

MESTRADO
MULTIMÉDIA - ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Práticas de produção de recursos educativos multilingues nas instituições europeias: o caso do *Learning Corner*

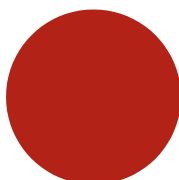
João Veríssimo

M

2023

FACULDADES PARTICIPANTES:

**FACULDADE DE ENGENHARIA
FACULDADE DE BELAS ARTES
FACULDADE DE CIÊNCIAS
FACULDADE DE ECONOMIA
FACULDADE DE LETRAS**



© João Veríssimo, 2023

**Práticas de produção de recursos educativos
multilingues nas instituições europeias: o caso do
*Learning Corner***

João Veríssimo

Mestrado em Multimédia da Universidade do Porto

Aprovado em provas públicas pelo Júri:

Presidente: Carla Morais (Doutora)

Vogal Externo: António Moreira (Doutor)

Orientador: Eduardo Morais (Doutor)

Resumo

Este estudo aborda a forma como a Comissão Europeia e o Parlamento Europeu produzem e disponibilizam recursos educativos para uma audiência multilingue, identificando os métodos e desafios encontrados no decorrer desse processo. Existindo diversos serviços a produzir este tipo de recursos nas instituições europeias e vários canais de comunicação e investigação, o foco recaiu maioritariamente sobre aqueles disponíveis no site *Learning Corner* (Espaço de aprendizagem). Para melhor conhecer os métodos de trabalho e fases do processo, foram entrevistados um total de oito profissionais, os quais têm intervenção nos momentos de criação, tradução ou publicação destes recursos educativos. As entrevistas foram realizadas de forma individual seguindo um protocolo de entrevista semiestruturada e permitiram identificar os principais desafios e as práticas implementadas. Os resultados revelam as especificidades do processo de criação de recursos educativos nas instituições europeias, o impacto dos recursos humanos, o esforço necessário para a manutenção, o impacto da automação no processo de tradução e os métodos de divulgação e utilização dos recursos educativos. Todos os participantes foram encorajados a partilhar problemas encontrados no processo.

Este estudo pode ajudar as escolas e docentes a melhor compreenderem as práticas utilizadas pelas instituições europeias na produção de conteúdos multilingues e a identificarem os desafios e processos impostos pela internacionalização/localização dos mesmos.

Palavras-chave: recursos educativos, instituições europeias, multilingue, processo, *Learning Corner*

Abstract

This study deals with how the European Commission and the European Parliament produce and make available educational resources to a multilingual audience, identifying the methods and challenges encountered during this process. Since there are several services producing this type of resource in the European institutions and there are several channels of communication and research, the focus fell mainly on those available on the Learning Corner website. To better understand the working methods and phases of the process, a total of eight professionals were interviewed. These participate in the creation, translation, or publication of these educational resources. The interviews were conducted individually following a semi-structured interview protocol and allowed to identify the main challenges and implemented practices. The results reveal the specificities of the process of creating educational resources in the European institutions, the impact of human resources, the effort required for maintenance, the impact of automation on the translation process and the methods of dissemination and use of educational resources. All participants were encouraged to share problems encountered in the process.

This study can help schools and teachers to better understand the practices used by European institutions in the production of multilingual content and to identify the challenges and processes imposed by their internationalisation/localisation.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que tornaram possível a concretização deste trabalho. Em primeiro lugar, à minha família e amigos pelo apoio incondicional ao longo desta aventura académica. O encorajamento, compreensão e apoio emocional que me deram foram fundamentais para superar os desafios e alcançar os objetivos propostos. Sem eles, esta conquista não seria possível.

Um agradecimento especial à Telma Martins, que me acompanhou em todas as viagens, ajudou a contactar os entrevistados e a rever o documento. Foi uma companhia valiosíssima, encorajando-me em todos os momentos e dando contribuições valiosas para o desenvolvimento deste trabalho.

Quero também expressar a minha gratidão à minha chefe de setor, Caroline Renuart, por me desafiar intelectualmente e me incentivar a concluir este projeto, que se encontrava em pausa há mais de dez anos. Sem ela, este continuaria “na gaveta”.

Ao meu orientador de estágio, Eduardo Morais, o meu sincero agradecimento pela orientação e pelo valioso contributo fornecido ao longo desta pesquisa. A sua experiência e conhecimento foram fundamentais para moldar este trabalho, torná-lo mais robusto e alinhado com o mundo académico.

Agradeço também a todos os entrevistados pela disponibilidade em partilhar as suas experiências e visões sobre a gestão de recursos educacionais nas instituições europeias. As diferentes perspetivas foram de grande importância para enriquecer a minha compreensão do tema e contribuíram significativamente para as conclusões alcançadas. Estas serão valiosas para uma melhoria contínua no processo de criação, tradução e publicação de recursos educativos.

Para além disso, gostaria de estender o meu agradecimento a todos os outros que, de uma forma ou de outra, participaram, contribuíram ou me apoiaram neste processo. Cada palavra de encorajamento, conselho e contribuição técnica foi valorizada e teve um impacto significativo na concretização deste trabalho. Os esforços, incentivos e apoio foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional.

João Veríssimo

Índice

1. Introdução.....	1
1.1 Contexto, enquadramento e motivação	1
1.2 Problema(s), hipótese(s) e objetivos de investigação	2
1.3 Tarefas efetuadas	3
1.4 Estrutura da dissertação	3
2. Revisão Bibliográfica	5
2.1 Multilinguismo e educação.....	5
2.2 Educação digital	7
2.3 Recursos educativos abertos.....	8
2.4 Recursos educativos abertos na educação global	10
2.5 Adaptação de recursos educativos abertos	11
2.6 Recursos educativos nas instituições europeias.....	14
2.7 As instituições da União Europeia.....	15
2.7.1 Quadro organizacional da União Europeia	15
2.7.2 Serviço de tradução: passado e presente da União Europeia	17
2.8 Multilinguismo nos sites das instituições europeias.....	23
2.8.1 Escrita para a WWW.....	24
2.8.2 Processo de publicação.....	25
2.8.3 Acessibilidade	27
2.9 <i>Learning Corner</i> : plataforma de recursos educativos	27
2.10 Programa Escola Embaixadora.....	30
3. Metodologia de trabalho.....	32
3.1 Instrumento de investigação: entrevistas.....	32
3.2 Caracterização da amostra	33
3.3 Sobre confidencialidade dos dados.....	34
3.4 As questões colocadas	34
4. Apresentação dos resultados	35
4.1 Temas extraídos das entrevistas	35

4.2 As especificidades do processo de criação de recursos educativos nas instituições europeias	36
4.3 O impacto dos recursos humanos e o esforço necessário para a manutenção	39
4.4 O impacto da automação no processo de tradução.....	40
4.5 Divulgação e utilização dos recursos educativos	42
5. Discussão de resultados.....	46
5.1 O processo de criação de recursos educativos nas instituições europeias.....	46
5.2 A adaptabilidade dos recursos	47
5.3 O desafio da tradução e localização	48
5.4 Divulgação e utilização dos recursos educativos	50
6. Conclusões e trabalho futuro	52
6.1 Trabalho futuro	53
7. Referências.....	55

Lista de Figuras

Figura 1: Percentagem de cidadãos da UE-28, da EFTA (Associação Europeia de Comércio Livre) e da TCN (cidadãos residentes na EU ou nos países da EFTA que não são cidadãos destas - entre os 20-64 anos) na população total dos países da UE-28 e da EFTA em 2019, fonte: Eurostat (Comissão Europeia, 2021)	6
Figura 2: Processo de adaptação de recursos educativos (Richter, 2011)	12
Figura 3: Gráfico com a sobreposição de fatores que influenciam o contexto de aprendizagem (Richter e McPherson, 2012).	13
Figura 4: Fluxograma do processo de tradução genérico da Comissão Europeia	20
Figura 5: Variações possível no processo de publicação das diversas Direções-Gerais / classes / sites	26
Figura 6: Homepage do <i>Learning Corner</i> em português a dezembro de 2022	28
Figura 7: Indicação de acessibilidade <i>Skip to main content</i> não traduzida	29
Figura 8: Indicação de acessibilidade “ver esta ligação noutra língua” traduzida	30

Lista de Tabelas

Tabela 1: Sistematização de tópicos abordados sobre o impacto da automação no processo de tradução.	40
Tabela 2: Avaliação de reutilização e de adaptação (Richter & McPherson, 2012) do <i>Learning Corner</i> .	48

Abreviaturas e Símbolos

CE	Comissão Europeia
CMS	Sistema de gestão de conteúdos (<i>Content Management System</i>)
DG T	Direção-Geral da Tradução (Comissão Europeia)
DG TRAD	Direção-Geral da Tradução (Parlamento Europeu)
DG INTPA	Direção-Geral das Parcerias Internacionais (Comissão Europeia)
DG IT	Direção-Geral da Informática (Comissão Europeia)
DG ITEC	Direção-Geral da Inovação e Apoio Tecnológico (Parlamento Europeu)
EFTA	Associação Europeia de Comércio Livre
EPLO	Gabinete de ligação do Parlamento Europeu (<i>European Parliament Liason Office</i>)
IOT	<i>Internet of things</i>
MOOC	Cursos em linha abertos a todos (<i>massive open online courses</i>)
PE	Parlamento Europeu
REA	Recursos educativos abertos
SEO	Otimização para motores de pesquisa (<i>search engine optimisation</i>)
TCN	Cidadãos residentes na EU ou nos países da EFTA que não são cidadãos destas
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UE	União Europeia
UX	Experiência do utilizador (<i>user experience</i>)
WWW	<i>World Wide Web</i>

1. Introdução

O presente capítulo, de carácter introdutório, tem como âmbito definir o campo de ação e o contexto desta dissertação, a análise dos problemas inerentes à construção de conteúdos educativos multilingues complexos, bem como definir os objetivos que são pretendidos atingir com a realização da dissertação. Posteriormente, também são apresentadas as tarefas efetuadas e uma breve síntese de toda a estrutura da dissertação.

1.1 Contexto, enquadramento e motivação

A globalização e a evolução tecnológica trazem consigo a potencialidade de comunicar com utilizadores de diferentes faixas etárias e contextos geográficos, sociais e económicos. Por consequência, a digitalização, através das redes sociais, da *Internet of things* (IOT) e da disseminação de dispositivos eletrónicos fez emergir o conceito de *gamification* através da segmentação e adequação de conteúdos às audiências. A comunicação na língua do utilizador é uma das estratégias para chegar a esse fim, especialmente no que se refere à comunicação dirigida a uma audiência tão diversa como a da União Europeia (UE).

Nos últimos anos, as instituições europeias têm desempenhado um importante papel na promoção da educação e no desenvolvimento de recursos educativos de alta qualidade com o objetivo de dar a conhecer a UE e de facilitar a cooperação e o intercâmbio de conhecimentos entre os países-membros.

Neste contexto, será vital analisar a forma como as instituições europeias lidam com os recursos educativos, identificando os problemas que surgem durante os processos de criação, tradução e divulgação. Além disso, pretende-se compreender a adaptabilidade desses recursos para o uso por parte dos professores, de forma a melhorar a sua eficácia no contexto educativo.

Mais de dez anos após ter parado o Mestrado em Multimédia, foi-me lançado o desafio de o terminar, tendo para tal de me voltar a familiarizar com o mundo académico e reconectar com o campo da educação. A minha experiência nas áreas de tecnologias de informação e comunicação (TIC), tradução, educação e atual situação profissional foram determinantes para identificar o

tema desta tese. Este facto permitiu-me ainda entender as necessidades e dificuldades enfrentadas pelos profissionais entrevistados.

Com este trabalho procuro obter um melhor entendimento dos desafios enfrentados pelas instituições europeias na gestão de recursos educativos, bem como identificar potenciais pontos de melhoria. Espero que os resultados obtidos possam ser benéficos, tanto para a minha atividade profissional, como para os profissionais da educação, e que estes possam promover um ambiente educacional multicultural e multilinguístico mais eficaz e enriquecedor, dentro e em conjunto com a UE.

1.2 Problema(s), hipótese(s) e objetivos de investigação

A criação, tradução e divulgação de recursos educativos abertos implica, já por si, diversos desafios e problemas ao nível do conteúdo, contexto e da forma como deve ser produzida. A UE, ao produzir recursos educativos, eleva esta complexidade para um nível superior devido à diversidade linguística e cultural dos países-membros, aos diferentes sistemas educativos, às limitações tecnológicas e à necessidade de adaptação às especificidades de cada contexto educacional.

Outro dos problemas estará no volume de traduções e na dificuldade de traduzir este tipo de conteúdos. Qualquer tradução requer competências linguísticas e conhecimento especializado nas áreas temáticas abordadas, e aqui não é diferente. Além disso, a coordenação entre os tradutores e os criadores dos conteúdos pode ser um desafio, levando a erros de tradução, inconsistências terminológicas e falta de harmonização nas versões traduzidas.

A rastreabilidade e a capacidade de adaptação dos recursos educativos por parte dos professores são outro potencial problema. Por vezes, os sítios educacionais apresentam formatos, estruturas e interfaces que não respondem às necessidades específicas dos professores em termos de acessibilidade, interatividade e usabilidade. O próprio formato em que são disponibilizados limita a utilização adaptada e eficaz desses recursos nas salas de aula, limitando assim o potencial impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Com base nos problemas acima descritos, levantam-se várias hipóteses para esta investigação: a falta de coordenação entre os criadores de conteúdo e os tradutores resulta em traduções menos conseguidas; o processo de atualização de recursos é complexo e moroso; as políticas de padronização e validação dos recursos são processos demorados; a ausência de diretrizes claras e uniformes para o desenvolvimento de conteúdos educacionais pode resultar em formatos, estruturas e conteúdos que não respondem às necessidades específicas dos professores; os materiais são produzidos sem que a opinião dos professores que os utilizam seja tida em conta.

Tendo em conta estes fatores, definimos os seguintes objetivos para a pesquisa: analisar os processos de criação, tradução e divulgação de recursos educativos nas instituições europeias;

Introdução

identificar os principais desafios enfrentados ao longo das etapas do processo; analisar a adaptação que é feita aos recursos educativos nas instituições europeias para que estes se adequem à diversidade da audiência a que se destina; investigar a colaboração entre criadores de conteúdo, tradutores e professores no desenvolvimento e adaptação dos recursos educacionais.

1.3 Tarefas efetuadas

A dissertação é dividida em três partes: a primeira centra-se numa investigação literária e exploratória sobre os temas associados: recursos educativos, tradução nas instituições e divulgação de recursos educativos multilingues nos sites das instituições europeias, particularmente no Espaço de aprendizagem (*Learning Corner*); a segunda foca-se na preparação das entrevistas e na seleção dos profissionais que participam nas diversas etapas do ciclo de vida dos recursos educativos, desde a criação, passando pela tradução, desenvolvimento de sítios em linha, gestores de projeto e coordenadores de implementação de formações a professores; a terceira, e última parte, inclui a apresentação e análise de resultados onde se encontram também as conclusões da investigação, as quais podem eventualmente ser extrapoladas para outros universos fora das instituições europeias, e os potenciais trabalhos futuros.

Assim, a primeira tarefa centrou-se na pesquisa de artigos, documentos e páginas *web* sobre recursos educativos, comunicação, tradução e desenvolvimento de sites, quer na Comissão Europeia, quer no Parlamento Europeu. Nesta secção debateu-se o tema dos recursos educativos, apresentaram-se algumas das especificidades que acabam por resultar em problemas do processo de tradução e integração, referindo autores e investigações anteriores. Apresentaram-se também as instituições europeias, bem como os respetivos serviços e foi feita uma análise exploratória do *Learning Corner* após se constatar que este seria o melhor caso de estudo para este projeto.

A segunda tarefa consistiu na realização do estudo empírico. Assim, numa primeira secção discutiu-se a metodologia de investigação a abordar, justificando-se a opção pela entrevista semiestruturada e apresentando-se as questões e temas a abordar. Por sua vez, na segunda secção, apresenta-se e justifica-se a seleção da amostra.

Finalmente, a terceira tarefa consistiu na apresentação dos principais dados e temas obtidos nas entrevistas, e na subsequente análise e confronto com a investigação bibliográfica. Numa última secção, são apresentadas as conclusões sobre os aspetos mais e menos positivos, sendo sugeridas potenciais investigações futuras.

1.4 Estrutura da dissertação

Para além da introdução, esta dissertação contém mais 5 capítulos. No capítulo 2, é descrita a contextualização geral das instituições, o estado da arte e trabalhos que suportam a componente

teórica desta investigação. No capítulo 3, é descrita a metodologia utilizada neste trabalho e são tecidas considerações sobre o porquê de esta ter sido seguida. No capítulo 4 são apresentados os resultados das entrevistas realizadas. No capítulo 5, são analisados os resultados através do cruzamento dos dados resultantes das entrevistas e dos identificados na pesquisa bibliográfica. No capítulo 6, encontram-se as principais conclusões e potenciais linhas de investigação futuras.

2. Revisão Bibliográfica

O ponto de partida para a revisão bibliográfica desta tese foi a leitura de estudos, *websites* e artigos literários, os quais ajudaram a identificar os objetos e a sustentar a metodologia de investigação.

Para além das referências bibliográficas fornecidas pelo orientador, o Dr. Eduardo Morais, e da experiência pessoal, foram pesquisados artigos literários que contivessem uma investigação mais aprofundada no *Google Scholar*.

Existem diversos estudos sobre a tradução nas instituições europeias, contudo focam-se em temas díspares e não concretamente relacionados com a integração e divulgação de recursos educativos online, sendo esta investigação um estudo mais aprofundado sobre esta ligação. Para tal houve a necessidade de explorar o tipo de problemas encontrados em cada um dos momentos, seja na tradução, no desenvolvimento dos recursos, na publicação ou manutenção destes. A revisão bibliográfica serviu também para preparar as entrevistas aos especialistas das diversas áreas para que o tempo dedicado fosse o mais otimizado possível.

Neste capítulo são definidos e descritos os recursos educativos abertos, as principais problemáticas associadas aos mesmos, com particular ênfase na questão do multilinguismo e é apresentado o contexto organizacional e procedimental das instituições europeias. Ao longo do capítulo podemos encontrar várias problemáticas que nos surgem dentro deste domínio. Para esses temas existe uma oportunidade de desenvolvimento em trabalhos específicos e futuros.

2.1 Multilinguismo e educação

A globalização e a contínua facilidade de migração especialmente entre países da União Europeia (UE) trazem para a sala de aula não só uma multiplicidade de culturas, mas também de línguas, com desafios a nível individual, mas também a nível das escolas e da sociedade. A título de exemplo, o relatório anual de trabalho intra-UE da Eurostat de 2020 indica que 44% da população do Luxemburgo são cidadãos originários de outro país (Figura 1). No entanto, a exploração deste potencial nem sempre é linear para as escolas, professores e formadores, que têm a necessidade de adaptar os seus métodos e materiais de ensino a contextos linguísticos e

culturais díspares, de forma que os resultados e as competências dos alunos sejam atingidas com sucesso.

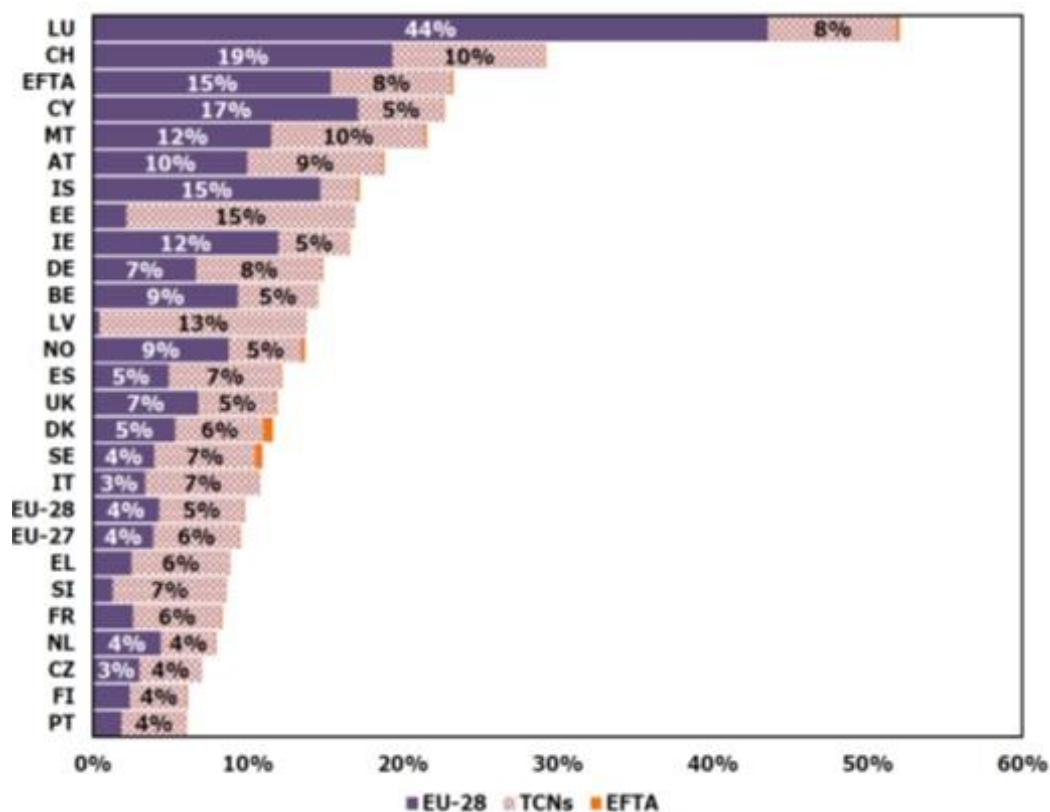


Figura 1: Percentagem de cidadãos da UE-28, da EFTA (Associação Europeia de Comércio Livre) e da TCN (cidadãos residentes na EU ou nos países da EFTA que não são cidadãos destas - entre os 20-64 anos) na população total dos países da UE-28 e da EFTA em 2019, fonte: Eurostat (Comissão Europeia, 2021)

O multilinguismo faz parte do grupo de oito competências essenciais promovidas pela UE na Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (Eur-lex, 2018a).

- Competências de literacia;
- Competências multilingues;
- Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia;
- Competências digitais;
- Competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender»;
- Competências de cidadania;
- Competências de empreendedorismo;
- Competências de sensibilidade e expressão culturais.

Revisão Bibliográfica

Estas têm como objetivo global a realização e o desenvolvimento pessoais, a empregabilidade, a inclusão social e a cidadania ativa. Em conjunto com a recomendação foi também disponibilizado o quadro de referência europeu comum para os responsáveis políticos, professores e formadores, parceiros sociais e aprendentes e foram partilhadas formas eficazes de promover o desenvolvimento de competências através de abordagens de aprendizagem inovadoras, de métodos de avaliação e de apoio ao pessoal educativo.

Como referido anteriormente, a multiplicidade de idiomas no espaço europeu é uma das bandeiras de UE, que se reflete também no campo da educação. As competências multilingues são indispensáveis para a mobilidade, a cooperação e a compreensão entre estados-membros e não só. Existem vários argumentos a favor das políticas educativas neste campo (Comissão Europeia, 2022a):

- a nível individual, a aprendizagem de línguas cria oportunidades pessoais e profissionais;
- a nível social, promove a sensibilização cultural, a compreensão mútua e a coesão social;
- a nível empresarial, os trabalhadores com competências linguísticas e interculturais são um recurso vital, ajudando as empresas a ter êxito e a crescer nos mercados mundiais.

A UE tem diversas ações para promover o ensino das línguas dentro e fora das salas de aula: o programa Erasmus+, focado em atividades educativas, formativas, desportivas e juvenis num país europeu diferente, permitindo que os alunos estudem numa escola de acolhimento ou participem num estágio noutro país europeu; o projeto LISTIAC (*Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms*), que desenvolveu e testou uma ferramenta de reflexão para sensibilizar os professores para a importância das línguas nas suas crenças, atitudes e ações; o projeto MultiMind, uma plataforma de investigação e formação que procura realizar descobertas fundamentais no domínio do multilinguismo adotando uma abordagem multidisciplinar; e o Dia Europeu das Línguas, comemorado anualmente a 26 de setembro.

2.2 Educação digital

Tal como o multilinguismo, as competências digitais e ligadas à tecnologia também fazem parte da Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. É fácil, tendo em conta a situação global atual, identificar a necessidade de incluir estas competências nos diversos currículos. Elas são obrigatórias para que um cidadão encontre emprego, se insira e participe na sociedade e, para além disso, mostraram especial relevância durante a pandemia COVID-19.

Dentro das ações que a UE tem para promover este tema, destacam-se o Plano de Ação para a Educação Digital, uma iniciativa política renovada para apoiar a adaptação sustentável e eficaz dos sistemas de educação e formação dos estados-membros à era digital (Comissão Europeia,

2022b), e o Plano de Recuperação e Resiliência, que embora não incida exclusivamente sobre a educação digital e varie de país para país, tem em Portugal um investimento previsto superior a 561 milhões de euros, considerando apenas os valores apresentados para a Escola Digital (Recuperar Portugal, 2022).

2.3 Recursos educativos abertos

Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC), a educação ganhou uma nova dimensão ficando mais aberta, onde o aluno e o professor se transformam em coautores no processo de ensino e aprendizagem. As soluções tecnológicas para a educação à distância ganharam uma dimensão mundial como alternativa rápida e de baixo custo para expandir conhecimento, melhorar e flexibilizar a experiência de aprendizagem do aluno em comparação com os cursos presenciais.

Os recursos educativos abertos (REA) nascem alicerçados pela tecnologia, em especial pela internet. Já em 2007, a Declaração da Cidade do Cabo, visando estimular o diálogo, inspirar a ação e ajudar o movimento de educação aberta, descreve os REA como uma revolução no ensino e aprendizagem: educadores de todo o mundo a desenvolver um vasto conjunto de recursos educativos na ou para a internet, abertos e gratuitos para uso de todos. Stacey (2013) destaca a crescente necessidade de conscientização de que existem benefícios públicos significativos para os governos que apoiam os REA por meio de políticas, diretrizes e financiamento (indicando o papel de propulsão que pode ser dado pelos educadores, autores e instituições) sem que para tal tenham de necessariamente incorrer em mais despesas.

A UNESCO (2023) define os REA como recursos, em qualquer formato, de aprendizagem, ensino e investigação que estejam disponíveis publicamente ou cujos direitos de autor sejam de licença aberta, permitindo o acesso, reutilização, redefinição, adaptação e redistribuição por outros. Estes podem ser baseados num único ponto de aprendizagem, aula, séries de aulas (módulos), cursos ou até programas educativos (McGreal, 2013). Encontra-se também na literatura a referência a um termo alternativo, os “objetos de aprendizagem” (*learning objects*) com uma conotação construcionista (i.e., construtivismo educacional temperado pelo paradigma orientado a objetos dos informáticos); no entanto, a principal diferença parece residir nas permissões/direitos mais limitados, os quais, no mundo da internet, são sempre suscetíveis a diferentes interpretações (Sanjaya Mishra, 2017). Em qualquer dos casos, neste documento olhamos para os recursos educativos abertos como a unidade básica de material de aprendizagem, com que se pode construir um segmento significativo de informação, em combinação com outros objetos de aprendizagem relevantes, permitindo desta forma ao estudante adquirir novos conhecimentos. A divisão em segmentos significativos de informação permite ao estudante uma compreensão fácil e clara de um novo conceito, princípio, procedimento, facto ou processo, a qual

Revisão Bibliográfica

pode ser reutilizada e adaptada em diferentes contextos e para diversas audiências sem que haja necessidade de ter permissões do autor original do produto (Sanjaya Mishra, 2017).

As razões que levam à utilização e escolha dos REA residem, entre outras, no facto de serem gratuitos, na permissividade dos direitos de autor, no acesso a conteúdos atualizados e na possibilidade de traduzir os recursos de e para outras línguas, expandindo o acesso à aprendizagem. Esta abre a possibilidade de localização, adaptação a contextos específicos e às suas atualizações fáceis e constantes, as quais se refletem na forma como os professores ou instituições acedem, preparam e adaptam o conteúdo que vão partilhar, em especial na educação em linha onde são essenciais (McGreal, 2013). A criação de aulas, cursos ou programas em linha sofre desta forma uma transformação, passando de um processo de criação baseada em manuais educativos, para um processo de montagem utilizando, modificando e adaptando os recursos de acordo com os seus propósitos, ambientes ou requisitos.

O processo de criação de recursos educativos abertos é frequentemente comparado com o uso de brinquedos LEGO - uma comparação feita pela primeira vez pelo presidente do *Learning Technology Standard Committee*, Wayne Hodgins - onde os princípios passam por utilizar o que já existe. É mais fácil, rápido e eficaz utilizar recursos já existentes - “não vale a pena reinventar a roda”. A própria construção pode ser feita através de uma mistura e adaptação, onde o “custo” é bastante inferior e os objetivos podem ser igualmente atingidos. A palavra criação ganha assim um novo sentido, sendo que os novos cuidados passam a ser a construção para a reutilização, generalização e flexibilidade dos materiais. Tal pode implicar, por exemplo, adaptações para dispositivos móveis, a criação de modelos com base em normas internacionais como metadados, ou locais, como o grafismo ou o *branding*.

As regras de ouro na produção de recursos são as mesmas da construção de *websites*: simples, fáceis de navegar, com ações padronizadas e facilmente compreendidas, uma interface acessível e limpa, linguagem clara, estando a apresentação dos objetivos num separador ou página à parte. Merriënboer (2005) sugere a automatização do processamento de informação em grandes quantidades, dando lugar à possibilidade de desenvolvimento de algoritmos para análise automática de conteúdos multimédia e respetiva indexação semântica desses campos. Nos dias de hoje, encontramos o reflexo de tal pensamento, e é possível a criação de novos dados com base em dados já existentes através de ferramentas de inteligência artificial como o ChatGPT. Dentro das automações que procuram resolver grandes problemas, encontramos as ferramentas de tradução automática, onde temos não só a vertente mais tradicional texto-texto, mas também as traduções de áudio para texto escrito (*speech recognition*) e de texto escrito para áudio (*speech synthesis*), que podem aumentar a reutilização entre os grupos-alvo. A potencialidade destes recursos educativos serem traduzidos aumenta a possibilidade de reutilização entre diversos lugares e países (Merriënboer J.J.G., Boot E, 2005).

Uma das questões frequentemente colocadas no tema dos recursos educativos abertos é a qualidade dos mesmos: de que forma se pode avaliar a qualidade é um conceito subjetivo; não é possível generalizar o que é bom e mau, uma vez que há inúmeros objetivos e contextos. Existem, todavia, alguns métodos: a avaliação pelos pares (*peer review*), as avaliações dos utilizadores (*user ratings*) e a autoavaliação, que podem ser utilizados para além dos critérios tradicionais associados à “marca” e à reputação da entidade que produz o recurso.

2.4 Recursos educativos abertos na educação global

Os baixos níveis de educação estão frequentemente associados à pobreza, a uma força económica menor e a países em vias de desenvolvimento. Embora se tenha assistido a um crescimento da literacia, este não foi global (Easterly, citado por Richter e McPherson, 2012). Fornecer aos países em desenvolvimento recursos educativos para que eles se possam tornar economias e sociedades competitivas foi um dos temas-chave identificados pelas Nações Unidas nos seus Objetivos de Desenvolvimento do Milénio – *Millenium Development Goals* (United Nations, 2023).

Thomas Richter e Maggie McPherson (2012) alertam para o facto de que a mera produção e entrega de recursos educativos abertos não garante por si a resolução dos problemas educativos existentes nos países. Para que haja uma diminuição das diferenças educativas é necessário que os REA sejam transformados, adaptados ou preparados para serem utilizados e adaptados para contextos e situações educativas díspares, e ganhem assim um valor mais universal. Dentro deste processo e olhando para as limitações estruturais, podemos encontrar situações como infraestruturas deficientes, sistemas políticos mais restritivos ou pobreza extrema. Neste trabalho não nos focaremos tanto nestes aspetos uma vez que o contexto é a União Europeia onde a economia, sociedade e política são mais abertos e estáveis.

Um dos primeiros fatores a ter em consideração na criação ou utilização dos REA é que não existe uma simples língua de comunicação, seja porque nem todos temos a mesma compreensão das palavras, seja porque os contextos determinam muitas vezes o valor das mensagens. O conhecimento prévio varia, os contextos também. Uma prova disso é a matemática. Poder-se-ia pensar que a matemática, ou o ensino da mesma, é igual em Portugal ou na Alemanha, mas não. As abordagens ao ensino dessa disciplina variam. Exemplo disso é a abordagem à resolução de problemas matemáticos. Em Portugal, o foco principal está no desenvolvimento de competências matemáticas fundamentais e na resolução de problemas mais simples, gradualmente progredindo para desafios mais complexos. Já na Alemanha, o ensino de matemática enfatiza a resolução de problemas de forma mais abstrata e analítica, encorajando os estudantes a aplicar conceitos matemáticos avançados desde o início. Essa diferença de abordagem demonstra as variações nos objetivos pedagógicos e nas prioridades educativas entre os dois países.

Outro dos fatores está associado à necessidade que existe de os professores serem capazes de utilizar estes recursos, pois a disponibilização dos mesmos por si só não garante que estes sejam utilizados, adaptados e extrapolados para os seus contextos. Se os alunos ou professores tiverem acesso limitado à internet ou um poder económico menor, a distribuição destes materiais por canais digitais ou de recursos educativos com elevados requisitos pode ser um fator de exclusão e de conseqüente crescente desigualdade entre ricos e pobres, o que é especialmente importante em contextos de aprendizagem em linha.

As diferenças de língua são um potencial problema a ser ultrapassado para que haja um desenvolvimento de REA bem-sucedido. Richter e McPherson (2012) referem que *“a simple translation is not a solution to bridge cultural or contextual gaps”* e referenciam outros autores como Kickbusch (2001), Ouana (2002) ou DePalma, Sargent e Beninatto (2006), os quais referem que as línguas de elite chegam apenas a uma população minoritária e privilegiada; quatro em cada cinco sites estão em inglês, mas apenas um décimo da população consegue ler inglês. Chumbow (2002), citado pelos mesmos autores, indica que a utilização de línguas nacionais é um grande estímulo para a aprendizagem e leva a que haja um melhor e maior nível educacional. Todavia, é necessária uma adaptação aos contextos locais; apenas a tradução não é suficiente. Nos sites multilingues encontramos, além de palavras, frases e ideias, também o ponto de vista do editor e do conhecimento que tem, seja das outras línguas, seja da cultura por trás delas. Desta forma, é importante que os criadores e fornecedores de recursos, em especial dos conteúdos de aprendizagem em linha, os produzam de forma que permitam não só traduções, mas também adaptações, garantido desta forma um maior impacto naqueles que procuram esta ajuda.

Uma investigação de Woolman (2001) indica que a maior parte dos recursos educativos não estavam preparados para desenvolver nem as identidades nacionais nem a diversidade cultural, pois não estavam preparados para a reutilização. A decisão das políticas educativas é tomada de forma central, refletindo a vontade daqueles que são educacionalmente privilegiados, os quais nem sempre têm interesse ou reconhecem as vantagens de ter uma sociedade mais letrada, como se pode observar globalmente nas sociedades mais corruptas (Richter e McPherson, 2012).

2.5 Adaptação de recursos educativos abertos

Thomas Richter e Maggie McPherson (2012) encontraram na literatura diversos requisitos para que os REA possam ser reutilizados em contextos diferentes daqueles para os quais foram desenhados inicialmente. De forma sintética, Tong, Yang, Liu e Liu (2006) indicam que é necessário adaptar a seleção, criação e modificação de conteúdo para que esteja adequada ao sistema computacional e ao contexto em uso; Rosmalen, Boticário e Santos (2004) sugerem que exista uma adaptação de forma a que o objetivo a atingir tenha a maior probabilidade de sucesso, recorrendo por exemplo a traduções, alterações gráficas ou tecnológicas, métodos ou estratégias

de ensino, dando como exemplo os professores da Alemanha, que, por falta de recursos digitais na sala de aula, imprimiam os materiais e os levavam para a sala de aula. Para além disso, encontravam no formato em que os materiais eram disponibilizados (PDF ou JPG) limitações ao nível da edição, acabando por limitar as ações e a sua experiência.

O processo de adaptação de recursos educativos tem várias etapas sendo que a inicial é sempre a da pesquisa do recurso mais adequado. A partir daí são várias as possibilidades, como pode ser resumido na Figura 2:

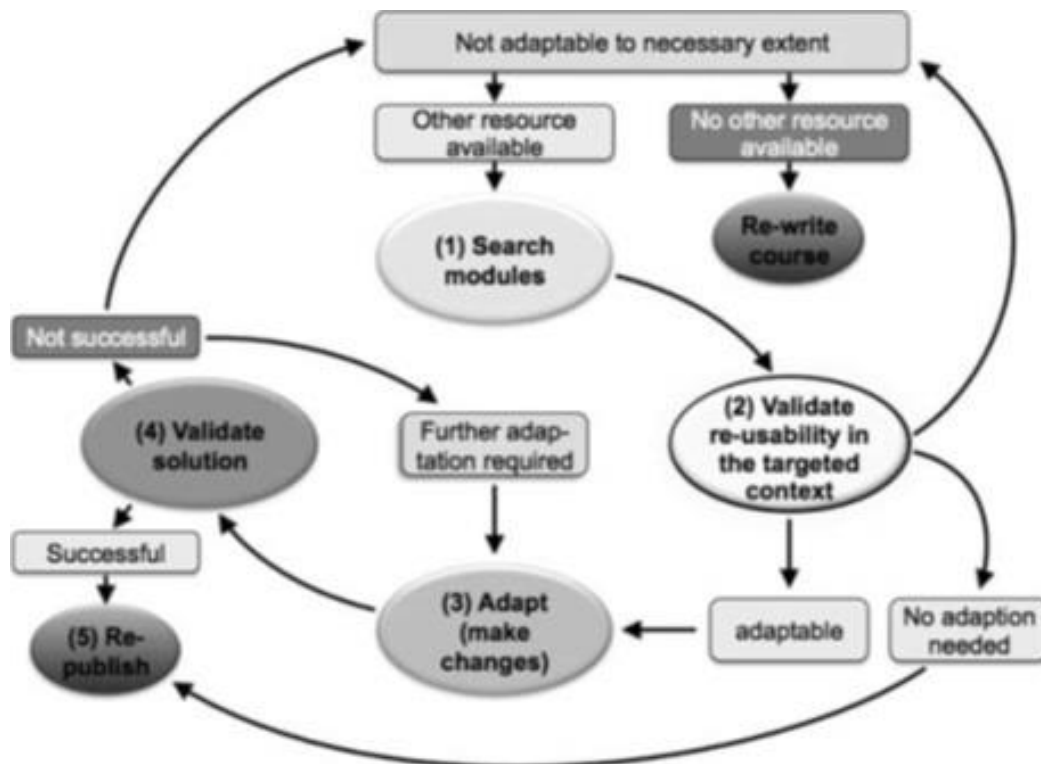


Figura 2: Processo de adaptação de recursos educativos (Richter, 2011)

Dentro do processo de adaptação, e para que possamos visualizar as interdependências entre fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, Richer e McPherson (2012) sugerem, na Figura 3, a sobreposição dos fatores a serem considerados:

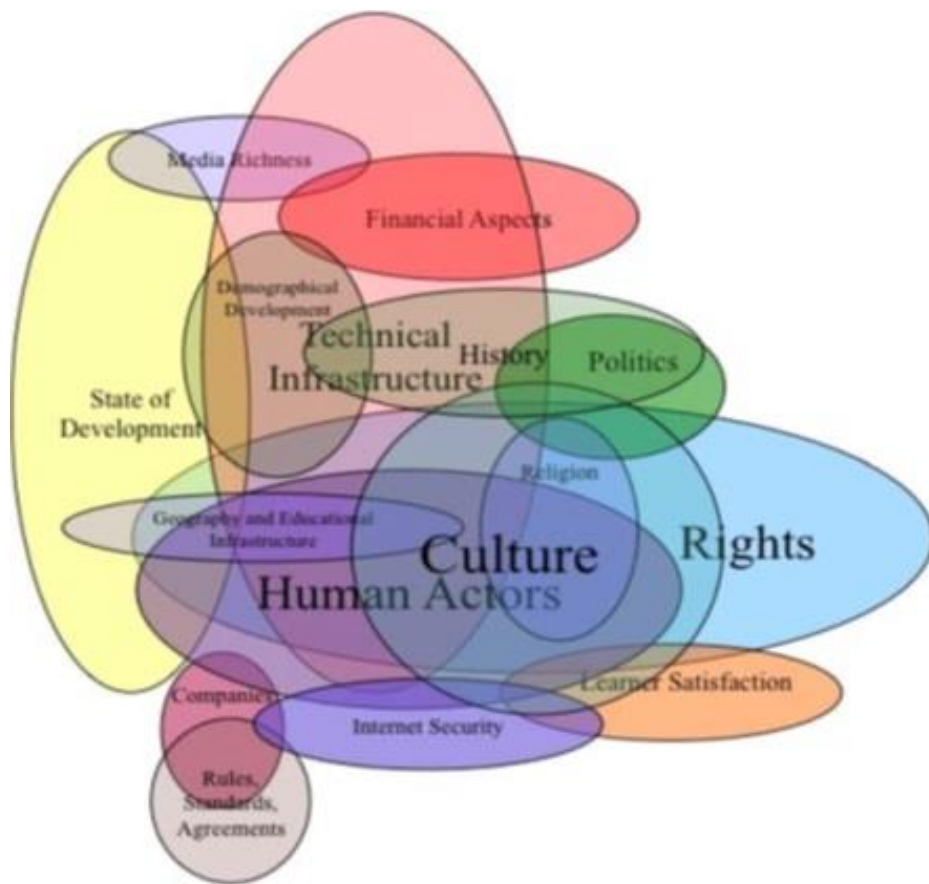


Figura 3: Gráfico com a sobreposição de fatores que influenciam o contexto de aprendizagem (Richter e McPherson, 2012).

Richter e McPherson (2012) apresentam um conjunto de boas práticas que devem ser tomadas no momento de criação de recursos de aprendizagem em linha, de forma que os mesmos sejam mais suscetíveis à reutilização e adaptação:

- Ao produzir REA deve haver uma versão que seja passível de ser impressa;
- Para recursos com mais de uma página, devem ser fornecidos resumos e, se possível, devem ser escritos em inglês;
- Se os recursos incluírem combinações de imagem e texto, estes devem ser fornecidos num formato editável ou então a sua reutilização será muito limitada;
- No que diz respeito aos repositórios, a republicação de recursos adaptados deve ser incentivada e de fácil utilização *para* os educadores;
- Nas pesquisas, os resultados devem apresentar uma síntese descritiva do conteúdo do recurso, do cenário para o qual ele foi originalmente produzido e qual era o seu objetivo;
- A descrição do contexto deve estar vinculada ao recurso;

- Deve ser possível avaliar um recurso dentro dos repositórios quanto à sua utilidade em conteúdos específicos.

2.6 Recursos educativos nas instituições europeias

As instituições europeias têm vários sites onde partilham os recursos educativos. Podemos encontrá-los em sites mais isolados, mas existem repositórios onde podemos fazer filtros e pesquisas de acordo com temas, idiomas ou idades.

Sendo o objetivo do presente trabalho identificar a forma como as instituições europeias trabalham e disponibilizam os recursos educativos multilingues, procuramos a plataforma mais adequada para o tema. As principais plataformas encontradas foram:

EPALE - Plataforma Eletrónica para a Educação de Adultos na Europa¹, uma plataforma colaborativa desenvolvida pela UE para profissionais de educação de adultos, onde estes podem comunicar, partilhar e encontrar informações. A Comissão Europeia não aprova necessariamente as opiniões ou conselhos dos utilizadores por ser esta uma plataforma aberta com conteúdo gerado pelos utilizadores. Recursos como cursos em linha abertos a todos (*massive open online courses* - MOOC) não se encontram alojados nesta plataforma, mas sim na EU Academy ou em plataformas externas como a FutureLearn; estes também apenas se encontram disponíveis em inglês, motivo pelo qual não foi a plataforma escolhida para me debruçar neste trabalho.

EU Academy² - esta plataforma tem conteúdos pedagógicos (mini-cursos) preparados pela Comissão Europeia e outras instituições, encontrando-se alguns deles traduzidos. No entanto, é uma plataforma relativamente recente, com bastantes problemas iniciais, com poucos recursos educativos sólidos ou mais estruturados (podemos inclusivamente ver alguns com o título de “teste”).

Learning Corner³ - Espaço de aprendizagem. Esta foi a plataforma mais sólida encontrada. É uma plataforma da UE que tem vários recursos como jogos, concursos, atividades, vídeos, kits pedagógicos que se encontram catalogados por categorias, idades e temas, estes sempre relacionados com a UE. Estes recursos estão traduzidos quase na totalidade em 24 idiomas e foram produzidos pelas diversas instituições europeias. Dentro destes recursos educativos, o nosso foco incidirá em particular no kit pedagógico do projeto Escola Embaixadora, uma vez que, de outra forma, o escopo seria demasiado grande. Não obstante, analisaremos a plataforma e a forma como ela disponibiliza e facilita a utilização e adaptação dos recursos educativos.

¹ <https://epale.ec.europa.eu/>

² <https://academy.europa.eu/>

³ https://learning-corner.learning.europa.eu/index_pt

2.7 As instituições da União Europeia

Para que se possa fazer uma análise da plataforma e recursos educativos disponibilizados, é necessário que se perceba o contexto em que estes são incluídos, elaborados, traduzidos e publicados. Os pontos seguintes descrevem, de forma resumida, esses aspetos.

2.7.1 Quadro organizacional da União Europeia

O quadro organizacional da União Europeia é constituído por diversas instituições, órgãos, agências, delegações, presentes não só nos diversos estados-membros que a constituem, mas também fora dos mesmos. Tendo em conta que o escopo do presente trabalho é transversal, e dada a impossibilidade de investigação, por questões de tempo, em todos estes órgãos e instituições, optou-se por um maior foco naquelas instituições que têm maior visibilidade diante cidadãos em geral: Comissão Europeia e Parlamento Europeu.

Podemos destacar, tanto dentro da estrutura da Comissão Europeia como do Parlamento Europeu, a divisão do organigrama entre a parte política e a de funcionários. Dentro da última, interessa-nos perceber quem tem o principal papel no processo de criação, tradução e publicação de recursos educativos em sites multilingues, mais concretamente no *Learning Corner* e o kit pedagógico do projeto Escola Embaixadora. Neste aspeto são três as direções-gerais com um papel mais ativo no processo: Direção-Geral da Tradução, Direção-Geral de Tecnologias de Informação (embora a nomenclatura varie entre instituições, o cerne e responsabilidades são, grosso modo, as mesmas) e a Direção-Geral de Comunicação.

Direção-Geral da Tradução

A Direção-Geral da Tradução da Comissão Europeia (DG T) e do Parlamento Europeu (DG TRAD) são um dos maiores serviços de tradução do mundo. A DG T traduz, por exemplo, mais de dois milhões de páginas por ano. Os tradutores têm à sua disposição diversas ferramentas ajustadas às suas preferências ou necessidades pessoais, como teclados locais. No entanto, necessitam obrigatoriamente de reutilizar traduções previamente feitas, recorrendo a memórias de tradução, arquivos eletrónicos, etc., para o seu trabalho diário, tendo ainda à sua disposição uma variedade de livros, bases de dados de terminologias, dicionários, sistemas de arquivos, e sistemas de tradução automática ou auxílio à tradução.

Direção-Geral da Informática

A Direção-Geral da Informática, DG IT (Comissão Europeia) e a Direção-Geral da Inovação e Apoio Tecnológico, DG ITEC (Parlamento Europeu) são responsáveis pela prestação de serviços digitais que apoiem o trabalho quotidiano de outros serviços, implementando políticas de transparência e acesso a documentos e melhorando a eficácia do trabalho efetuado pelos

diferentes serviços. Estas direções gerais têm, entre outras, a responsabilidade de fornecer e desenvolver infraestruturas e serviços informáticos fiáveis, seguros e ao melhor preço, fornecer sistemas de informação, racionalizar os procedimentos da instituição, criar novas formas de trabalho e de colaboração. De destacar dentro da descrição das tarefas da DG ITEC listadas no site do Secretário-Geral (Parlamento Europeu, 2022), a primeira é a de desenvolver e manter um espaço de trabalho interno partilhado que permita o acesso multilingue em qualquer local e em qualquer momento a documentos e informação crucial.

Direção Geral da Comunicação

A Direção-Geral da Comunicação (DG COMM em ambas as instituições) são os serviços responsáveis por explicar as políticas da UE a nível externo e por manterem as instituições informadas sobre a situação política e as tendências observadas na opinião pública e nos meios de comunicação social. Além disso, e entre outras responsabilidades, coordenam campanhas de comunicação, definem e monitorizam a imagem institucional, comunicam com os meios de comunicação social e os cidadãos sobre prioridades políticas e temas importantes do ponto de vista político ou de interesse público, disponibilizam internamente ferramentas e conhecimentos especializados sobre comunicação, ajudando entre outros, comissários, eurodeputados, secretários-gerais e outros serviços nas atividades de comunicação, intra- e extra-UE.

Idiomas da União Europeia

Constituída à data por 27 países, a União Europeia tem no multilinguismo um dos seus princípios fundadores. Este encontra-se espelhado no seu slogan “Unidos na diversidade”, onde facilmente conseguimos identificar a diversidade de idiomas utilizados nos estados-membros como um dos maiores símbolos de diversidade, e no tratado de Amesterdão, que estabelece que qualquer cidadão, seja ele político ou não, da União Europeia pode escrever para qualquer órgão ou instituição em qualquer umas das línguas e a resposta deve ser dada na mesma língua. Tal está espelhado numa das primeiras tarefas dos países candidatos: “*Compliance with the multilingual arrangements of the European Union implies first and foremost that candidate countries have to translate the *acquis communautaire* into their respective languages*” (Cosmai, 2014).

Embora cada um dos estados-membros tenha uma ou mais línguas oficiais, nem todas as línguas faladas são línguas oficiais da União Europeia. São 24 as línguas oficiais, e estão definidas no Regulamento n.º 1 que estabelece o regime linguístico da Comunidade Económica Europeia (Eur-lex, 2013): alemão, búlgaro, checo, croata, dinamarquês, eslovaco, esloveno, espanhol, estónio, finlandês, francês, grego, húngaro, inglês, irlandês, italiano, letão, lituano, maltês, neerlandês, polaco, português, romeno e sueco.

Utilização dos idiomas nas instituições

O Conselho da União Europeia estabelece as regras sobre o uso das línguas pelas instituições da UE deliberando por unanimidade, por meio de regulamentos adotados por força do artigo 342.º do Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia. As regras encontram-se enunciadas no supramencionado Regulamento n.º 1, que estabelece regras relativas à redação e publicação das leis, e de documentos interinstitucionais e extrainstitucionais dentro da UE.

O artigo 6 do Regulamento n.º 1 indica ainda que “As instituições podem determinar as modalidades de aplicação deste regime linguístico nos seus regulamentos internos”.

Línguas de trabalho e línguas dominantes

Segundo Cay Dollerup no seu artigo *Translation and Power at the European Union* (Dollerup, 2002), a língua dominante da União Europeia está associada à força política, sendo atualmente inglês a principal, seguida de francês: as línguas principais de trabalho.

A documentação é muitas vezes tratada apenas nas línguas principais, no entanto, este domínio desaparece quando extrapolado para os especialistas e políticos fora de Bruxelas. Neste processo há que ter em conta as diferenças entre tradutores, quer em termos de condições de trabalho, local onde estão a traduzir ou até as formas como são pagos. Há também que distinguir a tradução literária, onde o contexto e conhecimento cultural representa uma grande fatia. Pelas supracitadas limitações de escopo, neste trabalho não nos iremos focar nessas questões ou no conceito de “língua oficial” vs. “língua de trabalho” vs. “línguas procedimentais”.

2.7.2 Serviço de tradução: passado e presente da União Europeia

Em 2002, as instituições da União Europeia tinham o maior serviço de línguas do mundo (Dollerup, 2002), empregando mais de 4000 pessoas entre intérpretes, tradutores e serviços de apoio.

Muito do trabalho de tradução da União Europeia é feito com base em traduções anteriores. No entanto a língua é um “ser vivo” e tem evoluído; como tal, algumas traduções estão a ficar arcaicas, o que se reflete de maneiras diferentes em idiomas diferentes, o que se torna estranho para a maior parte dos cidadãos por ser uma linguagem também mais técnica pois a base dos termos de tradução/documentos é legal, jurídica, o que se opõe à corrente, dos cidadãos que representarão uma fatia considerável daqueles que serão os visitantes dos sites.

Tradutores da UE

Um folheto publicado em 2011 (*European Communities*, 2001) sintetizava o perfil de um especialista em línguas na UE: excelentes competências em resumir documentos que não se pareçam com traduções, necessidade de se manter fiel aos textos originais e reproduzir com

exatidão e precisão a informação neles contida, a capacidade de fazer pesquisas terminológicas e de contexto exaustivas, capacidade de obter informação, sentido de organização e iniciativa e capacidade de cumprir prazos de entrega curtos. Como se pode verificar, o perfil e requerimentos para ser tradutor nas instituições da UE não é muito diferente daquele que é pedido fora delas. Há que ter ainda em consideração o facto de estes profissionais pertencerem a diversos serviços de língua, terem uma enorme variedade de percursos académicos e profissionais, não podendo por isso individualizar o seu conhecimento e reduzi-lo a conhecimentos puramente linguísticos.

A maior distinção advém das melhores condições de trabalho quando comparadas a outros tradutores que trabalhem por conta de outrem ou por conta própria (Wills citado por Scarpa, 2001).

Os tradutores da União Europeia estão conscientes do seu papel na comunicação entre os cidadãos e as instituições. As equipas participam frequentemente em seminários, palestras e em publicações internas e externas relativas a língua e tradução, como é o exemplo de *A Folha*, o boletim da língua portuguesa nas instituições europeias, onde podem ser encontrados diversos debates e artigos temáticos e atuais, relacionados com a língua portuguesa, e acessível ao público em geral⁴. Dentro destas publicações, destaca-se ainda a *Terminologie et Traduction* (T&T) produzida entre 1985-2002, por ter artigos nas 11 línguas oficiais da UE (na altura), incluindo por vezes outras.

Tipos de texto traduzidos

Os tipos de texto traduzidos dentro das instituições europeias são, por natureza, extremamente heterogéneos e podem ser classificados de diversas maneiras de acordo com o tipo de critérios que se queiram colocar para efetuar essa mesma classificação. De um ponto de vista temático, Goffin, por exemplo, propõe uma distinção entre textos legislativos, administrativos, textos relacionados com políticas comuns, textos descritivos dos sistemas sociais e legais dos estados-membros e textos técnico-científicos. Goffin faz esta divisão de acordo com a natureza legal dos textos. No entanto, para o contexto do atual trabalho, parece-nos mais adequada a classificação de Domenico Cosmai (2014), mais pragmática e sintética. Não seria de outra forma possível analisar toda a diversidade de textos produzidos pelas instituições europeias e identificar abordagens de tradução diferentes como: atos regulamentares, onde se encontram Leis, Diretivas e Decisões; documentos políticos, os quais não são juridicamente vinculativos que expressam por exemplo a opinião da UE relativamente a um determinado assunto; documentos administrativos, como sumários de decisões ou atas; e textos informativos, destinados à generalidade dos cidadãos

⁴ https://ec.europa.eu/translation/portuguese/magazine/pt_magazine_pt.htm

da União Europeia, como manuais, brochuras e informação mais generalista onde se incluem os recursos educativos.

Autonomia e obstáculos no processo de tradução

Os profissionais da tradução das instituições da União Europeia não têm o mesmo grau de flexibilidade de trabalho que outros colegas de profissão. A escolha do vocabulário de tradução é frequentemente analisada e monitorizada do ponto de vista político, levando a que muitas das vezes o processo se centre mais na pesquisa de solução de problemas de tradução em bases de dados documentais e terminológicas. Desta forma, quaisquer inovações terão de ser suportadas por literatura da União Europeia ou textos técnicos escritos na língua de destino, caso contrário acabam por ser rejeitadas no processo de revisão. No entanto, continua a existir uma flexibilidade associada ao tipo de texto produzido.

O processo de revisão aparece no final do processo de tradução inicial. Embora a importância deste passo seja inquestionável, e à semelhança da minha experiência profissional tem sido na área de desenvolvimento de *software*, este processo é, por vezes, abreviado, seja por questões de orçamento ou por tempos de entrega demasiado curtos (Cosmai, 2014). Não obstante, muitas das vezes, as etapas do processo, incluindo a necessidade da revisão, encontram-se associadas ao tipo de texto/documento a traduzir.

Embora não tenha encontrado literatura técnica sobre o assunto, o processo de revisão traz consigo alguma controvérsia. O processo de tradução e revisão é, regra geral, feito por duas pessoas diferentes, pois são dois serviços diferentes, e têm como objetivo rever e melhorar a tradução efetuada. No entanto, esta revisão pode ter diversos caracteres/interpretações como a simples leitura do texto traduzido, a leitura do texto original e comparação com a tradução (*cross-reading*), revisão terminológica e lexical, revisão estilística e lexical, revisão técnica - onde se podem incluir as especialidades ou a parte legislativa, o que resulta num processo de tradução moroso e complexo e num conceito de revisão bastante alargado.

Ferramentas de tecnologias de informação e comunicação

A utilização de ferramentas TIC por parte das instituições europeias não foi tão ágil como no mundo exterior. Cosmai (2014) apresenta a base de dados terminológica Eurodicautum como a primeira ferramenta de TIC utilizada com este fim, a qual era tão rudimentar que só podia ser acedida caso o processador de texto fosse fechado, e o corpus Celex, que requeria uma formação específica.

Nos dias de hoje a realidade é bastante diferente. Com a proliferação da internet e das aplicações informáticas, o mundo da tradução mudou radicalmente. A própria Comissão Europeia admitia que “*Hoje em dia, traduzir, não é somente procurar as palavras certas, mas também a ferramenta IT correta*” (European Communities, 2001). A velocidade de tradução aumentou

drasticamente, mas o volume e fluxo de trabalho também ao ponto de ter de se racionalizar o trabalho dos profissionais. De forma a otimizar este processo, procuraram-se formas de evitar repetição de traduções e explorar o trabalho já desenvolvido. Para tal, o recente desenvolvimento e investimento na criação de bases de dados terminológicas e textos corpora tem-se demonstrado muito importante, bem como o desenvolvimento de sistemas informáticos de auxílio à tradução.

As ferramentas TIC de tradução vieram não só modificar a fase da tradução em si, mas também todo o processo de gestão documental. Como exemplo disso, podemos observar o processo descrito por Cosmai (2001) de requerimento de uma tradução dentro da Comissão Europeia, esquematizado na Figura 4:

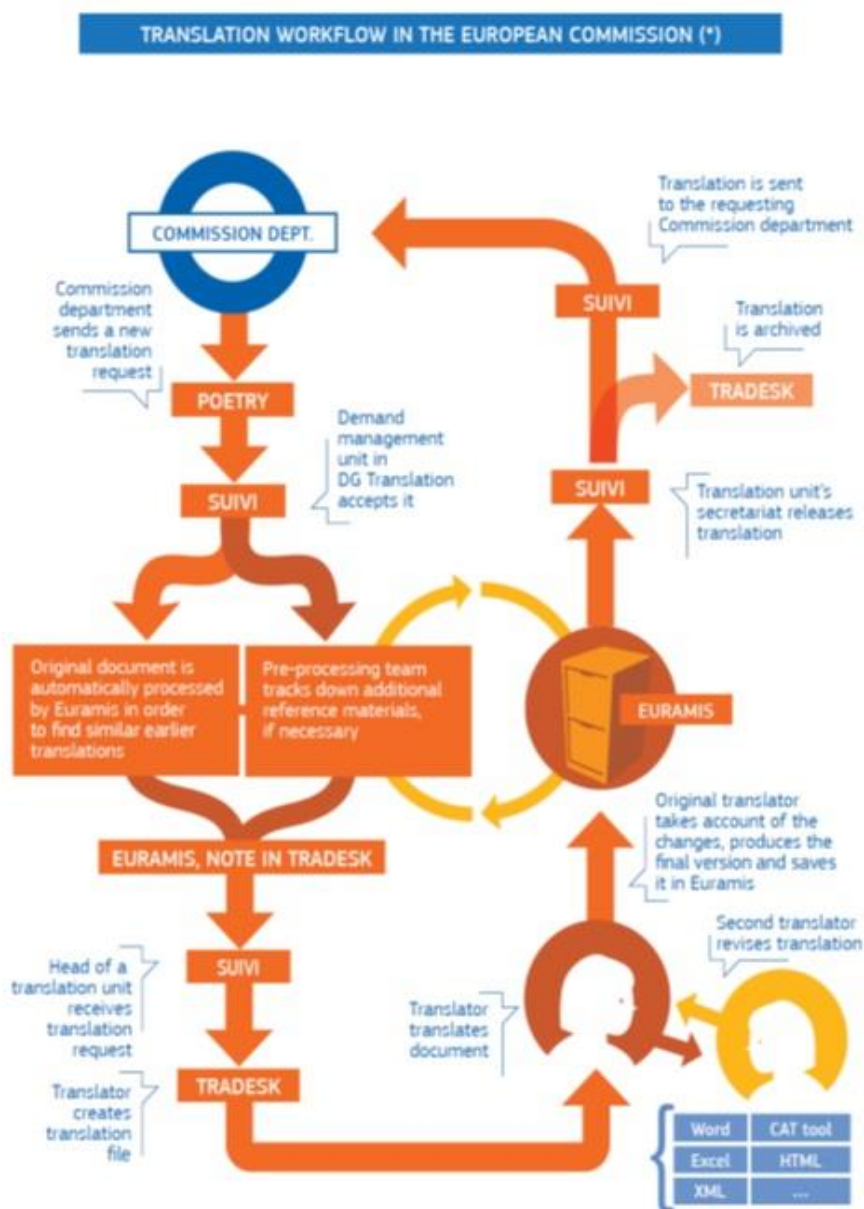


Figura 4: Fluxograma do processo de tradução genérico da Comissão Europeia

Bases de dados terminológicas

Durante vários anos as instituições trabalharam em dicionários terminológicos de forma independente por questões de incompatibilidade das diferentes infraestruturas. Em 2004, após cinco anos de pesquisa, foi lançado a IATE (*Inter-Active Terminology for Europe*), combinando as bases de dados das diversas instituições numa só. Discutivelmente a maior base de dados terminológica, com traduções de abreviações e frases não só nas 24 línguas, mas num conjunto mais alargado (incluindo línguas como zulu, por exemplo). Este dicionário permite para além da definição das línguas de origem e de destino, filtrar resultados por instituição e contexto.

Software de tradução automática (*machine-translation*)

Até 2010 a ferramenta mais utilizada de *machine translation* pela Comissão Europeia foi uma adaptação do *Systran*⁵ para acomodar as diversas línguas oficiais. A partir desta data, a CE lançou o projeto *MT@EC* (*Machine Translation na Comissão Europeia*)⁶. Este projeto encurtava e otimizava todo o processo de tradução automática. Em vez de ter de enviar um email com o pedido, o processo podia ser feito de forma mais ágil e intuitiva permitindo ao utilizador seleccionar o documento que pretendia traduzir ou simplesmente introduzir a parte de texto que pretendia. O tempo de processamento situa-se entre alguns minutos para os documentos e o imediato para os excertos de texto. Esta rapidez resultava, muitas das vezes, em traduções pobres, não passíveis de serem publicadas. Cosmai (2014) reflete no seu estudo sobre as vantagens para um tradutor deste tipo de tradução, pois se por um lado agiliza o processo (e para aqueles que procuram apenas uma leitura superficial será suficiente), o trabalho que um tradutor pode ter para rever o texto traduzido por este *software* pode ser bastante considerável.

Tradução assistida (com ferramentas TIC)

O principal programa de tradução assistida utilizada pelos tradutores da UE é o *Translator's Workbench*, conhecido como *Trados*⁷, ou, na sua mais recente versão, *SDL Trados Studio*⁸. Este é o programa de assistência à tradução mais conhecido entre os profissionais da área. Este tipo de sistemas divide os textos em segmentos (frases ou partes de frases), utiliza uma memória central (partilhada) que propõe exemplos de traduções anteriormente feitas ao tradutor, acabando por promover a consistência terminológica, e permite que o tradutor se abstraia da estrutura do texto. No entanto, este tipo de visualização, em que o texto original é visto segmento a segmento, lado a lado com a (proposta de) tradução, traz consigo uma maior abstração daquele que é o contexto

⁵ <https://www.systran.net/en/translate/>

⁶ <https://joinup.ec.europa.eu/collection/digital-skills-public-sector/solution/interoperability-academy/mtec>

⁷ <https://www.trados.com/>

⁸ <https://www.trados.com/products/trados-studio/>

global, acabando por resultar numa maior artificialidade, pois parece haver uma tendência para manter a estrutura da língua de origem (Cosmai, 2014).

Para além de otimizar o processo de tradução de segmentos repetidos ou semelhantes, uma vez que o *software* é capaz de identificar graus de semelhança e propor sugestões de tradução dentro de um documento, grupo de documentos ou de toda a memória de tradução, há também a ressaltar as vantagens trazidas ao nível da organização e gestão de projetos. Com esta ferramenta, é possível obter uma vista global sobre os (diversos tipos de) projetos e analisar, por exemplo, a velocidade de execução dos profissionais e tipos de projetos, e com isso tomar decisões baseadas em factos e dados concretos (orçamentação, estimativas, necessidade de recursos, etc.).

***eTranslation* - serviço de tradução automático da Comissão Europeia**

Desenvolvido pela CE e destinada a vários públicos como a administração pública Europeia, PMEs ou universidades, este serviço pode atualmente ser utilizado de forma gratuita, tendo inclusive integração com os sistemas de informação e serviços em linha da Comissão Europeia através de uma API (interface de programação de aplicações). O serviço permite traduzir documentos inteiros ou (partes) de textos, num processo semelhante ao que o *Google Translate* atualmente disponibiliza

Entre as suas características destacam-se o facto de ser gratuito, de os dados serem processados com alta segurança, a capacidade de traduzir de/para qualquer umas das 24 línguas oficiais, deteção de idioma automático, a possibilidade de tradução de diversos documentos de uma vez só e a especialidade do contexto linguístico da UE.

Sendo o resultado deste processamento uma tradução automática, a revisão por um profissional é crucial para textos que requerem alta qualidade; no entanto, poderá ser um bom ponto de partida para perceber o contexto ou iniciar a tradução qualificada.

Memória de Tradução da Direção Geral de Tradução (CE)

Uma memória de tradução (*translation memory* - TM) é uma base de dados que armazena ‘segmentos’. Esses segmentos podem ser frases, parágrafos ou unidades textuais (cabeçalhos, títulos ou elementos em uma lista) já traduzidos previamente e que servem para auxiliar tradutores. A memória de tradução armazena o texto de partida e sua correspondente tradução nos pares de idiomas chamados de ‘unidades de tradução’. As palavras individuais são processadas por bases terminológicas e não estão dentro do âmbito da TM.” (Wikipedia, 2022)

Revisão Bibliográfica

A Direção-Geral de Tradução da Comissão Europeia tornou pública em novembro de 2007 a sua Memória de Tradução para o Acervo Comunitário da UE⁹. Uma vez que qualquer estado-membro é obrigado a aceitar todo o Acervo Comunitário para se juntar à UE, este encontra-se quase totalmente traduzido nas 24 línguas. Este esforço teve como objetivo a promoção da diversidade linguística e a reutilização de informação proveniente da Comissão Europeia, contando com 552 combinações linguísticas.

Produzidos de forma manual e por serviços de tradução especializados, resultam numa das mais valias deste projeto: ser um dos maiores corpos de textos paralelos do mundo. As unidades de tradução (do inglês *translation units*) podem ser frases ou partes de frases, as quais criam uma base de trabalho que permite:

- Reutilização de traduções já existentes;
- Maior consistência linguística;
- Otimizar e desenvolver sistemas de tradução automáticos;
- Criar recursos lexicais, semânticos como dicionários monolíngues e/ou multilíngues;
- Obter pares linguísticos raros, por exemplo: maltês-esloveno;
- Uma constante atualização (através das diversas versões).

Embora haja recursos tecnológicos linguísticos distintos na Comissão Europeia no que diz respeito às memórias de tradução, muitos deles acabam por ser redundantes, como é o caso da Memória de Tradução da DGT e do Acervo desenvolvido pelo Centro Comum de Investigação da Comissão Europeia, uma vez que ambos têm por base o Acervo Comunitário. A diferença tem como base a razão por que cada uma destas Memórias de Tradução foi desenvolvida, a forma como os textos base foram trabalhados e as formas e condições em que cada uma destas memórias pode ser utilizada. Estes aspetos encontram-se sumariados num artigo de 2014, *An overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora* (Steinberger, 2014).

2.8 Multilinguismo nos sites das instituições europeias

As instituições europeias procuram disponibilizar os sites e conteúdos nele presentes nas 24 línguas oficiais, no entanto nem sempre isso acontece. Questões de ordem prática, como limitação

⁹ <https://data.europa.eu/data/datasets/dgt-translation-memory?locale=pt>

(temporal e económica) dos recursos de tradução e o facto de os documentos não vinculativos não estarem sujeitos à obrigatoriedade de tradução (Leal, 2022), acabam por determinar os idiomas em que os sites e certos materiais se encontram disponíveis.

O inglês é a língua “obrigatória” de publicação, pois segundo os estudos apresentados no site da União Europeia (European Union, 2022b), o inglês é utilizado como língua estrangeira preferencial ou materna, e é assim possível chegar a cerca de 90% dos visitantes aos sites do domínio europa.eu.

A determinação dos idiomas em que os sites são disponibilizados advém de critérios como urgência, tipo de conteúdo, prioridade. Enumero alguns casos de uso:

- O conteúdo prioritário, a legislação, os documentos políticos fundamentais e algumas das páginas mais visitadas estão disponíveis em todas as línguas oficiais.
- A informação efémera ou de carácter urgente pode estar disponibilizada nas diversas línguas de forma faseada, inicialmente apenas num idioma e mais tarde noutros, seja por razões de procura ou de disponibilização da tradução.
- A informação especializada (técnica, campanhas, concursos, as notícias ou os acontecimentos locais) apenas está disponível numa ou em várias línguas, de acordo com a audiência a que se destina.

A Comissão Europeia tem vindo a desenvolver uma solução de tradução automática para os sites que não oferecem o conteúdo numa das línguas oficiais, a anteriormente mencionada *eTranslation* (Comissão Europeia, 2022c).

O multilinguismo tem impacto em várias partes dos sites que vão desde a parte técnica à parte editorial. Uma vez que a linha que separa a parte técnica e a parte editorial se cruza optou-se por abordar o impacto do multilinguismo neste campo em diversas perspetivas. A informação sobre estas temáticas é bastante mais clara e transparente na Comissão Europeia uma vez que se encontra pública no *Europa Web Guide* (Europa Web Guide - EC Public Wiki, 2022).

2.8.1 Escrita para a WWW

Um dos princípios de design das instituições europeias é a criação de conteúdo para uma audiência multicultural onde se inclui conteúdo e grafismo que vão para além da língua como cores, símbolos e valores culturais.

A representação desta multiculturalidade tem impacto por exemplo em questões de género, as quais afetam não só o texto original, como exigem dos tradutores um cuidado adicional no processo de tradução. Olhemos para o exemplo dado no referido Guia de Estilos da CE onde se sugere que não se utilize *policeman*, mas *police officer*. Embora a palavra “polícia” possa ser tanto masculina como feminina em português, não quer com isso dizer que seja neutra. Em

Revisão Bibliográfica

português, a utilização exclusiva do masculino para designar um conjunto de homens e mulheres constitui a regra, o que coloca ao tradutor um desafio na tradução. O Parlamento Europeu, para estes casos, explica que a “combinação de várias estratégias (cf. as orientações específicas) permitirá, na maior parte dos casos, aplicar aos textos do Parlamento o princípio da neutralidade e da equidade em termos de género” (Parlamento Europeu, 2018).

Outro dos casos sensíveis na escrita e tradução é o tom da comunicação, a utilização das versões formais vs. informais. Em inglês, *you/your* é utilizado quer de forma formal, quer informal, mas o mesmo não acontece em português, *tu/seu/sua/seus/suas*. Esta decisão é tomada aquando da criação da política editorial do site (Europa Web Guide, 2022), não havendo, portanto, uma única regra para todos os sites. Estas decisões são tomadas numa fase inicial, de criação do projeto, e têm como base o objetivo, a missão e os requisitos da audiência para quem o *website* é dedicado. Esta política tem de ser transmitida não só aos editores/criadores de conteúdo, mas também aos tradutores para que estes consigam representar e adaptar a linguagem. Esta política inclui também a estrutura temática e organizacional do conteúdo, bem como os procedimentos de criação, aprovação e uso do conteúdo garantindo coerência e consistência de apresentação e linguagem.

A forma como os textos são escritos para a *web* é diferente da forma como se escreve para publicações impressas. Os utilizadores navegam nos sites à procura de informações específicas, com o objetivo de “completar tarefas” o mais rapidamente possível (McGovern G, 2018). Os utilizadores são cada vez mais impacientes e, por isso é necessário que o conteúdo seja escrito e organizado de forma que a informação seja consistente, relevante, rápida, direta e que permita uma leitura rápida. Para que tal aconteça, o Guia de Estilos enumera algumas estratégias para a redação de conteúdo: “por e para falantes de inglês não nativos”, os textos devem ser escritos de forma que a sua tradução seja mais fácil, deve ser acessível, devem utilizar termos que sejam suscetíveis de serem pesquisadas nos motores de pesquisa, utilizar uma linguagem simples, fácil de entender e que não gere ambiguidades. Estas estratégias vão precisamente ao encontro da metodologia das *Top Tasks* elaborada por Gerry McGovern, que além de uma nova abordagem na construção e organização de sites, procura distinguir navegação e informação. A CE sintetiza este conceito num conjunto de frases críticas, mas ao mesmo tempo educativas e inspiradoras: “*Plain language is easier to understand. It will not make you seem less educated or elegant. It will make you more credible*” (Europa Web Guide, 2022). Para tal, a DG T tem um serviço de edição *web*, especializada em trabalhar conteúdo para a *web*.

2.8.2 Processo de publicação

Embora não exista muita informação sobre o processo de publicação de conteúdo nos sites das instituições, é possível identificar vários aspetos sobre os mesmos.

Em primeiro lugar existem diversos sites, com diversos proprietários (*owners*). As políticas editoriais, embora partilhem vários princípios, são independentes, o que acaba por se refletir em diversos processos.

Na vertente técnica existem vários tipos de alojamento dos sites: na nuvem ou nas respetivas infraestruturas, o que nos leva a crer que os sistemas de gestão de conteúdos (*content management systems* - CMS) também poderão variar. Isto reflete-se no processo de criação, gestão, validação e publicação de conteúdos.

A CE dá-nos, todavia, uma pista de como este processo editorial é feito no seu Guia de Estilos, indicando que este é feito numa relação de associação com o perfil de utilizador: administrador, autor, revisor, aprovador, tradutor. No entanto, no processo padrão descrito não conseguimos perceber em que ponto entra o papel deste último perfil, sendo que nos parece que é considerado um autor no esquema apresentado. Observemos:

- ● O autor cria o conteúdo e envia para revisão.
- ● O revisor analisa/revê o conteúdo.
 - Se for necessário efetuar alterações, envia-o de volta para o autor;
 - Se não forem necessárias alterações, envia-o para o aprovador;
- ● O aprovador
 - se o conteúdo precisar de alterações, envia-o para o revisor.
 - se não necessitar de alterações, pode ser publicado pelo autor ou aprovador.

Dependendo da direção-geral e da classe/site o mesmo utilizador pode ter mais do que um perfil como podemos verificar pela imagem abaixo (Figura 5). Isto permitirá reduzir o número de intervenientes no processo melhorando, teoricamente, a velocidade e agilidade de publicação de conteúdo.

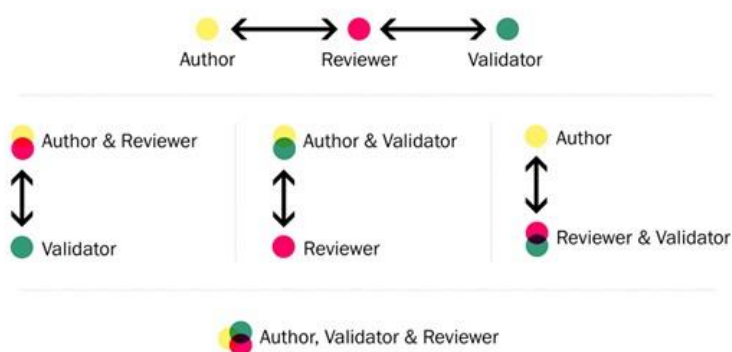


Figura 5: Variações possível no processo de publicação das diversas Direções-Gerais / classes / sites

2.8.3 Acessibilidade

A acessibilidade é um dos requisitos dos sites das instituições europeias. Estes devem estar de acordo com a diretiva (UE) 2016/2102, a qual pretende garantir que todos os cidadãos, independentemente das suas incapacidades, sejam elas visuais, auditivas, motoras ou outras, conseguem utilizar e interagir com os sites e aplicações de organismos públicos, criando, de certa forma, uma norma a ser seguida pelo setor privado também.

Criar um site acessível tem implicações ao nível técnico, da forma como se escreve e que os recursos são disponibilizados. Por exemplo, é necessário criar textos alternativos para conteúdo não textual como imagens, vídeos, infográficos; ter em atenção questões como o tamanho da fonte, contraste, cabeçalhos, de forma a que o conteúdo seja facilmente visto e ouvido; fazer com que o site seja navegável através do teclado; ter em atenção que o conteúdo não seja transmitido demasiado rápido (por exemplo: vídeos); que o conteúdo não possa causar convulsões ou outras reações físicas; que haja um padrão em termos de páginas para que a sua navegação seja previsível e compreensível entre outros.

Dentro destes desafios que a acessibilidade coloca, conseguimos identificar alguns em que é necessário trabalhar com o multilinguismo. Olhemos, por exemplo, para o caso dos leitores de ecrã, uma tecnologia de assistência que permite a utilizadores com algum grau de deficiência visual navegar nos sites através do teclado e de reprodução áudio do conteúdo da página. Para que tal tecnologia funcione e um utilizador invisual consiga navegar é necessário haver algumas indicações/pistas que expliquem a este utilizador perceber onde está, o que está a navegar, como pode navegar para outras páginas e descarregar documentos. Estas pistas não são necessárias para o utilizador comum, portanto há a necessidade de as apresentar apenas para aquelas tecnologias. Estas indicações/pistas são textuais, e necessitam por isso de ser traduzidas. Será curioso perceber de que forma a tecnologia utilizada pelas instituições trata este tipo de problemas.

2.9 *Learning Corner*: plataforma de recursos educativos

Nos últimos anos, foram vários os autores que enfatizaram a importância de entender as nuances culturais e linguísticas ao localizar conteúdo. Por exemplo, Danks e Warf (2015) destacaram a importância de entender as nuances culturais e linguísticas de diferentes regiões, a fim de localizar conteúdo de forma eficaz. Da mesma forma, Nielsen (2011) enfatizou a importância de identificar e abordar restrições técnicas para garantir que os sites multilingues sejam acessíveis e fáceis de usar para todos os utilizadores. Para que percebamos em concreto

onde é que o multilinguismo, acessibilidade, SEO e guias editoriais estão presentes na plataforma escolhida para o trabalho, olhemos para o *Learning Corner*¹⁰.

Este é um site gerido pela DG COMM da Comissão Europeia à data atual de dezembro de 2022 e foi desenvolvido para ser o centro de aprendizagem para alunos do ensino básico ou secundário e onde, entre outros, se encontram informações sobre estudar ou fazer voluntariado no estrangeiro, jogos, concursos e livros de atividades sobre a UE.

O *Learning Corner* encontra-se, à primeira vista, traduzido nos 24 idiomas. No entanto, não deixa de ser estranho este ter o nome *Learning Corner* em português (Figura 6) quando o título HTML da página é “Espaço de aprendizagem”.

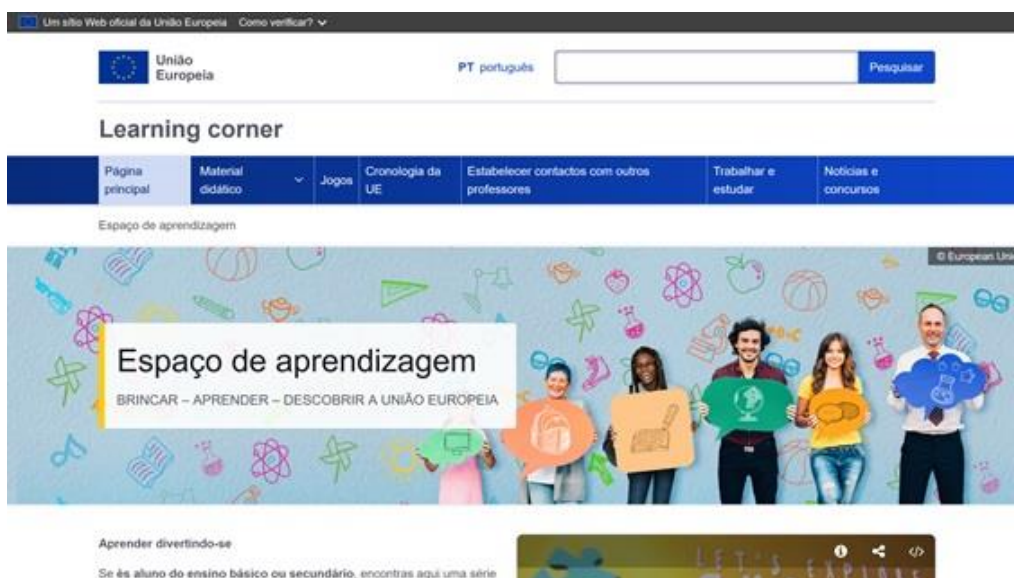


Figura 6: Homepage do *Learning Corner* em português a dezembro de 2022

A mesma mistura de idiomas consegue ser encontrada nas partes da página que se encontram desenvolvidas especialmente para acessibilidade. Olhemos para a funcionalidade que permite navegar diretamente para o conteúdo da página¹¹. Um utilizador que não tenha dificuldades visuais, consegue perceber que o conteúdo da página se encontra abaixo da barra azul de navegação. Tal conhecimento advém de uma combinação de experiência com a possibilidade de fazer um rápido rastreio pelo conteúdo visível, mas um utilizador invisual não tem essa capacidade, pelo que deve encontrar a possibilidade de navegar diretamente para o conteúdo utilizando o teclado. Essa funcionalidade encontra-se oculta para os restantes utilizadores, que, ainda que a possam utilizar, não necessitam do “ruído visual” causado por tal

¹⁰ https://learning-corner.learning.europa.eu/index_pt

¹¹ <https://www.w3.org/TR/UNDERSTANDING-WCAG20/navigation-mechanisms-skip.html>

Revisão Bibliográfica

opção. Olhando para este mesmo site vemos que tal opção existe, mas não se encontra traduzida (Figura 7):

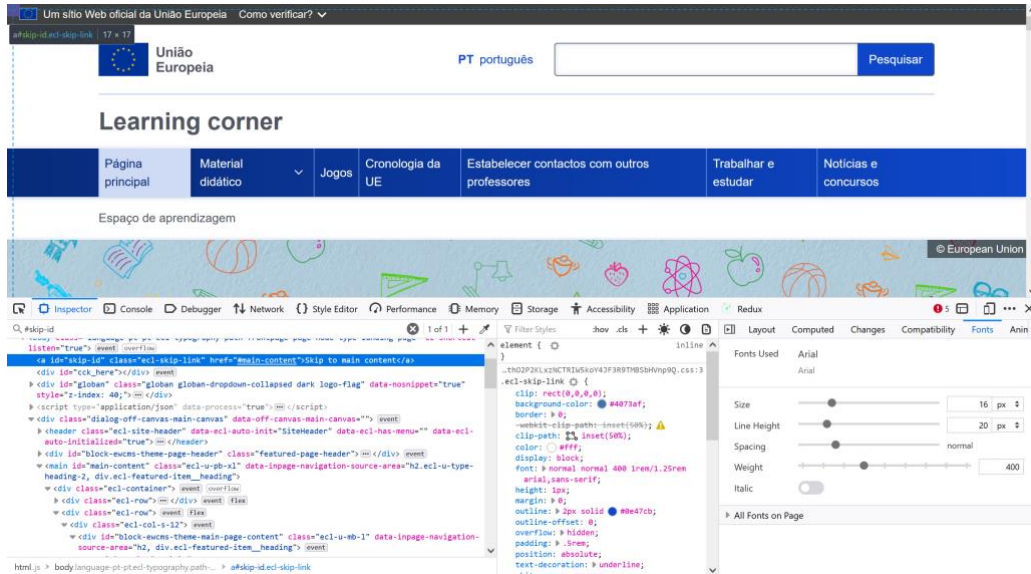


Figura 7: Indicação de acessibilidade *Skip to main content* não traduzida

Dentro do conteúdo principal da página conseguimos encontrar exemplos opostos, onde a indicação de acessibilidade se encontra traduzida. Mais uma vez, utilizando o exemplo de um utilizador que não tenha problemas ao nível visual, este consegue perceber que a palavra jogos é uma hiperligação (está visualmente identificada com o sublinhado e cor azul) e inclui à frente a opção com a sigla “PT|...”, a qual associamos ao idioma e à possibilidade de escolher outro para esta hiperligação. Um utilizador invisual não consegue ter esta visão global, sendo adicionado para tal opção a indicação “Ver esta ligação noutra língua” (Figura 8):

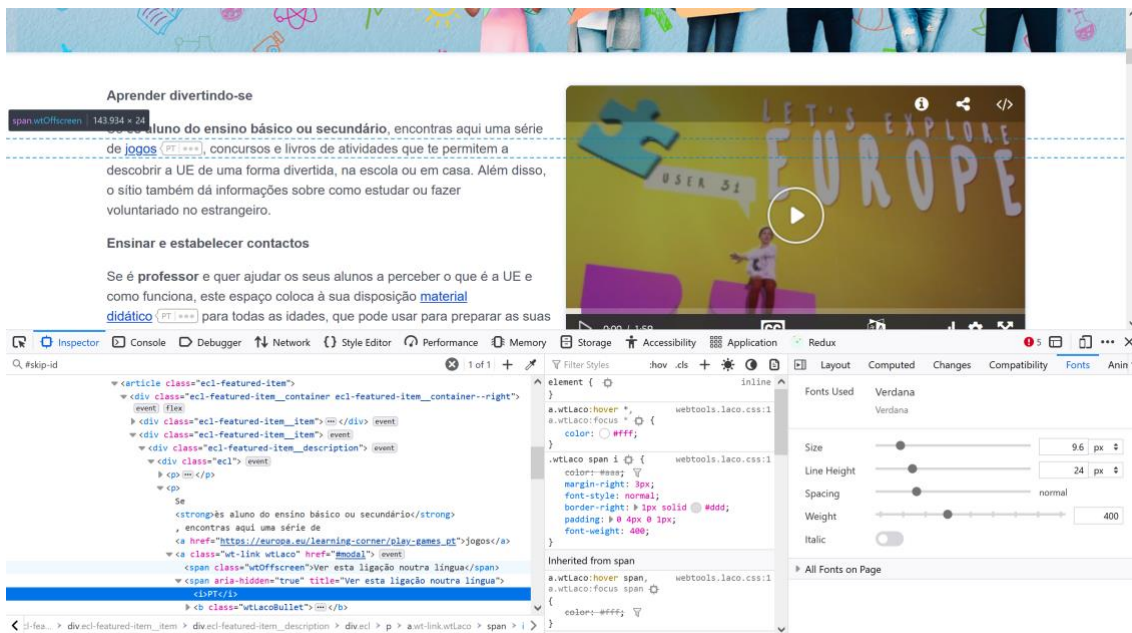


Figura 8: Indicação de acessibilidade “ver esta ligação noutra língua” traduzida

Nota-se ainda a preocupação de fazer com que a plataforma seja acessível não só em dispositivos móveis, mas a ligações à internet mais lentas, navegadores com configurações mais restritivas e que não suportem JavaScript. É possível carregar a página inicial com uma ligação 3G em cerca de 2,5 segundos e o *website* é funcional sem javascript, incluindo os filtros de pesquisa. Desta forma, tecnicamente, este *website* não criará quaisquer problemas aos educadores.

A interface é também bastante simples, com cores de alto contraste, sendo os menus e a linguagem simples, direta e sem acrónimos (à exceção de UE). As ligações para os recursos educativos têm o parâmetro da língua o que faz com que a transição entre sites seja o mais suave e clara possível (evitando que o utilizador tenha de alterar novamente o idioma).

2.10 Programa Escola Embaixadora

Sendo o *Learning Corner* um repositório com centenas de recursos educativos, e tal como indicado anteriormente, focaremos o presente trabalho no kit pedagógico desenvolvido para o programa Escola Embaixadora. Este é um programa orientado para estudantes com mais de 12 anos que procuram saber mais sobre a UE, os estados-membros, a história, os valores e a forma como afetam a nossa vida quotidiana. O programa Escola Embaixadora faz parte do site *Youth Hub* do Parlamento Europeu, um site desenvolvido para agregar e apresentar a oferta que esta instituição tem para os jovens.

O kit pedagógico é disponibilizado pelo Parlamento Europeu e contém 7 módulos, um dos quais sobre sobre literacia mediática e desinformação, que podem ser utilizados separadamente,

Revisão Bibliográfica

e um guia do professor. Estes recursos têm por base o conceito de aprendizagem lúdica através de questionários, jogos de simulação e exercícios.

À semelhança do que acontece com o *Learning Corner*, encontramos alguns potenciais problemas em termos de acessibilidade multilíngue: o título do site é *Youth Hub* em todos os idiomas; no entanto, aqui, a opção de saltar para o conteúdo principal encontra-se traduzida, pese embora a tradução para português utilizada seja discutível: “*Acesso aos conteúdos da página (clique sobre ‘Entrar’)*”.

Neste site, encontramos uma outra situação que enquanto utilizador nos poderá parecer óbvia, mas que nem sempre o é e que poderá requerer algum grau de especialidade. Quando temos uma página com diversos resultados, estamos a pesquisar produtos ou neste caso programas educativos, muitas vezes encontramos uma instrução comum para todos (por exemplo: “ler mais,” “saber mais”), estando a referência associada à moldura visual onde esse se inclui. Um utilizador invisível não tem essa capacidade e é necessário passar essas mesmas indicações. O Parlamento Europeu adiciona essa informação de forma ‘escondida’ após a hiperligação, o que levanta potenciais problemas como tratamento do género, número e até posição das palavras, questões para as quais os tradutores e editores *web* têm de estar sensibilizados ou poderão resultar em frases pouco naturais como é o caso demonstrado abaixo:

`Descobrir`

`Sobre o programa`

3. Metodologia de trabalho

A entrevista é uma das técnicas mais comuns em investigação para recolha de dados primários e foram várias as razões que me levaram a escolhê-la para trabalhar o tema da criação, tradução e publicação de recursos educativos abertos (REA) no *Learning Corner*. Com ela é possível obter informações sobre os métodos, experiências, perspetivas, práticas e metodologias de trabalho praticadas pelos diversos especialistas intervenientes no processo, sejam eles da área de educação, comunicação, tecnologias de informação e comunicação (TIC), experiência do utilizador (*user experience* - UX), otimização para motores de pesquisa (*search engine optimization* - SEO), gestores de projeto, tradutores ou outros.

Uma entrevista é um processo de comunicação entre dois atores, os quais se podem influenciar mutuamente seja de forma consciente ou não. Sendo este um momento artificial, no sentido em que não é socialmente espontâneo, a capacidade de interação para criar e captar significado é influenciada pelas características de ambas as partes.

3.1 Instrumento de investigação: entrevistas

Aires (2011) indica que existem três características para diferenciar as entrevistas: a) entrevistas desenvolvidas entre duas pessoas ou com um grupo; b) entrevistas com um amplo espectro de temas ou monotemáticas, e c) entrevistas estruturadas e não estruturadas. Embora os entrevistados desempenhem funções diferentes, o tema da entrevista é comum. As questões foram preparadas com base na minha experiência e autoridade no tema, bem como na literatura até agora apresentada. O seu carácter transversal permite o cruzamento de informação, a identificação dos pontos críticos, não ficando limitada à questão de resposta simples.

Uma das principais vantagens das entrevistas enquanto técnica para obtenção de dados é a capacidade de revelar as complexidades e nuances das experiências e perspetivas dos participantes. Para tal, optei por realizar entrevistas semiestruturadas, pois permitindo uma conversa mais aberta, podem revelar perceções e perspetivas inesperadas. Além disso, permitem perguntas e esclarecimentos de acompanhamento, o que pode fornecer uma compreensão mais

completa do tema abordado no capítulo da revisão bibliográfica. Tendo natureza qualitativa, estas podem fornecer contexto e detalhes que muitas vezes são perdidos em métodos de pesquisa quantitativos. A faceta aberta da entrevista semiestruturada também remete para uma concepção construtivista do comportamento, onde o ser humano constrói sentidos e significados a partir dos quais entende, interpreta e maneja a realidade (Aires, 2011).

Para além disso, a entrevista ajuda a identificar padrões, temas e novas áreas de investigação que poderiam não ter sido identificadas por meio de outros métodos de obtenção de dados. Por exemplo, ao entrevistar especialistas em acessibilidade, podemos descobrir desafios específicos enfrentados por utilizadores com deficiência ao navegar em sites multilingues ou em recursos educativos que podem não ter sido identificados através das atuais pesquisas. Isso pode ter impacto nos modelos de ficheiro, design e até no desenvolvimento de sites multilingues, de forma a garantir que os conteúdos sejam acessíveis a todos os utilizadores.

Outro fator tido em consideração na escolha da entrevista foi o possibilitar uma base para triangulação metodológica numa continuação futura deste trabalho, através da utilização de várias fontes de informação para aumentar a validade e a confiabilidade dos resultados da pesquisa.

3.2 Caracterização da amostra

Foram realizadas oito entrevistas através de uma amostra de conveniência. O agendamento e o número de pessoas entrevistadas foram determinados pela proximidade e pela disponibilidade dos serviços, não sendo por isso possível padronizar o número de entrevistados em cada sessão. De ressaltar que houve uma nona entrevista que, no entanto, por motivos contratuais e de impossibilidade de divulgação de trabalho, não foi objeto de tratamento.

As ferramentas utilizadas para a entrevista foram o Microsoft Teams e o Cisco Webex pela facilidade de acesso às mesmas, de ser acessível aos diversos intervenientes e permitir uma maior flexibilidade na localização e tempo.

As entrevistas efetuadas permitiram-nos chegar a um padrão de temas e problemas estável, não sendo, no entanto, possível determinar que o ponto de saturação foi atingido, uma vez que a amostra incluiu um diverso espectro de atores no processo de criação, tradução e publicação dos REA. O próprio facto de estarmos perante entrevistas qualitativas com temas emergentes dificulta a identificação do momento de parar a amostragem. Noto que o tema da saturação é um ponto de discórdia na literatura. A título de exemplo, Keen (2023) distingue saturação descritiva de saturação teórica; O'Reilly e Parker (2012) afirmam que a saturação é um marcador de adequação da amostragem, ou seja, é o critério comumente usado para indicar que se deve parar a amostra e Rola Ajjaw (mencionada em Silva, 2019) questiona mesmo se é possível atingir tal ponto em entrevistas qualitativas.

3.3 Sobre confidencialidade dos dados

Todos o/as entrevistado/as prestaram uma declaração do seu interesse em colaborar nesta investigação, sem objeções quanto à gravação das entrevistas. A gravação foi apenas utilizada para produzir uma transcrição e destruída logo após esse processo. Todos os dados que permitam a identificação foram omitidos e/ou anonimizados, com o objetivo de permitir citações sem que com isso comprometesse o/as entrevistado/as.

3.4 As questões colocadas

O conjunto de questões preparadas teve como base a pesquisa bibliográfica e a experiência e autoridade profissional, perspetivando uma entrevista semiestruturada (ver Aires, 2011). Desta forma, a ordem das questões variou em cada entrevista específica, e foram introduzidas novas questões quando pertinente.

As questões planeadas foram as seguintes:

1. O que determina a **criação de um produto mono ou multilinguístico** nas instituições europeias?
2. Quais os **cuidados tidos na produção** de sites/textos/recursos educativos da União Europeia?
3. Como funciona/qual é o **processo de requisição, entrega, publicação de um texto multilingue?**
4. Quais os principais **problemas encontrados** nas tarefas diárias relacionados com o multilinguismo?
5. Tendo em conta que um **idioma não representa um país**, de que forma é que se consegue trabalhar esta problemática e de que forma se consegue chegar a mais utilizadores?
6. Existe algum **controlo de qualidade** sobre o trabalho feito efetuado. Se sim qual?
7. Quando existe uma entidade externa que faz uma auditoria ou alguém fornece **feedback**, que canais utiliza para comunicar e como é tratado esse *feedback*?

4. Apresentação dos resultados

Os métodos qualitativos de recolha de dados permitem conhecer e explorar experiências, opiniões, comportamentos e atitudes. Os resultados das oito entrevistas serão apresentados ao longo deste capítulo organizados pelos principais temas extraídos das análises das transcrições. Estas análises foram feitas com recurso à ferramenta *Atlas.TI*, onde se procedeu inicialmente a uma associação de *tags* a citações, e posteriormente a um agrupamento que deu origem aos temas indicados.

De ressaltar que os dados apresentados resultam da junção da identificação de temas referidos nas entrevistas com o número de entrevistados que mencionam esses temas. Por cada entrevistado é apenas considerada uma referência ao tema, independentemente de o referirem uma ou mais vezes.

4.1 Temas extraídos das entrevistas

Ao analisar as transcrições das entrevistas, encontramos diferentes temáticas sendo que podemos destacar os seguintes agrupamentos de ideias:

- As especificidades da criação de recursos educativos nas instituições europeias;
- O impacto dos recursos humanos e financeiros;
- O impacto da automação no processo de tradução;
- A divulgação e utilização dos recursos educativos.

De notar que todos os temas, apesar de apresentados de forma distinta, têm pontos em comum e relações entre si, estando as respostas também por isso muitas vezes relacionadas. É importante ainda referir que as citações se encontram reescritas de forma a eliminar repetições e facilitar a leitura sem que o seu conteúdo se encontre alterado.

4.2 As especificidades do processo de criação de recursos educativos nas instituições europeias

A União Europeia assenta em várias instituições, órgãos e agências. Embora cada uma delas tenha o seu respetivo papel, existem sempre pontos em comum sendo necessário haver uma articulação e gestão para que os objetivos globais sejam atingidos. A comunicação, seja entre instituições, direções-gerais, serviços, etc., é um dos fatores mais enumerados pelos entrevistados como de método criação dos respetivos recursos. A criação e produção pode ser unicamente interna às instituições europeias, mas pode também ser uma colaboração, como refere o entrevistado 5:

“...it was a complete combined work, and the initiative came actually from DG INTPA because there is this big fund, like EU Trust Fund on Africa., and some parts of the programmes are being implemented by partners. In this case it was UNHCR and UNICEF.” (Entrevistado 5)

O tema da colaboração, seja ela a nível mais baixo, de equipas, ou elevado, de instituições, é referido por todos os entrevistados. A criação de um recurso educativo é um processo iterativo, onde há discussões entre os diversos intervenientes. Tendo em conta o ambiente multilinguístico e multicultural vivido nas instituições europeias, os dados indicam-nos três línguas de trabalho (inglês, francês e alemão), sendo que a língua predominante é o inglês, e 24 línguas oficiais. Nenhum dos entrevistados identificou o facto de a maior parte da colaboração se dar numa língua estrangeira como algo problemático; no entanto, o entrevistado 2 identifica a possibilidade de haver mal-entendidos no dia-a-dia.

“If we speak about interaction with other people, it depends on the level of knowledge and understanding. Especially when it comes to the operational level. So, it's easy to misunderstand or just to grasp it differently. Luckily, we didn't have too many big misunderstandings yet.” (Entrevistado 2)

Dentro deste tema da colaboração, três dos entrevistados mencionam o trabalho com um painel de cerca de 50 professores com quem testam e avaliam os materiais publicados no *Learning Corner*. Os entrevistados revelam uma atitude positiva perante o *feedback* dado pelo painel, indicando que os mesmos tiveram um grande papel na formulação dos recursos educativos. O método de recolha deste *feedback* parece variar entre reuniões, canais de comunicação em linha e sondagens.

Cinco dos entrevistados referem o facto de o inglês ser utilizado como língua de base para a produção de conteúdos; no entanto, o entrevistado 8 levanta, desde logo, o problema da relevância dos mesmos para os diferentes estados-membros em que vão ser utilizados:

“muitas vezes, esses materiais estão, enfim, não estão pensados em português, nem estão pensados para Portugal; estão baseados noutros sistemas de ensino e o professor tem naturalmente a necessidade de adaptar ao seu próprio sistema de ensino, até aos programas, àquilo que vão dando nos vários anos. Claro que, com certeza, não está ali completamente alinhado com os programas nacionais ou com aquilo a que se dá mais importância aqui.” (Entrevistado 8)

Tal comentário leva-nos ao tema da adaptação dos recursos, principalmente no momento da tradução. Os dados recolhidos permitem-nos identificar diversos métodos e formas de como este tema é tratado: adaptação de tom e estilo; o recurso a línguas não oficiais; e o tipo de conteúdo abordado.

A adaptação de tom e estilo é referida por quatro dos intervenientes. De forma que o conteúdo e a linguagem estejam mais próximos do público-alvo, existem publicações adaptadas a diferentes faixas etárias. No entanto, o conteúdo é repetido como se pode verificar:

“The publication that my colleague showed you it's “EU and me”¹². That's for the higher age group from 15 to 18. This is “Let's explore”¹³ and it's the same concept, explaining the same things. There are three [age groups], from 9-12, 12-15 and 15-18 and then we have the game...” (Entrevistado 3)

A União Europeia trabalha com 24 idiomas oficiais, contudo nem todo o conteúdo produzido pelos mesmos se encontra traduzido. Nas entrevistas conseguimos identificar razões para que tal aconteça: tempos de publicação demasiado curtos, a especificidade do documento (entrevistado 1), o facto de o conteúdo não ser relevante para aquele país/idioma (entrevistado 2); no entanto, o entrevistado 3 reconhece a necessidade de trabalhar com os 24 idiomas. Esta necessidade de tradução em todos os idiomas é referida por quatro dos entrevistados, os quais referem o aspeto vital que tem quando se comunica com escolas, professores e alunos.

“as a source for teachers and educators, in general [it's mandatory] to have materials available in all languages, because the idea behind the Learning Corner is that everything needs to be [translated]. We are addressing schools, we are addressing teachers. So we cannot [have untranslated products]...” (Entrevistado 3)

Para além dos 24 idiomas é possível encontrar recursos educativos em idiomas como Catalão, como é o caso dos materiais do Programa Escola Embaixadora, ou até em idiomas extra-

¹² https://learning-corner.learning.europa.eu/learning-materials/eu-me_en

¹³ https://learning-corner.learning.europa.eu/play-games/lets-explore-europe_en

UE, como é o caso de Ucrainiano. Tal surge da necessidade da adaptação às situações locais onde os mesmos serão utilizados.

“These were produced in not only 24 languages, but also another three or four regional Spanish languages, because the educational system in Spain, in some of these regions or ‘comunidades’ or whatever, it's given in their language. It's not in Castilian, it's in Catalan, or Basque or Galician, because this is how it works.”
(Entrevistado 1)

Esta localização de conteúdos mais específicos surge nas entrevistas associada aos Gabinetes, Delegações ou Representações das instituições europeias nos respetivos países, os quais são mencionados, não apenas pelos três entrevistados que trabalham diretamente com os recursos educativos, mas também pelos outros dois entrevistados que trabalham em comunicação e sites. O papel destes serviços localizados é utilizado no processo de criação dos recursos, pois são eles os principais implementadores e promotores locais dos mesmos, sendo também eles os recetores de *feedback*.

“In many cases, when we also produce some other kind of communication assets, we also go first to DG TRAD and then, in many cases, we double check with the EPLOs themselves in the sense that we ask them to check if the language is appropriate and it's not only a linguistic check. Actually, it's also, as I said, an evaluation of the opportunity to use this kind of language in that country. And in some cases it could be controversial.” (Entrevistado 1)

No que diz respeito ao conteúdo presente nos recursos educativos do *Learning Corner*, a ambição é a de promover a UE, produzir materiais educativos e disponibilizá-los a todos os cidadãos. A produção dos conteúdos aborda, entre outros temas, “Como funciona a UE”, “O que faz a UE”, “O que a UE faz por ti”. A forma como o conteúdo é abordado é referida por três dos entrevistados como sendo genérica, para que permita ser transversal a todos os países e não contenha conteúdo volátil e que requeira atualizações recorrentes.

“Our scope is promoting the European Union, producing materials, and making them available to everybody, conveying the general values of the EU. What we produce, all products have a generalistic approach, in a generalistic way, approaching the European Union in terms of what it is, how it works, what it does, what it does for you as a young person and then... tailored according to the age groups.” (Entrevistado 3)

“We tried, as for the learning resources, to make it as with the longest lifespan possible.” (Entrevistado 1).

4.3 O impacto dos recursos humanos e o esforço necessário para a manutenção

Ao serem produzidos em 24 idiomas e para 27 países, os recursos educativos requerem uma elevada quantidade de recursos humanos e financeiros. Seis dos entrevistados mencionaram o custo, volume de trabalho e recursos humanos como fatores limitadores. O volume de trabalho que chega aos tradutores tem aumentado e os serviços de tradução não têm capacidade para tal. Associado a este tema, três dos entrevistados referem as limitações impostas pelos tempos de entrega de traduções em cerca de 3 semanas – “*take about three weeks to get delivered*” (Entrevistado 2), sendo que outros três entrevistados referem que os textos legislativos têm o máximo de prioridade em relação aos outros tipos de documentos. Por forma a resolver a situação, é mencionado o recurso a serviços externos, criticado por um entrevistado, que indica que a qualidade a esse nível nem sempre é a melhor:

“Direção-geral de Tradução é a mesma coisa e, sobretudo, é assim, há muito a noção... não é noção, há prioridades e, portanto, os documentos legislativos são a prioridade máxima e todos os outros têm uma prioridade menor... o serviço de tradução, a Direção-geral da Tradução não tem capacidade para traduzir tudo, não é? E, portanto, há traduções que são feitas externamente por contratantes, e aí temos umas traduções que não são muito boas, não é?” (Entrevistado 8)

O tema do recurso a entidades externas às instituições não é exclusivo da tradução. Dois entrevistados mencionam a existência de recursos educativos produzidos por entidades externas: enquanto o entrevistado 1 tem uma posição neutra relativamente a este facto, o entrevistado 3 indica que quando o contrato com essas entidades termina, o processo de manutenção/atualização dos materiais complica-se, porque não há mais suporte:

“In the past there was a bad habit which is changing now that was working with contractors on projects so that you know once they finalised, post-mortem, forget about that or whatever it happens, I don't care it anymore. (...) I needed the support on that side because I was alone, desperate back then, without anymore the contractor.”

Aliado ao tema da limitação ao nível de recursos e ao conteúdo generalista (abordado no subcapítulo anterior), surge-nos o subtema dos desafios associados à manutenção e atualização de conteúdos. Quatro dos entrevistados mencionam a elevada carga associada ao trabalho em 24 idiomas e dois deles associam-na ao facto de o processo ser manual, com muita ação de ‘copiar-colar’ suscetível a erros, como se pode verificar pelo comentário abaixo, que contrabalança com o positivismo demonstrado inicialmente:

“So, this is a burden, but also a pleasure. I mean having to update the website as I do that and at anytime you change something you need to do in 24 languages, really.

(...)

Sometimes (...) you put some Swedish in the Danish cause we (...) upload ourselves (...) the news and the new material and it's true that after doing 23 the 24th is wrong or something because it's repetitive and sometimes we don't recognise the language.” (Entrevistado 3)

No seguimento deste tópico, o mesmo entrevistado indica que, embora tentem manter os recursos sempre atualizados, isto nem sempre acontece. Como razões para tal enumera questões políticas e técnicas, sendo que resolve esta situação datando cada um dos documentos.

4.4 O impacto da automação no processo de tradução

Nos dias de hoje é inquestionável o impacto que a automação e a tecnologia tem nos métodos e resultados de todos os trabalhos. Não é, portanto, de estranhar o aparecimento deste tema no contexto de tradução, sendo que as atitudes perante a mesma variam. Os dados apresentados na Tabela 1 resultam da identificação dos principais tópicos mencionados dentro deste tema e que foram referidos nas entrevistas, em conjunto com o número de entrevistados que o mencionam, e respectivas atitudes. Por cada entrevistado é apenas considerada uma referência ao tema, independentemente de o referirem uma ou mais vezes.

Tópico	Número de entrevistados que referem o tema	Atitude positiva	Atitude neutra	Atitude negativa
Progresso na tecnologia de tradução	5	5	-	-
Nuances, limitações e contexto de traduções automáticas	4	-	-	4
Controlo de qualidade sobre os resultados das traduções automáticas	2	-	-	2

Tabela 1: Sistematização de tópicos abordados sobre o impacto da automação no processo de tradução.

O tema mais proeminente (mencionado 5 vezes) que emergiu das entrevistas foi o impacto que o progresso tecnológico teve no mundo da tradução e, conseqüentemente, nesta atividade no seio das instituições europeias. Este tema poderá estar alinhado com uma crescente necessidade de eficiência e rapidez na adaptação de conteúdos às diversas audiências. Os progressos tecnológicos, nomeadamente nos campos da inteligência artificial e da tradução automática, têm vindo a sofrer uma rápida e positiva evolução, sendo que o entrevistado 5 refere-se à mesma de seguinte forma:

“It has gotten easier over the years because more and more machine translation is being used. And of course, now, also with the artificial intelligence, the quality of the translation of the machine translation improved dramatically.” (Entrevistado 5)

Dentro dos exemplos práticos onde são aplicadas traduções automáticas encaixam-se os sites, sendo inclusivamente referido que alguns dos sites das instituições são completamente traduzidos com recurso a tradução automática:

“Now websites are done in, at least for DG International Partnerships, they are done just by machine translation.” (Entrevistado 5)

Este entusiasmo pelo recurso à tradução automática é cimentado pelo entrevistado 7, que confirma que as memórias de tradução são alimentadas por traduções anteriores, enfatizando o seu uso regular no trabalho diário enquanto tradutor para uma maior eficácia e melhor consistência do processo. Todavia, levanta vários problemas ao nível da qualidade e da revisão manual necessária para garantir a precisão de tradução mediante o tipo de documento em causa. Como se pode ver, a necessidade de recurso às traduções automáticas surge também devido ao elevado volume de trabalho, um tópico que será abordado mais à frente:

“Agora, a tradução automática nós utilizamos sempre, até porque com a carga de trabalho que nós temos, nós não participamos. A não ser que sejam documentos muito específicos em que não convém utilizar a tradução automática, nós utilizamos sempre (...)” (Entrevistado 7)

Ao analisarmos dados relativos aos desafios e limitações no que toca ao tema da tradução e educação, os dados enumeram a dificuldade de manter o tom correto e de captar as nuances por meio de traduções automáticas, principalmente quando direcionadas a diferentes faixas etárias ou contextos culturais. O contexto que é dado aos textos é crucial para que o tradutor possa fazer uma correta adaptação, especialmente porque este não é o tipo de texto em que os sistemas de tradução automáticos das instituições foram baseados (textos legislativos). São quatro os entrevistados que referem a dificuldade em lidar com nuances das diversas línguas como o género, tom de voz ou mesmo as variações de português europeu e português do Brasil. O documento de

contextualização enviado aos tradutores surge como o instrumento de comunicação e resolução deste tipo de situações para que haja uma maior qualidade:

“Not only does it [the learning resources] go to school, but it's also about the target groups. It's difficult to have the correct tone with machine translations. This is also something, when we send something to translation, we always try to give context and say this is for children aged so and so far between this age and that age, so that translators know because depending on the language or the culture, sometimes things are so different.” (Entrevistado 3)

As entrevistas também esclarecem os casos de uso específicos e as limitações da tradução automática no contexto das instituições europeias. O entrevistado 8 mencionou algumas das implementações da tradução automática nas páginas da *web* na Comissão Europeia – como a Conferência sobre o Futuro da Europa – e destacou resultados mistos:

“O eTranslation, que é o sistema de tradução automática da Comissão Europeia, foi implementado nas páginas da Internet da Comissão. No entanto, nem sempre é bem-sucedido e os resultados variam ... Se o inglês for bom e o sistema reconhecer as fórmulas específicas, ele pode fornecer uma tradução que parece ter sido feita por um humano. No entanto, muitas vezes falha com a linguagem coloquial e o jargão. Os textos originais não são controlados e, se forem mal escritos ou com muitos jargões e siglas, a tradução automática resulta em um desastre... na plataforma da Conferência sobre o futuro da Europa, os resultados eram muito maus, os resultados da tradução automática e escreviam coisas que as pessoas não percebiam. Por exemplo, escreviam ‘varejo’, o que é uma coisa brasileira que é a venda, acho que é venda por grosso, ou venda a retalho (...)” (Entrevistado 8)

No que diz respeito à atitude com que os entrevistados veem o impacto da automação no processo de tradução, constatamos que este é na sua generalidade positivo para os cinco, pois permite uma maior eficácia, ainda que apresente diversos problemas que a tecnologia neste momento ainda não consegue contornar, requerendo trabalho de edição humana. Dois entrevistados demonstraram ainda uma especial atitude positiva face ao futuro, pois enumeram por diversas vezes o progresso tecnológico existente a esse nível.

4.5 Divulgação e utilização dos recursos educativos

Um outro tema relevante nas entrevistas realizadas foi o facto de o *Learning Corner* ser um projeto interinstitucional, desenvolvido com o objetivo de agregar todos os recursos educativos disponibilizados pelas instituições europeias. O entrevistado 3 justifica desta forma a necessidade de controlo sobre os materiais disponibilizados, referindo uma equipa com dois funcionários que

são responsáveis por manter a plataforma atualizada e por fazer as publicações. No que diz respeito ao alojamento, os recursos encontram-se na plataforma caso sejam trabalho desta equipa, ou alojados no site das instituições/serviços que os produziram. Para além da gestão, isto aparece também associado a questões de ordem técnica e política, como indica o entrevistado 1:

“So, we had also envisaged to do that (have the resources on the Learning Corner), but then it ended up it was too complicated also to have, you know, access for editing, for updating etcetera, etcetera. That would have been a bit complicated, let's say (...) so this is why the then director decided that should develop a Youth Hub.”
(Entrevistado 1)

O entrevistado 1 também refere que o *Learning Corner* nasce da fusão de dois sítios em linha que continham recursos educativos. O entrevistado 3 faz uma afirmação semelhante para justificar a existência do *Youth Hub*, indicando que os recursos educativos produzidos pelo Parlamento Europeu se encontravam anteriormente dispersos pelo conjunto de sites da instituição. Funcionam, desta forma, ambos como pontos de entrada para encontrar recursos.

Quatro entrevistados afirmaram ainda que existe um cuidado em termos de acessibilidade na publicação dos recursos educativos. Associam essa adaptação a questões regulamentares (conformidade com a WCAG 2.1¹⁴), ou com o facto de serem instituições com a responsabilidade em chegar a uma maior e mais variada audiência. Este tema surge também associado à otimização para motores de pesquisa, havendo três entrevistados que referem a existência de formações regulares de sensibilização. O entrevistado 7 refere a importância destas ações para que entenda os textos que tem de traduzir e as indicações relativas, por exemplo, ao número de caracteres a cumprir.

Outro dos fatores mencionados dentro do tema da divulgação e utilização dos recursos diz respeito ao formato em que os materiais são disponibilizados. O formato mais referido é o PDF, mencionado por três dos entrevistados. Dentro das preferências utilizadas para este formato encontra-se a facilidade de os descarregar e a facilidade de utilização por parte dos professores. Nesta última, é interessante o comentário do entrevistado 1, que refere o PDF como sendo a forma mais eficaz, pois o grau de digitalização na União Europeia não é suficientemente avançado:

“One of the issue that we had was that maybe we should be going much more digital, much more interactive, blah blah blah and then actually we discovered that the fact that we went for PDF versions was better because the digitalization in some countries, even in Germany, is not that enhanced. So, it's much better for them to

¹⁴ <https://www.w3.org/TR/WCAG21/>

have a paper version, that they're using scissors to do the role play game, than going online. That was very surprising for us.” (Entrevistado 1)

Ainda dentro dos tipos de ficheiro utilizados, quatro dos entrevistados fazem referência à utilização do vídeo. Três destes revelam uma atitude negativa no que diz respeito aos desafios que estes colocam, enumerando questões como o sotaque utilizado no áudio, os recursos humanos necessários e a tradução de legendas, tendo em conta que há línguas que são mais palavrosas que o inglês. O entrevistado 5 indica, a título de exemplo, que, por falta de recursos, alguns dos vídeos produzidos apenas foram disponibilizados em 6 idiomas.

A referência a formatos editáveis é mencionada por três entrevistados. Embora demonstrem abertura para os disponibilizar ao público, os entrevistados não têm memória de pedidos externos às instituições. Os únicos registos são intrainstituições e provenientes dos serviços locais (Gabinetes, Representações ou Delegações). Neste ponto, o entrevistado 6 acrescenta que, no seu trabalho, não se recorda de alguma vez ter pedido acesso a ficheiros editáveis, pois tende a recriar.

No que diz respeito à utilização dos recursos educativos, podemos constatar que os serviços locais são mencionados por seis dos entrevistados como sendo os principais responsáveis por essa promoção. Esta pode implicar serviços como revisão de texto, tradução para idiomas não locais, *feedback* em termos de aplicação de conteúdo ao país/região, coleção de opiniões e experiências de professores na utilização dos recursos e ações de formação para professores. Os dados parecem indicar que a proximidade física e cultural tem impacto, como se pode constatar pela intervenção do entrevistado 1:

“So, because they know the local situation, they work with them or every day, so they know much better than us. So, at the end it's a matter for us to adapt to the reality.”
(Entrevistado 1)

Para além do *feedback* dado pelo painel de professores e pelos serviços locais, dois dos entrevistados fazem referência à existência de um formulário de *feedback* no *Learning Corner*, mas fazem-no com posições antagónicas. O entrevistado 3 tem uma atitude positiva, enquanto o entrevistado 8 exhibe uma atitude negativa, pois o resultado deste formulário não foi o pretendido. Este último levanta a questão da volatilidade dos conteúdos *web*, pois os conteúdos ou URLs são alterados ou redirecionados, o que tem impacto no seu trabalho enquanto promotor dos materiais existentes. Comparemos a posição dos entrevistados:

“...since the beginning we had the feedback form on our products (...) we received a lot of inputs also from our users, most of them teachers and students from both. We can see and also that teachers use this for testing session...” (Entrevistado 3)

“Essas coisas desapareceram completamente. E então aí, eu sozinha não consegui encontrar. Ah, porque depois fui à página e pus lá em baixo, naquela secção de comentários ‘dê-nos o seu feedback’, não sei quê... eu pus lá, mas aquilo nunca

Apresentação dos resultados

mais... não me contactaram, nada, até porque eu, quando faço isso, eu não sou uma funcionária da Comissão. Eu sou um membro do Público, não é.” (Entrevistado 8)

5. Discussão de resultados

Enquanto instituições que empregam milhares de pessoas, a colaboração e coordenação são fatores cruciais na produção dos recursos educativos no seio da União Europeia. Ao olharmos para as entrevistas, podemos verificar que a origem primária dos recursos educativos pode ser interna, externa (ou um projeto de colaboração), mas que os mesmos passam por um processo iterativo desde discussões internas entre os principais *stakeholders*, a um painel de mais de 50 professores. Tal processo permite obter uma maior solidez e assertividade académica e política, sendo o *feedback* dos professores altamente valorizado.

5.1 O processo de criação de recursos educativos nas instituições europeias

Ao analisarmos as entrevistas, verificamos que as duas competências essenciais abordadas no presente trabalho (multilinguismo e competências digitais) mencionadas na Recomendação do Conselho (Eur-Lex, 2018a) são identificáveis nos resultados obtidos. Os recursos educativos são disponibilizados em diversas línguas de forma digital, para que possam ser acedidos em qualquer momento, por qualquer cidadão, e sem que este tenha de fazer um registo. Para além disto, foi possível constatar que, em conjunto com os materiais de trabalho, são disponibilizadas fichas de orientação ou planos de aula para que os professores obtenham o máximo de informação com o mínimo de esforço. Os dados referem ainda a existência de ações de formação dadas pelas Representações para professores de diversas disciplinas dentro da temática da UE. Confirmou-se ainda a observação de Dollerup (2002) de que o inglês é a principal língua de trabalho e aquela que é utilizada na preparação de conteúdos.

Nota-se também uma evolução em termos de pensamento tecnológico-estratégico, alicerçado e estimulado pela resposta à pandemia de Covid-19. Os entrevistados fazem referência a uma reorganização temática de conteúdos *web*, acabando por haver fusões entre sítios em linha, os quais aparentam dar origem à ideia de portais agregadores (*Hubs*), onde o cidadão, aluno, professor, consegue encontrar todos os recursos sem necessidade de recorrer a múltiplas pesquisas e websites. Tal foi o caso do *Youth Hub*, no Parlamento Europeu, e do *Learning Corner*, na

Comissão Europeia. No entanto, aqui encontramos algumas situações contraditórias: de acordo com os dados obtidos, existe uma parte significativa da população que vê as instituições europeias enquanto “a UE”, não fazendo distinções entre elas; o *Learning Corner* foi desenvolvido para ser o portal central de todos os materiais educativos; todavia, existe a menção a outros sites como o *Youth Hub*, que têm o mesmo papel que o *Learning Corner*, mas exclusivamente dentro do Parlamento Europeu. As razões enumeradas aparentam ser mais de ordem política do que técnica, pois embora refiram a necessidade de atualizar recursos, esta necessidade parece ser residual pois os conteúdos abordados são classificados como tendo um carácter generalista e intemporal.

5.2 A adaptabilidade dos recursos

No que diz respeito à abertura, os recursos encontrados no *Learning Corner* estão disponibilizados com a licença Creative Commons Attribution (CC-BY) 4.0, estando por isso alinhados com a definição dada por Sanjaya Mishra (2017), uma vez que existe a possibilidade de reutilizar e adaptar os mesmos em diferentes contextos e para diversas audiências sem que haja necessidade de ter permissões do autor original do produto. Esta característica abre a possibilidade de localização e adaptação a contextos específicos, algo que é crucial na educação em linha (McGreal, 2013). Quanto à suscetibilidade de reutilização e adaptação, segundo os critérios de Richter e McPherson (2012), podemos classificar estes recursos como sendo parcialmente aptos, como se pode constatar na Tabela 2:

Critério	Avaliação
É passível de ser impresso	Positiva
Inclui resumos, em inglês, para recursos com mais de uma página	Positiva
Inclui formatos editáveis em recursos que incluem combinações de imagem e texto	Negativa
A republicação de recursos adaptados é incentivada e <i>user-friendly</i>	Negativa
Os resultados das pesquisas apresentam uma síntese descritiva do conteúdo do recurso, do cenário para o qual ele foi originalmente produzido e qual era o seu objetivo	Positiva

O recurso inclui uma descrição do contexto	Positiva
É possível avaliar o recurso	Positiva (com pontos a melhorar)

Tabela 2: Avaliação de reutilização e de adaptação (Richter & McPherson, 2012) do *Learning Corner*.

Entre os pontos a melhorar encontramos a necessidade de se incluírem formatos editáveis em recursos que combinem imagens e texto. Os entrevistados mencionam por diversas vezes o formato PDF, por este ser mais fácil de utilizar e o que requer menos intervenção por parte do utilizador final. Contudo, este não é o tipo de formato mais fácil de editar e ao incluírem imagens dentro dos mesmos estão desde logo a reduzir a possibilidade de edição e adaptação do respetivo conteúdo. Os entrevistados indicam a disponibilidade para partilharem os ficheiros editáveis; no entanto, o utilizador necessita para tal de entrar em contacto com os gestores dos recursos, o que, em termos de usabilidade e experiência de utilizador é uma prática rara.

Sendo a política do *Learning Corner* conter apenas conteúdo desenvolvido pelas instituições europeias, a publicação de conteúdos externos não é ali possível. Trata-se de uma plataforma fechada onde mesmo as outras instituições da UE não podem publicar diretamente e onde tudo é gerido centralmente pela Comissão Europeia.

Respeitante ao critério de avaliação dos recursos, embora a nota seja positiva é de notar que há pontos a melhorar. Em primeiro lugar aparenta haver dois formulários de avaliação. Um genérico e transversal (“*Did this page meet your expectations?*”), outro específico, mas não presente em todas as páginas (“*Help us improve*”). Desta forma, o *Learning Corner* cumpre com o requisito, mas é de ressaltar que 1) a avaliação dada ao recurso não é partilhada com os utilizadores e 2) um destes entrevistados indica que não obteve qualquer *feedback* depois de ter testado submeter uma avaliação. De referir ainda que, de acordo com os dados obtidos, já existiu uma avaliação de diversos intervenientes no processo de criação dos materiais, onde se inclui um painel com mais de 50 professores.

5.3 O desafio da tradução e localização

Um dos temas que emergiu tanto na bibliografia como nas entrevistas foi o facto de a produção e disponibilização de recursos educativos não garantir por si só a resolução de problemas educativos nos países. É necessário que os mesmos sejam transformados e adaptados para serem usados nos diferentes contextos (Richter & McPherson, 2012). Os dados recolhidos indicam que embora as diferenças culturais entre países ocidentais sejam relativamente reduzidas, ainda assim existem.

Richter e McPherson (2012) indicam que as línguas de ‘elite’ apenas chegam a uma população minoritária e privilegiada. Neste ponto, nota-se um esforço bastante grande por parte

das instituições em ter o conteúdo dos recursos educativos disponível, não só nas línguas de trabalho (inglês, francês e alemão), como nas restantes 21 línguas oficiais; em alguns casos, acrescentou ainda outros idiomas como é o caso do catalão ou do ucraniano. Este facto é reforçado pelos gestores dos sítios que alojam os recursos educativos, os quais reconhecem a necessidade de ter todos os materiais disponíveis em todos os idiomas.

A dependência dos sistemas informáticos de auxílio à tradução que Cosmai (2014) menciona é ainda mais visível nos dias de hoje. Os entrevistados identificam uma melhoria nos resultados deste tipo de tradução, tendo sido dado um exemplo de um site que está a ser integralmente traduzido com recurso ao serviço de tradução automática da Comissão Europeia (*e-Translate*). Os dados obtidos indicam que a tradução automática é utilizada sempre; no entanto, alertam para a necessidade de uma revisão, pois estes sistemas funcionam especialmente bem em textos legais, ou muito formais e repetitivos, facto que já Cosmai (2014) indicava. Os entrevistados reforçam esta visão acrescentando o facto de estes sistemas serem baseados no Acervo comunitário (Eurlax, 2022), o qual não é uma base adequada para traduzir recursos educativos ou linguagem corrente. Cosmai (2014) também indicava que havia textos que, por alguma razão, não eram submetidos a um processo de revisão de tradução, algo que se constatou nas entrevistas obtidas, as quais revelaram uma nova variável: o recurso a tradutores externos. Este visa colmatar as necessidades adicionais de tradução, no entanto, segundo os dados parecem indicar que a qualidade do resultado final nem sempre é a melhor.

O facto de quase todos os entrevistados mencionarem uma elevada carga de trabalho, falta de recursos ou o custo associado a este processo evidencia, desde logo, uma limitação no que diz respeito à adaptação do conteúdo. Parafraseando Richter e McPherson (2012), este é um fator importante para criar ligações culturais e contextuais. Os dados obtidos indicam que no processo de tradução normal, o conteúdo é o mesmo, não havendo qualquer tipo de adaptação (além dos aspetos linguísticos, como tom de voz ou estilo). Esta problemática parece ser tratada no momento da produção dos materiais, havendo a preferência por temáticas genéricas, com conteúdo agnóstico e intemporal, o que se encontra associado a uma menor necessidade de manutenção dos recursos.

Embora não façam diretamente parte deste projeto, é importante ressaltar o papel dos serviços locais das instituições (ex.: Gabinetes, Representações, Delegações) no processo de localização e promoção dos materiais educativos. Estes têm um papel bastante ativo, pois encontram-se mais próximos da audiência, tanto geográfica como culturalmente, e fazem parte do processo de revisão de traduções – sendo, por vezes, até os responsáveis pelo mesmo. Há ainda a menção de que alguns dos materiais que se encontram no *Learning Corner* partiram de recursos educativos desenvolvidos por estes mesmos serviços e que, considerados excelentes, foram adaptados para publicação no repositório. Esta adaptação foi feita através da remoção de dados regionais ou voláteis, para que assim pudesse ser utilizada por qualquer cidadão da UE.

5.4 Divulgação e utilização dos recursos educativos

No que diz respeito à divulgação em linha dos recursos educativos das instituições, os dados revelam que embora haja um cuidado em centralizar a informação no *Learning Corner*, nem todos os conteúdos se encontram alojados no mesmo, sendo o utilizador redirecionado por vezes para um site diferente, com uma experiência de utilizador igualmente diferente (como é o caso do *Youth Hub*). Embora a maior parte da amostra tenha mencionado diretamente os desafios técnicos impostos pela construção de sites multilíngues, há apenas uma menção à questão do impacto que a estruturação de dados tem na aplicação real nos países, indicando que a estrutura criada não se aplica a Portugal, pois a organização do sistema educativo é diferente, o que contradiz a proposta de adaptação de Tong, Yang, Liu e Liu (2006). Os resultados obtidos permitem-nos constatar que os recursos educativos disponibilizados pelas instituições europeias estão alinhados com a investigação de Woolman (2001), por não estarem preparados para desenvolver identidades nacionais nem a diversidade cultural. No entanto, poderemos questionar-nos se aquilo que é pretendido é a criação e desenvolvimento de uma identidade “europeia”, se olharmos para o lema da UE: “Unidos na diversidade”. Ficaré, este tópico para um próximo trabalho.

Outro dos temas levantados na divulgação passa pela discussão entre internacionalização vs. localização, onde internacionalização implicará apenas a tradução, enquanto a localização implicará intervenções mais profundas, ao nível de arquitetura e infraestrutura. De acordo com os dados, e como referido nos pontos anteriores, o conteúdo disponibilizado nos sites é o mesmo, havendo apenas uma adaptação ao nível do tom de voz e estilo de escrita. Os entrevistados não mencionaram a necessidade de localizar os conteúdos por país salvo raras exceções, como no caso das eleições. Mas mesmo para esses casos, é apenas acrescentada alguma informação à informação comum. Revela-se aqui um esforço em tornar a informação universalmente válida, eliminando referências locais ou temporais, para que os recursos possam estar publicados e inalterados durante o máximo de tempo possível. É importante lembrar que em 2002 a União Europeia já tinha o maior serviço de línguas do mundo (Dollerup, 2002) com apenas 15 estados-membro. Neste momento, os estados-membro são 27, e todos estes novos membros adicionaram novos idiomas oficiais.

As investigações feitas ao *Europa Web Guide* (Europa Web Guide - EC Public Wiki, 2022) no momento da análise bibliográfica também se confirmaram nas entrevistas. Existe um cuidado na acessibilidade dos conteúdos a utilizadores com necessidades especiais e em trabalhar a informação e meta-informação para que a mesma devolva melhores resultados nos motores de pesquisa. Este trabalho é feito por idioma e não por país, o que revela um ponto onde estes aspetos podem ser melhorados.

Relativamente à utilização e aplicação dos recursos é importante lembrar que não foi possível entrevistar nenhum professor; no entanto, conseguimos extrair dados relevantes. Os serviços locais das instituições europeias aparentam ter um papel central na divulgação e

Discussão de resultados

promoção destes materiais. São eles os responsáveis por incentivar os professores a utilizá-los, por realizar ações de formação, e por recolher o *feedback* dos docentes. Os serviços locais também são os responsáveis por fazer uma maior localização de conteúdos de comunicação, algo que não tínhamos identificado no momento da investigação bibliográfica. De notar que constatámos que os formulários de avaliação existentes nas páginas dos produtos são utilizados tanto por professores como por alunos, mas não funcionam como canal de comunicação, devido à falta de resposta ao *feedback* ali submetido.

6. Conclusões e trabalho futuro

Este estudo exploratório de natureza qualitativa teve como objetivo principal aprofundar o conhecimento dos desafios, métodos e formas de trabalho das instituições europeias no que diz respeito à criação, tradução e publicação de recursos educativos. Para tal foi efetuada uma investigação aprofundada em cada um dos temas incluídos neste tópico: recursos educativos; tradução e publicação. Esta investigação foi comparada com os resultados de oito entrevistas semiestruturadas com profissionais relacionados com as instituições, de diferentes áreas de intervenção.

Na análise do conteúdo das transcrições das entrevistas, foram identificadas as temáticas mais presentes e as relações que foram consideradas mais relevantes. Esta análise permitiu identificar a complexidade inerente às instituições europeias e ao facto de terem de trabalhar com 24 (ou mais) idiomas para 27 estados-membros. Permitiu também identificar que embora sejam instituições diferentes, os desafios são os mesmos. A colaboração foi um dos temas mais proeminentes, tanto no momento da criação dos recursos educativos, como no de tradução ou publicação, sendo que neste último aspeto se identificaram algumas incompatibilidades a nível de estrutura que inviabilizaram a utilização de um único sítio em linha, transformando-o num portal agregador. Ainda dentro do processo de elaboração dos recursos, constatou-se a elevada iteratividade do processo de elaboração, assim como o recurso a um painel de professores que garantem uma ligação mais próxima entre a realidade das instituições europeias e do ensino.

No que diz respeito à adaptabilidade dos recursos e embora tenha sido demonstrada abertura para disponibilização dos ficheiros editáveis, o tipo de ficheiro mais mencionado (PDF) é bastante fechado requerendo algum pós-processamento mais técnico mesmo para apenas copiar texto. Mesmo não havendo nenhum registo de pedido, seria positivo para os professores terem acesso ao documento original para que durante as aulas possam adaptar os conteúdos às suas realidades (é bastante mais fácil criar um PDF a partir de um documento Word do que o inverso).

Concluiu-se ainda que as ferramentas de auxílio à tradução (ex. tradução automática) são mais eficazes para conteúdos legislativos ou políticos, tendo bastantes falhas ao nível de contextos mais informais como as escolas. Esta investigação permitiu reconhecer o volume de trabalho a

que os tradutores são submetidos e perceber que além das restrições de tempo as indicações que estes recebem para traduzir não incluem a necessidade de adaptação.

Embora não seja possível concluir se os recursos educativos estão a ter um impacto positivo nas escolas e no trabalho dos professores, foi possível constatar a sua utilização através do feedback recebido nos formulários e verificar que existe um trabalho de promoção junto dos mesmos por parte dos serviços locais através de formações específicas. Não houve referências, durante o processo, a dificuldades na usabilidade do site ou sobre questões de acessibilidade. Foi interessante, contudo, perceber que os professores apenas fazem pesquisas utilizando o seu idioma, não tendo a agilidade de verificar se os materiais que procuram existem noutros idiomas. Isto permite-nos concluir que é, de facto, extremamente importante que os materiais se encontrem disponíveis no máximo de idiomas possível.

Do ponto de vista profissional, o estudo permitiu-me conhecer melhor a realidade das instituições europeias, especialmente a da Comissão Europeia. Estando atualmente a trabalhar no Parlamento Europeu, este foi um bom ponto de partida para que pudesse entender as suas relações, a forma como estão organizadas e colaboram. No entanto, é necessário reforçar a existência de algumas restrições que impedem a obtenção de conclusões definitivas sobre os temas estudados. Como estamos a generalizar resultados qualitativos, a conveniência da amostra e o espectro de entrevistados podem ser um fator limitador.

6.1 Trabalho futuro

Alcançados os objetivos inicialmente propostos, este estudo abriu, no entanto, novas perspetivas de trabalho e investigação.

Existe a possibilidade de aprofundar mais o tema através de uma maior amostra, assegurando dessa forma uma maior precisão estatística a qual poderá ser inclusive de natureza quantitativa, tendendo também à triangulação metodológica referida na secção 3.1. Uma investigação neste aspeto permitiria perceber diferentes pontos de vista dentro dos mesmos perfis, podendo assim saber se há diferenças entre as diversas visões.

Outro dos potenciais temas de investigação está relacionado com a utilização que os professores fazem dos recursos educativos disponibilizados pelas instituições europeias. Perceber até que ponto é que eles os utilizam tal como estão, que tipo de adaptações fazem e avaliar os

mesmos através de instrumentos metodológicos de avaliação de recursos educativos e objetos de aprendizagem ¹⁵.

¹⁵ Como, por exemplo, o Learning Object Evaluation Model (Kay & Knaack, 2008).

7. Referências

- Aires, L. (2011), *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*, 1a edição, Universidade Aberta
- Comissão Europeia (2021), *Annual Report on Intra-EU Labour Mobility 2020*. Eurostat, Luxembourg: European Union. doi:10.2767/075264
- Comissão Europeia (dezembro de 2022), *Sobre a política do multilinguismo*, <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>
- Comissão Europeia (novembro de 2022), *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*, European Education Area, <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Comissão Europeia (novembro de 2022), *Machine translation for public administrations - eTranslation*, https://ec.europa.eu/info/resources-partners/machine-translation-public-administrations-ettranslation_pt
- Cosmai, D. (2014), *The language of Europe – Multilingualism and Translation in the EU Institutions: Practice, Problems and Perspectives*, Editions de l'Université libre de Bruxelles (ed and trad. D.A.Best)
- Danks, J. H., & Warf, D. D. (2015). *Cultural and linguistic nuances in localization*, *International Journal of Localization*, 5(1), 1-15
- Dollerup (2002), *Translation and power at the European union, Current Writing: Text and Reception in Southern Africa*, 14:2, 192-202, OI:10.1080/1013929X.2002.9678132
- European communities (2001), “*Service de Traduction de la Commission européenne et outils d'aide à la traduction*”, *Terminologie et Traduction*, 1, Commission des Communautés européennes
- Eur-lex (2008) *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum*,

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52008DC0566&qid=1667829946157>
(consultado em novembro de 2022)

Eur-lex (2013), *Regulamento n. o 1 que estabelece o regime linguístico da Comunidade Económica Europeia*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=CELEX:01958R0001-20130701> (consultado em novembro de 2022)

Eur-lex (2018) *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ:C:2018:189:TOC (consultado em novembro de 2022)

Eur-lex (novembro de 2022) *Acervo comunitário*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pt/TXT/?uri=LEGISSUM:acquis>

Europa Web Guide, (dezembro de 2022), *Europa Web Guide - EC Public Wiki*, <https://wikis.ec.europa.eu/display/WEBGUIDE>

European Union (novembro de 2022) *Línguas*, https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_pt

European Union (novembro de 2022), *Línguas dos nossos websites*, https://european-union.europa.eu/languages-our-websites_pt

Keen A. (fevereiro de 2023), *Saturation in qualitative research: Distinguishing between descriptive and theoretical saturation*, University of Chester, https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minayo/publication/317236178_Saturation_in_qualitative_research/data/592d745faca272fc55a7b4b9/Saturation-in-qualitative-research.pdf?origin=publication_list

Learning Corner (de dezembro de 2022 a maio de 2023), *Espaço de aprendizagem*, Comissão Europeia, https://learning-corner.learning.europa.eu/index_pt

Leal A. (2022), *The European Union's translation policies, practices and ideologies: time for a translation turn*, Centre for Translation Studies, University of Vienna, Vienna, Austria, <https://doi.org/10.1080/0907676X.2021.1927121>

Merriënboer J.J.G., Boot E (2005). A Holistic Pedagogical View of Learning Objects: Future Directions for Reuse. In: *Innovations in Instructional Technology: essays in honor of M. David Merrill / edited by J. Michael Spector ... [et al.]*, 2005, Lawrence Erlbaum Associates, Inc

McGreal, Rory (2013). *Creating, Using and Sharing Open Educational Resources*, Commonwealth of Learning report

Referências

- McGovern G. (2018), *Top Tasks: A How-to Guide*, Lulu
- Nielsen, J. L. (2011). *Technical constraints and accessibility in multilingual websites*, International Journal of Web Engineering and Technology, 7(3), 305-321.
- O'Reilly, M. e Parker, N. (2012) “*Unsatisfactory Saturation*”: *A Critical Exploration of the Notion of Saturated Sample Sizes in Qualitative Research*. Qualitative Research, 13, 190-197. <https://doi.org/10.1177/1468794112446106>
- Parlamento Europeu (2018), *Linguagem neutra do ponto de vista do género no Parlamento Europeu*, Parlamento Europeu, em https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187108/GNL_Guidelines_PT-original.pdf
- Parlamento Europeu (novembro de 2022) *DG for Innovation and Technological Support | The Secretary-General | European Parliament*, <https://the-secretary-general.europarl.europa.eu/en/directorates-general/itec>
- Recuperar Portugal (dezembro de 2022), *Inovação educativa e pedagógica, Desenvolvimento de competências em tecnologias digitais, Modernização do sistema educativo*, Escola Digital, <https://recuperarportugal.gov.pt/escola-digital-c20/>
- Richter, T., & Ehlers, U.-D. (2011). *Barriers and motivators for using open educational resources in schools*, eLearning Papers
- Richter, T. & McPherson, M. (2012) *Open educational resources: education for the world?*, Distance Education, 33:2, 201-219, DOI: 10.1080/01587919.2012.692068
- Sanjaya Mishra (2017) *Open educational resources: removing barriers from within*, Distance Education, 38:3, 369-380, DOI: 10.1080/01587919.2017.1369350
- Scarpa F. (2001), *La traduzione specializzata. Lingue speciali e mediazione linguistica*, Hoepli, Milano
- Silva, A. (2019), *Leitura etnogeográfica dos lugares de vida de imigrantes brasileiros em Lisboa e em Los Angeles*, Universidade de Lisboa, <https://core.ac.uk/download/pdf/286789384.pdf> (consultado em fevereiro de 2023)
- Stacey, P. (2013). Government support for open educational resources: Policy, funding, and strategies. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(2), 67-80. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i2.1537>
- Steinberger, R., Ebrahim, M., Poulis, A. et al. (2014) *An overview of the European Union's highly multilingual parallel corpora*. *Lang Resources & Evaluation*. <https://doi.org/10.1007/s10579-014-9277-0>
- Unesco (fevereiro de 2022), *Open Educational Resources*, <https://www.unesco.org/en/open-educational-resources>

United Nations (fevereiro de 2023), *United Nations Millenium Development Goals*,
<https://www.un.org/millenniumgoals/>

Youth Hub (de dezembro de 2022 a maio de 2023), *Youth Hub, Tudo começa contigo*,
Parlamento Europeu, <https://youth.europarl.europa.eu/pt/home.html>

Wikipedia (novembro de 2022) *Memória de tradução – Wikipédia, a enciclopédia livre*,
https://pt.wikipedia.org/wiki/Mem%C3%B3ria_de_tradu%C3%A7%C3%A3o