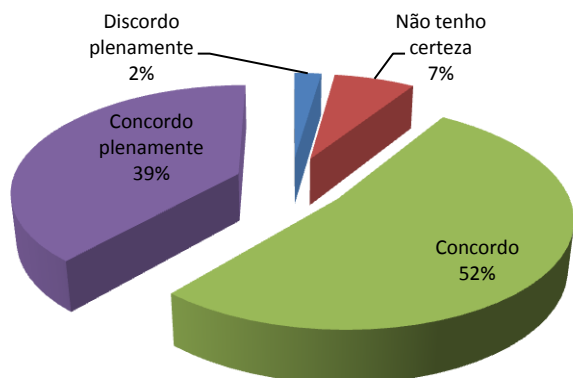
Sente que necessita de mais formação nestas competências?

Valor	Respostas	Percentagem
Sim	34	80,95%
Não	8	19,05%
Estatística		
Total de respostas	42	



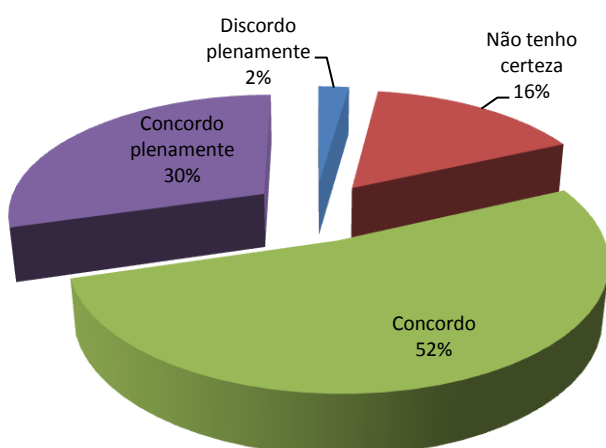
Esta temática deveria ser objecto de estudo nos cursos de tradução universitários.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2,27%
Não tenho certeza	3	6,82%
Concordo	23	52,27%
Concordo plenamente	17	38,64%
Estatística		
Total de respostas	44	



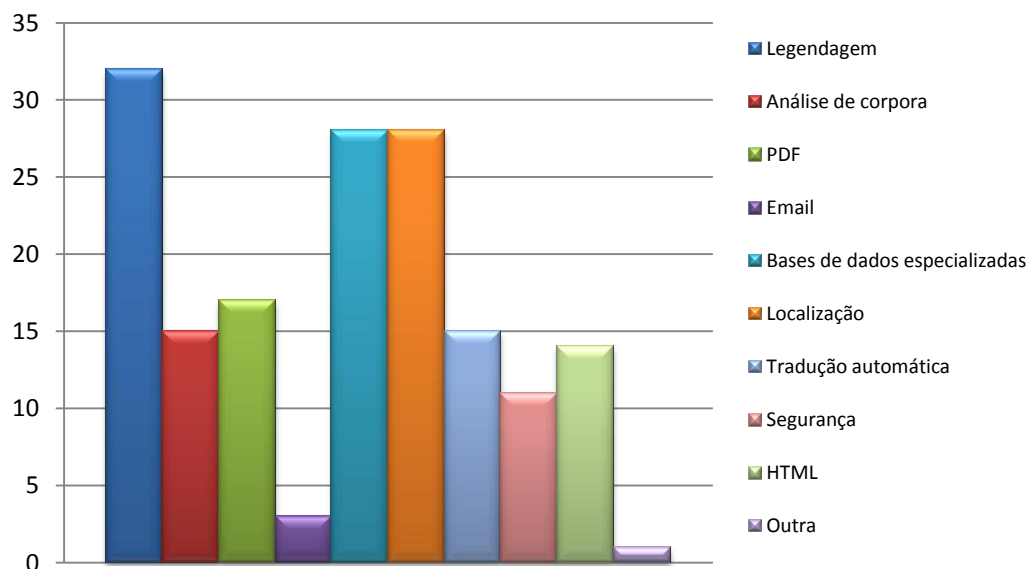
Esta temática deveria ser leccionada num trabalho de coordenação entre a disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução e as disciplinas de Tradução Generalista/Técnica.

Valor	Respostas	Percentagem
Discordo plenamente	1	2,27%
Não tenho certeza	7	15,91%
Concordo	23	52,27%
Concordo plenamente	13	29,55%
Estatística		
Total de respostas	44	



Tendo em conta a sua experiência profissional, que outras aplicações ou temas sugeriria para uma disciplina de Informática/Tecnologias de Tradução?

Valor	Respostas	Percentagem
Legendagem	32	72,73%
Análise de corpora	15	34,09%
PDF	17	38,64%
Email	3	6,82%
Bases de dados especializadas	28	63,64%
Localização	28	63,64%
Tradução automática	15	34,09%
Segurança	11	25,00%
HTML	14	31,82%
Outra	1	2,27%
Estatística		
Total de respostas	44	



ANEXO 7

EMT - Tipos de competência e suas componentes

Translation service provision	Thematic	Technological	Info mining
<p>INTERPERSONAL DIMENSION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Knowing how to follow market requirements and job profiles (knowing how to remain aware of developments in demand) - Knowing how to negotiate with the client (to define deadlines, tariffs/invoicing, working conditions, access to information, contract, rights, responsibilities, translation specifications, tender specifications, etc.) - Knowing how to plan and manage one's time, stress, work, budget and ongoing training (upgrading various competences) - Knowing how to specify and calculate the services offered and their added value - Knowing how to comply with professional ethics - Knowing how to work under pressure and with other experts, with a project head (capabilities for making contacts, for cooperation and collaboration), including in a multilingual situation - Knowing how to work in a team, including a virtual team 	<ul style="list-style-type: none"> - Knowing how to search for appropriate information to gain a better grasp of the thematic aspects of a document (cf. Information mining competence) - Learning to develop one's knowledge in specialist fields and applications (mastering systems of concepts, methods of reasoning, presentation, controlled language, terminology, etc.) (learning to learn) - Developing a spirit of curiosity, analysis and summary 	<ul style="list-style-type: none"> - Knowing how to use effectively and rapidly and to integrate a range of software to assist in correction, translation, terminology, layout, documentary research (for example text processing, spell and grammar check, the internet, translation memory, terminology database, voice recognition software) - Knowing how to create and manage a database and files - Knowing how to adapt to and familiarise oneself with new tools, particularly for the translation of multimedia and audiovisual material - Knowing how to prepare and produce a translation in different formats and for different technical media - Knowing the possibilities and limits of MT 	<ul style="list-style-type: none"> - Knowing how to identify one's information and documentation requirements - Developing strategies for documentary and terminological research (including approaching experts) - Knowing how to extract and process relevant information for a given task (documentary, terminological, phraseological information) - Developing criteria for evaluation vis-à-vis documents accessible on the internet or any other medium, i.e. knowing how to evaluate the reliability of documentary sources (critical mind) - Knowing how to use tools and search engines effectively (e.g. terminology software, electronic corpora, electronic dictionaries) - Mastering the archiving of one's own documents

Translation service provision	Thematic	Technological	Info mining
<p>- Knowing how to self-evaluate (questioning one's habits; being open to innovations; being concerned with quality; being ready to adapt to new situations/conditions) and take responsibility</p> <p>PRODUCT Dimension</p> <p>- Knowing how to create and offer a translation appropriate to the client's request, i.e. to the aim/skopos and to the translation situation</p> <p>- Knowing how to define stages and strategies for the translation of a document</p> <p>- Knowing how to define and evaluate translation problems and find appropriate solutions</p> <p>- Knowing how to justify one's translation choices and decisions</p> <p>- Mastering the appropriate metalanguage (to talk about one's work, strategies and decisions)</p> <p>- Knowing how to proofread and revise a translation (mastering techniques and strategies for proofreading and revision)</p> <p>- Knowing how to establish and monitor quality standards</p>			

