

*Secção IV: Autoavaliação do sistema e dos profissionais de EE*

## **Autoavaliação dos intérpretes de Língua Gestual: Estudo exploratório**

**Ana Rodrigues**

Instituto Politécnico do Porto

ana\_rodrigues@sapo.pt

**Cidália Ferreira Alves**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

cidaliacferreira@gmail.com

### Resumo

Em Portugal a heteroavaliação e autoavaliação dos Intérpretes de Língua Gestual (ILG), e em particular do Intérprete Educacional, não estão reguladas nem contam com instrumentos que as operacionalizem. A autoavaliação é estruturante e reguladora do desenvolvimento profissional, pois propicia uma avaliação honesta do desempenho e assinala o que deve ser melhorado (Palmer, 2012). Com vista a iniciar um percurso dirigido à autoavaliação dos ILG desenvolveu-se um estudo exploratório, que usou o método Delphi, para uma adequação ao contexto português do formulário de autoavaliação “Self-Assessment: Knowledge Standards for Educational Interpreting” (2007). Participaram cinco ILG e os resultados evidenciaram a pertinência de reformulações respeitantes à estrutura, ao vocabulário e aos temas e domínios a inserir e eliminar, nomeadamente os referentes às funções profissionais. Os mesmos resultados realçam que a sua atuação se encontra fortemente ancorada em normativos legais em vigor e no código de ética e linhas de conduta. Tais evidências remetem para a importância de investigações que desenvolvam instrumentos de autoavaliação e de uma reconceitualização das funções do ILG.

**Palavras-Chave:** Intérprete de Língua Gestual; Autoavaliação.

### Abstract

In Portugal the assessment and self-assessment of Sign Language Interpreters (ILG), and in particular the Educational Interpreter, are not regulated or have instruments that operationalize it. Self-assessment is structuring and regulating professional development as favorable an honest assessment of the performance and points which should be improved (Palmer, 2012). In order to start a course directed to the self-assessment of ILG, we developed an exploratory study and used the Delphi method to an adaptation to the context of the Portuguese self-assessment form " Self - Assessment: Knowledge Standards for Educational Interpreting " (2007). Attended five ILG and the results show the relevance of reformulations relating to the structure, vocabulary and themes and areas to insert and remove, especially those related to professional duties. The same results emphasize that its performance is strongly anchored in the legal norms in force and the code of ethics and lines of conduct. Such findings point to the importance of research to develop the tools for self-assessment and a reconceptualization of the functions of ILG.

**Keywords:** Sign Language Interpreter; Self-assessment.

### Introdução

A escola pública e o advento da escolaridade obrigatória, progressivamente alargada ao longo da história da educação, remetem para o ensino de todos durante mais anos. Com tal, pretende-se que os alunos adquiram mais conhecimentos no plano dos saberes disciplinares e não-disciplinares (atitudes, competências, valores e inter-relações), numa perspetiva de inclusão e acolhimento da diversidade humana, na qual não haja lugar à discriminação (Crespo, Correia, Cavaca, Croca, Breia, & Micaelo, 2008).

Na especificidade educativa do aluno surdo o bilinguismo é a proposta educativa que tem sido eleita como a mais adequada para o ensino de crianças surdas (Almeida, Cabral, Filipe, & Morgado, 2009), pois no desenvolvimento global da criança surda “*é de fundamental importância que o seu desenvolvimento linguístico se tome como prioritário*” (Amaral & Coutinho, 2005, p.111). Aquela abordagem estipula que ambas as línguas sejam ensinadas, usadas e dominadas do seu ponto de vista estrutural e cultural, contribuindo tal procedimento para uma educação bem-sucedida.

Do facto de a maioria das crianças surdas serem filhas de pais ouvintes decorre a dificuldade no acesso à aquisição e aprendizagem da língua gestual. Torna-se, por isso, necessário que estas crianças estejam inseridas em comunidades linguísticas promotoras do ensino e desenvolvimento da LGP (Língua Gestual Portuguesa), sendo nas Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos (EREBAS) que se encontram essas comunidades linguísticas e grupos de socialização constituídos por crianças, jovens e adultos que comunicam em LGP (Pereira, 2009; Termentina, 2011).

O ILG é o profissional responsável por atuar na fronteira entre as duas línguas permitindo que a comunicação cruze a “barreira linguística” entre duas comunidades em interação: a comunidade surda e a comunidade ouvinte (Lacerda, 2008). Demers (2005) salienta um aspeto crucial daquela interação, ao afirmar que quando pessoas de dois grupos diferentes interagem, o intérprete é responsável por, mais do que facilitar a comunicação que ocorre, facilitar inteiramente a participação única dos intervenientes de forma a não aumentar nem diminuir a experiência de interação de cada um. Em consequência, contribui para ampliar a participação social do indivíduo surdo, facilitando-lhe o acesso à interlocução, aos acontecimentos e conhecimentos e ao mundo em geral.

Fundada em tal responsabilidade a avaliação, e primordialmente a autoavaliação daqueles profissionais, são essenciais à regulação da sua própria progressão e desenvolvimento no contexto do desempenho da sua atividade profissional. Detalhemos alguns dos aspetos que envolvem a atividade do ILG.

### **O Intérprete de Língua Gestual e o Intérprete Educacional**

A Lei n.º 89/99 de 5 de julho define as condições de acesso e exercício de atividade do intérprete de língua gestual. Em acordo com a Lei “*consideram-se intérpretes de língua gestual portuguesa os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, por forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes*” (artigo 2º).

De acordo com Lacerda (2008), e em nosso entender em sentido estrito, a tarefa de tradução e interpretação postula três passos principais: (i) ouvir o enunciado que transporta uma significação e compreendê-lo; (ii) abandonar as palavras da língua de origem e diligenciar a representação mental dos sentidos e, finalmente, (iii) produzir um novo enunciado na língua alvo e que expresse o sentido original. Ou seja, é muito importante focar a atenção no significado do que se ouve e fazer chegar da melhor forma ao outro esse sentido, evitando-se ficar condicionado a formas linguísticas, de modo a usar a riqueza expressiva da língua gestual, bem como as suas subtilezas e *nuances* (Almeida, 2010b). Ouvintes e surdos esperam um adequado grau de competência na interpretação que se traduz num conjunto de adequações múltiplas que envolvem a compreensão das necessidades dos surdos em contexto, a avaliação dos níveis de compreensão dos envolvidos nas diferentes línguas, adequando ao contexto tradutório métodos e técnicas de tradução que agilizem a comunicação (Fernandes & Carvalho, 2005).

Das presunções anteriores decorre que o contexto onde a tradução ocorre tem e requer especificidade. Por tal, observa-se que o conceito de “intérprete educacional” é usado para diferenciar o intérprete em geral daquele que atua na educação, em aula (Lacerda, 2008). Em Portugal, os principais palcos de atuação do intérprete educacional são as EREBAS e no seu desempenho é expectável que o profissional medie e adeque a comunicação em aula, e até noutros contextos comunicacionais inerentes ao espaço educativo, porquanto a comunicação subjaz ao desenvolvimento social do indivíduo (Almeida, 2010a; Lacerda, 2006). Assim, são vários os autores que salientam as implicações de um desadequado desempenho do intérprete educacional (e.g. Guarinello, Santana, Figueiredo, & Massi, 2008; Lacerda, 2008; Mélo & Araújo, 2012). Sendo a comunicação um contexto basilar à estadia em sociedade de qualquer indivíduo, é essencial que os profissionais que nela intercedem, como acontece com os ILG, tenham uma enorme consciência do impacto do seu papel na qualidade de vida dos outros. Esta convicção, *de per se*, justifica que se adote a autoavaliação como procedimento que pode ajudar ao desenvolvimento do indivíduo e do profissional. A autoavaliação pode configurar-se como um instrumento extremamente relevante na melhoria da qualidade da prestação dos serviços de interpretação em educação.

### A Autoavaliação do ILG

Os profissionais devem, regularmente, investir tempo para autoavaliar o seu desempenho. Essa avaliação vai ajudar a determinar o percurso já realizado, as abordagens que proporcionam os melhores resultados e o espaço que os distancia dos objetivos de trabalho (Johnson & Edson, 2002). O exercício da autoavaliação é definido como um processo de análise e discussão dinâmico e contínuo, caracterizado como sendo desenvolvido em intervalos pré-definidos, envolvendo uma abordagem estruturada e bem orientada relativamente aos objetivos (Witter-Merithew, Taylor, & Johnson, 2001). Deste modo, a autoavaliação permite que o profissional adquira consciência dos saberes e das capacidades que (não) possui e, em consequência, permite-lhe melhorar o seu desempenho profissional e criar mudanças benéficas nos seus hábitos de trabalho. A autoavaliação leva o indivíduo a conhecer-se a si mesmo, impulsionando-o a melhorar naquilo em que apresenta mais dificuldades (Pereira, 2013).

O intérprete educacional, no exercício da sua função em contexto educativo, tal como anteriormente descrito, agrega um conjunto de funções que, entre outras, requerem conhecimentos disciplinares específicos, modos de interpretação adaptados ao grau de ensino, bem como ao conhecimento dos interlocutores e, acrescentaríamos, à *funcionalidade do ambiente*. Estes princípios sustentam o ensino e a aprendizagem na singularidade educativa que caracteriza as EREBAS.

Para melhor o garantir o intérprete educacional, como bem refere Almeida (2010a), integra a equipa educativa; consequentemente, e associadamente instruído de capacidade de autoanálise e de discussão da sua função, contribui, presumivelmente, para melhorar o contexto escolar ao materializar uma autoavaliação positiva. As autoavaliações positivas, plausivelmente, corporizam a necessidade de atualização e a monitorização do desenvolvimento profissional, entre outras características que são projeção da forma como o intérprete revela conhecimento e compreensão da importância e impacto da sua mestria.

## Método

### Objetivo

O presente estudo pretende produzir um inventário destinado à autoavaliação do ILG adequado ao contexto educativo português e, conseqüentemente, refletir acerca das funções atribuídas a este profissional. Para o efeito, partiu-se de um formulário de autoavaliação do intérprete educacional: o “Self-Assessment: Knowledge Standards for Educational Interpreting” (2007). Para, com base nele, realizar uma primeira versão de um inventário, que permita a autoavaliação do intérprete educacional em atuação nas EREBAS, elegeram-se o método Delphi. Método que, de acordo com Skulmoski, Hartman e Krahn (2007), se consubstancia num processo iterativo que permite reunir as opiniões e julgamentos dos participantes sobre um determinado tema, através de análises individuais e anónimas. Permite, ainda e de forma fácil e eficaz, resolver problemas ou fenómenos pouco estudados e desconhecidos, com dados insuficientes ou contraditórios. Pareceu, por tal, que o seu uso para a elaboração de um primeiro inventário de autoavaliação do intérprete educacional, junto de um conjunto de participantes considerados especialistas, seria o trajeto mais adequado para iniciar, no nosso país, um percurso de práticas de autoavaliação dos ILG.

### Participantes

Participaram cinco ILG a exercerem funções durante o ano letivo 2012/2013 numa escola de referência para o ensino bilingue, localizada no norte do país. Como se pode verificar na tabela seguinte, todos os elementos são do sexo feminino, com uma média de idades de 27.6 anos e com um tempo de serviço médio de 6.5 anos. O grupo de participantes incluía uma licenciada e quatro mestres.

**Tabela 1.** Caracterização dos participantes

	Sexo	Idade	Habilitações Académicas	Tempo de Serviço
A	Feminino	29 Anos	Mestrado	9 Anos
B	Feminino	30 Anos	Mestrado	9 Anos
C	Feminino	29 Anos	Mestrado	6 Anos
D	Feminino	23 Anos	Licenciatura	1,5 Anos
E	Feminino	27 Anos	Mestrado	7 Anos

### Instrumento

Foi utilizado, como ponto de partida, o formulário de autoavaliação do intérprete educacional: “Self-Assessment: Knowledge Standards for Educational Interpreting” (Departamento de Educação do Colorado, 2007). Este formulário é considerado um reflexo dos requisitos que são considerados essenciais no exercício da profissão no Estado do Colorado, quer para intérpretes que pretendam iniciar uma carreira, quer para aqueles que já possuem experiência profissional. Tem como objetivo a identificação das áreas onde é substancial uma melhoria no desenvolvimento profissional, em onze domínios: 1) Métodos e estratégias de interpretação; 2) Implicações da surdez no processo

educacional; 3) Conhecimento das necessidades do aluno em termos auditivos; 4) Consultoria/atendimento; 5) Currículo, processo de ensino e métodos tutoriais; 6) Métodos de suporte a educadores e professores; 7) Conhecimento sobre as necessidades sociais e emocionais dos estudantes surdos; 8) Necessidades de organização da sala de aula; 9) Desenvolvimento das crianças e dos processos de linguagem; 10) Dificuldades linguísticas dos alunos; 11) Dificuldades ao nível da fala dos alunos.

Os domínios surgem no formulário numa coluna à esquerda e representam os pressupostos a avaliar com quatro graus, que vão de 1 = *not well* a 4 = *very well*, numa coluna situada à direita daqueles.

### Procedimentos

Numa *primeira ronda*, foi apresentada aos participantes uma versão traduzida do formulário indicado acima, tendo-lhes sido pedido que sugerissem alterações ao formato fornecido podendo, com a sua ação: retirar, modificar ou acrescentar informação. Os dados resultantes desta primeira ronda foram enviados para a investigadora que os analisou e sumariou num novo exemplar.

Numa *segunda ronda*, o novo formato do formulário foi enviado a todos os participantes para apreciação. Do mesmo modo, e de forma individual, foram sugeridas alterações pelos participantes, sugestões que posteriormente a investigadora compilou e organizou, formando uma terceira versão do formulário inicial.

Numa *terceira ronda*, a terceira versão foi apreciada pelos participantes e obteve consenso geral.

Percebe-se, então, que cada forma subsequente do inventário, até ao seu formato final, é desenvolvida com base nos resultados da apreciação da forma anterior. Habitualmente são suficientes três rondas para o consenso, mas o número de rondas feitas depende conjuntamente das respostas, e da conseqüente necessidade de alteração do material, e do tempo disponível para o processo de investigação (Cassiani & Rodrigues, 1996). O processo termina quando é encontrada unanimidade e resposta ao problema inicial. Também neste estudo foram suficientes, mas necessárias três rondas.

A comunicação adotada entre investigadora e interlocutores deu-se por correio eletrónico, uma vez que no uso do método Delphi não é imperioso o encontro entre participantes (Justo, 2005).

### Resultados

Como descrito, o estudo desenvolveu-se em três rondas. Daremos agora conta dos resultados obtidos com este procedimento.

Da versão inicial, sujeita a uma *primeira ronda*, resultaram sugestões dos participantes que podem ser agrupadas essencialmente em três âmbitos: (i) consideraram-na muito extensa (ii) com dimensões não aplicáveis e desadequadas à autoavaliação do ILG no contexto português e (iii) consideraram, ainda, o vocabulário elaborado e pouco claro. Sugeriram, além disto, que fosse usada a primeira pessoa do singular (eu) associada à forma verbal que dava conta da autoavaliação da competência e conhecimentos em apreciação pelo profissional que se autoavalia (tabela 5). A tabela seguinte ilustra, com excertos discursivos, os âmbitos considerados na análise dos participantes relativos à primeira ronda.

**Tabela 2.** Excertos Discursivos da primeira ronda

Intérprete	Comentários
A	"Tem pontos ou expressões que considere não adequadas à função do intérprete".
B	"Achei-a extensa demais", "Considere que alguns pontos não se aplicavam ao nosso trabalho", "Eliminei muitos pontos", "Devia estar escrita na primeira pessoa".
C	"Está muito complexa e confusa", "Algumas coisas não se aplicam a nós".
D	"Acho que está muito extenso", "Eu retirava por completo os pontos 3 e 6".
E	"Devia ser mais clara", "Tem muitas perguntas/afirmações pouco específicas", "Vocabulário rico e depois não se percebe o que se pretende com a afirmação", "Acho que será uma melhor ferramenta de avaliação quanto mais simples e claras forem as afirmações".

Considera-se, porém, pertinente enunciar os domínios cujo parecer dos participantes foi no sentido da sua eliminação. Os participantes sugeriram que fossem totalmente suprimidos os temas considerados no primeiro formato em apreciação: *Conhecimento das necessidades do aluno em termos auditivos* (terceiro domínio); *Métodos de assistência a educadores e professores* (sexto domínio); *Desenvolvimento das crianças e dos processos de linguagem* (nono domínio) e *Dificuldades ao nível da fala dos alunos* (décimo primeiro domínio). Além da sugestão para eliminação de tópicos de ordem técnica - associados por exemplo à habilidade para resolver problemas básicos com aparelhos auditivos, implantes cocleares e outros - foram refutadas por algumas participantes funções como: (i) discussão do impacto da perda auditiva no desenvolvimento motor e visual e no desenvolvimento da linguagem e do pensamento (do segundo domínio), (ii) conhecimento das condições médicas e medicações comuns que podem influenciar a performance nas aulas (do sétimo domínio) e (iii) percepção do processo de aquisição de linguagem pelas crianças surdas e como é que ele se compara e/ou difere do das crianças ouvintes (do décimo domínio).

Além destas sugestões de eliminação, os participantes sugerem adequações em terminologia específica que clarifique e diferencie o papel do intérprete e do professor nos subseqüentes campos de atuação: (i) consultoria/atendimento - clarificando o papel específico e participação do ILG naquelas situações; (ii) adaptações e modificações - remetendo para os professores a responsabilidade das medidas educativas adotadas e (iii) a organização e gestão da aula.

Na segunda ronda, e em comparação com a primeira, surgiram menos sugestões de alterações por parte dos participantes. Surgiram, em suma: (i) algumas expressões ainda a retirar e (ii) outras em que os participantes davam conta da ausência de um ou outro termo, tal como se pode observar pela tabela seguinte.

**Tabela 3.** Excertos Discursivos da segunda ronda

Intérprete	Comentários
A	"Retirava mais um ponto", "Num ponto falta o termo "surdo"".
B	"Faria poucas alterações".
C	"Pouquinhas alterações", "Eliminava algumas expressões e acrescentava alguns termos".
D	"Acho que está tudo bem".
E	"Proponho apenas alteração em 2 pontos que ainda acho estarem menos claros".

Nesta segunda ronda não houve sugestões de conteúdo de substância. As sugestões foram mais de formato, ou seja, a persistência na eliminação num ou noutro item residual nos domínios já referenciados na primeira ronda e, conjuntamente, sugestões que envolveram sobretudo um apuramento da escrita.



Na *terceira ronda* os participantes anunciaram que concordavam com o que estava delineado, não fazendo quaisquer sugestões de alterações (tabela 4).

**Tabela 4.** Excertos Discursivos da *terceira ronda*

Intérprete	Comentários
A	<i>“Concordo com tudo, não faria mais alterações”.</i>
B	<i>“Concordo, acho que está bem”.</i>
C	<i>“Por mim está tudo bem”.</i>
D	<i>“Por mim está tudo bem”.</i>
E	<i>“Acho que está tudo bem, está completa e clara”.</i>

Assim, é possível perceber que o tipo de sugestões realizadas foi sofrendo alterações ao longo das rondas. Enquanto numa primeira fase eram em maior número e primordialmente relativas à estrutura, ao conteúdo e à extensão, na segunda fase as alterações diminuíram para cerca de metade sendo, na terceira ronda, traduzidas numa concordância total face à terceira versão apresentada.

O formulário de autoavaliação, que inicialmente continha onze grupos, passou a organizar-se em cinco domínios:

- o primeiro, relativo à perspetiva pessoal e educacional do ILG – na qual se valoriza o próprio processo e técnicas de interpretação e envolvente da comunicação, do discurso e da linguagem utilizada;
- o segundo respeitante aos conhecimentos que o intérprete deve possuir, tendo em conta a evolução da língua;
- o terceiro, referente ao seu papel enquanto membro de uma equipa educativa, constituída tanto por ouvintes como por surdos e às relações tidas como necessárias;
- o quarto, alusivo às necessidades sociais e emocionais do aluno surdo;
- e o quinto, referenciado às necessidades linguísticas dos alunos.

Todavia, por exemplo no terceiro domínio, houve alterações consideráveis do formato inicial do instrumento usado, especificamente na formulação do que concerne ao papel do intérprete, passando este a assumir funções de parceiro do professor e não de orientador, o que remete para as tomadas de decisão de cada profissional.

Em síntese, das quarenta e quatro afirmações constantes no formulário inicial, passamos, para um primeiro inventário em versão preliminar que, no final das três rondas, continha vinte e três afirmações. Assim, foram completamente eliminadas as afirmações relativas a quatro domínios: terceiro, sexto, nono e décimo primeiro. Mantiveram-se com alterações pouco substanciais os domínios um e sete (da primeira versão) e respetivas afirmações. Finalmente, observou-se que nos segundo, quarto, quinto, oitavo e décimo domínios as alterações de conteúdo foram significativas, transformando sobremaneira os conteúdos desses domínios em apenas três em relação à primeira versão apresentada. Assim, a terceira versão apresentada (que se constitui como a versão preliminar do inventário do ILG) aproxima-se muito residualmente do formulário inicialmente usado. Por esse motivo, este funcionou mais como um estímulo que permitiu aos participantes posicionarem-se face a afirmações relevantes para a sua autoavaliação.



Na tabela 5 pode observar-se a versão que resultou do processo de audição dos participantes.

**Tabela 5.** Inventário de autoavaliação do ILG – versão preliminar

Normas/Critérios	Nível			
	1 Baixo	2	3	4 Alto
<b>1. Partindo de uma perspetiva educacional e pessoal, durante o processo de interpretação sou capaz de:</b>				
- Analisar e interpretar de forma eficaz o estilo de comunicação do orador, o uso e o registo de marcadores globais de prosódia e coerência.	1	2	3	4
- Gerir de forma eficaz o processo de interpretação, com o objetivo de produzir uma representação apropriada da comunicação em sala de aula.	1	2	3	4
- Gerir o processo de troca de um orador para outro.	1	2	3	4
- Utilizar de forma eficaz técnicas de interrupção, baseado em métodos apropriados e coincidentes com as regras da turma.	1	2	3	4
- Aplicar efetivamente na interpretação conhecimentos sobre:				
-Técnicas de tradução consecutiva e simultânea associadas à interpretação e à implicação de cada um deles no discurso da aula.	1	2	3	4
- A diferença entre discurso expositivo e discurso conversacional e as implicações dessas diferenças no processo de interpretação.	1	2	3	4
- Conceitos importantes da matéria na sala de aula e associação de vocabulário e terminologia.	1	2	3	4
<b>2. Enquanto intérprete educacional, reconheço que a atualização de conhecimentos é fundamental e sou capaz de:</b>				
- Identificar conceitos correntes, práticas, tendências e assuntos relevantes no ensino e relacioná-los com a educação de surdos.	1	2	3	4
- Articular as disciplinas curriculares básicas dos alunos surdos.	1	2	3	4
- Reconhecer publicações atuais, pesquisas, legislação e materiais relacionados com a interpretação.	1	2	3	4
- Reconhecer novos conceitos e gestos que surjam na comunidade surda.	1	2	3	4
- Fomentar o desenvolvimento profissional através da literatura apropriada, atividades, cursos de formação e através da participação em organizações profissionais relevantes.	1	2	3	4
<b>3. Enquanto elemento de uma equipa educativa, sou capaz de:</b>				
- Articular e demonstrar formas de colaborar com professores em relação a modificações individuais e/ou adaptação de material, currículo e	1	2	3	4

ambiente de aprendizagem para estudantes surdos.				
- Partilhar sugestões com o professor que permitam eliminar as barreiras comunicativas, como por exemplo, informação sobre o problema da atenção dividida e do reposicionamento do intérprete.	1	2	3	4
- Formar uma parceria de trabalho efetiva com o professor e demais elementos da equipa educativa, colaborando na resolução de problemas e tomada de decisões entre profissionais que trabalham com estudantes surdos.	1	2	3	4
- Identificar e localizar recursos que possam contribuir para a aquisição de consciência surda e defesa dos estudantes.	1	2	3	4
<b>4. Conheço as necessidades sociais e emocionais dos alunos surdos e estou apto a:</b>				
- Criar um ambiente positivo e afetivo propício à aprendizagem.	1	2	3	4
- Promover a autonomia dos estudantes que utilizam intérprete.	1	2	3	4
<b>5. Conheço as necessidades linguísticas do estudante e sou capaz de:</b>				
- Analisar a proficiência do estudante na língua gestual e a sua implicação no processo de interpretação.	1	2	3	4
- Monitorizar a própria língua gestual no que diz respeito à flexibilidade e adaptabilidade necessárias.	1	2	3	4
- Propor e desenvolver projetos que tenham em vista a melhoria da inclusão linguística e cultural dos alunos surdos.	1	2	3	4
- Respeitar a escolha do estudante e da sua família, no que concerne ao seu modo de comunicação.	1	2	3	4

### Discussão e Implicações

Numa análise geral dos resultados observa-se que seis dos onze domínios iniciais sofreram alterações, com ação de eliminação propostas pelo grupo de participantes; outros domínios foram sujeitos a alterações diversas. No conjunto, as alterações foram substanciais tornando o formulário inicial pouco reconhecível na sua terceira versão. As propostas de eliminação ou de transformação que envolvem mudança de conteúdo das afirmações, na generalidade e considerando as afirmações do formulário inicial, englobam um conjunto de conhecimentos que o profissional deve ter, na ótica de alguns países que estabelecem *standards* para os ILG (e.g., Estados Unidos; Brasil; Reino Unido; Austrália), nomeadamente os que se referem ao conhecimento sobre a surdez e tecnologia a ela associada, ao desenvolvimento da linguagem (e da fala) e das necessidades associadas e, por fim, ao domínio que envolve a ação conjunta e a fronteira entre o papel do intérprete e do professor. Esta ação dos participantes, que nos parece retratar a posição da maioria dos ILG, a exercer em contexto educativo, pode parecer dissonante se atentarmos ao facto de trabalharem diretamente com alunos surdos. Porém, pode haver um conjunto de fenómenos explicativos de tal posição.

Em *primeiro*, se considerarmos o currículo dos cursos de licenciatura<sup>54</sup>, associados à formação inicial do ILG em Portugal, verificamos que a maioria (numa razão de dois para três) não contempla domínios formativos referentes à tecnologia associada à surdez, ao desenvolvimento da linguagem e da fala e às necessidades a estas inerentes. Em consequência, pode talvez pensar-se que este é também um fator que contribui para os resultados obtidos neste estudo. Contudo consideramos que devem ser equacionados outros componentes idêntica ou diferentemente decisivos. Neste ponto deve ainda acrescentar-se que a formação inicial dos participantes envolvidos no estudo considera aqueles conteúdos. Poderíamos, assim, porventura concluir que a prática de uma escola não é suficiente para alterar a cultura dominante, numa classe profissional que, até então, não incorporou a pragmatização daqueles conhecimentos na sua prática profissional. Mas se existe uma cultura dominante, no que às funções do ILG respeita, em que é que ela se sustenta? É sobre esta questão que refletiremos no segundo e terceiro pontos.

Em *segundo*, convém extrapolar da lei que regulou o início das condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de língua gestual, a Lei n.º 89/99 de 5 de julho, nomeadamente do seu artigo segundo, que define o conceito de intérprete, do artigo terceiro, que enumera as respetivas funções e do artigo sexto, que evidencia os deveres. Uma análise conjunta daqueles três artigos permite verificar uma forte associação da atuação do ILG ao processo que envolve a interpretação e tradução (artigos 2.º e 3.º) e à estrita associação daquele processo ao código de ética e linhas de conduta (artigo 6.º). Ora, se fizermos uma conjugação com os nossos resultados corroboramos exatamente que as alterações propostas eliminam em grande medida as afirmações que ultrapassam a atuação do ILG na sua estrita ação de interpretação e tradução, cumprindo, através desta ação, mais exatamente o estipulado nos artigos segundo e terceiro. Por outro lado, transformam afirmações com vista a tornar visível, na autoavaliação da sua atuação, o respeito e cumprimento dos seus deveres o que pode remeter para o cumprimento do estipulado pelo artigo sexto. Percebe-se, deste modo, que a perceção que os profissionais incorporaram do exercício da sua profissão se encontra, até agora, fortemente ancorada na legislação que há quase uma década e meia regula o acesso e exercício da atividade profissional, bem como no código de ética, elaborado sensivelmente na mesma época e, também ele, ainda em “vigor”, um e outro sem revisões subsequentes.

Em *terceiro*, os resultados denotam a necessidade de incorporar no papel do ILG algumas das mudanças legislativas posteriores à década de 90, nomeadamente as concernentes ao Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, e com fortes implicações nas EREBAS. Este aspeto tornou-se particularmente saliente através das inserções relativas ao papel daqueles profissionais como membros da equipa educativa. Finalmente, realçam as diferenças e fronteiras entre o seu papel e o papel dos professores, ação que pode ser refletida quer em função da saliência dada ao papel do professor do ensino regular, pelo decreto anteriormente mencionado, quer em abono do estipulado pelo código de ética e linhas de conduta em prática.

Ora, parece, então, que a imagem que os profissionais incorporam das suas funções lhes advém particularmente de fontes externas à sua formação de base. Fenómeno que, a ser verdadeiro, parece ter uma explicação plausível que reside, quer na legislação em vigor, quer no papel que as associações profissionais protagonizaram e/ou protagonizam. Aquele fenómeno remete,

---

<sup>54</sup> Foram consultados os planos curriculares, disponíveis *online*, das três escolas superiores que dispõem de cursos de licenciatura para formarem ILG.

primordialmente, para a necessidade de rever os normativos legais associados ao exercício da atividade profissional, pois talvez por se tratar de uma profissão recente no panorama nacional, considerando as condições de restrição impostas ao seu acesso, a lei que a regula não é clara face à forma de avaliação do desempenho destes profissionais. A lei apenas estabelece que no “*exercício da atividade, ficam obrigados a respeitar e cumprir o código de ética e linhas de conduta do intérprete de língua gestual portuguesa, em qualquer situação*” (Lei n.º 89/99 de 5 de julho, artigo 6.º - 2) e que se não cumprirem os deveres impostos ficam sujeitos a uma sanção, a avaliar de acordo com a infração cometida. Apesar de uma grande centração de diversos autores em aspetos ligados aos processos tradutórios, língua(s), contexto educativo e questões éticas e da sua real importância (e.g. Almeida, 2010a; Almeida, 2010b; Demers, 2005; Fernandes & Carvalho, 2005; Lacerda, 2006; Lacerda, 2008), ser intérprete é muito mais do que guardar sigilo e não influenciar ou orientar nenhuma das partes. Esta é efetivamente uma profissão desafiante, de grande responsabilidade e exigência, por estar direcionada para áreas muito distintas que se relacionam com muitos indivíduos e com muitas vidas (Baltazar, 2010). Como tal, a existência de pelo menos um instrumento para avaliar a própria consciência profissional é uma mais-valia para o desenvolvimento de profissionais de qualidade. Contudo, são necessários mais estudos que clarifiquem os resultados obtidos, além da necessidade de se dar continuidade ao presente estudo sujeitando a versão preliminar do inventário de autoavaliação a um novo desenho de investigação, de cariz mais quantitativo, que indague uma mais vasta e significativa amostra de profissionais.

O mesmo fenómeno, de incorporação de fontes externas à formação de base na construção do papel profissional, adverte, ainda que secundariamente mas não menos importante, para uma necessidade de revitalização das associações profissionais e do seu papel, nomeadamente no que concerne a uma revivificação do código de ética e linhas de conduta.

Os ILG devem organizar-se em prol da classe para obtenção de mais e melhores condições no exercício das suas funções, mas também com mais exigências no que toca à formação e avaliação do desempenho de cada um.

Contudo, parece igualmente evidente e simultaneamente desafiante, que o conjunto de profissionais auscultados, a representarem um grupo profissional - o grupo dos intérpretes educacionais - reagem em função do seu percurso histórico, percurso que já vale a pena ser investigado, refletido e *renarrado*.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, D., Cabral, E., Filipe, I., & Morgado, M. (2009). *Educação bilingue de alunos surdos – manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Almeida, M. (2010a). Os intérpretes de língua gestual portuguesa na escola – ética e deontologia no âmbito educacional. *Surdo Notícias*, 4, 22-23.
- Almeida, M. (2010b). Viver a profissão - ética e deontologia profissional no desempenho da profissão de intérprete de língua gestual portuguesa (ILGP). *Surdo Notícias*, 2, 16-17.
- Amaral, M., & Coutinho, A. (2005). Inovação, teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas. In Coelho, O. (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 107-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Baltazar, A. (2010). Ser intérprete nos nossos dias. *Surdo Notícias*, 5, 20.
- Cassiani, S., & Rodrigues, L. (1996). A técnica de delphi e a técnica de grupo nominal como estratégias de coleta de dados de pesquisas em enfermagem. *Acta Paul. Enf.*, 9(3), 76-83.
- Crespo, A., Correia, C., Cavaca, F., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2008). *Educação especial – manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. *Diário da República n.º 4 – 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Demers, H. (2005). The working interpreter. In T. Janzen (ed), *Topics in Signed Language Interpreting* (pp. 203-230). Benjamins Translation Library.
- Fernandes, R., & Carvalho, J. (2005). Intérpretes de língua gestual portuguesa - da formação à prática real. In O. Coelho (coord). *Perscrutar e escutar a surdez* (pp.139-151). Lisboa: Edições Afrontamento.
- Guarinello, A., Santana, A., Figueiredo, L., & Massi, G. (2008). O intérprete universitário da língua brasileira de sinais na cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14, 63-74.
- Johnson, V., & Edson, J. (2002). Assessing Career Competencies and Gaps — Measure Your Progress Regularly. Consultado em <http://academic.engr.arizona.edu/vjohnson/Todays%20Engineer/comp gaps.htm>.
- Justo, C. (2005). A técnica delphi de formação de consensos. *Observatório Português dos Sistemas de Saúde*. 10 p. Consultado em <http://www.opss.pt/sites/opss.pt/files/A-Tecnica-Delphi-de-Formacao-de-Consensos.pdf>
- Lacerda, C. (2006). *A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência*. *Cad. Cedes*, 26(69), 163-184.
- Lacerda, C. (2008). *O intérprete de língua brasileira de sinais: investigando aspetos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Consultado em <http://www.ppgees.ufscar.br/LACERDA%202008%20Interprete%20de%20Libras.pdf>
- Lei n.º 89/99 de 5 de julho. *Diário da República n.º 154 – 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Mélo, A., & Araújo, J. (2012). O Intérprete de língua de sinais no contexto da educação inclusiva: o pronunciado e o executado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(3), 391-410.
- Palmer, E. (2012) Guest Post: The Importance of Self-Assessments. Consultado em <http://benoitcentral.com/2012/05/17/guest-post-the-importance-of-self-assessments/>.
- Pereira, F. (coord.). (2009). *Desenvolvimento da educação inclusiva: da retórica à prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pereira, P. (2013). *A importância da autoavaliação para garantir a qualidade das instituições de educação superior*. Pernambuco.
- Self-Assessment: Knowledge Standards for Educational Interpreting (2007). In *Educational Interpreter Handbook* (3rd ed, pp.29-32). The Colorado Department of Education, USA.
- Skulmoski, G., Hartman, F., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Termentina, A. (2011). *A inclusão de alunos surdos em agrupamentos sem escolas de referência para a educação bilingue*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Witter-Merithew, A., Taylor, M., & Johnson, L. (2001). *Guided self-assessment and professional development planning: A model applied to interpreters in educational settings*. Orlando, Florida.