

**CÁTIA MARLENE SILVA MONTEIRO SANTOS**

**O SUPERVISOR DO ESTUDANTE DE TRADUÇÃO E  
INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL  
PORTUGUESA – DA CARÊNCIA AO PERFIL DE  
COMPETÊNCIAS**

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutor em Educação no Curso de Doutoramento em Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Tese defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 03/07/2015, perante júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 215/2015, de 13/05/2015. Com a seguinte composição:

Presidente: Prof.<sup>a</sup> Doutora Rosa Serradas Duarte

Vogais: Prof. Doutor Wilson Abreu (Escola Superior de Enfermagem do Porto) – arguente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Luzia Lima-Rodrigues (Escola Superior de Educação do Instituto Jean Piaget de Almada) – arguente

Prof. Doutor Joaquim Melro (Centro de Investigação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa – arguente

Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Odete Silva (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias)

Orientadores: Prof. Doutor António Luís Carvalho

Prof.<sup>a</sup> Doutora Isabel Pereira Pinto

**Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias**

**Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2015**

## **Dedicatória**

À minha irmã Sandra Cruz, presença e força em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Luís Carvalho, professor sábio e apaziguador das inquietudes académicas; não só pela confiança que depositou em mim mas sobretudo pela amizade com que sempre me distinguiu.

À minha orientadora, Professora Isabel Pereira Pinto, pela generosidade com que abraçou esta investigação, apoio e paciência, especialmente nos momentos mais difíceis.

À Universidade Lusófona do Porto e à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias por me ter proporcionado um contexto de formação e aprendizagem pautado pela exigência e qualidade.

A Instituição de Ensino Superior, que aceitou participar nesta investigação.

Aos supervisores, aos supervisados, ao coordenador do curso de mestrado em TILGP e aos intérpretes, pela disponibilidade e contributo para o desenvolvimento deste estudo.

À minha amiga e médica Dr.<sup>a</sup> Teresa Gama, com quem tenho o privilégio de trabalhar, pela serenidade que me transmite todos os dias.

À Hélène pelos momentos compartilhados, pela dedicação e pelas risadas, colaborando de maneira inestimável para que este momento chegasse.

Aos meus pais Helena Santos e José Santos, ao meu cunhado José Cruz e ao meu José Filinto... que com amor e carinho me mostraram que o caminho a percorrer era de trabalho, esforço e dedicação. Sem o vosso amparo e compreensão este sonho não se teria concretizado.

A todos o meu reconhecido e sincero obrigado.

## RESUMO

A tese que se apresenta centra-se no domínio da supervisão e pretende contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do curso de licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa (TILGP), através da compreensão das necessidades dos supervisados no contexto da iniciação à prática profissional, da identificação do perfil de competências do supervisor e da importância da supervisão no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizando uma abordagem multimétodo, com recurso a diferentes técnicas de recolha de dados, foi possível responder à nossa pergunta de partida: Qual o perfil de competências que o supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP deve possuir para responder às necessidades dos estudantes na AIPP?

Face à escassez de literatura nesta área, construímos o Santos Sign Language Interpreter Students Supervisor Competencies Inventory (**SLISCY**) e, após a aplicação deste, concluímos que o perfil do supervisor dos estudantes de TILGP é constituído por 66 competências, que se encontram distribuídas por três dimensões: pessoal, social e profissional, tendo sido definida e conceptualizada uma competência que designámos como Performance Gestual.

Com os resultados obtidos foi possível propor um modelo de supervisão promotor do desenvolvimento de competências do estudante de TILGP durante a iniciação à prática profissional.

**Palavras-chave:** Intérprete, Supervisão, «Performance» Gestual, Língua Gestual, Competências.

## ABSTRACT

The following thesis focuses on the area of supervision and aims to contribute to the improvement of the teaching-learning process of the degree course students in Translation and Interpretation in Portuguese Sign Language through the understanding of the supervisees' needs in the context of the introduction to professional practice, the identification of the supervisor's skill profile and the importance of supervision in the teaching-learning process.

Using a multi-method approach with different data collection techniques, it was possible to answer our initial question: What is the skill profile that the supervisor of the degree course students in Translation and Interpretation in Portuguese Sign Language must have to meet the students' needs in the context of the introduction to professional practice?

Given the lack of literature in this area, we built the Santos Sign Language Interpreter Students Supervisor Competencies Inventory (**SLISCY**) and after its application, we concluded that the supervisor's profile of the Translation and Interpretation in Portuguese Sign Language students consists of 66 skills, which are divided into three dimensions: personal, social and professional, having been defined and conceptualized a competence that we named as Gestual Performance.

The obtained results allowed us to put forward a supervision model which promotes the development of the Translation and Interpretation in Portuguese Sign Language student's skills during the introduction to professional practice.

**Keywords:** Interpreter, Supervision, Gestual Performance, Sign Language, Competencies.

## **ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS**

**AIPP** – Atividades de Iniciação à Prática Profissional

**APA** – American Psychological Association

**CODA** – Children of Deaf Adults

**D. R.** – Diário de República

**ES** – Ensino Superior

**ESE** – Escola Superior de Educação

**INE** – Instituto Nacional de Estatística

**IPC** – Instituto Politécnico de Coimbra

**IPP** – Instituto Politécnico do Porto

**IPS** – Instituto Politécnico de Setúbal

**J.O.** – Jornal Oficial

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**LGP** – Língua Gestual Portuguesa

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**SLISCY** – Santos Sign Language Interpreter Students Supervisor Competencies Inventory

**TILGP** – Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa

## ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA.....	13
------------------------	----

### PARTE I - DA CARÊNCIA DO PERFIL DO SUPERVISOR

1. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO .....	17
2. O DESAFIO DO SILÊNCIO.....	20
3. PERGUNTA DE PARTIDA, OBJETIVOS E FINALIDADE .....	36
4. JUSTIFICAÇÃO, CONTEXTO E POPULAÇÃO DO ESTUDO.....	39
5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	46
6. OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENHO DO ESTUDO .....	48

### PARTE II - O PERFIL DO SUPERVISOR NA ÓTICA DOS ATORES

7. O PERFIL DO SUPERVISOR NA ÓTICA DOS SUPERVISORES.....	53
7.1. Método, Participantes e Recolha de Dados.....	76
7.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....	78
7.2.1. 1ª Ronda .....	81
7.2.2. 2ª Ronda .....	83
8. O PERFIL DO SUPERVISOR FACE ÀS NECESSIDADES DOS SUPERVISADOS .....	88
8.1. Método, Participantes e Recolha de Dados.....	103
8.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....	106
8.2.1. Planeamento da AIPP .....	108
8.2.2. Necessidades do Supervisado.....	115
8.2.3. Vivências do Supervisado .....	130

8.2.4. O Intérprete enquanto Supervisor .....	138
8.2.5. Sugestões.....	158
<b>9. O PERFIL DO SUPERVISOR NA ÓTICA DOS INTÉRPRETES .....</b>	<b>170</b>
<b>9.1. Método, Participantes e Recolha de Dados.....</b>	<b>187</b>
<b>9.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados .....</b>	<b>188</b>
9.2.1. Necessidades Sentidas no Processo de Ensino-Aprendizagem.....	189
9.2.2. Competências do Supervisor.....	191
 <b>PARTE III - O PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR: CONTRIBUTO PARA A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	
<b>10. O IMPERATIVO DA SUPERVISÃO EM TILGP.....</b>	<b>203</b>
<b>11. PERFORMANCE GESTUAL: A COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DO SUPERVISOR .....</b>	<b>213</b>
<b>12. CONCLUSÃO – CONTRIBUTO PARA A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>231</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>246</b>
 <b>ANEXOS .....</b>	<b>I</b>
<b>ANEXO I- Autorização da colheita de dados .....</b>	<b>II</b>
<b>ANEXO II – SLISCY: 1ªRonda .....</b>	<b>V</b>
<b>ANEXO III – SLISCY: 2ªRonda.....</b>	<b>XV</b>
<b>ANEXO IV – Guião de Entrevista dos Estudantes .....</b>	<b>XXI</b>
<b>ANEXO V – Guião de Entrevista do Coordenador .....</b>	<b>XXVI</b>
<b>ANEXO VI – Guião do «focus group» .....</b>	<b>XXXII</b>

Anexo relativo à análise de conteúdo e à legislação encontra-se em suporte digital  
apensado à tese, dela fazendo parte integrante.

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Tipos de surdez .....</b>	<b>21</b>
<b>Quadro 2 – Classificação da surdez de acordo com a perda auditiva .....</b>	<b>22</b>
<b>Quadro 3 – Conteúdos e competências .....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 4 – Factos, conceitos e princípios como conteúdos de aprendizagem .....</b>	<b>69</b>
<b>Quadro 5 – Modelo de análise .....</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 6 – Tema ‘planeamento da AIPP’ .....</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 7 – Tema ‘necessidades do supervisionado’ .....</b>	<b>116</b>
<b>Quadro 8 – Tema ‘vivências do supervisionado’ .....</b>	<b>131</b>
<b>Quadro 9 – Tema ‘o intérprete enquanto supervisor’ .....</b>	<b>138</b>
<b>Quadro 10 – Tema ‘sugestões’ .....</b>	<b>159</b>
<b>Quadro 11 – Plano de estudos do curso de Bacharelato em TILGP .....</b>	<b>172</b>
<b>Quadro 12 – Áreas científicas e créditos para a obtenção do grau de Licenciado da ESE do IPC .....</b>	<b>174</b>
<b>Quadro 13 – Áreas científicas e créditos para a obtenção do grau de Licenciado da ESE do IPS e do IPP.....</b>	<b>175</b>
<b>Quadro 14 – Plano de estudos do curso de mestrado em TILGP da ESE do IPP em vigor em 2011 .....</b>	<b>178</b>
<b>Quadro 15 – Supervisão e conceitos conexos .....</b>	<b>203</b>
<b>Quadro 16 – Designação das áreas de articulação .....</b>	<b>217</b>
<b>Quadro 17 – Competências do supervisor do estudante de TILGP .....</b>	<b>233</b>

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

<b>Gráfico 1 – Competências em comum entre os peritos e os supervisados/ coordenador de acordo com as várias dimensões.....</b>	<b>237</b>
<b>Gráfico 2 – Competências em comum entre os peritos e os intérpretes de LGP de acordo com as várias dimensões .....</b>	<b>237</b>
<b>Gráfico 3 – Competências em comum entre os supervisados/coordenador e interprete de LGP de acordo com as várias dimensões .....</b>	<b>238</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1 – Funções do cérebro de acordo com os hemisférios .....</b>	<b>24</b>
<b>Figura 2 – Alfabeto gestual português e sueco .....</b>	<b>25</b>
<b>Figura 3 – Gesto de ‘galo’ e ‘galinha’ .....</b>	<b>27</b>
<b>Figura 4 – Gesto de ‘cinto’ .....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 5 – Gesto de ‘pulmão’ .....</b>	<b>28</b>
<b>Figura 6 – Gesto de ‘sorte’ .....</b>	<b>29</b>
<b>Figura 7 – Representação esquemática do desenho do estudo .....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 8 – Modelo ecológico de Bronfenbrenner .....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 9 – Elementos estruturais da aprendizagem experiencial .....</b>	<b>94</b>
<b>Figura 10 – Envoltentes da ação humana .....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 11 – Satisfação das necessidades básicas .....</b>	<b>199</b>
<b>Figura 12 – Os mundos do estudante .....</b>	<b>200</b>
<b>Figura 13 – Supervisão .....</b>	<b>208</b>
<b>Figura 14 – Configurações da mão .....</b>	<b>216</b>
<b>Figura 15 – Áreas de articulação mais frequentes na LGP .....</b>	<b>218</b>
<b>Figura 16 – Níveis de utilização do espaço horizontal da LGP .....</b>	<b>219</b>
<b>Figura 17 – Utilização do espaço horizontal e vertical na LGP .....</b>	<b>219</b>
<b>Figura 18 – Gesto de ‘semana’ .....</b>	<b>220</b>
<b>Figura 19 – Gesto de ‘pessoa’ .....</b>	<b>220</b>
<b>Figura 20 – Gesto de ‘chocolate’ .....</b>	<b>220</b>
<b>Figura 21 – Gesto de ‘perigo’ .....</b>	<b>221</b>

<b>Figura 22 – Gesto de ‘segunda-feira’ .....</b>	<b>221</b>
<b>Figura 23 – Gesto de ‘nós’ .....</b>	<b>221</b>
<b>Figura 24 – Gesto de ‘pergunta’ .....</b>	<b>222</b>
<b>Figura 25 – Gesto de ‘bola’ .....</b>	<b>222</b>
<b>Figura 26 – Gesto de ‘café’ .....</b>	<b>222</b>
<b>Figura 27 – Gesto de ‘futebol’ .....</b>	<b>223</b>
<b>Figura 28 – Gesto de ‘associação’ .....</b>	<b>223</b>
<b>Figura 29 – Gesto de ‘árvore’ .....</b>	<b>223</b>
<b>Figura 30 – Gesto de ‘homem’ .....</b>	<b>224</b>
<b>Figura 31 – Gesto de ‘gata’ .....</b>	<b>224</b>
<b>Figura 32 – Gesto de ‘5 pessoas’ e ‘pessoas’ .....</b>	<b>225</b>
<b>Figura 33 – Gesto de ‘vosso’ .....</b>	<b>225</b>
<b>Figura 34 – Gesto de ‘carro’ .....</b>	<b>226</b>
<b>Figura 35 – Gesto de ‘dar’ e ‘receber’ .....</b>	<b>227</b>
<b>Figura 36 – Gesto de ‘entrar’ .....</b>	<b>227</b>
<b>Figura 37 – Gesto de ‘tirar o chapéu’ .....</b>	<b>228</b>
<b>Figura 38 – Gesto de ‘tocar piano’ .....</b>	<b>228</b>
<b>Figura 39 – Gesto de ‘sentar’ .....</b>	<b>229</b>
<b>Figura 40 – Perfil de competências do supervisor dos estudantes de TLGP</b>	<b>236</b>
<b>Figura 41 – Modelo de supervisão em TILGP .....</b>	<b>241</b>

## **ÍNDICE DE TABELAS**

<b>Tabela 1 – Idade, tempo como intérprete e tempo como supervisor .....</b>	<b>79</b>
<b>Tabela 2 – Caraterização dos participantes .....</b>	<b>80</b>
<b>Tabela 3 – Técnica de Delphi: 1ª ronda .....</b>	<b>81</b>
<b>Tabela 4 – Técnica de Delphi: 2ª ronda .....</b>	<b>84</b>
<b>Tabela 5 – Grau de concordância sobre a competência professor .....</b>	<b>85</b>

## **NOTA INTRODUTÓRIA**

A formação e a orientação do sujeito, atendendo às suas carências/necessidades e visando o aproveitamento absoluto das suas capacidades com vista ao desenvolvimento de novas aptidões, é uma das finalidades da supervisão (Garrido, Simões & Pires, 2008), pelo que o supervisor dos estudantes do Curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa (TILGP) deve ter um desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal adequado que lhe permita desempenhar as suas funções com a qualidade e a dedicação que todos esperam de alguém que tem um papel exigente mas fundamental no processo ensino-aprendizagem destes estudantes. Vários estudos demonstram que os supervisores frequentemente não se sentem preparados para o desempenho das suas funções e inclusive têm falta de confiança para apoiarem os supervisados de modo a facilitarem a sua aprendizagem (Andrews & Chilton, 2000; Aston, Mallik, Day & Fraser, 2000; Henderson, Twentyman, Heel & Lloyd, 2006; Levett-Jones, Fahy, Parsons & Mitchell, 2006; Myall, Levett-Jones & Lathlean, 2008; Neary, 2000; Smedley, Morey & Race, 2010).

A aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos, das competências e dos valores da profissão devem ser promovidos e facilitados pelo supervisor, tal como acontece em contexto da Atividade de Iniciação à Prática Profissional (AIPP) que está alocada ao último ano do referido Curso e que permite ao estudante ter o «background» indispensável para atuar nos «cenários» complexos e imprevisíveis que surgirão inevitavelmente ao longo da sua vida profissional para os quais terá de tomar decisões, mas realce-se que a própria AIPP é, por si só, um contexto exigente, multifacetado e ao qual os estudantes têm que se adaptar e ser bem-sucedidos.

É de salientar que, segundo Santos (2006), os estudos sobre o intérprete de língua gestual ainda são recentes. Aliás, atualmente, mesmo no panorama internacional, os estudos nesta área são escassos (Pereira, 2011; Lacerda & Poletti, 2004), sendo evidente a necessidade de mais investigação que tome por core o supervisor dos estudantes da formação inicial em TILGP, na medida em que o docente, o supervisor e o estudante interagem para um fim comum, que é o de permitir e facilitar aos estudantes a apropriação de diferentes saberes e competências, de modo a que, pouco a pouco, se transformem em profissionais capazes e competentes. Neste sentido, e face à importância que merece o reconhecimento da profissão de intérprete de língua gestual portuguesa, o altruísmo dos intérpretes no desempenho das funções de supervisores, a excelência que o processo ensino-aprendizagem dos estudantes do

---

Curso de Licenciatura deve ter e, dada a nossa motivação individual, decidimos investigar sobre o perfil de competências do supervisor dos estudantes do Curso de Licenciatura em TILGP.

Optámos por um estilo integrador de escrita neste relatório com intuito de interrelacionar a componente empírica do estudo que levamos a cabo com a componente teórica, permitindo ao leitor contextualizar e relacionar rapidamente os temas que vão surgindo ao longo do documento e que também orientaram o nosso percurso de investigação, pelo que esta redação pretende refletir as opções por nós tomadas nas diversas fases do processo.

A organização da redação deste relatório está de acordo com as fases que constituíram o estudo que este é composto por três partes. Na primeira, procedeu-se à descrição da problemática, à contextualização do campo de ação do intérprete em Língua Gestual Portuguesa (LGP) e, conseqüentemente, do supervisor e dos supervisados, à explanação da finalidade, à justificação do contexto e da população em estudo, à exposição das opções metodológicas e à enumeração dos recursos e das considerações éticas desta investigação.

A segunda parte refere-se à apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos nas diferentes fases que compõem o estudo, nomeadamente quais as competências que o supervisor deve possuir na perspetiva dos participantes, assim como quais as necessidades que os supervisados apresentam no contexto da AIPP.

Na última parte, sintetizámos as conclusões que emergem desta investigação, refletindo sobre a especificidade da supervisão em TILGP, evidenciando o perfil de competências do supervisor dos estudantes em TILGP que melhor responde às necessidades do supervisado e potenciam o seu processo de ensino-aprendizagem e propomos um modelo de supervisão a implementar no contexto específico da TILGP.

Acresce ainda referir que a norma adotada para as citações e referências bibliográficas é a da American Psychological Association – APA (2001), conforme se encontra definido nas Normas para a Elaboração e Apresentação de Teses de Doutoramento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

**PARTE I**  
**DA CARÊNCIA DO PERFIL DO SUPERVISOR**

## 1. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

O supervisor que interage com o estudante e a qualidade da relação que estes estabelecem desempenham um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do próprio estudante.

A área da TILGP reveste-se de uma especificidade única que se prende com o trabalho que é desenvolvido com a comunidade surda e a intermediação entre duas línguas e duas culturas. A fidelidade da interpretação acontece à medida da compreensão do outro, da compreensão do cultural, do conhecimento da matéria e de si mesmo. Deste modo, é fundamental para o intérprete conhecer o funcionamento das línguas, o contexto cultural e social do discurso a ser interpretado e os intervenientes (Sousa, 2010). Conforme refere Lacerda,

“o trabalho de interpretação não pode ser visto apenas, como um trabalho linguístico. É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento da mesma, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento do mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos” (Lacerda, 2009, p.21).

Há muitos aspetos da comunidade surda que têm de ser percebidos pelo intérprete em língua gestual, pois, se não forem compreendidos, torna-se difícil para este comunicar com eficácia e eficiência, correndo o risco de cometer erros.

Atualmente, a situação dos intérpretes em Portugal é diferente da situação de há alguns anos atrás, nomeadamente no que se refere à sua formação e contexto de trabalho. A história da constituição deste profissional dá-se a partir das atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral à medida que a pessoa surda foi conquistando o seu espaço na sociedade e o direito ao exercício da cidadania. De acordo com Fernandes e Carvalho, “em Portugal, durante muito tempo, as funções de intérprete de LGP foram desempenhadas por filhos de pais surdos, familiares, amigos ou vizinhos, sem carácter profissional e em situações pontuais e esporádicas” (Fernandes & Carvalho, 2005, p.143). Após o reconhecimento da língua gestual como um direito da pessoa surda, as instituições confrontaram-se com a necessidade de garantir a acessibilidade a estes cidadãos através de um profissional – o intérprete de língua gestual. Embora a legislação sugira a importância do

---

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

intérprete, ainda não prevê explicitamente a sua presença nas instituições, tais como organizações de saúde, eventos culturais, serviços públicos, entre outras, o que implica uma parceria das comunidades surda e ouvinte para a obtenção deste recurso quando é necessário.

A presença do intérprete faz-se sentir mais efetiva nas escolas, sendo este o contexto de trabalho que permite uma maior estabilidade em termos do desempenho das suas funções. A intervenção em outras instituições, como tribunais, segurança social, centros de saúde, finanças, entre outras, faz-se de forma intermitente e só quando o surdo recorre a estes organismos.

A importância da presença do intérprete no contexto educacional e da sua formação é enfatizada por Lacerda e Poletti (2004), que salientam que a sua inserção nas escolas permite respeitar a condição linguística do surdo, bem como aumentar as suas possibilidades de desenvolvimento e de construção de novos conhecimentos. Já em 1999, Schick, Williams e Bolster haviam demonstrado a sua preocupação, referindo que um intérprete mal formado pode dar ao aluno informações imprecisas, causando-lhe mais problemas do que auxílio, pois o seu estudo conclui que os conteúdos fornecidos eram frequentemente distorcidos e inadequados em relação à informação desejada, pelo que esta situação é particularmente preocupante ao nível do ensino básico, uma vez que as crianças estão a adquirir conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de ainda se encontrarem num processo de desenvolvimento da linguagem.

Em 2000, Lacerda chama a atenção que

“as propostas educacionais desenvolvidas ao longo do último século não se mostraram eficientes e encontra-se um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente, não tendo um domínio adequado dos conteúdos académicos (...) qualquer que seja o modelo educacional escolhido. As pessoas surdas vêm sendo escolarizadas, mas essa escolarização tem produzido poucos resultados realmente efetivos” (Lacerda, 2000, p.71).

O estudante de TILGP é confrontado com as adversidades que o intérprete enfrenta no desempenho das suas funções com os elementos que são necessários considerar para trabalhar com a comunidade surda e com as dificuldades manifestadas pelos estudantes surdos no seu processo de ensino-aprendizagem. A importância da presença de um intérprete no percurso educativo destes indivíduos deve ser do domínio e da atenção do estudante em TILGP. Acresce que este deve ser sensível ao facto de o intérprete também desempenhar a função de supervisor num contexto onde as atividades de iniciação à prática são uma

novidade para o próprio supervisionado, e à qual ele necessita de se adaptar, e de ter um acompanhamento específico e contínuo (Araújo et al, 2012), o que exige do supervisor uma elevada flexibilidade para desempenhar adequadamente múltiplos papéis no mesmo cenário.

É reconhecido por diferentes autores que existem vários aspetos, tais como a relação entre supervisor e supervisionado, os conhecimentos do supervisor, as competências, as atitudes e a comunicação que interferem na aprendizagem do estudante (Ali Pa, 2008; Andrews & Chilton, 2000; Andrews & Roberts, 2003; Baillie, 1993; Campbell, Larrivee, Field, Day & Reutter 1994; Pellat, 2006; Wright, 1990). Segundo Abreu (2007), na relação que o estudante estabelece com o supervisor surgem fatores que podem transformar-se em obstáculos, nomeadamente uma comunicação deficitária, o contraste entre a cultura da instituição de formação e o contexto da prática, o stresse, a dificuldade na gestão do tempo, os objetivos a atingir, as competências a adquirir, a duração do estágio, a falta de oportunidades de aprendizagem e a preparação insuficiente dos supervisores. Por sua vez, Araújo et al (2012) salientam outros fatores, tais como: acompanhamento (des)contínuo, diferentes critérios de avaliação/classificação, «feedback» (des)adequado, momentos de reflexão (in)suficientes e orientação transmitida dis(con)cordante.

A problemática do nosso estudo centrou-se na identificação do perfil de competências do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP, dada a escassez de estudos nesta área e a relevância que este profissional tem no processo de ensino-aprendizagem.

## 2. O DESAFIO DO SILÊNCIO

O supervisor dos estudantes de TILGP desempenha funções num contexto muito específico e caracterizado por diversas particularidades, assumindo uma complexidade elevada, pois ele é também um intérprete de LGP que desenvolve a sua atividade entre duas culturas – a surda e a ouvinte. É um profissional que interage com pessoas surdas, as quais têm uma identidade e uma cultura distinta da sua e da cultura hegemónica da sociedade em que estão inseridas. Faz uso de duas línguas distintas para levar a cabo a comunicação entre os intervenientes, sendo a palavra ouvida na surdez e a palavra gestualizada no oralismo.

Ao recuar na História, é possível verificar que as representações sobre a surdez, os surdos, a comunidade surda e a própria língua gestual nem sempre foram as mais positivas.

Na Antiguidade Clássica, o surdo, por não dar prova de falar, era encarado como um indivíduo destituído de pensamento.

Durante a Idade Média, a Igreja atribuiu à surdez, assim como outras deficiências, ao castigo divino e à presença demoníaca. Contudo, no Egito, os surdos eram adorados pela população sendo considerados os intermediários das mensagens entre as divindades e o faraó. Na Palestina, os surdos eram distinguidos de acordo com: aqueles que eram somente surdos, os que eram surdos e mudos e os que eram somente mudos. Embora tivessem alguns direitos reconhecidos, estavam interditos ao matrimónio, à aquisição de propriedades e a fazer testamentos. Estes impedimentos duraram vários séculos, sendo atribuídas funções de mimo aos surdos para entretenimento do sultão em Constantinopla (Carvalho, 2007).

No que respeita à escrita, esta é do conhecimento do ser humano há 6000 anos, embora há somente 3000 anos que a palavra escrita foi reconhecida enquanto imagem que é lida. Segundo Castro (2000), a palavra é percecionada, memorizada, compreendida e interpretada em função de um contexto. Tendo a cultura em geral sido disseminada pela via oral, o que permitiu não destituir os cegos de capacidades cognitivas (Martins, 2006), o que não aconteceu com os surdos. É de salientar que Aristóteles defendeu que a audição era o sentido mais importante no desenvolvimento do intelecto. Gomes (2007) refere que os surdos eram vistos pela sociedade como animais, seres incapazes de possuir raciocínio, ideias abstratas ou até memória.

Na idade Moderna distinguiu-se, o mutismo da surdez, e até à primeira metade do século XVIII, verificou-se que existia interesse em acompanhar as pessoas surdas e em promover a comunicação no seio da comunidade surda. As línguas gestuais cresceram no seio da população surda, sendo utilizada para os indivíduos se comunicarem e compreenderem. Abe de L'Épée levou a cabo um trabalho único e que consistiu em fazer o inventário dos gestos originais que os seus alunos surdos utilizavam, permitindo assim ao educador assumir-se como um veículo para promover o acesso ao conhecimento e à instrução (Silva, 2011).

Na época da revolução industrial, a escolaridade do surdo foi um pré-requisito para transformar os trabalhadores de manufaturas em indivíduos especializados, não havendo desperdício de mão-de-obra entre surdos, cegos e mudos. Foi, então, criado o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos por D. João VI (Cabral, 2005).

Nas décadas de 60/70 do século XX, a psicologia ainda catalogava os surdos como neuróticos, desconfiados e anormais (Correia, 2010). A presença de um pensamento concreto e, conseqüentemente, pouco abstrato originou a crença de que as limitações seriam de ordem cognitiva e não pela ausência ou dificuldade de comunicação (Silva, 2011).

Na perspetiva médica, a surdez começou por ser entendida como ausência ou redução de audição e/ou capacidade comunicativa assente a partir de um «deficit» auditivo significativo. É de ressaltar que esta visão vigorou de forma quase exclusiva durante muitos anos (Martins, 2006). Nesta abordagem clínico-terapêutica, a surdez pode ser caracterizada com base em diversos critérios, contudo, os mais consensuais, são os tipos e o grau de surdez (ver quadro 1).

Quadro 1 – Tipos de surdez

<b>Tipo</b>	<b>Localização</b>
<b>Transmissão ou de condução</b>	A lesão provoca perda auditiva no ouvido médio/externo, mantendo intacta a condução óssea e a percepção da fala
<b>Neurosensorial ou de percepção</b>	A lesão provoca a perda auditiva no ouvido interno ou nas vias e centros nervosos, associada à ineficiência da cóclea, não permitindo ao indivíduo ouvir-se a si mesmo
<b>Mista</b>	A lesão provoca perda auditiva no ouvido médio e interno, quer a transmissão, quer a percepção sonoras são afetadas

Fonte: BIAP – Bureau International d'Audiophonologie (2014)

O grau de perda auditiva é determinado em função da intensidade necessária para a amplificação de um som para que seja percebido pelo indivíduo surdo. Assim, a surdez pode ser ligeira, moderada, severa ou profunda (ver quadro 2).

Quadro 2 – Classificação da surdez de acordo com a perda auditiva

<b>Classificação</b>	Ligeira	Moderada	Severa	Profunda
<b>Grau</b>	20 a 39 dB	40 a 60 dB	70 a 99 dB	> 100 dB

Fonte: BIAP – Bureau International d’Audiophonologie (2014)

Segundo Afonso (2005), um indivíduo que apresente uma perda de 90dB ou mais já não consegue seguir uma conversação.

A caracterização da surdez, considerando a intensidade, o tipo e o grau, é francamente insuficiente para compreender as implicações que esta tem no comportamento e no desenvolvimento do indivíduo surdo. Schlesinger e Meadow (1971), citados em Ladd, fazem notar que “the profound deafness is much more than medical diagnosis; it is a cultural phenomenon” (Ladd, 2003, p.234).

Surge então, a visão socioantropológica da surdez, a qual é perspetivada como uma característica linguístico-cultural, onde a deficiência dá lugar à diferença e se constrói a identidade e a cultura surda. Esta mudança torna-se mais visível após o reconhecimento da língua gestual enquanto língua e o direito das pessoas fazerem uso desta.

No seguimento deste contexto, a pessoa surda reivindica o direito a ser educado com base no bilinguismo e no biculturalismo, permitindo o contacto com a cultura surda e, simultaneamente, o alcance de níveis mais elevados de desempenho em língua portuguesa na vertente escrita. O bilinguismo, como metodologia intrínseca à educação dos surdos, permite a estas pessoas dotarem-se de competência para o domínio da língua gestual (L1) e da língua portuguesa (L2), nomeadamente na vertente escrita.

A educação deixou de ser o privilégio de uns para ser um direito de todos, daí que, atualmente, a diversidade e a inclusão continuam a ser temas em constante debate. Dar atenção e resposta ao que se considera diferente numa escola para todos implica acreditar que todos os alunos, independentemente da sua classe socioeconómica, sexo, religião, crença,

cultura, ou deficiência, pertencem à comunidade educativa. Contudo, a par de uma escola que se define por ser de todos e para todos, evidencia-se a desigualdade, não de acesso, mas de (in)sucesso.

Dado o contexto multicultural que cada vez mais é comum na nossa sociedade, a escola é definitivamente um espaço onde a *'diferença'* converge. Conforme observam Stoer e Cortesão, “para além e juntamente com a variedade étnica está, pois, o problema mais vasto, às vezes menos visível mas nem por isso menos significativo, de outras diversidades socioculturais com que a escola tem de aprender a trabalhar” (Stoer & Cortesão, 1999, p.59). No caso específico da surdez, os profissionais cumprem um papel marcante na vida do surdo e de quem o rodeia, sendo o diagnóstico da surdez o início desse contacto.

A escola é o espaço privilegiado onde o indivíduo estabelece laços afetivos, aprende a relacionar-se com outros, entusiasma-se, dececiona-se e aprende o que significa ser diferente. Por esse motivo, torna-se necessário que o professor saiba reconhecer a diversidade dos indivíduos com que trabalha e procure usar todos os recursos – humanos e materiais – disponíveis, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma escola mais democrática, de inclusão, de sucesso e excelência.

A adoção de uma educação bilingue exige o reconhecimento do estatuto da língua gestual como língua natural dos surdos, e, se para a comunidade surda tal já é uma aquisição, no que concerne à comunidade ouvinte é necessário implicá-la para a mudança.

Sendo as línguas orais predominantes no mundo, estas coabitam com as línguas gestuais. Segundo Fischer (2009), estas últimas terão surgido em contextos diferenciados e entre populações maioritariamente ouvintes. Na idade média, os monges que se encontravam em clausura e que faziam votos de silêncio comunicavam através da língua gestual. Outros contextos onde se evidenciava a língua gestual focados por Armstrong e Wilcox (2005) eram o das mulheres aborígenes australianas, o dos índios das planícies norte-americanas e o dos caçadores que, para não dispersarem as presas, comunicavam através de gestos.

O reconhecimento da língua gestual ainda é controverso e com pouca visibilidade.

Em Portugal, este reconhecimento aconteceu em 1997, através da Constituição da República Portuguesa, ocorrendo quase em simultâneo com a recomendação do Parlamento Europeu em 1988 através da Resolução sobre as Línguas Gestuais dirigida aos Estados-

Membros. Realça-se que somente em 2007 o Ministério da Educação homologa o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa e que só em 2011 é publicado em Diário da República, através do Despacho n.º 7158 de 11 de maio, o Programa de Português Língua Segunda (L2) que se destina a alunos surdos gestuantes que frequentam escolas de referência de ensino bilingue.

A língua gestual enquanto língua tem um estímulo visual e não auditivo e a resposta é manual e não oral. Sacks refere que é uma língua e “é tratada pelo cérebro, embora seja visual em vez de auditiva, e organizada espacialmente e não sequencialmente. E que, como língua, é processada pelo hemisfério esquerdo do cérebro, o que biologicamente é especializado para esta função” (Sacks, 2011, p.110). O hemisfério esquerdo está especializado na utilização da linguagem em geral (Hickok, Bellugi & Klima, 2001) e controla todos os processos organizados em códigos ou gramáticas. O hemisfério direito desempenha uma influência importante na atividade de produção e compreensão da informação topográfica, isto é, no desenho do espaço (Emmorey, 2005), conforme se pode observar na figura 1. Este hemisfério é fundamental para lidar com as situações novas que ainda não apresentam um sistema descritivo ou um código estabelecido. Formado esse código a função transfere-se do hemisfério direito para o esquerdo. Sacks (2011) dá o exemplo da música nos ouvintes «naifs» que está associada ao hemisfério direito ao contrário da dos músicos profissionais onde se transforma numa função e, portanto, é associada ao hemisfério esquerdo na medida em que estes dominam as regras e a gramática da música.

Figura 1 – Funções do cérebro de acordo com os hemisférios



Fonte: Lent. InfoEscola, 2002

As línguas gestuais assentam em mecanismos neuronais semelhantes aos das línguas orais, contudo, Silva (2011) destaca que, no caso das línguas gestuais, o canal visuo-espacial para a codificação linguística ocupa mais espaço do que as línguas orais na memória a curto prazo.

A língua gestual apresenta uma estrutura complexa como a de qualquer língua oral. Segundo Silva (2011), a LGP aproximava-se da língua gestual sueca, dado ter sido introduzida no nosso país pelo professor Per Aron Borg, que de acordo com Martins (2009), no reinado de D. João VI, a pedido da filha, a princesa D. Isabel Maria, chamou a Portugal, o professor sueco. Este já tinha fundado o Instituto de surdos-mudos de Estocolmo e foi convidado para organizar no nosso país um instituto do mesmo género. Contudo, com a realização do congresso de Milão em 1880, houve um retrocesso na implementação da língua gestual em Portugal ao determinar-se a substituição de professores surdos por professores ouvintes. Consequentemente, a língua gestual desenvolveu-se de modo distinto e distante da língua gestual sueca. Atualmente, a influência da língua gestual sueca só é evidente na configuração da mão no alfabeto manual português, conforme se pode observar pela figura 2.

Figura 2 – Alfabeto gestual português e sueco



Fonte: Costa. Libras blogspot, 2009

A língua gestual apresenta características que são comuns a outras línguas, tais como:

- A criatividade – capacidade que as línguas apresentam de produção constante de novos enunciados bem formados, ou seja, que obedecem às regras que regem a língua, tendo a particularidade de nunca antes terem sido produzidos, no entanto são compreendidos pelos nativos da língua;
- A recursividade – a língua pode produzir um número infinito de enunciados a partir do uso de um número limitado de componentes e regras que especificam as hipóteses desses componentes;
- A evolução e renovação constantes – todos os dias surgem novos instrumentos e avanços na área da tecnologia, entre outras áreas, pelo que a evolução histórica da língua é resultado da interação e do uso permanente da própria língua, como meio de responder às necessidades diárias da comunicação;
- O modo natural de aquisição – o indivíduo nasce com a capacidade inata para a linguagem e a sua aquisição dá-se de um modo natural, desde que esteja inserido num meio linguístico adequado (Amaral, Coutinho & Martins, 1994).

A par destas características, existem outras que são específicas da língua gestual, e que residem no facto desta possuir uma modalidade de produção motora – mãos, face e corpo – e uma modalidade de percepção visual.

Stokoe (1960) desenvolveu o conceito de «querema» que é análogo ao fonema na língua oral. Trata-se de um segmento mínimo sinalizado composto pela posição, configuração, movimento da mão e orientação da palma. Deste modo, foi possível decompor as palavras gestualizadas e descritas a partir da combinação entre estes traços (Souza, 1998).

Ao nível fonológico, os gestos assemelham-se às vogais e às consoantes das línguas orais. Conforme observa Silva,

“estes pequenos componentes materializam-se nas diferentes configurações da mão (desenho da mão), na localização de articulação dos gestos no corpo (no peito, no ombro, na face), no movimento das mãos (retilíneo, circular, para cima, para baixo) e braços e na orientação das mãos (palma virada para cima ou para baixo, evidenciando coordenadas e a direção). As mãos podem ser articuladas em simultâneo, mas também isoladamente,

podendo ser observada a relação entre ambas: uma mão, sem qualquer contacto com o corpo ou tocando-o; duas mãos com igual configuração e com movimentos iguais ou simétricos, sem qualquer contacto, tocando uma na outra ou no próprio corpo; a mão dominante ativa a mão não dominante servindo de localização” (Silva, 2011, p.103).

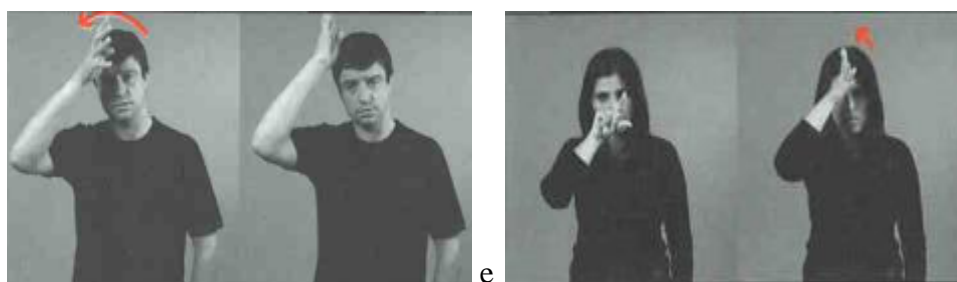
É de realçar que existem outras componentes, não manuais, importantes para a construção de significados, nomeadamente:

- a expressão facial que assegura uma função gramatical bem marcada, sendo a estratégia mais frequente para a expressão de emoções e sentimentos, assim como para a formulação de frases interrogativas e condicionais;
- A direção do olhar participa na localização ou na mudança de turno;
- O movimento da cabeça pode sublinhar o tópico em questão ou chamar a atenção.

É de salientar que dada a complexidade de que se reveste a Língua Gestual, apresentaremos, apenas quando se justifique, as imagens exemplificativas dos gestos nomeados, permitindo ao leitor contactar com a singularidade da estrutura da Língua Gestual Portuguesa e da sua gramática.

Existem palavras que assumem a mesma configuração, movimento e orientação, mas diferem na localização, como por exemplo: ‘galo’ e ‘galinha’ (ver figura 3), e outras há que possuem a mesma configuração, orientação e localização, mas com movimento diferente.

Figura 3 – Gesto de ‘galo’ e ‘galinha’



Fonte: Baltazar (2010) p.384 e p.383

Os gestos podem ser:

- Icónicos – apresentam alguma semelhança com a realidade representada (Amaral et al, 1994), como, por exemplo, ‘cinto’ (ver figura 4);

Figura 4 – Gesto de ‘cinto’



Fonte: Baltazar (2010), p.181

- Referenciais – apontam diretamente para a realidade ou para o espaço que representa essa realidade (Amaral et al, 1994) como, por exemplo, ‘pulmão’ (ver figura 5);

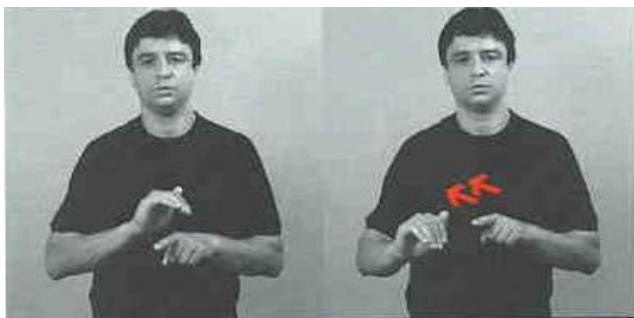
Figura 5 – Gesto de ‘pulmão’



Fonte: Baltazar (2010), 892

- Arbitrários – não têm qualquer relação com a realidade representada (Amaral et al, 1994) como, por exemplo, ‘sorte’ (ver figura 6);

Figura 6 – Gesto de ‘sorte’



Fonte: Baltazar (2010), p.1011

A estrutura sintática, em alguns casos, é partilhada com a língua portuguesa, outras vezes, é inversa. Por exemplo, em língua portuguesa o enunciado seria: /o João comeu o bolo/ enquanto que em língua gestual portuguesa passaria a ser: /bolo-João-comer/.

A língua gestual está presente nas relações interculturais e é um dos elementos que caracteriza a comunidade surda. No entanto, a cultura surda é composta por outros elementos chave que a identificam, constituem e a colocam no rol das diferentes culturas que compõem a sociedade portuguesa. Caracteriza-se pelo mesmo tipo de elementos de outra qualquer cultura: a partilha de uma identidade, a hierarquização, a disputa de poderes, a existência de normas comportamentais, a participação em organizações sociais, o casamento entre iguais, a presença de artefactos culturais, entre outros. Contudo, por vezes, fica-se perdido entre o que é ou o que não é a cultura surda, por esse motivo, destacamos alguns elementos culturais mais conhecidos:

- Identidade surda – os membros da comunidade surda identificam-se socialmente e culturalmente surdos, mantendo um distanciamento, e até mesmo uma rutura, entre a deficiência auditiva e a aquisição da língua gestual (Gesueli, 2006);
- Hierarquia – observa-se a presença de círculos de liderança na comunidade surda. Como qualquer outro ser humano, o surdo tem desejo de dominação e poder. A pessoa surda também se enquadra em outras categorias, como, por

exemplo, raça, género, classe, nacionalidade e em outras fontes de diferença que podem ser promotoras de hierarquização e até mesmo de exclusão (Sá, 2006);

- Atitudes comportamentais – verificam-se diferenças nas atitudes comportamentais da comunidade surda, especialmente no que se refere ao toque, ao contacto visual e ao uso da expressão facial. De acordo com Reagan, “most notable here would be differences in eye contact patterns, rules governing the permissibility of physical contact of various sorts (including touching to gain attention)” (Reagan, 1995, p.244);
- Organização social – a existência de redes sociais organizadas por surdos, onde estes trabalham voluntariamente, como, por exemplo, as associações de surdos que promovem a coesão da comunidade e apoio aos seus membros (Plue, 2003);
- Casamento – o casamento entre iguais é também uma característica desta comunidade (Reagan, 1995);
- Artefactos culturais: a presença de artefactos da e para a comunidade surda está também presente nesta cultura através da construção de aparelhos digitais que permitem a comunicação a longa distância, programas com tradução simultânea, campainhas e alarmes ligados a dispositivos luminosos, entre outros.

A comunidade surda é um grupo minoritário que luta para que a sua cultura seja incluída como legítima no contexto social. Constrói o seu espaço de cultura, estabelecendo laços com aqueles com quem partilha o seu mundo, mas que não são surdos. É em contacto com o surdo que o surdo encontra as referências no momento de entender a sua diferença, a sua identidade e a sua cultura.

Se o indivíduo surdo não tiver com quem comunicar de forma proficiente, o acesso à informação, aos modelos e aos géneros discursivos ficam limitados à transmissão de informação. Segundo Santana (2007), tal compromete o uso efetivo da linguagem o que implica atrasos na aquisição da própria linguagem e dos processos cognitivos.

O acesso a um ambiente rico, diversificado linguisticamente e até mesmo não linguístico, no período crítico da plasticidade e do crescimento cerebral, determinará o

desenvolvimento do indivíduo surdo (Amorim & Gonçalves, 2005), pelo que é inegável a importância da educação pré-escolar e da educação formal escolar na socialização de crianças e jovens surdos.

No atual contexto de mudança, são diversos os desafios que se colocam ao sistema educativo, nomeadamente a aceitação e a valorização da diferença como fator de enriquecimento. Como refere Alarcão, a educação é o “cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera desenvolvimento económico acrescido e uma melhor qualidade de vida” (Alarcão, 2001b, p.10). As mudanças que têm ocorrido ao longo da história na área da educação são reflexo das transformações da sociedade.

O avanço do conhecimento científico e tecnológico constituiu-se como o suporte às grandes transformações culturais, daí que as necessidades e as expectativas das pessoas face ao bem-estar social e cultural são cada vez maiores, o que, por sua vez, acarreta novas responsabilidades e exigências em todos os setores profissionais da sociedade. Neste sentido, é essencial que as organizações se adaptem às carências da população. Face a este contexto, a educação assume um lugar de destaque e possui um papel preponderante no desenvolvimento do ser humano e nas oportunidades a que este pode aceder. A educação é a chave para a justiça social e para uma cidadania partilhada e participada.

A partir da década de 80, surgiram vários movimentos a favor do direito à educação para todos, sendo que, na década de 90, foram realizadas reformas estruturais e educacionais com fundamento na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), dando lugar a um sistema educativo extensível e acessível a todos. É de realçar que a escola procurou aproximar-se mais das necessidades reais dos alunos. Esta mudança efetivou-se e permitiu uma maior escolarização da população. Em Portugal, no ano de 1991, 20,1% da população com mais de 15 anos de idade não tinha qualquer qualificação académica. Passados 20 anos, e, de acordo com os Censos 2011, em Portugal existiam à data 895 140 pessoas que não possuíam nenhum nível de escolaridade, sendo que 542 329 tinham mais de 10 anos de idade, o que corresponde a 5,1% da população portuguesa (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2011)

A problemática das pessoas com deficiência/diferença tem vindo a ser abordada sob os mais diversos aspetos, conforme já tivemos oportunidade de referir. Contudo, no que

concerne ao ensino, só nos anos 70 é que se verificou uma preocupação mais evidente com esta fatia da população, reconhecendo-se que os indivíduos com necessidade educativas especiais teriam mais sucesso se fossem inseridos em classes regulares e tivessem acesso ao currículo comum, desde que este sofresse as adaptações necessárias às necessidades do estudante (Correia, 2006).

Para Santos (2007), a escola tem como função primordial gerir, tomar decisões e criar condições, de forma a promover o desenvolvimento integral de todos os estudantes numa perspectiva de preparação de cidadãos autónomos, críticos e construtivos. Deste modo, é necessário à escola reconhecer e satisfazer as necessidades dos seus estudantes, pelo que precisa de se adaptar aos diversos estilos de ensino e aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento harmonioso de todos os atores envolvidos no processo. Abenhaim (2005) alerta para o facto de a escola, neste processo, excluir aqueles que pensa estar a incluir, o que pode ser verificado através do insucesso educativo que existe todos os anos.

Os censos de 2011, também revelaram que 3,5% da população tem incompleto o 1º ciclo do ensino básico, 0,9% da população não completou o 2º ciclo do ensino básico, 2,5% da população não completou o 3º ciclo do ensino básico e 3,1% da população não completou o ensino secundário (INE, 2011).

A diversidade que hoje se faz sentir na sociedade pressupõe escolas abertas a todos, onde todos aprendem com todos, com uma gestão curricular flexível, implementando uma «praxis» que contempla diferentes metodologias, as quais têm em consideração os ritmos e estilos de aprendizagem dos estudantes (Roldão, 2003), “uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objectivos e direitos de todos os participantes no acto educativo” (Rodrigues, 2006, p.77), e uma valorização da diferença, considerando-a como um desafio e oportunidade para criar novas situações de aprendizagem para todos (Ainscow, 2000).

A escola deve ter em consideração o estudante no seu todo, como um indivíduo em crescimento e, por conseguinte, respeitar o desenvolvimento académico, socio-emocional e pessoal de modo a proporcionar-lhe uma educação adequada e orientada para a maximização do seu potencial (Resende, 2013).

Efetivar uma resposta adequada à diversidade com que a escola se depara é um desafio inevitável que todos os agentes educativos enfrentam, exigindo destes metodologias e

estratégias inovadoras para possibilitar o acesso, o envolvimento, a participação e o sucesso de todos. Assim, os recursos especializados e uma equipa multidisciplinar constituem-se como fundamentais no sentido de minorar as dificuldades dos estudantes e de “criar condições para a sua realização enquanto pessoa, anulando barreiras nos contextos em que a criança vive” (Ainscow, 1999, citado por Serra, 2012, p.37).

Não obstante a mudança das políticas e o esforço conjunto dos profissionais nos mais diversos setores para levar a educação a todos os indivíduos, segundo os dados estatísticos disponibilizados pela Organização Nações Unidas (ONU, 2014), os índices de deficiência são significativamente mais altos entre grupos com níveis de educação mais baixos nos países que constituem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). A escassa educação destes indivíduos, posteriormente, reflete-se no seu dia-a-dia e na sociedade a que pertencem. De acordo com o Banco Mundial, sensivelmente 20% das pessoas mais pobres do mundo têm algum tipo de deficiência e são reconhecidas nas suas comunidades como o grupo que se encontra em maior desvantagem. A UNICEF estima que 30% dos jovens de rua possuam alguma deficiência. Segundo a UNESCO 90% das crianças com deficiência em países em desenvolvimento não vão à escola (ONU, 2014).

Em Portugal, quando se realizaram os censos de 2011, somente 60 652 pessoas com surdez tinham como meio de vida o trabalho, 8 420 tinham um subsídio por acidente de trabalho ou doença profissional, 8 285 beneficiavam de rendimento social de inserção ou outro apoio social, 27 225 encontravam-se a cargo da família e 409 943 tinham uma pensão/reforma, o que corresponde a sensivelmente 78% da população surda portuguesa (INE, 2011).

É de salientar que, ao longo de vários anos, a legislação permitiu às pessoas surdas obterem apoios pelo facto de simplesmente serem surdas. Assim, destacámos alguns decretos-lei, portarias e despachos que foram sendo publicados e, posteriormente, reestruturados ou revogados nas mais diversas áreas:

- Na saúde:
  - Isenção de taxa moderadora (Decreto-Lei 58/92 de 11 de abril; portaria 341/93 de 30 de setembro; Decreto-Lei 287/95 de 30 de outubro; Decreto-Lei 249/96 de 8 de agosto);
  - Pagamento de deslocações (Decreto-Lei 177/92 de 13 de agosto);

- Fisioterapia gratuita e visita domiciliária (Decreto-Lei 18/89 de 11 de janeiro);
- Saúde mental (Lei 36/98 de 24 de julho);
- Cuidados de saúde continuados (Despacho conjunto 407/98 de 18 junho);
- Prioridade no atendimento (Decreto-Lei 129/91 de 2 de abril; Decreto-Lei 17497 de 19 de julho).
- Na segurança social:
  - Prestações familiares – bonificações por deficiência (Decreto-Lei 133-B/97 de 30 de maio; Decreto-Lei 133-C/97 de 30 maio);
  - Pensão de invalidez (Decreto-Lei 265/99 de 14 de Julho; Decreto-Lei 309-A/2000 de 30 novembro; Decreto-Lei 208/2001 de 27 de julho);
  - Subsídio mensal vitalício (Decreto-Lei 133-B/97 de 30 maio).
- No âmbito da habitação:
  - Habitação social (Decreto-Lei 50/77 de 11 de agosto; Decreto-Lei 541/80 de 10 de novembro; Decreto-Lei 230/80 de 16 de julho);
  - Subsídio em caso de arrendamento e subsídio especial para arrendatários deficientes (Decreto-Lei 68/86 de 27 março; Decreto-Lei 166/93 de 7 de maio; Decreto-Lei 329/B2000 de 22 de dezembro);
- Outros:
  - Benefícios fiscais com direito a isenção de IRS de rendimentos nas categoria A, B e H com limites máximos (Decreto-Lei 215/89 de 1 de julho; Decreto-Lei 198/2001 de 3 de julho);
  - Apoios para crianças e jovens surdos que pratiquem desporto de alta competição (Decreto-Lei 125/95 de 31 de maio);
  - Transporte e estacionamento (Portaria 878/81 de 1 de outubro; Portaria 24/82 de 12 de janeiro);
  - Isenção de imposto automóvel (Decreto-Lei 103-A/90 de 22 de maio; Decreto-Lei 259/93 de 22 de julho; Lei 10-B/96 de 23 de março; Lei 3-B/2000 de 4 de abril; Decreto-Lei 341/93 de 30 de setembro).

Face aos constrangimentos financeiros que o país tem enfrentado nestes últimos anos, o acesso a alguns dos benefícios concedidos tornou-se mais difícil e muitos deles foram reestruturados.

Todavia, para a obtenção dos benefícios e apoios, é necessário que o indivíduo surdo tenha uma declaração emitida por um otorrinolaringologista que descreva o tipo, grau e causa da surdez, o meio preferencial de comunicação, ajuda técnica e apoios ao desenvolvimento da comunicação, assim como um atestado de incapacidade multiusos que só é emitido após uma junta de verificação médica, realizada pelo delegado de saúde pública que atesta o grau de incapacidade de acordo com a Tabela Nacional de Incapacidades. Embora esta situação remeta para uma perspetiva da surdez baseada num modelo biomédico, o reconhecimento da diferença está intimamente relacionada com as políticas educativas e sociais que regem a sociedade na qual o surdo está inserido.

Stoer e Magalhães (2005) apontam quatro modelos para a conceitualização/legitimação da diferença:

- Modelo etnocêntrico: no qual o outro é encarado como diferente devido ao seu estado de desenvolvimento;
- Modelo da tolerância: no qual a diferença é lida como um padrão que reconhece essa diferença como legítima;
- Modelo da generosidade: no qual a diferença é assumida como uma construção do próprio ocidente;
- Modelo relacional: no qual o outro é diferente mas nós também o somos, a diferença encontra-se na relação entre os diferentes.

Pensar a(s) diferença(s) a partir dela(s) mesma(s) requer uma atitude epistemológica opondo a subjetividade à objetividade e, conseqüentemente, a crença ao conhecimento todavia, aceitar o que difere do nosso mundo, pode revelar-se uma tarefa complexa, pois a tolerância é mais do que aceitar a diferença, é fundamentalmente saber estar.

### **3. PERGUNTA DE PARTIDA, OBJETIVOS E FINALIDADE**

A profissão de intérprete requer que este profissional se reinvente diariamente através de novas estratégias, experiências e conhecimentos para responder aos desafios que surgem no seu dia-a-dia. Deste modo, o ensino superior deve ser encarado como uma fase transitória na vida dos estudantes, pois, segundo Silva (2008), esta é uma fase muito importante na vida de uma pessoa a todos os níveis, e, no que se refere ao contexto da prática, este é o palco onde decorre de um modo mais intenso a transição para a vida adulta, sendo que a instituição de ensino superior tem vindo a assumir cada vez mais responsabilidades no apoio a esse processo (Moreno, 2005). Neste contexto, a supervisão é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do estudante, nomeadamente por facilitar uma transição de forma harmoniosa. Para efeitos deste estudo, entendemos supervisão como um processo formal de sustentação da prática, uma aprendizagem que permite ao estudante desenvolver conhecimentos, competências e consciência da exigência do desempenho das suas funções, em que um intérprete, mais experiente e mais informado, orienta o formando no seu desenvolvimento humano e profissional, promovendo neste uma atitude de confiança e de corresponsabilidade pela excelência do processo de ensino-aprendizagem (Abreu, 2007; Alarcão & Tavares, 2010; Cruz, 2012).

Por sua vez, o supervisor deverá ser alguém que tem qualificação, conhecimento da cultura surda e «performance» em LGP (Santos, 2011) e em língua portuguesa para que possa quebrar efetivamente as barreiras comunicacionais e ser bem-sucedido no processo de orientação e transformação do estudante. Deverá ser capaz de dominar e mobilizar a teoria e a prática, no sentido de facilitar o raciocínio profissional que fundamente a ação concreta (Carvalho, 2003).

Contudo, segundo Nascimento, “não se sabe com rigor como, a partir da formação académica, se desenvolvem as competências e as qualificações desejadas” (Nascimento, 1997, p.15), conhece-se apenas que nem todos os estudantes que terminam o curso universitário adquirem todas as competências desejáveis para o desempenho das funções enquanto profissionais. A transposição de saberes para a prática comporta várias dimensões: técnica, intelectual, pessoal e relacional. Logo, é essencial “um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da ação educativa” (Abreu,

2007, p247), de forma a transformar a educação num projeto viável para construir e alcançar um futuro que não seja baseado somente na transmissão de conhecimentos, mas no pleno desenvolvimento de profissionais capazes, autónomos, competentes e pró-ativos. Ser intérprete de LGP não exige somente saber, dado que o estudante pode memorizar esse saber, isto é, saber fazer os gestos de forma mecanizada; ser-se intérprete de LGP é saber-ser, centralizando toda a sua ação no ser humano, ou seja, na dimensão e na vulnerabilidade do outro.

Pelo exposto, a AIPP, no curso de licenciatura em TILGP, constitui uma componente curricular valiosa para os estudantes que se encontram em formação inicial, sob vários aspetos, tais como: permitir a contextualização e a transferibilidade dos conhecimentos teóricos para a prática; promover a consolidação de capacidades de observação; desenvolver e aprofundar as capacidades de análise e intervenção nas situações de inclusão socioeducativa das crianças/jovens/adultos surdos. Assim, por esta via, cumpre-se a adequação entre a formação académica e a experiência profissional ao realizar-se a ligação entre a teoria e a prática e é através do processo de supervisão que o supervisor tem a oportunidade de transmitir ao supervisionado os valores da profissão, os conhecimentos e competências necessárias ao seu desenvolvimento enquanto intérprete de LGP. O supervisionado experiencia como trabalhar na prática profissional, assim como toma contacto com o tipo de desenvolvimento/investimento que é necessário ao longo da sua carreira enquanto profissional (Hodges, 2009).

Deste modo, e, apoiados na revisão teórica que refere a necessidade de mais investigação nesta área, formulámos a seguinte pergunta de partida:

Qual o perfil de competências que o supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP deve possuir para responder às necessidades dos estudantes na AIPP?

Face ao exposto, traçamos os seguintes objetivos gerais:

- Identificar o perfil de competências do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP que favoreça o desenvolvimento de competências do futuro profissional;
- Compreender as necessidades sentidas pelo supervisionado na AIPP;

- Conhecer qual a importância da supervisão no processo de ensino-aprendizagem do supervisionado;
- Propor um modelo de supervisão promotor do desenvolvimento de competências do estudante de TILGP.

Acreditamos que, ao identificar o perfil de competências do supervisor dos estudantes de TILGP, estaremos indiretamente a melhorar a qualidade dos serviços que os intérpretes proporcionam à comunidade surda e à sociedade em geral, permitindo evidenciar o reconhecimento que estes profissionais merecem; no entanto, este estudo teve como finalidade, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na formação inicial dos estudantes de TILGP, através da compreensão das necessidades dos supervisionados no contexto da prática e da identificação do perfil de competências do seu supervisor.

#### **4. JUSTIFICAÇÃO, CONTEXTO E POPULAÇÃO DO ESTUDO**

Há sensivelmente uma década atrás, a situação dos intérpretes de LGP era diferente da atual, sendo estes, ainda, profissionais em ascensão na sociedade. Fernandes e Carvalho (2005) alertam que o elevado número de surdos e o consequente crescimento da comunidade surda “aumentaram também o número e tipo de situações em que era necessária a presença de intérpretes de LGP. Este novo tipo de situações requeria uma maior capacidade e preparação destes” (Fernandes & Carvalho, 2005, p.143). É de salientar que, em 2001, foram identificadas 84 172 pessoas com deficiência auditiva e que, em 2011, o número registado nos censos foi de 533 206 pessoas (INE, 2011).

Os intérpretes em LGP travaram uma batalha pelo pleno reconhecimento dos seus direitos enquanto profissionais, ajustando as suas práticas, refletindo sobre a postura profissional, exigindo uma formação de nível superior e reivindicando que a profissão estivesse reconhecida legalmente (Decreto-Lei n.º 89/99 de 5 de julho). Contudo, o caminho a percorrer ainda é longo, admite-se que o desconhecimento da população em geral sobre as necessidades das pessoas surdas seja uma realidade, assim como no que se refere à função do intérprete e à sua importância. Lacerda afirma que “o fracasso da inclusão dos surdos é geralmente vinculado à falta de formação profissional, à adaptação curricular e à falta de intérpretes” (Lacerda, 2005, p.98).

Devido ao incentivo governamental, a presença dos intérpretes de LGP fez-se sentir mais efetiva na educação. Através do Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, foi regulamentada a participação e integração nas escolas destes profissionais, sendo este o contexto onde o trabalho do intérprete é mais constante. A atuação deste profissional não se resume somente à sala de aula, ele serve de elo de ligação entre os estudantes surdos e toda a comunidade educativa em qualquer contexto em que a sua atividade seja necessária, contribuindo para a inclusão dos estudantes nas escolas.

Relativamente à evolução da profissão, esta também tem sido marcada pelo debate acerca do papel do intérprete em contexto educativo; uns tendem a considerar que este profissional fornece um serviço como técnico, outros consideram que este vai além das funções que estão estabelecidas por lei (Pereira, 2011).

Dado que o local privilegiado da AIPP é nas escolas, o papel do intérprete de LGP, que acompanha os estudantes ao longo do ano, é de grande relevância, pois, como observa Nascimento (1997), a transposição de conhecimentos para a prática implica um trabalho pessoal de construção de estratégias de ação, e não comporta somente a dimensão técnica, na medida em que o ensino tem a particularidade de ser composto por uma variedade de disciplinas e conteúdos a lecionar. O pensamento prático do intérprete não pode ser ensinado mas sim apreendido, pelo que, para supervisionar os estudantes do curso de licenciatura em TILGP, de modo efetivo e eficaz, é necessário que o supervisor tenha certos atributos pessoais, intelectuais, relacionais e técnicos.

Os estudos em outras áreas revelam que muitos supervisores não se sentem preparados para as funções que têm que desempenhar, tal como acontece na Austrália, em que alguns supervisores reportaram falta de preparação para levar a cabo o papel de supervisor (Henderson, et al, 2006, Levett-Jones et al, 2006 e Myall, et al, 2008). Também existem estudos que reportam que os supervisores têm falta de confiança nas suas capacidades para apoiar os estudantes (Andrews & Chilton 2000; Aston, et al., 2000; Neary, 2000).

Abreu (2007) e Carvalhal (2003) referem que o estágio é o momento em que os estudantes se confrontam com as características reais da profissão, sendo, portanto, um período de ensaios e descobertas. A prática encontra-se repleta de mensagens implícitas que ao tornarem-se formativas, condicionam comportamentos pessoais e coletivos (Friedberg, 1992). Deste modo, e como sublinha Abreu, “torna-se necessário perceber o campo da prática” (Abreu, 2007, p.93).

É através dos processos de interação na prática que o estudante se depara com uma realidade sociocultural que o conduz à transformação. Pelo facto de ter de enfrentar os outros e lidar consigo próprio, ele vai concretizando apropriações duradouras que moldam as suas futuras formas de ação e de reação. Como afirma Abreu “estas não surgem de forma linear, uma vez que dependem dos fenómenos e das estratégias que se multiplicam no contexto envolvente, bem como dos conhecimentos dominados pelo sujeito” (Abreu, 2007, p.89).

Numa fase inicial, existe a tendência, por parte do supervisionado, em reproduzir as ações do supervisor. Contudo, com o decorrer da prática e do desenvolvimento da aprendizagem, o supervisionado vê-se obrigado a rever o seu próprio esquema de ação e o modo de funcionamento psicológico e emocional. Geralmente, este processo é acompanhado de

sentimentos de ansiedade (Windsor, 1987). Garrido et al, referem que a identidade do profissional se inicia na formação inicial, mas trata-se de “uma ação complexa e inacabada, que se vai construindo por diferentes fases de um processo de introjeção do(s) modelo(s) de referência” (Garrido et al, 2008, p.27).

O estudante que está na iniciação à prática confronta-se com a experiência vivida de três mundos diferentes mas que interagem – o mundo escolar, o mundo da AIPP e o mundo profissional (Freitas, 2013). As contrariedades com que se depara ao longo do percurso, nomeadamente a dificuldade de transferência entre estes três mundos: escolar, integração à prática e profissional, permanecem como um obstáculo difícil de contornar e até mesmo de ultrapassar. Os conhecimentos e as competências adquiridas no contexto de formação não são facilmente transferíveis para o contexto da prática – dado que possuem uma lógica própria – e, neste último, os conhecimentos e competências são desenvolvidos de forma contingente, isto é, com forte ligação ao ambiente e à estrutura de saberes e padrões culturais locais (Canário, 2005).

É fundamental notar que os intérpretes de LGP são profissionais que atuam em ambientes muito específicos e diversificados, e, que por isso, de um conjunto de competências que possuem, mobilizam aquelas que se afiguram necessárias ao desempenho da sua atividade profissional num determinado contexto.

Apesar da escassez de estudos nesta área, existem alguns que incidem sobre o intérprete de língua gestual, a função que desempenha, a língua que utiliza, as estratégias que adota, entre outros aspetos, a saber:

- Em 1995, Karnopp estudou sobre a configuração da mão;
- Em 1998, Stewart, Schein e Cartwright abordaram temas como a língua, a cultura, a postura ética, a interpretação no ambiente educacional, os modelos de interpretação, os fatores que influenciam o intérprete e os estilos de interpretação;
- Em 1999, Quadros desenvolveu um estudo sobre a estrutura da língua de sinais;
- Em 1999/2000, Roy mencionou temas como a omissão, o ensino de técnicas de observação e o uso incorreto de expressões faciais;

- Em 2000, Metzger focalizou a sua pesquisa sobre a neutralidade na interpretação;
- Em 2001, Rodríguez centrou-se nas técnicas de interpretação;
- Em 2003, Sander referiu a interpretação no contexto do ensino superior;
- Em 2004, Lacerda e Poletti focaram-se sobre o intérprete educacional e os desafios enfrentados numa sala de aula. No mesmo ano, Winston (2004) debruçou-se sobre a área da linguística educacional e da análise de discurso. Também nesse ano, Pires e Nobre (2004) incidiram as suas pesquisas sobre o processo de interpretação, sobre os conhecimentos culturais, teóricos, linguísticos e a fidelidade das línguas a interpretar;
- Em 2005, Rosa abordou a questão da equivalência, da desconstrução e da fidelidade da tradução/interpretação, assim como o papel do intérprete enquanto mediador entre pessoas surdas e ouvintes. Kelman (2005) referiu os diferentes papéis do professor-intérprete e Fernandes e Carvalho (2005) debruçaram o seu olhar sobre a formação do intérprete;
- Em 2006, Napier centrou a sua pesquisa sobre os processos de interpretação, os atributos necessários ao intérprete e os diferentes estilos de discurso. Perlin (2006) incidiu as suas pesquisas sobre as narrativas e identidade do intérprete. Massuti (2006) discutiu sobre a presença do intérprete no espaço de fronteira linguística e cultural e Albres (2006) estudou sobre a atuação do intérprete em contexto do ensino superior;
- Em 2009, Martins focalizou-se sobre as condições de trabalho do intérprete nas instituições de ensino superior. Neste mesmo ano, Tuxi (2009) debruçou o seu estudo sobre a atuação do intérprete em contexto educativo, nomeadamente no ensino fundamental;
- Em 2010, Almeida refletiu sobre a ética e a deontologia na profissão do intérprete de língua gestual. Gurgel (2010), por sua vez, incidiu a sua atenção sobre as práticas do intérprete no ensino superior;
- Em 2011, Pereira estudou sobre a atuação do intérprete de LGP no sistema educativo e Cordova (2011) investigou o papel do intérprete no contexto educacional, identificando com os intérpretes a forma como eles compreendem a sua atuação neste contexto específico;

- Em 2012, Machado incidou a sua pesquisa sobre a prática do intérprete, nomeadamente sobre os processos cognitivos e linguísticos nas atividades de tradução e interpretação; neste ano, em Portugal, fruto do mestrado em TILGP, foram desenvolvidos diversos trabalhos que incidiram sobre o intérprete, nomeadamente:
  - Alunos, professores e intérpretes: diferentes olhares sobre o perfil de competências do intérprete de língua gestual em contexto educativo (Rio, 2012);
  - Intérprete de língua gestual em contexto/registo audiovisual (Baltazar, 2012);
  - Representações sobre a supervisão das atividades de iniciação à prática de intérpretes de língua gestual portuguesa (Barros, 2012);
  - As competências do intérprete de língua gestual portuguesa no contexto da saúde (Oliveira, 2012);
  - Construção do papel do intérprete de LGP no ensino da língua inglesa a alunos surdos: um estudo exploratório (Ramos, 2012);
  - As competências do intérprete de língua gestual portuguesa no ensino superior (Almeida, 2012);
  - O intérprete de LGP numa equipa educativa: estudo de caso (Tavares, 2012);
  - Como promover uma boa relação de trabalho entre intérprete e professor/formador de LGP (Carvalho, 2012);
- Em 2013, Magalhães escreveu sobre o papel do intérprete na mediação do processo de construção da aprendizagem.

À semelhança de outras profissões, também os intérpretes de LGP necessitam de formar os seus membros em contexto da prática. Conforme refere Benner, “the underlying rationale is that by working alongside practitioners students will learn from experts in a safe, supportive and educationally adjusted environment” (Benner, 1984, p.8), pelo que, o contexto da prática é uma realidade essencial na formação do estudante ao nível da iniciação à prática profissional, sendo a supervisão fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois permite a transformação do estudante de modo a que venha a ser um profissional competente dado o desenvolvimento de capacidades analíticas e reflexivas que se promovem por esta via.

Contudo, “a orientação das práticas clínicas é um problema de fundo em profissões que  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

requerem, para que possam começar a ser exercidas, o domínio de um conjunto global de saberes que não dispensam os saberes oriundos da prática” (Canário, 2003, p.177).

De acordo com Longarito, o contexto da prática assume-se como “um espaço e um tempo de excelência para o desenvolvimento de competências cognitivas, instrumentais, de relação interpessoal e crítica reflexiva” (Longarito, 2002, p.27), sendo indispensável que exista articulação entre os aspetos teóricos e os aspetos práticos do ensino no sentido de atingir os objetivos da formação e melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de profissionais competentes (Carvalho, 1996).

Deste modo, a identificação do perfil de competências do supervisor dos estudantes em TILGP, assim como a compreensão das necessidades sentidas pelos supervisados quando estão em contexto da prática constituem mais-valias face ao desiderato de melhorar o seu processo de ensino-aprendizagem o que, conseqüentemente, permitirá um apoio de excelência à comunidade surda com quem interagem, podendo vir a traduzir-se numa melhoria do desenvolvimento e dos resultados obtidos pelos estudantes surdos durante o seu percurso académico e também na facilitação do sucesso do próprio estudante de TILGP.

Conforme já referido, os intérpretes de língua gestual, por vezes, não dominam os conteúdos programáticos a serem abordados e não se sentem preparados para atuar no contexto educacional (Martins & Machado, 2009), pelo que a prática assume um papel importante na vida do estudante, dado ser neste momento que a transição para o contexto profissional se faz sentir mais intensamente. Assim, a qualidade do ensino e a preparação que os estudantes têm na licenciatura em TILGP são imprescindíveis para a construção de saberes que eles podem transferir quando estão na prática.

Para o desenvolvimento da investigação, a nossa escolha recaiu numa Escola Superior de Educação que estivesse a ministrar dois ciclos de ensino na área da TILGP, a licenciatura e o mestrado. Todavia, foi solicitada a colaboração das restantes instituições de ensino superior públicas do país. Importa realçar que foram realizadas várias tentativas de contacto com as diferentes instituições, quer por via telefónica, endereço eletrónico e carta, contudo o contacto não nos foi devolvido, pelo que não pudemos contar com a colaboração das mesmas.

Ao pretendermos estudar o perfil de competências do supervisor, entendemos que o estudo devia considerar os estudantes que estavam em formação inicial, os supervisores que

estavam em formação pós-graduada, os coordenadores dos cursos e os intérpretes de língua gestual como participantes para esta investigação.

Assim, a população em estudo foi constituída por:

- Supervisores licenciados em TILGP ou equiparados que estavam a frequentar o curso de mestrado em TILGP no ano letivo 2011/2012;
- Coordenador do curso de Mestrado em TILGP no ano letivo 2011/2012;
- Estudantes que estavam inscritos pela primeira vez no 3º ano do Curso de Licenciatura em TILGP e que estavam a realizar a AIPP no ano letivo 2011/2012;
- Intérpretes de LGP com licenciatura em TILGP, provenientes de diferentes contextos de trabalho.

Importa realçar que não foi nossa intenção avaliar o curso de TILGP, mas identificar as competências que o supervisor dos estudantes de TILGP deve possuir para melhor desempenhar o seu papel.

## 5. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Uma investigação que é realizada com seres humanos requer da parte do investigador, um conjunto de preocupações éticas (Polit & Beck, 2011). Dependendo do tipo de investigação desenvolvida, devem ser respeitados os seguintes direitos: direito à autodeterminação, à confidencialidade, à intimidade, à proteção contra o desconforto e o prejuízo e a um tratamento justo e equitativo (Fortin, 2009; Polit & Beck, 2011). O respeito pelos direitos da pessoa é essencial (Fortin, 2009), sendo que o código de ética permite determinar os limites e, conseqüentemente, orientar o percurso investigativo (Ribeiro, 1999). Segundo Martins (2008), o comportamento ético deverá estar presente desde a seleção do problema até à fase de publicação dos resultados.

A preocupação com as questões éticas foi uma constante, pelo que para a realização desta investigação solicitamos autorização à instituição de Ensino Superior por nós selecionada, a qual foi concedida (ver anexo I), assim como solicitamos a colaboração das restantes Escolas Superior de Educação públicas, mas das quais não obtivemos resposta conforme referimos anteriormente.

A participação dos supervisores, dos estudantes, do coordenador e dos intérpretes no estudo foi voluntária e não teve qualquer risco associado, pelo que os mesmos poderiam a qualquer momento desistir de colaborar no estudo. Conforme refere Polit e Beck (2011), é necessário que o investigador obtenha por parte dos participantes um consentimento livre e esclarecido, permitindo assegurar que estes compreendem a informação e que esta é adequada, dando-lhes o poder de decidir participar voluntariamente ou não no estudo.

No que se reporta à recolha de dados, nomeadamente através das entrevistas e do «focus group», solicitamos autorização aos participantes não só para a sua realização, mas também para a utilização de gravador durante as mesmas, sendo de salientar que os participantes do «focus group» não autorizaram a gravação da sessão, no entanto, no final da mesma, disponibilizaram-se para elaborar o documento tradutor das suas opiniões acerca dos conteúdos em discussão.

Asseguramos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Assim, no relatório da investigação elaborado não se incluiu qualquer tipo de informação que levasse à identificação dos participantes.

No final do estudo, serão dados a conhecer os resultados do mesmo à Instituição de Ensino Superior que aceitou colaborar.

Salientámos que o foco desta investigação não está relacionado com nenhum processo de avaliação dos cursos das instituições ou das pessoas que participaram neste estudo.

## 6. OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENHO DO ESTUDO

Segundo Sousa, Driessnack, e Mendes “tipos diferentes de perguntas ou hipóteses demanda tipos diferentes de desenho de pesquisa” (Sousa, Driessnack, & Mendes, 2007, p.2). Neste sentido, e porque a literatura evidencia a necessidade de mais investigação sobre o perfil de competências do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP e sobre as necessidades dos supervisados no contexto da prática, optámos por uma metodologia multimétodo, com um carácter exploratório, descritivo e transversal, tendo como propósito adquirir um entendimento amplo do fenómeno em estudo.

A opção pela metodologia multimétodo possibilita novos «insights» e perspectivas de entendimento dos fenómenos e dos problemas complexos (Driessnack, Sousa & Mendes, 2007) que, no nosso caso, são frequentemente enfrentados pelos supervisores. Segundo Günther, Elali e Pinheiro (2004), a pesquisa apoiada em múltiplas abordagens metodológicas tem uma longa tradição nas ciências sociais. Brewer e Hunter afirmam que “ a maior fonte de incerteza é que qualquer estudo utilizando apenas um único tipo de método de pesquisa (...) deixa de lado hipóteses rivais não testadas (...) que colocam em questão a validade dos achados do estudo” (Brewer & Hunter, 1989, p.14). A aplicação isolada de um método aponta para resultados que contemplam somente uma faceta da realidade, podendo gerar lacuna no conhecimento obtido, pelo que, para evitar vieses metodológicos, seja aconselhável que a colheita de dados seja contrabalançada com informações originadas por outras formas de pesquisa (Elali, 1997). A opção por uma abordagem multimétodo implica o uso de um ou mais métodos de pesquisa, e que são determinados em função do objeto de estudo e dos objetivos definidos.

Ao pretender estudar de forma aprofundada um fenómeno de interesse, a opção por uma abordagem multimétodo tem como objetivo: a triangulação, a complementaridade, o desenvolvimento, a iniciação e a expansão, ou seja, a triangulação refere-se à convergência dos dados recolhidos e interpretados a respeito do fenómeno em estudo; a complementaridade foca-se nas diferentes facetas do fenómeno; o desenvolvimento combina e usa os resultados de um estudo, usando um método para desenvolver outro método de estudo; a iniciação envolve a análise de novas perspectivas para estudar um fenómeno de interesse; a expansão é o

---

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

aumento da amplitude, alcance e âmbito do estudo (Creswell, 2003; Driessnack, et al, 2007; Greene, Caracelli & Graham, 1989; Onwuegbuzie & Johnson, 2004; Rocco, Bliss, Gallagher & Perez-Prado, 2003).

O estudo tem um caráter exploratório, descritivo e transversal, pois permite “descrever, registar, analisar e correlacionar factos com os fenómenos em causa, sem os manipular” (Jardim, 2007, p.198), tendo em consideração os participantes da investigação.

Para obter respostas face à problemática que queríamos estudar, a investigação foi desenvolvida em várias fases, obedecendo ao seguinte planeamento:

- **Fase I – O Perfil do Supervisor na Ótica dos Supervisores**

Esta foi uma fase de cariz quantitativo e que teve como objetivo identificar o perfil de competências do supervisor que favoreça o desenvolvimento de competências do futuro profissional na perspetiva de um grupo de peritos. Aplicámos a técnica de Delphi a um grupo constituído pelos licenciados em TILGP que estavam a frequentar o curso de mestrado em TILGP no ano letivo 2011/2012 e que eram ou já tinham sido supervisores.

- **Fase II – O Perfil do Supervisor face às Necessidades dos Supervisados**

A segunda fase, foi de cariz qualitativo e teve como objetivos conhecer qual a importância da supervisão no processo de ensino-aprendizagem do supervisado, compreender as necessidades sentidas pelos estudantes no contexto da AIPP e identificar o perfil de competências do supervisor. Realizámos uma entrevista semiestruturada aos estudantes inscritos pela primeira vez no 3º ano do curso de licenciatura que se encontravam em contexto da AIPP e ao coordenador do curso de mestrado em TILGP no ano letivo de 2011/2012.

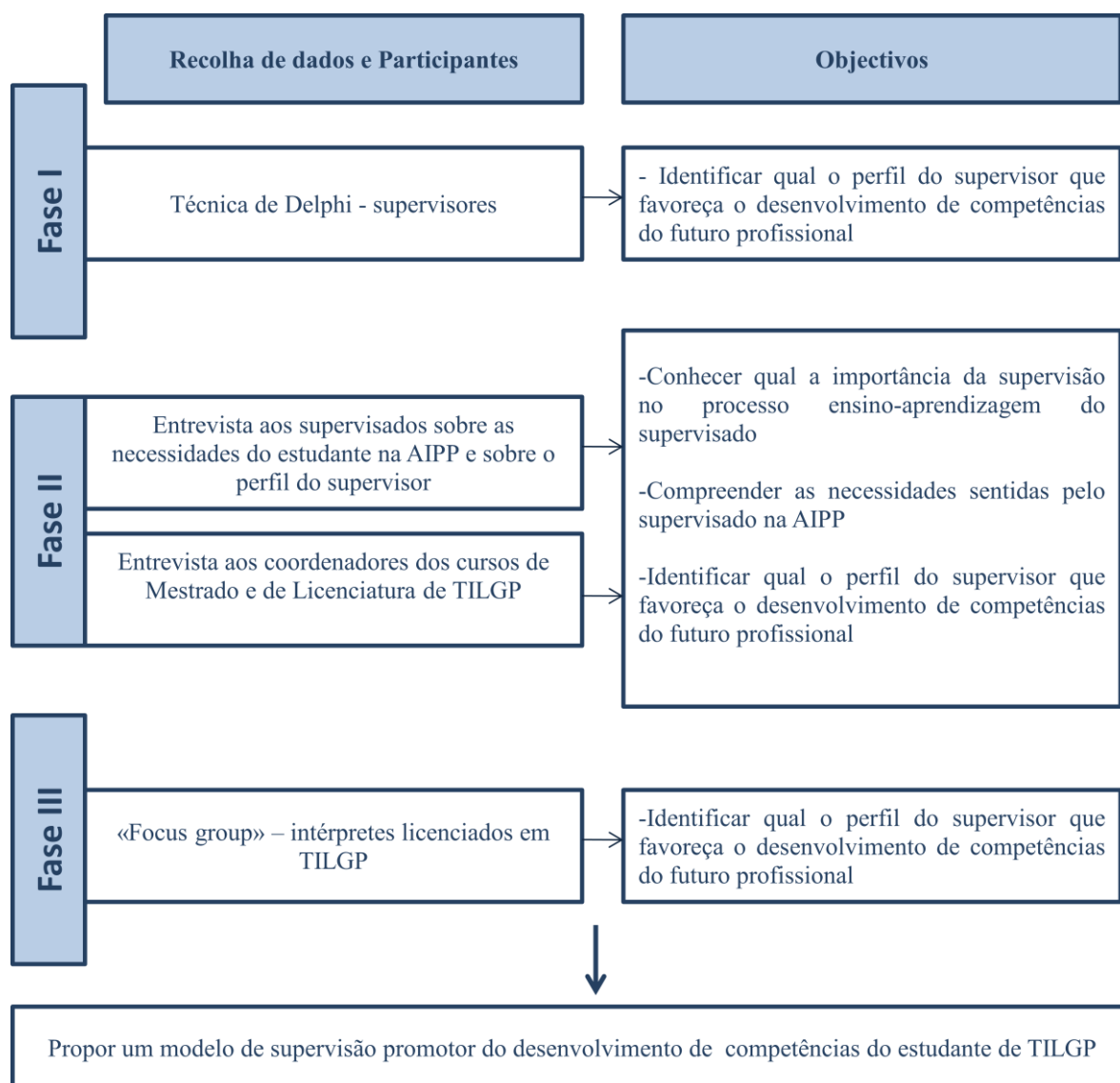
- **Fase III – O Perfil do Supervisor na Ótica dos Intérpretes**

A terceira fase, foi também de cariz qualitativo e teve como objetivo explorar o perfil de competências do supervisor na perspetiva dos intérpretes. Assim, efetuámos um «focus group» para auscultar a opinião dos profissionais.

Após a realização das três fases do estudo e apoiados nos resultados obtidos, propomos um modelo de supervisão a ser desenvolvido no contexto específico da TILGP.

Na figura 7, está representado esquematicamente o desenho do estudo, destacando as fases já descritas e as abordagens que o constituem.

Figura 7 – Representação esquemática do desenho do estudo



Pelo que tem vindo a ser exposto, pela escassez de estudos realizados nesta área e pela lacuna no conhecimento científico acerca do perfil de competências do supervisor dos estudantes em TILGP, optámos por delinear um trajeto de investigação onde incluímos diferentes intervenientes e vários métodos de colheita de dados de modo a triangularmos a informação obtida e, no final deste percurso, sermos capazes de identificar o perfil de competências do supervisor que responda às necessidades dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP.

**PARTE II**

**O PERFIL DO SUPERVISOR NA ÓTICA DOS ATORES**

## **7. O PERFIL DO SUPERVISOR NA ÓTICA DOS SUPERVISORES**

Para que o intérprete execute eficazmente o seu papel tem que ser um profissional qualificado e deve beneficiar de condições de atualização de conhecimentos e competências. Conforme refere Dias, “são estes conhecimentos e capacidades que representam o enorme capital de investimento, pessoal, económico e profissional, indispensáveis ao exercício das funções e das atividades profissionais” (Dias, 2005, p.17).

O exercício da atividade de intérprete de língua gestual “implica ter conhecimento das operações, como o manejo das habilidades, tanto das ferramentas como os conhecimentos técnicos e a capacidade de improvisação” (Rocha, 2006, p.17). Mais do que um ato meramente técnico, esta é uma atividade que requer o envolvimento do processo cognitivo do intérprete, na medida em que ele “processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, gramaticais, semânticas e pragmáticas na língua alvo, que devem-se aproximar ao máximo da informação dada na língua fonte” (Rocha, 2006, p.17). Deste modo, a profissão de intérprete de língua gestual reveste-se de um grau de complexidade elevado que exige um estudo constante de ambas as línguas e uma atualização permanente acerca dos assuntos que preocupam ambas as comunidades.

É facto amplamente conhecido que os intérpretes em língua gestual não têm conhecimento, nem dominam todos os conteúdos das áreas em que têm que interpretar/traduzir. Guarinello, Santana, Figueiredo e Massi referem que “entre uma língua e outra há um sujeito que atribui sentidos em uma língua e tenta constituir sentidos em outra” (Guarinello, Santana, Figueiredo & Massi, 2008, p.67). É de salientar que, quando inseridos no contexto escolar, não têm formação nas diferentes disciplinas que compõem o ensino nos diferentes níveis e, não obstante estas dificuldades, os intérpretes ainda desempenham a função de supervisor.

A qualidade do ensino tornou-se numa das maiores preocupações das nossas instituições universitárias (Azevedo, 2005), verifica-se inclusive uma preocupação crescente por parte dos membros das faculdades no que concerne à pedagogia e ao sucesso académico (Silva, 2005). Tavares e Huet (2001), a respeito do sucesso académico, referem que este é

produto de um conjunto de resultados que o estudante obtém durante o tempo que está na faculdade. Os resultados, por sua vez, integram competências cognitivas, comportamentais e de comunicação que são adquiridas e desenvolvidas no decorrer do curso. Logo, a iniciação à prática profissional, ainda em contexto de formação inicial, é uma das componentes essenciais para aprender, pelo que o supervisor desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do estudante, na medida em que este período é marcado pela transição de estudante a intérprete de LGP.

Com base no princípio de que quer o supervisor, quer o estudante de TILGP são pessoas adultas normalmente desenvolvidas e com capacidades e conhecimentos, segundo Alarcão e Tavares (2010), compete ao supervisor um conjunto de tarefas que são imprescindíveis no processo de supervisão. Este deve:

- Estabelecer um clima afetivo-relacional exigente e estimulante;
- Criar condições de trabalho e interações que permitam ao supervisionado o desenvolvimento humano e profissional;
- Desenvolver o espírito de reflexão, conhecimento, inovação e colaboração;
- Criar condições para que os estudantes desenvolvam e mantenham o gosto pela profissão e pela formação contínua;
- Analisar criticamente os documentos, situações e contextos em que se insere;
- Identificar os problemas e dificuldades com que se depara;
- Determinar os aspetos a observar e sobre os quais deve refletir e estabelecer as estratégias adequadas;
- Definir planos de ação a seguir;
- Criar espírito profissional com base nas dimensões do conhecimento profissional.

Trata-se de um conjunto de tarefas gerais que podem ser aplicadas em qualquer contexto profissional. A especificidade decorre da profissão e do contexto em que o supervisor e o supervisionado interagem, pelo que a resposta reside na análise daquilo que cada um concebe, planeia, executa e avalia.

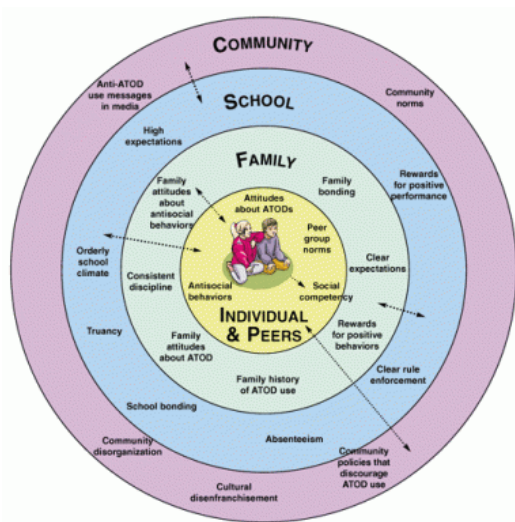
A relação que o supervisor e o supervisionado estabelecem promove o enriquecimento pessoal e profissional de ambos, permitindo desenvolver processos de reflexão sobre atitudes e ações. Esta relação não se resume somente ao supervisor e ao supervisionado, ela estabelece-se

num contexto onde estes se encontram integrados e que se caracteriza pela reciprocidade. O comportamento humano não pode ser interpretado à margem do contexto em que surge, na medida em que o ambiente exerce influência sobre o desenvolvimento do estudante, sendo este um processo de mútua interação (Bronfenbrenner, 1996).

Bronfenbrenner (1996) propôs um modelo ecológico para o desenvolvimento humano. O desenvolvimento representa uma transformação que atinge a pessoa de modo continuado dentro da unidade tempo-espaco e que se realiza a diferentes níveis: das ações, das perceções, da pessoa, das atividades e das interações com o seu mundo, num «interjogo» entre aspetos biológicos, psicológicos e ambientais, em que as forças que produzem a estabilidade e a mudança nas características biopsicológicas da pessoa, durante sucessivas gerações, são percebidas, considerando os processos evolutivos e as transformações operadas na pessoa e no seu ambiente.

Segundo este autor, o contexto é constituído por diversos sistemas funcionais inseridos uns nos outros, conforme se pode observar na figura 8.

Figura 8 – Modelo ecológico de Bronfenbrenner



Fonte: Gonçalves, Gonçalves Blogspot, 2007

Existem 5 sistemas que são:

- O microsistema: compreende o padrão de atividades, papéis e relações que a pessoa em desenvolvimento experimenta num determinado meio, com características físicas, materiais e particulares, como, por exemplo, a escola;
- O mesossistema: refere-se às inter-relações de dois ou mais meios, nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente, como, por exemplo, as relações no trabalho;
- O exossistema: compreende um ou mais meios que não incluem a pessoa em desenvolvimento como participante ativo, mas nos quais se produzem acontecimentos que afetam o que acontece ao seu redor, como, por exemplo, o sistema político-económico da entidade empregadora;
- O macrossistema: refere-se às correspondências em forma e conteúdo dos sistemas de ordem menor que existam ou poderiam existir ao nível da subcultura ou da cultura;
- O cronossistema: refere-se às mudanças e transformações que se operam ao nível da pessoa ou dos sistemas. Consiste nas transições e nas mudanças significativas na história de vida do indivíduo.

Este modelo permite uma visão holística e integrada do estudante da sua relação com o meio, colocando-o no centro do debate. A aquisição de novas capacidades depende do significado ou intenção que tenham para a pessoa as atividades nas quais está implicada, assim como a variedade e a complexidade estrutural das próprias atividades (Bronfenbrenner, 1996).

As aprendizagens realizadas em contexto da iniciação à prática profissional pressupõem uma atividade cognitiva mediada pelos fatores de ordem psicológica, biológica, situacional e cultural. O processo de aprendizagem inicia-se pelo confronto do estudante com uma situação nova e a redefinição da estrutura dos conhecimentos pré-existentes. Ele aprende quando integra a nova informação e desenvolve uma ação num contexto de avaliação e controlo, processos estes que podem ser auto ou hétero dirigidos.

Pelo exposto, verifica-se que a supervisão desempenha um papel importante nas aprendizagens dos estudantes, pois disponibiliza a orientação e a avaliação, assim como favorece os processos pessoais de controlo (Abreu, 2003). O contexto da prática é para o estudante o espaço de eleição para que, progressivamente, se vá libertando da tutela do

supervisor e gradualmente adquira a sua própria autonomia, personalidade e profissionalidade. Segundo Abreu (2007), este processo requer uma boa planificação pedagógica, contextos de qualidade e processos de acompanhamento consistentes.

O supervisor desenvolve a sua prática através de estratégias diferenciadas e que considera as mais adequadas face ao contexto e à situação em que se encontra, o que provoca diferentes efeitos na formação do estudante. De acordo com Alarcão, “os modos de «fazer supervisão» estão intimamente ligados a concepções de formação e, por esse motivo, manifestam-se com configurações distintas, muitas vezes designadas por cenários” (Alarcão, 2000, p.19). Alarcão e Tavares (2010) referem a existência de nove cenários, os quais podem coexistir em simultâneo, não devendo ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente:

- O cenário da imitação artesanal: está subjacente a ideia de autoridade do mestre, da constância do saber, da imitação e da demonstração como o melhor método de aprendizagem. É de salientar que a eficácia neste cenário se prende com a existência dos referidos modelos. Trata-se da “passagem do saber-fazer de geração em geração como forma de perpetuar a cultura” (Alarcão & Tavares, 2010, p.17). Contudo, a exigência inerente aos conhecimentos inter e transdisciplinares faz notar a necessidade de descobrir novos métodos para a formação dos estudantes;
- O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada: a ideia central é o conhecimento analítico dos modelos de ensino, onde diversos métodos podem coexistir, sendo necessário perceber que método é que funciona, com quem e em que contextos. Pelo que torna-se necessário que o profissional tenha conhecimento de vários modelos e que tenha oportunidade de os observar. Contudo, a dificuldade deste cenário reside na integração da teoria e da prática. A este respeito Dewey (1974), citado por Alarcão e Tavares (2010), propunha que a prática surgisse após a teoria e que fosse gradual, iniciando-se pela observação e integrando progressivamente tarefas mais complexas até à responsabilização total pelo ensino praticado, isto é, teria um papel ativo no desenvolvimento da aprendizagem. Refere ainda que é através da observação que se consegue perceber o modo como professor e estudante reagem um ao outro;

- O cenário behaviorista: o profissional é encarado como um técnico, um executivo e é informado explicitamente sobre as competências que tem de desenvolver, que são traduzidas em objetivos operacionais, sendo responsável pela consecução desses mesmos objetivos. Pode, no entanto, fazê-lo no seu próprio ritmo através dos meios que lhe são colocados à disposição e de entre os quais deve selecionar os mais apropriados. A prática é gradual e acompanhada, desenvolvendo-se “com base em observações, experiências clínicas de pequenas dimensões” (...) “e está subordinada às três características” (Alarcão & Tavares, 2010, p.24): definição operacional dos objetivos, responsabilidade e individualização;
- O cenário clínico: o profissional é um agente dinâmico e o supervisor é a pessoa que ajuda a analisar e a repensar a prática. Este é um processo que implica a colaboração entre o profissional e o supervisor numa atividade continuada que engloba a planificação e a avaliação conjuntas. O termo clínico advém da influência do modelo clínico da formação dos médicos, no qual a componente prática do curso se realiza em contexto de trabalho (hospital, clínicas, entre outros). No caso dos professores, o hospital/clínica é a sala de aula e o mesmo acontece com os estudantes que se encontram em formação inicial de TILGP. O profissional deve ter uma atitude ativa e pedir a colaboração do seu supervisor para a análise de situações problemáticas, sendo que este último deverá adotar um postura de colega, como elemento de apoio, de recurso, de alguém que se encontra disponível para ajuda a ultrapassar as dificuldades sentidas na profissão (Alarcão & Tavares, 2010);
- O cenário psicopedagógico: a supervisão está relacionada com o ato de ensinar, isto é, “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica” (Alarcão & Tavares, 2010, p.28). A meta do processo de ensino/aprendizagem está no desenvolvimento da habilidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação às exigências da vida e do contexto. Deste modo, a supervisão surge após o conhecimento e a observação assenta na relação dialética entre a teoria e a prática. A primeira informa a segunda e esta, por sua vez, espelha o quadro teórico no qual o aprofundamento e a observação são maiores. Assim,

este cenário pressupõe o desenvolvimento de um profissional mais informado e capaz de tomar decisões adequadas ao contexto em que está inserido;

- O cenário pessoalista: está subjacente a importância do desenvolvimento do sujeito enquanto pessoa. Num estudo desenvolvido em Portugal por Ralha-Simões (1995), verificou-se que o desenvolvimento pessoal não ocorre em simultâneo com o desenvolvimento profissional, pelo que a formação dos profissionais deve ter em consideração o grau de desenvolvimento dos indivíduos, as suas perceções, sentimentos e objetivos. Cada indivíduo torna-se num modelo;
- O cenário reflexivo: a base é a reflexão *na* e *sobre* a prática, assente na consciência da imprevisibilidade dos contextos profissionais. A competência de agir nestes contextos implica um conhecimento tácito, inerente e simultâneo às ações do profissional, evidenciando-se um «know-how» socialmente relevante. Deste modo, a prática necessita de ser acompanhada por supervisores que detenham competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar e que sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros;
- O cenário ecológico: inspira-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1980). “Toma-se em consideração as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2010, p.37). Aqui, a supervisão deverá proporcionar experiências variadas em contextos diferentes e facilitar a execução de novas atividades por parte do estudante, permitindo desempenhar papéis que ainda não desempenhou e interagir com pessoas até então desconhecidas. Aprende-se a interagir com o meio envolvente para o respeitar e intervir de modo adequado e ajustado. O desenvolvimento do estudante é encarado como um processo inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, conforme refere Alarcão e Tavares “construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2010, p.39);

- O cenário dialógico: os profissionais são considerados mais no coletivo do que no individual, recaindo mais na análise dos contextos do que na análise do profissional. Neste cenário, a autoridade do supervisor resulta da sua «expertise», conhecimento do mundo profissional e das suas competências. É de salientar que todos os intervenientes são parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar alterações no contexto em que se inserem. Waite afirma que “the goal is for the teacher to understand the supervisor’s perspective and for the supervisor to understand the teacher’s perspective” (Waite, 1995, p.133).

Todos os cenários contêm elementos válidos e aplicam-se em diferentes fases e contextos nos quais o supervisor e supervisionado têm de interagir. A diversificação pressupõe que estes estabeleçam uma relação aberta e colaborativa. Assim, o estilo supervisionivo adotado pelo supervisor, nos diferentes momentos da formação do supervisionado, também é um fator importante no seu processo de ensino-aprendizagem. O supervisor pode optar por um estilo não diretivo, de colaboração ou diretivo (Alarcão & Tavares, 2010), de acordo com as características e desenvolvimento do supervisionado, da comunidade em que estão ambos integrados e do meio socioeconómico (Almeida, 2012), podendo, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, alternar entre os diferentes estilos supervisionivos. Ao optar por um estilo não diretivo, o supervisor dá ênfase à escuta ativa, encoraja, ajuda e clarifica as ideias, os pensamentos e as emoções do supervisionado, esperando que seja o estudante a tomar a iniciativa. Se a opção recai sobre um estilo colaborativo, o supervisor verbaliza muito o que o supervisionado lhe transmite, fazendo sínteses dos problemas e sugestões para ajudar o supervisionado a resolver as situações com que se depara na prática. Se incorre num estilo diretivo, o supervisor irá privilegiar a orientação, o estabelecimento de critérios e o condicionamento das atitudes do supervisionado (Alarcão e Tavares, 2010).

A relação supervisioniva que se estabelece entre o supervisor e o supervisionado constitui-se como um suporte para as aprendizagens que ocorrem em contexto da AIPP, todavia, é natural os intervenientes questionarem-se sobre como desenvolver esta relação. É através de relação supervisioniva que o supervisor analisa, com o supervisionado, as experiências de aprendizagem, o que foi significativo e o que o supervisionado sentiu durante o processo (Brennan & Little, 1996), facilitando, desta forma, o desenvolvimento de uma aprendizagem centrada na prática; a análise dos estilos de aprendizagem e a forma preferencial de aprender

do supervisionado; utilizar soluções baseadas na evidência; direcionar a aprendizagem para os processos; proporcionar experiências e oportunidades para o desenvolvimento do espírito crítico, pensamento ético e reflexão sobre o contexto da prática; trabalhar a relação com os pares e criar disposições para aprendizagens futuras, são aspetos que podem advir de uma relação supervisiva eficaz.

Severinsson (2001) refere que a relação supervisiva deve ter três dimensões que são a confirmação, o significado e a consciencialização. A supervisão deverá enfatizar o desenvolvimento da identidade, das competências e do pensamento ético. O diálogo reflexivo constitui-se num instrumento fundamental para prática por:

- Confirmar saberes: oferecer apoio e dar pistas para o desenvolvimento do supervisionado;
- Conferir significados: ajudar o supervisionado a desenvolver aprendizagens significativas, relacionando saberes atuais com situações anteriormente aprendidas;
- Favorecer a consciencialização: possibilitar ao supervisionado ter uma ideia de si, dos outros e do contexto, e qual a sua posição face a todos estes.

Para Abreu (2007), a relação que se estabelece entre supervisor e supervisionado constitui a dimensão mais dinâmica da supervisão. Este autor, a respeito da importância da relação supervisiva, faz referência a vários estudos que se focalizam na relação supervisiva, nomeadamente:

- Callister (1993) refere que as narrativas desenvolvem a capacidade de pesquisa, facilitam a expressão de sentimentos, desenvolvem as competências de observação e permitem a aquisição de um distanciamento crítico;
- Hart e Rotem (1995) destacam a importância da cooperação entre docentes e tutores para o êxito supervisivo;
- Landen et al (1995) e Hancock (1999) sublinham a importância do uso de um diário autorreflexivo para ajudar o estudante a refletir sobre as suas aprendizagens, podendo funcionar como meio para preencher as lacunas da teoria;
- Gonda et al (1999) afirmam, no seu estudo, que os próprios estudantes verbalizam que a relação com o supervisor é essencial para criar um ambiente

de aprendizagem favorável, sendo que a cooperação positiva e muito próxima entre ambos seria facilitadora dos processos de supervisão e de aprendizagem.

Abreu (2007) analisou as fases de progressão dos estudantes no que concerne às relações, afirmando que variam de acordo com a duração, todavia, de um modo geral apresentam 3 fases:

- Fase inicial: verifica-se uma maior dependência do estudante face ao supervisor, a aprendizagem é essencialmente por imitação, a experiência é limitada e há necessidade de desenvolver a segurança pessoal, a motivação e a confiança;

A fase inicial caracteriza-se pelo início da relação supervisiva, a sua duração está intimamente relacionada com o desenvolvimento do estudante e das características do contexto. Nesta fase, segundo Abreu e tendo como finalidade o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do supervisionado, o supervisor necessita de:

- “Preparar com cuidado todos os segmentos da formação;
  - Analisar de forma integrada o currículo de formação;
  - Identificar as experiências a desenvolver;
  - Conhecer o perfil psicológico do estudante e agir em conformidade;
  - Demonstrar, integrar, apoiar, motivar, encorajar;
  - Promover a autosssegurança;
  - Ajudar a desenvolver estruturas para o controlo da ansiedade;
  - Centrar-se no desenvolvimento de competências e no crescimento pessoal;
  - Atender sobretudo aos processos como objetos de atenção” (Abreu, 2007, p.231).
- Fase experimental: verifica-se um conflito entre a dependência e a autonomia, a diminuição da aprendizagem por imitação e o aumento progressivo da motivação, da segurança e da autonomia e há um investimento na compreensão dos processos e das lógicas;

A fase experimental é a fase de maior duração no processo de supervisão. Supervisor e supervisionado participam conjuntamente em atividades reflexivas, devendo o primeiro orientar o segundo no desenvolvimento pessoal e profissional, criando um ambiente favorável ao estabelecimento de uma relação supervisiva saudável. Abreu afirma que nesta fase compete ao supervisor:

- “Evoluir de uma filosofia de ensino para uma filosofia de aprendizagem com recurso a técnicas de aconselhamento e incentivo à descoberta;
  - Assegurar sessões de supervisão consistentes com as práticas a desenvolver, situações de aprendizagem do estudante e exigência da instituição onde se desenvolve o ensino clínico;
  - Trabalhar a capacidade analítica e as triangulações;
  - Trabalhar a autonomia face à hierarquia de saberes e a perceção das limitações, num contexto de responsabilização;
  - Desenvolver práticas de avaliação de forma contínua e sistemática com o formando, ao longo de todo o processo de formação;
  - Promover o debate em torno de preocupações de ordem ética;
  - Dar atenção à esfera emotiva;
  - Apoiar o aluno na gestão e utilização da informação;
  - Potenciar energias pessoais para a autoestima, a focalização no grupo, a diminuição da insegurança;
  - Promover a integração de saberes e formas integradas de aprendizagem” (Abreu, 2007, p.232).
- Fase autonomização: verifica-se que o estudante é capaz de definir o seu próprio caminho, compreender e aceitar a identidade do formador, a motivação e a autonomia estabilizam e torna-se competente no distanciamento crítico e analítico.

A última fase, autonomização caracteriza-se pela separação entre o supervisor e o supervisionado. Ambos reconhecem que a sua relação se alterou, assim como as tarefas desenvolvimentais. O estudante sente independência e, conseqüentemente, autonomia, embora, simultaneamente, exista um sentimento de perda e ansiedade. O mesmo autor salienta que, nesta fase, o supervisor ajuda o supervisionado a:

- “Pensar a qualidade das práticas;
- Centrar a atenção nas dimensões estruturantes da qualidade: os processos, as estruturas e os resultados;
- Promover estratégias de distanciamento crítico;
- Sedimentar a atitude ética” (Abreu, 2007, p.232).

Deste modo, segundo Alarcão e Tavares (2003), existe um conjunto de princípios subjacentes ao estágio que o supervisor deverá considerar, nomeadamente:

- Princípio da significação: estabelecer relação entre as aquisições prévias e futuras;
- Princípio da organização: sistematização dos saberes;

- Princípio do desenvolvimento e da aprendizagem: pela experiência organizada e sistematizada, levar a uma melhor compreensão dos significados;
- Princípio da qualidade: experiência sentida como motivadora;
- Princípio da reflexão: refletindo compreende-se o que é aparentemente tácito;
- Princípio da interação social: a experiência fomenta a interação entre os pares;
- Princípio da educação: as experiências conduzem ao desenvolvimento de várias potencialidades do supervisionado;
- Princípio da formação holística: o global da pessoa constrói-se numa variedade integrada de experiências vivenciadas.

Alarcão e Tavares (2010) chamam a atenção para desmistificar alguns mitos e preconceitos no concerne ao estatuto da relação entre supervisor e supervisionado, tais como: superior/inferior, avaliador/avaliado; dependente/subordinado, entre outros. Os mesmos autores referem que se deve dar relevo aos comportamentos e atitudes de entreatajuda e colaboração entre colegas, num processo com objetivos em comum, mas pontos de vista diferentes.

Guimarães (2005) recorda que o papel dos supervisores nas escolas nem sempre está claramente definido e, não obstante esta dificuldade, ainda se desconhecem quais as competências que o intérprete de LGP deve possuir que favoreçam o desenvolvimento do estudante de modo a torná-lo num profissional competente.

O supervisor deve adequar o seu desempenho no sentido de ajudar o supervisionado a evoluir, quer no saber, quer no saber fazer e no saber ser, que são fundamentais “a uma intervenção contextualizada e que só é possível através de um saber consciente, situado e partilhado” (Sá-Chaves, 2000, p.76). Assim, o supervisor surge como facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos estudantes em formação, tendo como finalidade melhorar o ensino através do desenvolvimento pessoal e não somente do desenvolvimento de conhecimentos (Talaia, 2007), daí que ele é essencial para que ocorra um crescimento positivo ao nível das competências do estudante.

Com o decorrer da supervisão, o supervisor assume diversos papéis e funções, de acordo com as necessidades e potencialidades do contexto e do supervisionado, tal requer que

este profissional possua diversas competências, as quais têm sido alvo de investigação por parte de alguns pesquisadores, servindo de apoio para “a elaboração de teorias sobre as práticas por alguns e, concomitantemente, sendo criticadas por outros” (Claus, 2005, p.9). Os investigadores são unânimes em apontar a pluralidade de definições do termo competência, todavia é possível identificar alguns elementos em comum: a mobilização de conhecimentos adquiridos, a ação, a construção intersubjetiva, o hábito e a avaliação. (Almeida & Rebelo, 2004; Barreira & Moreira, 2004; Chomsky, 1965,1986; Depover & Noël, 1999; Elliot & Dweck, 2005; Jardim, 2007; Le Boterf, 1997; Levy-Leboyer, 1996; Neves & Faria, 2005; Perrenoud, 1999; Pires, 2000; Ramos, 2002; Rey, 1996; Roegiers & De Ketele, 2004; Sequeira, 2005; Suleman, 2000).

A competência, enquanto conceito, “não se deixa fechar numa definição” (Bellier, 2000, p.8), trata-se de um “objeto puramente conceptual e não estabilizado no plano científico” (Giorgino 2000, p.43), o que justifica o debate a este respeito pelo facto de se tratar de uma “variável de ajuste” entre dois mundos, nomeadamente: do trabalho vs. da educação; dos saberes operacionais vs. dos saberes científicos; do emprego vs. da qualificação e do individual vs. do coletivo (Bellier, 2000, p.8). Le Boterf (1999) refere que o conceito é muitas vezes entendido como um somatório de saber fazer, de saber ser, de saber teórico e de saber prático, reduzindo a competência a um saber fragmentado. Lopes (2010) chama a atenção para outro motivo que se prende com o facto de o conceito ser empregue em diferentes áreas, como a psicologia, a gestão de recursos humanos, a educação, a política, entre outras, reproduzindo diversos enfoques e perspetivas.

O termo competência surgiu nos finais da idade média e estava associado à área jurídica que, segundo Sarapicos (2008), expressava que uma dada pessoa ou tribunal reunia as condições para a tarefa de julgar alguém. Contudo, por força do uso o termo foi adquirindo outro espectro, sendo utilizado em relação a qualquer pessoa que realizava um bom desempenho (Silva, 2010). Zafarin (1999), citado por Corominas, Tesouro, Capell, Teixidó, Pèlach e Cortada (2006), faz referência ao exercício da atividade do artesão medieval para evidenciar os conhecimentos e os saberes que eram herdados de geração em geração e melhorados pela experiência do indivíduo. “A partir dos anos 70, com a incorporação das competências, o trabalho retorna ao indivíduo, não se qualifica o posto de trabalho, mas sim o indivíduo diretamente (...) A competência exerce-se numa situação concreta (...) tem de se

associar com outros domínios de competências para conseguir a plena eficácia” (Corominas et al, 2006, p.304).

Para Perrenoud (2000), trata-se da aptidão que o indivíduo tem em mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, tais como: conhecimentos, capacidades e informações. Rabaglio (2001), citado por Ferreira (2010), por sua vez, afirma que se trata de um conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos que possibilitam ao indivíduo o desempenho com eficácia de determinada tarefa em qualquer situação. A competência é constituída pelo saber, pelo saber fazer e ser, onde se incluem os conhecimentos, as habilidades e os valores. Conforme refere Ferreira, “ não adianta ter só conhecimento sem habilidade; não adianta ter habilidade e conhecimento sem ter um comportamento adequado” (Ferreira, 2010, p.21). A competência refere-se a uma capacidade real que pode ser demonstrada, encontra-se relacionada com uma situação específica e visa os resultados que podem ser obtidos num trabalho. A competência, atualmente, está ligada à excelência, pois a “competitividade radica em comportamentos de excelência ao nível das competências” (Ferreira, 2010, p.22), pelo que ter competências é saber fazer de acordo com os melhores.

Um dos objetivos da escola deve estar dirigido ao “desenvolvimento de todas as competências necessárias ao ser humano para responder aos problemas que a vida apresenta, mas com uma delimitação de responsabilidades em função dos meios disponíveis e de suas possibilidades reais” (Zabala & Arnau, 2010, p.75). Neste sentido, as competências que os supervisados deverão adquirir e desenvolver situam-se nas dimensões social, interpessoal, pessoal e profissional.

A aquisição de competências no âmbito social torna-se crucial por permitir que a humanidade progrida com vista aos ideais de paz, de liberdade, de equidade e de justiça social, permitindo que as pessoas possam utilizar a inteligência e os conhecimentos para a transformação da sociedade, através de uma participação informada, crítica, cooperadora e de respeito pela diversidade cultural e pelos valores das diversas civilizações. Zabala e Arnau (2010) referem o desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade como uma via, entre outras tantas, para um crescimento humano mais harmonioso e autêntico, diminuindo a pobreza, a exclusão, as incompreensões, as opressões e as guerras. Ser competente no âmbito social contribui para um mundo melhor, para o desenvolvimento humano sustentável através do entendimento mútuo entre os povos.

No momento em que existe uma crise de valores, de impotência diante das decisões políticas distantes das necessidades da população em geral, onde reinam princípios como o consumismo, egoísmo, competitividade e superficialidade, impõe-se a aquisição de competências que permita uma cultura de solidariedade, justiça, participação, defesa dos mais fracos e respeito para com os demais e para com as diferenças. Torna-se fundamental ser competente no âmbito interpessoal para compreender os demais, saber comunicar com autenticidade, criar condições para a implementação de soluções pacíficas, promover valores e atitudes que respeitem o pluralismo e a diversidade, seja ela cultural, de género, idade ou de outra ordem.

No que se refere ao âmbito pessoal, é essencial a pessoa conhecer-se e compreender-se a si mesma e aos demais, através do conhecimento do mundo e da reflexão sobre a sua pessoa. Trata-se de pensar por si próprio para decidir e escolher de acordo com as suas reflexões. O autoconhecimento, a criação do autoconceito, da autoestima e da autonomia são aspetos fundamentais para a manutenção de relações interpessoais de qualidade e para participação na vida social de forma justa e democrática, assim como para o desenvolvimento na vida profissional.

O rápido acesso à informação, ao contacto com o outro, à globalização e à mundialização do mercado de trabalho provocam incerteza face às expectativas profissionais e de trabalho. Atualmente, verifica-se que prevalece a lógica do capital face às necessidades das pessoas, aumentando a taxa de desemprego e a taxa de emigração. Deste modo, a aquisição e desenvolvimento de competências no âmbito profissional deve permitir a adaptação às exigências do trabalho e à polivalência e imprevisibilidade dos contextos laborais. É fundamental uma formação para a inovação que permita um profissional que saiba pensar e agir com uma atitude de formação permanente, em que aprender a aprender e o trabalho em equipa são o fio condutor da sua atuação sem negligenciar a visão global da pessoa.

O estudante desenvolve-se num contexto social e cultural, no qual ele aprende o que é necessário saber, o que é necessário saber fazer e o saber ser. Neste sentido, o ensino superior procura dotar o estudante de competências para que autonomamente possa vir a desenvolver capacidades de intervenção na vida profissional e social (Carvalho, 2004) e, conseqüentemente, se transforme num profissional que seja agente de mudança, daí que são vários os conteúdos da aprendizagem que contribuem para o seu amadurecimento e

autonomização. De acordo com Zabala e Arnau (2010), os conteúdos são conceituais – saber, procedimentais – saber fazer e atitudinais – ser (ver quadro 3).

Quadro 3 – Conteúdos e competências

<b>Dimensão</b>	<b>Competências</b>	<b>Saber</b>	<b>Fazer</b>	<b>Ser</b>
<b>Social</b>	Participar	Conhecimentos	Fazer	Ativo
	Compreender	provenientes de	Participar	Crítico
	Valorizar	múltiplas disciplinas	Compreender	Responsável
	Intervir	científicas	Valorizar Intervir	Justo Democrático Solidário
<b>Interpessoal</b>	Relacionar-se	Conhecimentos	Relacionar-se	Compreensivo
	Comunicar	provenientes da	Comunicar	Tolerante
	Cooperar	sociologia, psicologia	Cooperar	Solidário
	Participar	e da sociolinguística	Participar	
<b>Pessoal</b>	Exercer a	Conhecimento	Atuar de forma	Responsável
	*autonomia	proveniente de	autónoma, empreender	Autónomo
	*cooperação	múltiplas disciplinas	e resolver prolemas	Cooperativo
	*criatividade	científicas		Criativo
	*liberdade			Livre
<b>Profissional</b>	Exercer uma tarefa profissional	Conhecimento proveniente de múltiplas disciplinas científicas e profissionais	Habilidades gerais para a profissionalização	Responsável Flexível Rigoroso

Fonte: Zabala e Arnau (2010)

Refere Carvalho (2004), que pelo facto de o currículo introduzir progressivamente uma especialização disciplinar, a importância dos conteúdos conceituais vai aumentando gradualmente. Estes conteúdos são compostos por factos, conceitos e princípios; os factos aprendem-se por memorização e esquecem-se rapidamente pois são informações que os estudantes devem fixar; os conceitos e os princípios têm na sua base uma aprendizagem significativa, pois requerem a compreensão e a atribuição de sentido dos factos e advêm da interpretação e da relação com conhecimentos e experiências prévias do indivíduo (ver quadro 4).

Quadro 4 – Factos, conceitos e princípios como conteúdos de aprendizagem

	<b>Aprendizagem de factos</b>	<b>Aprendizagem de conceitos e princípios</b>
<b>Consiste em</b>	Cópia literal	Relação com conhecimentos anteriores
<b>Alcança-se por</b>	Repetição	Compreensão
<b>Adquire-se</b>	De uma vez	Progressivamente
<b>Esquece-se</b>	Rapidamente	Mais lenta e gradualmente

Fonte: Pozo (1999)

Embora Pozo (1999) faça a sistematização sobre a aprendizagem de factos, conceitos e princípios, ele refere não existir uma distinção dicotómica entre facto e conceito, mas sim a presença de um contínuo, na medida em que a memorização também é facilitada pelo conhecimento.

Carvalho (2004) realça que mais importante que a aprendizagem de factos, conceitos e princípios, é que o indivíduo seja capaz de aprender a aprender essas matérias. Zabala e Arnau (2010) mencionam que, na dimensão social, os conteúdos derivam de diversas disciplinas científicas, nomeadamente das ciências sociais, da história, da geografia, da sociologia e das ciências da natureza; na dimensão interpessoal, os conteúdos derivam da psicologia, da psicologia social e da sociolinguística; na dimensão pessoal, os conteúdos derivam de áreas do conhecimento relacionadas à saúde, ao desenvolvimento psicomotor e à psicologia e, na dimensão profissional, os conteúdos correspondem aos conhecimentos para o desenvolvimento dos estudos profissionais e universitários.

É de salientar a diferença relativa à aprendizagem de factos e conceitos. Os conteúdos factuais são de carácter descritivo e concreto, onde se encontra, por exemplo, nomes de personagens, fórmulas matemáticas, datas de acontecimentos, nomes, localização física e geográfica, símbolos, códigos, categorias, classificações, entre outros aspetos. Com vista a facilitar a aprendizagem dos conteúdos relacionados com os factos, devem ser realizadas atividades que promovam a memorização, tais como: elaboração de listas agrupadas em ideias significativas, relações com esquemas ou representações gráficas (Zabala & Arnau, 2010). Embora a aprendizagem destes conteúdos não requeira um planeamento profundo, é necessário que o indivíduo tenha a predisposição e a atitude favorável para que a

aprendizagem ocorra, pois, caso não se realizem atividades para estimular a memória, poder-se-á esquecer a informação. Por sua vez, os conteúdos conceituais são de carácter abstrato e exigem a compreensão por parte do indivíduo, como é o caso dos conceitos: mamífero, densidade, função, entre outros. Não é possível a pessoa dizer que aprendeu um conceito se o seu significado não tiver sido compreendido. Neste tipo de aprendizagem é sempre possível ampliar o conhecimento e torná-lo mais significativo. Para a aprendizagem dos conteúdos conceituais, Zabala e Arnau (2010) recomendam a realização de atividades que facilitem a relação dos novos conteúdos com os conhecimentos prévios que promovam a atividade mental, que atribuam relevância e funcionalidade aos novos conceitos e que favoreçam a compreensão do conceito de modo a utilizá-lo para a interpretação de outras situações ou para a construção de novas ideias.

Um indivíduo que se encontra no desempenho das suas funções, geralmente, possui um conjunto alargado de conhecimentos teóricos que vão ser importantes para a prática que vai realizar. Os conteúdos conceituais estão presentes a todo o momento, pois permitem compreender, organizar a prever a realidade. No que respeita aos conteúdos procedimentais, Coll (1999) afirma ser fundamental que a pessoa adquira a capacidade de analisar, ordenar e criticar os conhecimentos conceituais. Os conteúdos procedimentais consistem num conjunto de ações ordenadas, orientadas para a realização de uma tarefa que, segundo Trillo (1995), englobam destreza, habilidades, técnicas ou métodos e estratégias. Carvalho (2004) distinguiu os conteúdos procedimentais em:

- Os de destreza motora;
- As habilidades e estratégias cognitivas:
  - Procedimentos algorítmicos;
  - Procedimentos heurísticos.

Os procedimentos de carácter motor são aqueles que requerem a execução de uma ação motora. Carvalho salienta que devem ser considerados “os procedimentos que implicam o recurso a ações e decisões de natureza interna e que servem de base à realização de tarefas intelectuais em que o saber consiste em saber operar com objetos e com a informação” (Carvalho, 2004, p.93), e que são designados pelos autor como procedimentos de natureza cognitiva. Conforme mencionámos anteriormente, estes podem subdividir-se em procedimentos algorítmicos e heurísticos. Os primeiros têm definido todos os passos necessários para chegar de forma correta ao objetivo pretendido; os segundos não explicitam

os passos mas orientam a sequência que deve ser utilizada e, naturalmente, nem sempre se obtêm resultados iguais. A aprendizagem dos conteúdos procedimentais possibilita ao indivíduo a mobilização de um conhecimento duplo, ou seja, o conhecimento teórico e o uso e aplicação desses conhecimentos a situações particulares. Zabala e Arnau (2010) referem que em todas as dimensões se observa a análise, a organização, a interpretação de informação, a atuação autónoma, a aprendizagem, o planeamento, a organização de atividades, a solução de problemas e a gestão e solução de conflitos. A comunicação de ideias, o trabalho em equipa, a participação na vida pública e a interação dentro de um grupo podem ser encontradas na dimensão social, interpessoal e profissional.

São conteúdos procedimentais o ler, desenhar, calcular, classificar, traduzir, recortar, entre outros, e são aprendidos através da exercitação prática e reflexiva. As atividades deste cariz poderão requerer maior ou menor ajuda externa e são acompanhadas da reflexão de modo a permitir ao indivíduo tomar consciência da própria atuação.

Relativamente aos conteúdos atitudinais, estes são transversais e, mais do que regular atitudes, eles têm por objetivo o desenvolvimento dos valores. Carvalho (2004), apoiado em Sarabia (1992), refere a existência de três componentes que são:

- Componente cognitiva que representa as ideias ou crenças sobre a melhor forma de se comportar;
- Componente afetiva que é relativa ao grau com que foram assumidos e interiorizados os princípios que regulam o funcionamento das normas;
- Componente condutal que é relativa às regras ou padrões de conduta de modo a que seja atingido um comportamento consistente.

As atitudes possibilitam ao ser humano a satisfação das suas necessidades biológicas e sociais, sendo possível identificar quatro funções relativas às atitudes que Carvalho (2004) descreve como:

- Função defensiva: adoção de atitudes que levam o grupo a aceitar a pessoa;
- Função adaptativa: ajuda a que os objetivos sejam alcançados, maximizando as recompensas e minimizando as penalizações;

- Função expressiva dos valores: necessidade que cada pessoa tem em expressar os seus valores e, conseqüentemente, conformar socialmente a validade dos conceitos;
- Função cognitiva: permite ordenar, clarificar e dar estabilidade ao contexto em que vivemos, possibilitando a categorização e a simplificação de grande quantidade de informação que se recebe.

O supervisor não pode decidir se os supervisados adquirem ou não atitudes, mas antes que atitudes gostaria que adquirissem, podendo até atuar como um modelo. A instituição de ensino superior e a escola, por sua vez, definem um conjunto de regras e normas que permitem o seu funcionamento e condicionam o comportamento do supervisado. Estas normas e regras são aceites de forma diferente pelos vários supervisores e supervisados, dado que o sistema de valores está intimamente relacionado com as atitudes. No que concerne aos conteúdos atitudinais, Zabala e Arnau (2010) afirmam que se pode verificar, em todas as dimensões, a aprendizagem de conteúdos como a solidariedade, respeito aos demais, tolerância, empatia, assertividade, auto estima, autocontrole, responsabilidade, adaptabilidade e flexibilidade.

A aprendizagem destes conteúdos envolve elaborações complexas de carácter pessoal e com grande vinculação afetiva. Segundo os autores anteriormente mencionados,

“a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma valorização das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, o que significa a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, uma implicação afetiva e uma revisão e valorização da própria atuação” (Zabala & Arnau, 2010, p.103).

Durante o desempenho da prática, os procedimentos que o indivíduo executa apresentam uma componente instrumental e uma componente relacional que se encontram fortemente ligadas ao seu sistema de valores, pelo que a ética e a deontologia são indispensáveis neste contexto.

Moreira, a respeito da atuação dos supervisores, refere que estes mobilizam várias competências e saberes que “não sendo desenvolvidos no decurso da sua atuação enquanto professores, devem sê-lo em alguma altura, de modo, a que estes professores se possam tornar supervisores capazes” (Moreira, 2001, p.17). Para Abreu, o supervisor é “um profissional experiente, geralmente mais velho, que se responsabiliza pela aprendizagem do formando” (Abreu, 2007, p.214). Bernardino (2007) afirma que deve ser alguém que incentive e facilite a

leitura da realidade, promova a integração na vida profissional e desenvolva o processo de avaliação. Não é suficiente que o supervisor seja apenas o mais experiente, mas sim aquele que possui mais conhecimento e capacidades diversificadas, executa e avalia as decisões que seleciona, de modo a obter soluções adequadas mesmo em circunstâncias e contextos difíceis.

Em 1972, Mosher e Purpel, citados por Alarcão e Tavares, identificaram seis áreas que o supervisor deve manifestar:

“a) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática do ensino; e) skills de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação” (Alarcão & Tavares, 2010, p.73).

Em 1976, Blumberg fez a distinção entre os supervisores reais e os ideais, sendo que os primeiros se apresentavam como distantes, de contacto difícil e que estabeleciam uma relação artificial com os supervisados que se caracterizava pela tensão, inibição e sentimentos de inferioridade por parte do supervisado. No que respeita aos supervisores ideais, estes seriam indivíduos abertos, de contacto fácil, com os quais era agradável trabalhar e que possuíam uma panóplia de recursos que colocavam à disposição do supervisado, permitindo a este último uma participação ativa na resolução de problemas.

Em 1985, Glickman identificou as seguintes competências que o supervisor deve ter: prestar atenção, clarificar, encorajar, servir de espelho, dar opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar, orientar, estabelecer critérios e condicionar. Segundo Alarcão e Tavares, este devia “ajudar o professor a tornar-se num bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 1987, p.65). Por sua vez, Wallace (1991) refere que o supervisor podia ser perspectivado de forma prescrita – autoridade única; ou de forma colaborativa – colega com mais experiência e saber, que está recetivo ao formando que orienta, ajudando-o a desenvolver-se para autonomia. Em 1993, Vieira acrescentou às competências do supervisor o “imperativo de uma formação especializada” (Vieira, 1993b, p.29). Oliveira e Oliveira afirmaram que competia ao supervisor “criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio” (Oliveira & Oliveira, 1997, p.20), que possibilitasse a participação ativa do supervisado no seu processo de formação

(Oliveira & Oliveira, 1997). De acordo com Washington (1997), citado por Abreu, o supervisor devia:

- Possuir “competência científica, comunicacional e didáctica;
- Contribuir para o crescimento pessoal e profissional do aluno;
- Saber aconselhar, apoiar e orientar o aluno, ajudando-o a problematizar questões de âmbito profissional;
- Proporcionar oportunidades de aprendizagem;
- Aumentar a auto-estima e confiança pessoal;
- Disponibilizar recursos para a aprendizagem;
- Estimular o aluno;
- Facilitar a gestão de emoções” (Abreu, 2007, p.238).

Em 2000, Gray e Smith identificaram as seguintes competências: “enthusiastic, friendly, approachable, patient and understanding and having sense of humour” (Gray & Smith, 2000, p.32). Também neste ano, Franco (2000) salientou a motivação, os conhecimentos, o bom relacionamento interpessoal, a experiência profissional e a disponibilidade como competências que o supervisor deve ter. Garrido (2004) apontou a capacidade de diálogo, a compreensão, a simpatia, a imparcialidade, a liderança, o dinamismo, a organização e o espírito de equipa. Carvalhal (2003) fez referência ao domínio e à mobilização da teoria e da prática no sentido de facilitar o raciocínio profissional que fundamenta a ação concreta. É de salientar que Alarcão e Tavares (2010) realçam que a escuta é considerada fundamental pela maioria dos investigadores.

Tal como Domingos, questionamo-nos sobre o tipo de competências que serão precisas para o desempenho de atividades, que “tal como o ensino, se caracterizam por agir sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor” (Domingos, 2003, p.71).

É nesta bruma conceptual que importa encontrar alguma organização e sistematização, procurando conhecer as competências que se afiguram essenciais ao supervisor dos estudantes de TILGP, pois, dada a imprevisibilidade e complexidade de situações com que se depara e a necessidade de saber fazer face aos imprevistos, é-lhes exigido ir além do que está prescrito e existe a dúvida se, no caso em concreto da TILGP, não será necessária mais alguma competência que não tenha ainda sido descrita.

Uma vez compreendido o motivo e o contexto em que a competência emerge, importa identificar quais as competências que compõem o perfil do supervisor dos estudantes de TILGP. Assim, com o intuito de identificar as competências do supervisor descritas na

literatura, em maio de 2011, realizámos uma pesquisa através da base de dados científica EBSCO Host utilizando como descritores: «Portuguese», «sign language», «interpreter», «supervision», «supervisor's profile», «supervisor», «supervisee», «students», «skills» e «competencies».

Das diversas associações efetuadas com os descritores, é de salientar que quando combinados:

- «portuguese, sign language, interpreter»;
- «sign language, interpreter, supervisor's profile»;
- «sign language, interpreter, supervisor»;
- «sign language, interpreter, supervision»;
- «sign language, interpreter, supervisee»;
- «sign language, interpreter, students»;
- «portuguese, sign language, skills»;
- «portuguese, sign language, competencies»;
- «sign language, interpreter, competencies»;
- «portuguese, interpreter, competencies»;
- «portuguese, interpreter, skills».

o resultado obtido foi 'não foram encontrados resultados'. Dada a escassez de textos sobre o intérprete de língua gestual e sobre o supervisor em específico nesta área, tivemos necessidade de consultar alguns autores que foram sendo mencionados nos textos encontrados na EBSCO Host.

Dos vários autores consultados no decorrer deste estudo, foram identificadas 41 competências, como, por exemplo: ajuda, assertividade, capacidade de ouvir, colaboração, conselheiro, confiança, comunicativo, entusiasta, líder, modelo, orientador, paciente, responsável, que trabalha em equipa, voluntário, entre outras.

À semelhança dos progressos ocorridos noutros países da Europa, também em Portugal se verificaram mudanças profundas no domínio da formação e que se fazem refletir, de modo inequívoco, ao nível do desenvolvimento das práticas e da evolução das profissões (Garrido et al, 2008), daí que o supervisor dos estudantes em TILGP, tal como os supervisores em outras áreas profissionais, deve assumir-se como um indivíduo flexível, capaz de

promover laços sociais (Carvalho, 2001), estimular o desenvolvimento da autonomia no supervisionado, respeitando a liberdade de decisão e de iniciativa deste (Baptista, 1999).

Assim, a fase I do estudo, que passamos a explicitar detalhadamente nos próximos subcapítulos, foi fundamentalmente exploratória, e teve como objetivo identificar, por parte dos peritos, o perfil de competências do supervisor que favoreça o desenvolvimento de competências do futuro profissional. Para tal, tivemos a necessidade de construir um inventário onde constassem as competências descritas na literatura, de modo a permitir aos participantes escolherem as que considerassem mais adequadas face ao contexto específico da AIPP. A colheita de dados decorreu entre novembro de 2011 e março de 2012.

## **7.1. Método, Participantes e Recolha de Dados**

Nesta fase, optámos por aplicar a técnica de Delphi. Esta técnica tem como finalidade encontrar um determinado nível de consenso acerca de um tópico particular, neste caso, o perfil de competências do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP.

O processo de construção de consensos não se resume somente à produção dos referidos consensos, tem em consideração a experimentação, a aprendizagem, a mudança e a construção partilhada de sentidos (Wilson & Moffat, 2010). Vários são os benefícios apontados para o uso desta técnica, pelo que, apoiados na literatura, destacamos aquelas que são as principais vantagens da mesma, isto é, a colaboração aumenta a qualidade das soluções desenvolvidas pelos peritos (Fink, Kosecoff, Chasin & Brook, 1984; Innes & Booher, 1999; Wilson & Moffat 2010), “a wide range of viewpoints can lead to innovative solutions, and the ability of the expert group respond to the issue is increased as stakeholders can apply a range of resources to solving it” (Wilson & Moffat, 2010, p. 285).

A flexibilidade e simplicidade da técnica de Delphi permitiram que esta fosse aplicada com sucesso em diferentes contextos temáticos e geográficos (Landeta, 2006; Landeta, Barrutia & Lertxundi, 2011). Esta técnica caracteriza-se pelo anonimato, iteração com informação de retorno, participação de um painel de peritos, utilização mais eficiente do tempo dos peritos e convergência na distribuição das respostas (Gupta & Clarke, 1996; Justo, 2005; Landeta, 2006; Nowack Endrikat & Guenther 2011; Rowe & Wright, 2011).

Vários autores referem que esta é uma técnica que permite obter uma opinião consensual e conjunta através de um grupo de peritos, combinando o conhecimento e a experiência destes quando as evidências sobre a temática são limitadas (Dalkey & Helmer, 1963; Fink et al 1984; Justo 2005; Landeta et al, 2011; Levine, 1984; Lindeman, 1975; Nowack, et al, 2011; Turoff, 1970; Verhagen et al, 1998; Wright & Giovinazzio, 2000).

Metodologicamente, a técnica de Delphi exige a observação de critérios de validade e fiabilidade. Justo (2005) e Press (1978) mencionam que para ser perito é essencial satisfazer algumas condições que, neste estudo, foram as seguintes: conhecerem pessoalmente a comunidade e a instituição em estudo, assim como desempenharem as funções ou desenvolverem atividades relacionadas com o objeto de estudo. “Os indivíduos são selecionados para participar na investigação qualitativa de acordo com a sua experiência, cultura, interação social ou fenómeno de interesse” (Streubert & Carpenter, 2002, p. 25), pelo que os peritos escolhidos foram todos supervisores que estavam a frequentar o curso de mestrado em TILGP no ano letivo de 2011/2012, e um perito nomeado pela Escolas Superiores de Educação públicas que lecionassem TILGP. Tal como já foi referido, as ESE’s públicas não devolveram o contacto por nós efetuado, pelo que o painel de peritos foi constituído pelos supervisores que estavam a frequentar o referido curso de mestrado em TILGP na ESE que aceitou participar no estudo.

Apoiados na revisão da literatura, elaborámos o instrumento para a colheita de dados e que designámos de SLISCY - Santos Sign Language Interpreter Students Supervisor Competencies Inventory, onde constaram as competências descritas na literatura sobre o perfil de competências do supervisor e no qual contemplamos um espaço para os supervisores inquiridos nomearem outras competências que, eventualmente, considerassem importantes e que não estivessem nomeadas no documento. Assim, foram tidas em conta as competências mais comuns e outras não tão mencionadas, mas que podem ser encontradas na literatura de outras áreas, permitindo ao painel de peritos escolher as que se adequavam à figura do supervisor dos estudantes de TILGP. Este documento é composto por duas partes fundamentais (ver anexo II). A primeira, onde foram discriminadas as características sociodemográficas dos supervisores, e a segunda, onde estão descritas as competências do perfil do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP. Assim, o inventário é composto por 41 competências com uma escala tipo Lickert (1-5) que varia entre o «nada adequado» e o «muito adequado».

Após a autorização, e convenientemente articulado com os docentes responsáveis pelo curso e pelas respetivas unidades curriculares, foi realizada a colheita de dados na turma pretendida entre novembro 2011 e março de 2012.

O contacto direto e pessoal com todos os supervisores a frequentar o curso de mestrado em TILGP foi uma estratégia por nós adotada de modo a que permitisse aumentar a taxa de resposta ao inventário. Esteve sempre subjacente o respeito pelos princípios éticos inerentes à investigação, pelo que se garantiu o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos com o inventário utilizado, assim como foram explicitados os objetivos do estudo, a metodologia por nós utilizada, o preenchimento dos inventários e as respetivas datas e modos de recolha, quer aos docentes com quem articulámos, quer aos peritos. Salientámos o carácter voluntário da participação dos supervisores neste estudo.

O tratamento dos dados foi realizado, utilizando as técnicas que mais se adequavam à situação. Para a caracterização sociodemográfica, utilizámos a estatística descritiva, nomeadamente no que se refere às variáveis: idade, sexo, habilitações, tempo de exercício como intérprete, contexto de trabalho, formação e tempo de exercício como supervisor.

A apresentação e análise dos dados serão detalhadas, pelo que, sempre que conveniente, recorreremos à apresentação de tabelas precedidas de informações pertinentes e relevantes para a sua compreensão.

Ressalvámos que este estudo não fará, em nenhum momento, qualquer avaliação do funcionamento do curso de TILGP ou das instituições que o lecionam.

## **7.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

O documento foi distribuído a todos os supervisores, numa totalidade de 18 intérpretes de LGP, entre novembro e dezembro de 2011, e a sua recolha foi realizada no final do mês de dezembro do mesmo ano.

Na 1ª ronda, participaram 12 peritos e, na 2ª ronda participaram apenas 9.

Conforme já tivemos oportunidade de referir, solicitamos a colaboração das restantes instituições de ensino superior que lecionavam o curso de TILGP, através da nomeação de um

perito para participar na técnica de Delphi. Contudo, não obtivemos qualquer resposta por parte destas.

Nas tabelas que se seguem, apresentamos os dados da caracterização sociodemográfica do grupo de supervisores que constituíram o painel de peritos nas duas rondas realizadas. Na tabela 1, estão os dados relativos à idade, tempo como intérprete e tempo como supervisor.

Tabela 1 – Idade, tempo como intérprete e tempo como supervisor

	1ª Ronda (n=12)			2ª Ronda (n=9)		
	N	Média	(dp)	N	Média	(dp)
<b>Idade (anos completos)</b>	12	28	(4,7)	9	27	(3,5)
<b>Tempo como intérprete (anos completos)</b>	12	7	(4,8)	9	5	(2,6)
<b>Tempo como supervisor (anos completos)</b>	11	2	(2,1)	9	2	(2,1)

Da análise da tabela 2, constatámos que a média de idades dos intérpretes foi de 28 anos na 1ª ronda e 27 anos na 2ª ronda; que o tempo como intérprete de LGP foi em média 7 anos na 1ª ronda e 5 anos na 2ª ronda; e que a média de tempo como supervisor foi de 2 anos em ambas as rondas. É de salientar que na questão sobre o ‘tempo como supervisor’, na 1ª ronda, houve um perito que não respondeu à questão colocada.

Em Portugal, e de acordo com a legislação publicada, a formação ao nível do ensino superior na área da TILGP é algo recente, o que pode explicar as características da população estudada.

Na tabela seguinte, pode observar-se um conjunto de dados relativos às variáveis da caracterização sociodemográfica, nomeadamente: sexo, habilitações, outros cursos, formação em supervisão e contexto de trabalho.

Tabela 2 – Caraterização dos participantes

	1ª Ronda (n=12)		2ª Ronda (n=9)	
	N	(%)	N	(%)
<b>Sexo</b>				
Feminino	12	(100)	9	(100)
Masculino	0	(0)	0	(0)
<b>Habilitações Académicas</b>				
Licenciado	11	(91,7)	9	(100)
Mestre	1	(8,3)	0	(0)
Doutorado	0	(0)	0	(0)
<b>Outros Cursos Superiores</b>				
Pós Graduação	0	(0)	0	(0)
Licenciatura	1	(8,3)	1	(11)
Mestrado	1	(8,3)	0	(0)
Doutoramento	0	(0)	0	(0)
<b>Formação em Supervisão</b>				
Sim	0	(0)	0	(0)
Não	12	(100)	9	(100)
<b>Contexto de trabalho predominante</b>				
Administração pública	0	(0)	0	(0)
Associação de surdos	0	(0)	0	(0)
Escola	12	(100)	9	(100)
Saúde	0	(0)	0	(0)
Serviços ocasionais	0	(0)	0	(0)
Televisão	0	(0)	0	(0)
Outro	0	(0)	0	(0)
<b>Acumulação de funções como intérprete</b>				
Outros contextos de trabalho	2	(16,7)	1	(11)

Da análise da tabela 2, verificamos que todos os supervisores são de sexo feminino e licenciados, apenas 1 perito tem o grau de mestre.

No que se refere à realização de outros cursos superiores que não TILGP, 2 participantes já o tinham feito.

Todos os supervisores inquiridos não possuíam formação em supervisão, assim como a escola foi o contexto predominante de trabalho, contudo, 2 deles ainda desempenhavam funções em outros contextos.

Na 1ª ronda, foi solicitado aos peritos que escolhessem ou nomeassem as competências que se figuravam como adequadas ao perfil do supervisor dos estudantes de TILGP. Pelo facto de não ter sido incluída nem excluída qualquer competência ao inventário, reorganizamos o SLISCY de acordo com a importância que os peritos atribuíram às competências, pelo que solicitamos aos mesmos a validação desta informação, tendo, para tal, realizado uma 2ª ronda. Os inventários foram reorganizados de acordo com os «scores» obtidos na 1ª ronda e distribuídos entre janeiro e fevereiro de 2012, tendo a sua recolha cessado no final de março de 2012.

### 7.2.1. 1ª Ronda

Nesta fase, foram devolvidos 12 inventários dos 18 que foram entregues, pelo que a taxa de resposta foi de 66,7%. Passamos à apresentação das respostas dadas pelo painel de peritos acerca das competências que devem compor o perfil do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP, como se pode visualizar na tabela 3.

Tabela 3 – Técnica de Delphi: 1ª ronda

Competências	Nada adequado		Pouco adequado		Adequado		Bastante adequado		Muito adequado	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Ajuda	0	(0)	0	(0)	3	(25)	6	(50)	3	(25)
Atualizado	0	(0)	0	(0)	1	(8,3)	2	(16,7)	9	(75)
Ambiente Seguro	0	(0)	1	(8,3)	3	(25)	6	(50)	2	(16,7)
Articulação entre culturas	0	(0)	0	(0)	1	(8,3)	5	(41,7)	6	(50)
Articulação teórico-prática dos saberes	0	(0)	0	(0)	4	(33,3)	1	(8,3)	7	(58,3)
Assertividade	0	(0)	1	(8,3)	4	(33,3)	4	(33,3)	3	(25)
Autocrítica	0	(0)	0	(0)	3	(25)	4	(33,3)	5	(41,5)
Autoestima	0	(0)	1	(8,3)	7	(58,3)	3	(25)	1	(8,3)

Competências	Nada adequado		Pouco adequado		Adequado		Bastante adequado		Muito adequado	
	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
Avaliação	0	(0)	0	(0)	2	(16,7)	4	(33,3)	6	(50)
Capacidade de ouvir	0	(0)	0	(0)	3	(25)	6	(50)	3	(25)
Colaboração/Cooperação	0	(0)	0	(0)	3	(25)	4	(33,3)	5	(41,7)
Compreensão	0	(0)	1	(8,3)	5	(41,7)	5	(41,7)	1	(8,3)
Comprometido com o supervisor	0	(0)	0	(0)	3	(25)	6	(50)	3	(25)
Comunicação	0	(0)	1	(8,3)	4	(33,3)	3	(25)	4	(33,3)
Confiança	0	(0)	1	(8,3)	4	(33,3)	3	(25)	4	(33,3)
Conselheiro	0	(0)	0	(0)	3	(25)	4	(33,3)	5	(41,7)
Criatividade/Inovação	0	(0)	2	(16,7)	3	(25)	5	(41,7)	2	(16,7)
Disponibilidade	0	(0)	0	(0)	1	(8,3)	2	(16,7)	9	(75)
Empatia	0	(0)	0	(0)	6	(50)	3	(25)	3	(25)
Entusiasta	0	(0)	1	(8,3)	1	(8,3)	9	(75)	1	(8,3)
Estimulador/Motivador	0	(0)	1	(8,3)	3	(25)	2	(16,7)	6	(50)
Guia	0	(0)	0	(0)	4	(33,3)	3	(25)	5	(41,7)
Habilidades técnicas	0	(0)	1	(8,3)	0	(0)	1	(8,3)	10	(83,3)
Liderança	0	(0)	1	(8,3)	4	(33,3)	4	(33,3)	3	(25)
Monitor	0	(0)	0	(0)	1	(8,3)	3	(25)	8	(66,7)
Organização	0	(0)	1	(8,3)	3	(25)	6	(50)	2	(16,7)
Orientação	0	(0)	0	(0)	0	(0)	4	(33,3)	8	(66,7)
Paciente	0	(0)	1	(8,3)	6	(50)	5	(41,7)	0	(0)
Planear	1	(8,3)	2	(16,7)	4	(33,3)	3	(25)	2	(16,7)
Professor	0	(0)	3	(25)	7	(58,3)	1	(8,3)	1	(8,3)
Profissional	0	(0)	0	(0)	0	(0)	5	(41,7)	7	(58,3)
Recurso	0	(0)	0	(0)	2	(16,7)	7	(58,3)	3	(25)
Reflexão	0	(0)	0	(0)	4	(33,3)	5	(41,7)	3	(25)
Resiliência	0	(0)	0	(0)	3	(25)	7	(58,3)	2	(16,7)
Resolução de problemas	0	(0)	0	(0)	3	(25)	5	(41,7)	4	(33,3)
Respeito	0	(0)	0	(0)	1	(8,3)	7	(58,3)	4	(33,3)
Responsabilidade	0	(0)	0	(0)	0	(0)	6	(50)	6	(50)
Suporte	0	(0)	3	(25)	1	(8,3)	5	(41,7)	3	(25)
Trabalho em equipa	0	(0)	0	(0)	1	(8,3)	0	(0)	11	(91,7)
Treinador	0	(0)	1	(8,3)	2	(16,7)	5	(41,7)	4	(33,3)
Voluntário	0	(0)	3	(25)	5	(41,7)	3	(25)	1	(8,3)
Outras	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)

Da análise da tabela 3, verificamos que o painel de peritos considerou todas as competências adequadas e não acrescentou nenhuma competência ao inventário apresentado. O ‘trabalho em equipa’ e a ‘habilidade técnica’ foram consideradas as competências mais adequadas no supervisor. Estas competências foram consideradas como ‘muito adequada’ por 91,7% e 83,3% dos inquiridos, respetivamente.

A ‘orientação’, ‘profissional’ e ‘responsabilidade’ reuniram 100% de consenso em como eram competências bastante e/ou muito adequadas.

Competências como: ‘ajuda’, ‘atualizado’, ‘articulação entre culturas’, ‘autocrítica’, ‘avaliação’, ‘capacidade de ouvir’, ‘colaboração/cooperação’, ‘comprometido com o supervisor’, ‘conselheiro’, ‘disponibilidade’, ‘entusiasta’, ‘monitor’, ‘recurso’, ‘resiliência’, ‘resolução de problemas’, ‘respeito’ e ‘treinador’, foram competências consideradas como bastante e/ou muito adequadas por mais de 75% dos inquiridos.

Todos os membros do painel de peritos consideraram que as competências ‘articulação teórico-prática dos saberes’, ‘empatia’, ‘guia’ e ‘reflexão’ eram competências que se adequavam ao supervisor, pois nenhuma destas foi assinalada como ‘nada adequada’ ou ‘pouco adequada’.

A competência ‘professor’ foi considerada como ‘pouco adequada’ por 25% dos inquiridos e 58,3% considerou-a como ‘adequada’ o que perfaz uma percentagem de 83,3%.

Deste modo, na 2ª ronda da Técnica de Delphi, optámos por validar a informação prestada pelo painel de peritos e confirmar se a competência ‘professor’ devia ser considerada como ‘adequada’ ou como ‘pouco adequada’ e, portanto, excluída do perfil de competências do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP.

### 7.2.2. 2ª Ronda

Nesta ronda, foi solicitada a colaboração somente dos supervisores que tinham participado na 1ª ronda. Explicámos aos participantes que o segundo inventário (ver anexo III) estava ordenado de acordo com os «scores» obtidos na 1ª ronda e que era necessário nesta fase, validarem a informação prestada.

Para efeitos deste estudo, na 2ª ronda da técnica de Delphi, só relevam os dados que se referem ao emparelhamento dos inventários e serão esses a que exclusivamente nos referimos. É de salientar que nesta ronda só foram considerados 9 inventários uma vez que um dos participantes não tinha colaborado na 1ª ronda, o que correspondeu a uma taxa de resposta de 75%.

Passámos a apresentar as respostas dadas pelo painel de peritos acerca das competências que devem compor o perfil do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP (ver tabela 4).

Tabela 4 – Técnica de Delphi: 2ª ronda

Competências	Não Valido		Valido	
Trabalho em equipa	0	(0)	9	(100)
Atualizado	0	(0)	9	(100)
Habilidade técnica	1	(11,1)	8	(88,9)
Disponibilidade	0	(0)	9	(100)
Orientação	1	(11,1)	8	(88,9)
Monitor	0	(0)	9	(100)
Profissional	0	(0)	9	(100)
Responsabilidade	0	(0)	9	(100)
Articulação entre culturas	1	(11,1)	8	(88,9)
Avaliação	1	(11,1)	8	(88,9)
Articulação teórico prática dos saberes	0	(0)	9	(100)
Conselheiro	0	(0)	9	(100)
Respeito	1	(11,1)	8	(88,9)
Auto crítico	0	(0)	9	(100)
Colaboração/cooperação	0	(0)	9	(100)
Estimulador/motivador	0	(0)	9	(100)
Guia	0	(0)	9	(100)
Recurso	0	(0)	9	(100)
Resolução de problemas	2	(22,2)	7	(77,8)
Ajuda	1	(11,1)	8	(88,9)
Capacidade ouvir	0	(0)	9	(100)
Comprometido com o supervisionado	1	(11,1)	8	(88,9)
Treinador	1	(11,1)	8	(88,9)
Comunicação	1	(11,1)	8	(88,9)

Competências	Não Valido		Valido	
	N	(%)	N	(%)
Confiança	1	(11,1)	8	(88,9)
Reflexão	0	(0)	9	(100)
Resiliência	0	(0)	9	(100)
Entusiasta	0	(0)	9	(100)
Ambiente seguro	1	(11,1)	8	(88,9)
Assertividade	0	(0)	9	(100)
Empatia	2	(22,2)	7	(77,8)
Liderança	4	(44,4)	5	(55,5)
Organização	2	(22,2)	7	(77,8)
Criatividade/Inovação	2	(22,2)	7	(77,8)
Suporte	1	(11,1)	8	(88,9)
Compreensão	2	(22,2)	7	(77,8)
Auto estima	2	(22,2)	7	(77,8)
Paciente	0	(0)	9	(100)
Planear	3	(33,3)	6	(66,6)
Voluntário	3	(33,3)	6	(66,6)

Da análise da tabela 4, observamos que o painel de peritos validou todas as competências na ordem em que se apresentavam, embora as competências ‘liderança’, ‘voluntário’ e ‘planear’ obtivessem as percentagens mais baixas de validação.

No que diz respeito à competência ‘professor’, foi perguntado ao painel de peritos o grau de concordância com a afirmação ‘a competência ‘professor’ é pouco adequada’, conforme se pode verificar na tabela 5.

Tabela 5 – Grau de concordância sobre a competência professor

	Discordo totalmente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo totalmente
Afirmação	N	N	N	N	N
A competência ‘professor’ é pouco adequada	1	4	1	2	1

Da análise da tabela 5, verificamos que somente 3 supervisores é que concordaram ou concordaram totalmente com a afirmação.

Relativamente à competência ‘professor’, vários autores apontam-na como uma das competências que o supervisor deve possuir, porque ele partilha conhecimentos e experiências com o supervisionado, assim como identifica as necessidades individuais do estudante, as oportunidades que o contexto possibilita ao supervisionado desenvolver e o gosto pelo ensino (Alarcão e Tavares, 2003; Ali Pa, 2008; Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Hoy & Forsyth, 1986; Kilcullen, 2007; Lemos Rocha & Almeida, 2009; Morton-Cooper & Palmer, 2000; Smedley et al, 2010).

Conforme descrito na literatura, a tradução e a interpretação em LGP reveste-se de uma complexidade e de um grau de exigência elevado. Ser intérprete de LGP significa estar preparado para enfrentar os mais variados contextos de trabalho e cenários de tradução/interpretação, pelo que ser supervisor dos estudantes de TILGP obriga a que este profissional seja um indivíduo com um perfil de competências o mais diversificado possível. Sá-Chaves destaca que “o supervisor não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona [ou seja, dirige, orienta e/ou inspeciona a partir de uma posição superior], mas também como aquele que aconselha” (Sá-Chaves 2000, p.124). É também este o entendimento do painel de peritos que constituiu este estudo, na medida em que determinou que as 41 competências apresentadas eram as adequadas para o perfil do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP.

A respeito das competências, Alarcão e Tavares (2003) e Lemos et al (2009) consideram o supervisor como aquele que sabe ouvir, observa, interroga, responde adequadamente, integra outras perspetivas, clarifica, coopera e estabelece relações positivas com outros.

Ali Pa (2008) refere que o supervisor assume vários papéis ao longo do processo superviso de modo a promover o desenvolvimento do supervisionado.

Ramsey expõe que

“good supervisors have to be passionate about their work, their organization and their product or service in order to instill passion and commitment in their staff, team or crew members (...) with passion, they can become inspirational leaders who get remarkable results” (Ramsey, 2011, p.10).

Pelo exposto, verifica-se a necessidade do supervisor do estudantes de TILGP possuir uma diversidade de competências conforme o painel de peritos determinou e que a literatura descreve como necessárias.

Foram necessárias duas rondas para que ficasse determinado o perfil de competências do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP, por parte dos supervisores.

O painel de peritos considerou as 41 competências apresentadas como adequadas e não acrescentou mais nenhuma. Realçámos as competências ‘trabalho em equipa’, ‘habilidade técnica’ e ‘atualizado’ pela ponderação que os supervisores atribuíram às mesmas, considerando-as as mais adequadas do perfil.

Wright e Giovinazzo afirmam que “as rodadas sucedem-se até que seja atingido um grau satisfatório de convergência. No mínimo, duas rodadas são necessárias para concretizar o processo Delphi, sendo raros os exemplos de estudos com mais de 3 rodadas de questionários” (Wright e Giovinazzo 2000, p.58). Hasson e Keeney também são da mesma opinião, pois referem que a técnica “may employ fewer than 3 rounds panellists provided with pre-selected items, drawn from various sources, within which they are asked to consider their responses” (Hasson & Keeney, 2011, p.1697).

## **8. O PERFIL DO SUPERVISOR FACE ÀS NECESSIDADES DOS SUPERVISADOS**

O ensino superior é um período transitório e importante na vida do estudante, pois operam-se mudanças ao nível académico, social e até mesmo emocional. O contexto em que o estudante está inserido pode facilitar e estimular o desenvolvimento do mesmo em todas as suas dimensões – esta é uma etapa singular na consolidação da autonomia. Como referem Young e Friesen (1990), o sujeito, progressivamente, prepara-se para enfrentar maiores responsabilidades na sua vida social, familiar e profissional.

A formação inicial dos intérpretes é um período no qual o estudante adquire e desenvolve um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que lhe permitirão desempenhar as funções enquanto profissional. A formação inicial contribui para que o estudante possa compreender e analisar os objetivos do contexto sociocultural e organizacional que a profissão requer, assim como adquirir o suporte necessário para o exercício da profissão (Silveirinha, 2011).

A visão tradicional do ensino, no qual o professor era a figura central do processo de ensino-aprendizagem e era valorizado o ato de ensinar, tem vindo a dar lugar ao aluno como centro da ação pedagógica, valorizando a dimensão do ato de aprender (Freitas, 2013). Posteriormente, e numa perspetiva neo-cognitivista, o aprendiz era encarado como um indivíduo com capacidades metacognitivas de controlo e interpretação dos próprios processos cognitivos a que estava sujeito. O estudante dá sentido às suas experiências, não se limita a reagir ao meio ou a armazenar informação, trata-se de um indivíduo capaz de interpretar o que o rodeia e a si mesmo, de forma a alcançar uma relação cada vez mais satisfatória entre ele e o contexto, permitindo-lhe aprender a aprender. O sujeito e o meio começam a estar par a par.

Na designada sociedade do conhecimento, solicita-se às instituições de ensino superior que formem e preparem os seus estudantes, “proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhe saberes que lhes permitam integrar-se na vida de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social” (Crespo, 2003, p.41).

As mutações tecnológicas e a desatualização constante do conhecimento fazem com que o sucesso académico do estudante passe pela capacidade do ensino superior formar

sujeitos capazes de se atualizarem continuamente, de adquirirem novas atitudes e capacidades de responder eficazmente aos apelos constantes da mudança, necessitando o ensino superior de “preparar pessoas que elaboram, ao longo de toda a vida, um saber em constante renovação e que aprendem a aprender, a fazer, a viver juntos e a ser” (Jardim, 2007, p.17).

Conforme menciona Valente e Viana

“ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos a partir das informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano” (Valente & Viana, 2009, p.5).

Nesta perspetiva, o ensino é mais do que a mera aplicação dos conhecimentos teóricos na prática. As escolas de formação e as instituições que colaboram no crescimento global do estudante devem favorecer o que genericamente se designa de aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a viver juntos, até porque, e como refere Delors,

“a educação deve organizar-se à volta das quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento (...) à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al, 1998, p.77).

É de salientar o trabalho desenvolvido por Piaget, em que o conhecimento é um processo dinâmico e interativo através do qual a informação recebida é analisada em função da construção de modelos explicativos (Granell & Salvador, 1993). Todavia, de acordo com uma perspetiva socio-cognitivista, estes últimos vão-se tornando cada vez mais complexos e abrangentes, à medida que o estudante vai sendo capaz de desenvolver a relação que estabelece com a realidade da qual faz parte e onde intervém. As aprendizagens que o estudante vai desenvolver têm por base a assimilação e a acomodação da nova informação, assim como os contextos, quer pelo número, quer pela qualidade das relações e das informações que foram capazes de promover e interagir (Freitas,2013).

Bandura (1980) defendia que os sujeitos eram adaptados, não só pelo pensamento e pelas regras sociais, mas também por aquilo que aprendiam dos seus modelos, Para este autor, era possível aprender, imitando os modelos. Berbaum (1993) refere que Bandura desviou a atenção das estruturas mentais, fazendo sobressair a atenção, as atitudes e as opiniões. Os estudantes desenvolviam técnicas como a atenção, a retenção, a reprodução e a motivação

para recolherem as informações de modo a elaborarem o seu desempenho baseado nos modelos que adotavam como referência. Assim, a aprendizagem compreendia três processos:

- A aprendizagem imitativa: é uma aprendizagem pela experiência e observação do comportamento dos outros, todavia, o estudante não faz uso de todos os conteúdos aprendidos, apenas utiliza aqueles que possam trazer benefício ou reconhecimento (Freitas 2007);
- A facilitação social: o estudante desempenha melhor as tarefas já aprendidas quando se sente observado (Freitas 2007);
- A antecipação cognitiva: ocorre quando o estudante tenta encontrar uma resposta a uma nova situação, fundamentando-se na avaliação ou considerações de respostas anteriores (Barroso, 2009).

Os processos anteriormente descritos assentam nas experiências pessoais dos indivíduos, assim como no que eles observam dos seus modelos, influenciando o seu empenho nas aprendizagens e no modo como encaram as dificuldades. Segundo Bandura (1980), os sujeitos não são controlados por impulsos internos, nem conduzidos por impulsos externos, há uma reciprocidade entre o comportamento, os fatores cognitivos e os acontecimentos ambientais, pois estes operam em conjunto, determinando-se uns aos outros. Gonçalves refere que “a aprendizagem resulta da interação entre o indivíduo e o meio, sendo esta interação mediada por antecipações cognitivas de consequências de respostas por processos simbólicos de autorregulação” (Gonçalves, 2007, p.73).

Outro autor que também se revelou importante foi Vygotsky, nomeadamente pela forma como intercalou o desenvolvimento e a aprendizagem, afirmando que a relação entre ambos potenciava e fomentava o desenvolvimento do próprio indivíduo (Freitas, 2013). Para este autor, não é possível entender o desenvolvimento cognitivo sem o correlacionar com o contexto social, histórico e cultural em que ocorre a linguagem que o medeia (Dahms et al, 2007). Destacámos a importância que este investigador atribuiu à linguagem, segundo o qual, a forma do sujeito interagir com o mundo é realizada através de processos de comunicação. A linguagem constituía-se como um elemento importante para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, sendo a mesma um sistema de símbolos, a sua aquisição dependia essencialmente da interação social. Santos (2009) afirma que a linguagem se desenvolve na cooperação com os outros e está dependente da qualidade das interações sociais e dos contextos em que ocorre. Assim, a educação tinha um papel primordial no desenvolvimento

---

do sujeito, pois contribuía para a estimulação das funções em fase de desenvolvimento e amadurecimento na «zona de desenvolvimento próximo», isto é, a diferença entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas como a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais capazes (Vygotsky, 1978). Deste modo, quanto mais ricas forem as interações, maior será o desenvolvimento potencial e que conduzirá a um maior desenvolvimento efetivo do sujeito (Barroso, 2009).

Um outro autor de referência sobre o desenvolvimento das aprendizagens foi Ausubel. Segundo Pozo (1999), Ausubel perspetivava o ensino e a aprendizagem como um contínuo. A aprendizagem era um processo de assimilação de significados, através do qual a nova informação se relacionava com a estrutura cognitiva do sujeito (Ausubel, 2003). Deste modo, para que a aprendizagem significativa ocorresse eram necessárias duas condições:

- O estudante necessitava de ter disposição para aprender;
- Os conteúdos a serem aprendidos tinham de ser potencialmente significativos.

Se o estudante não tiver disposição para aprender, ele irá recorrer à memorização arbitrária e literal dos conteúdos e portanto a aprendizagem será mecânica (Freitas, 2013). Os conteúdos serão significativos de acordo com a natureza do próprio conteúdo e da experiência que cada indivíduo possui relativamente a esse conteúdo. A este respeito, Pelizzari et al (2002) refere que cada estudante seleciona os conteúdos que se apresentam como mais significativos, pelo que os conhecimentos prévios do indivíduo são fundamentais para que a aprendizagem significativa ocorra. Existem diferentes níveis de aprendizagem significativa e que são:

- Representacional: aprendizagem dos conceitos e significados. É considerado o nível mais básico da aprendizagem significativa;
- Subordinada: a estrutura cognitiva organiza-se hierarquicamente em termos de nível de abstração, generalidade e inclusividade dos conteúdos;
- Superordenada: o indivíduo aprende um novo conceito mais abrangente que se pode subordinar aos conceitos já existentes na estrutura do conhecimento. É particularmente importante para a formação de conceitos;

- **Combinatória:** aprendizagem de um conceito que não é subordinado em relação a algum conceito já existente na estrutura do conhecimento. Neste tipo de aprendizagem, o significado relaciona-se com a estrutura cognitiva como um todo. Embora seja semelhante à aprendizagem superordenada, esta aprendizagem não se ancora em nenhum subsunçor específico, constituindo-se num novo conhecimento relevante de uma forma geral (Ausubel, 2003).

Com efeito, o conhecimento que se adquire de modo significativo é lembrado por um maior período de tempo, assim como desenvolve nos indivíduos a capacidade de aprenderem novos conteúdos de um modo mais simples e, em caso de esquecimento, facilita a reaprendizagem. De acordo com Novak (2001), trata-se de um processo contínuo e progressivamente mais complexo.

Ainda no campo pedagógico, encontramos referência a Habermas. Este autor valoriza a capacidade comunicacional do ser humano, sendo a comunicação a condição essencial da existência do homem, pois permite-lhes entenderem as características dos projetos em que se encontram envolvidos de modo a partilharem consensos e coordenar as ações quando estão perante um problema comum (Habermas, 1987). Este autor assume relevo por vários motivos, dos quais destacámos a teoria da racionalidade comunicativa, isto é, a análise teórica e epistémica da racionalidade como sistema operante da sociedade, e que “vislumbra o sentido atribuído pelas abordagens pedagógicas socio críticas à relação que os alunos estabelecem com o conhecimento e os instrumentos de mediação pedagógica utilizados na construção do saber” (Freitas, 2013 p.60). Freire também valorizava uma educação alicerçada na comunicação, em que o saber construía-se a partir do relacionamento entre os interlocutores, os quais procuravam descobrir um sentido para as mensagens que comunicavam. Para Freire (1973), o estudante assimilava o objeto em estudo, fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, pois, como refere Freitas a respeito de Freire, é “necessário agir sobre a realidade para que se possa conhecê-la, para que se reflita sobre ela e para que a mesma se constitua para o sujeito como uma realidade cognitiva, construída pessoalmente em regulação com as estruturas cognitivas prévias” (Freitas, 2013, p.63). Na perspetiva destes dois autores, o estudante é um protagonista na sua própria educação.

Posteriormente, Kolb introduziu a teoria da aprendizagem experiencial, onde perspetiva o ser humano como um todo e que, segundo Kolb e Kolb (2008), concebe um modelo holístico do processo de aprendizagem experiencial e um modelo multilinear do

---

desenvolvimento do adulto. Os pressupostos que caracterizam os processos que permitem a construção do conhecimento com base na experiência são:

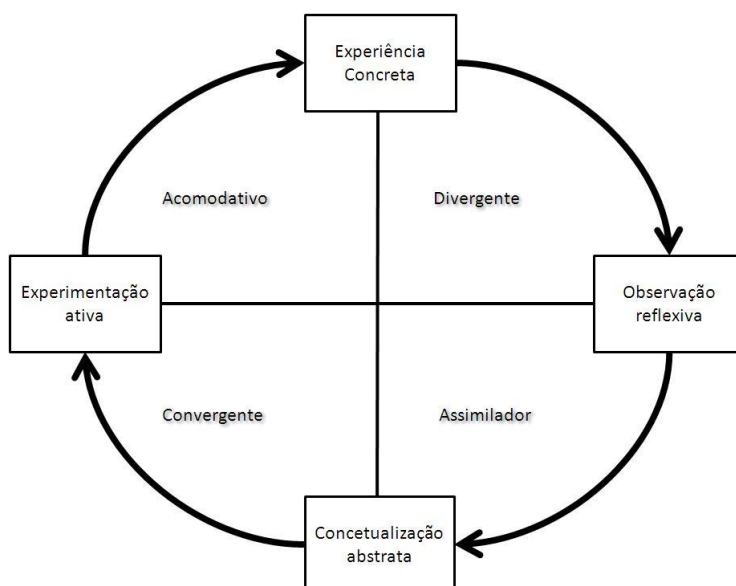
- A aprendizagem é concebida como um processo em detrimento dos resultados, sendo preciso envolver os estudantes num processo que favoreça a sua aprendizagem de uma forma mais eficaz, incluindo o «feedback» como instrumento essencial para a reflexão sobre a efetividade dos esforços desenvolvidos neste processo;
- Todas as aprendizagens são (re)aprendizagens, na medida em que há um processo de explicitação das ideias do estudante acerca de um tópico, de modo a que ele possa examinar, testar e integrar novas ideias mais aperfeiçoadas;
- A aprendizagem é um processo holístico de adaptação da pessoa ao mundo, não é resultado somente da cognição mas envolve o funcionamento integral do indivíduo no seu todo, ou seja, pensamento, compreensão, sentimentos e comportamento;
- A aprendizagem resulta das transações sinérgicas entre a pessoa e o meio;
- A aprendizagem define-se como a génese do conhecimento, pois o conhecimento social é criado e recriado em conhecimento pessoal do indivíduo.

De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem é um processo em que o conhecimento é formado pela transformação da experiência com base na adaptação global da pessoa, conciliando as experiências, a perceção, a cognição e o comportamento. Segundo Santos (2009), o processo de aprendizagem em espiral permite ao estudante edificar conhecimentos pela sucessão das etapas: experiencição, reflexão, pensamento e ação. As reflexões são assimiladas e transformadas em conceitos abstratos a partir dos quais se podem construir novas implicações para a ação, pois quando os estudantes observam e refletem sobre uma determinada experiência, realizando algum tipo de abstração, permitindo que essas reflexões integrem a estrutura cognitiva para serem usadas «a posteriori», acontece a aprendizagem experiencial (Colina & Medina, 1997), sendo a experiência a fonte e a origem de toda a aprendizagem.

Com o intuito de tornar a teoria da aprendizagem mais abrangente, Kolb (1984) desenvolve o conceito de estilos de aprendizagem que preveem diferentes níveis de comportamento e, conseqüentemente, diferentes abordagens de aprendizagem (ver figura 9). Existem quatro abordagens de aprendizagem que são as seguintes:

- Divergente: são indivíduos hábeis na conceção de visões abrangentes de situações concretas. Dominam as áreas da experiência concreta e da observação reflexiva;
- Assimilador: são indivíduos competentes na organização de um vasto leque de informação, interessando-se mais pela teoria do que pela prática. O domínio prevalece nas áreas da observação reflexiva e concetualização abstrata;
- Convergente: são indivíduos que optam por tarefas técnicas de raciocínio em detrimento do contacto com as pessoas, destacando-se pelo uso prático das ideias e teorias. Dominam as áreas da concetualização abstrata e da experimentação ativa;
- Acomodativo: são indivíduos com capacidade de se auto instruir a partir da experiência pessoal, geralmente gostam de se envolver em novos desafios e valorizam a experiência das outras pessoas. Dominam as áreas da experimentação ativa e da experiência concreta.

Figura 9 – Elementos estruturais da aprendizagem experiencial



Fonte: Kolb (1984)

Os estudantes, quando se encontram em estágio, necessitam de se adaptar às situações com que se deparam dada a imprevisibilidade e unicidade dos contextos podendo influenciar o seu estilo de aprendizagem (Freitas, 2013).

Não podíamos deixar de mencionar os contributos de Dewey e Schön no que se relaciona à reflexão e à prática reflexiva. Dewey debruçou a sua atenção sobre o processo e o produto do pensamento reflexivo, enquanto Schön concentrou-se nos resultados. Dewey defendia a existência de um fluir mental diferente do fluir de ideias aleatórias no cérebro, e que tinham como função transformar uma situação de dúvida ou conflito, numa situação clara e apaziguadora (Abreu, 2007). Para Dewey (1997), a presença do indivíduo em situações de dúvida, hesitação ou dificuldade mental promoviam o pensamento reflexivo, na medida em que impulsionavam a pessoa a procurar, a questionar ou a investigar, esclarecendo as dúvidas e desfazendo as perplexidades. É de salientar que este autor dava importância às experiências vivenciadas pelas pessoas, pois as sugestões e as ideias, segundo ele, não surgiam do vazio, mas das experiências dos indivíduos e dos seus conhecimentos. Quanto a Schön, este entendia o contexto da prática como um local para o desenvolvimento de competências técnicas e não técnicas. A prática constituía-se como um sistema complexo de interações que ocorriam num determinado contexto que enquadrava a ação e contextualizava um conjunto de símbolos aos quais lhes atribuía significação (Schön, 1991). Embora não tivesse proposto uma definição de reflexão ou prática reflexiva, Schön (1991) desenvolveu dois conceitos-chave que são a reflexão na ação e sobre a ação. Este autor aborda ainda a reflexão sobre a reflexão na ação, o que implica a existência de um processo mais elaborado que tem lugar quando um indivíduo aprecia a forma como se compreendeu a ação.

Um outro investigador também importante, que veio cimentar a teoria da aprendizagem de Kolb, foi Bronfenbrenner. Conforme já tivemos oportunidade de referir, o indivíduo é encarado como uma identidade em crescimento, dinâmica e que interage com o meio, estabelecendo uma interação bidirecional, sendo necessário considerar quatro dimensões: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo (Bronfenbrenner, 2002).

Para fomentar a aquisição de saberes no estudante, Martin (1991) considera fundamental explorar situações pedagógicas de modo a permitir o desenvolvimento e o exercício das faculdades intelectuais perante casos reais, pois só assim a apreensão concreta

de uma situação se transforma numa representação abstrata e conceptual. O estudante aprende pela descoberta do ambiente, explorando-o e centrando-se na experiência contextual. Deste modo, e como referem Garrido et al, “para a tomada de decisões, a aprendizagem clínica permitirá desenvolver competências em situações semelhantes e diferentes, com condições afetivas e materiais” (Garrido et al, 2008, p.37). As aprendizagens no contexto da prática envolvem uma complexidade de atitudes que só são possíveis de ser aprendidas e interiorizadas quando se está perante uma situação real de trabalho, Carvalhal afirma que “a prática é fundamental para uma aprendizagem profissionalizante, onde componentes cognitivas, psicomotoras, afetivas e relacionais têm grande peso” (Carvalhal, 2003, p.26).

De acordo com Gimeno (1988), a profissão é definida pela prática que realiza, obedece a regras e baseia-se em conhecimentos que somente os que a praticam possuem. À semelhança de outros cursos no ensino superior, também a licenciatura em TILGP incorpora um período de prática no seu currículo, todavia, tal não é garantia de aquisição e desenvolvimento de competências por parte do estudante. Ser praticante não é o mesmo que aprender (Carvalho, 2004), pelo que a reflexão é o instrumento essencial que permite e facilita a aprendizagem em contexto da prática.

Neste sentido, a AIPP assume uma importância vital no percurso académico do estudante, pois, à semelhança da formação dos professores, trata-se de uma “docência assistida e orientada” (Formosinho, 2001, p.42), constitui-se assim como um espaço de aprendizagem e de “formação para futuros profissionais práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras” (Tardiff, 2002, p.286).

O desempenho da prática em contexto real permite, segundo Formosinho (2001), desenvolver as competências e as atitudes necessárias para um desempenho profissional consciente, responsável e eficaz. Este é um momento privilegiado para a observação e concretização do ser intérprete.

Pelo facto de agirem enquanto profissionais, as relações que os estudantes estabelecem durante o processo de formação com os diferentes grupos sociais com quem interagem e a forma como estas são experienciadas, evidenciam a sua especificidade, o seu poder e a sua identidade profissional (Garrido et al., 2008). Deste modo, é pertinente que o supervisor desenvolva um relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento, no entusiasmo, na cordialidade, na solidariedade e na amizade empática

(Resende, 2013), contribuindo para um clima afetivo-relacional favorável, caracterizado por relações de abertura, espontaneidade, com recurso a potencialidades canalizadas para a imaginação e afetividade (Alarcão & Tavares, 2003).

Santos Guerra (2006), ao analisar as reflexões feitas por ex-alunos, a respeito das instituições formadoras, das atuações dos seus professores e das relações estabelecidas com estes, afirma que os estudantes referem de forma mais insistente e profunda a dimensão afetiva.

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o estabelecimento de uma relação e de um clima afetivo relacional estável é uma das tarefas do processo supervisivo em geral e do supervisor em particular. Deverá ser criada uma relação num ambiente de entajuda, de reciprocidade, de autenticidade, de cordialidade, de solidariedade e de colaboração. Supervisor e supervisionado devem

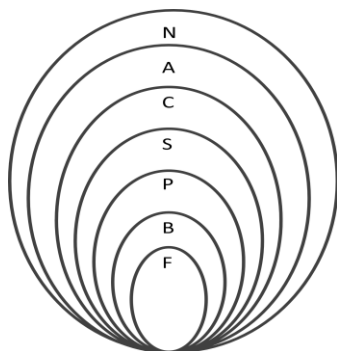
“colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimento, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem (...) e na supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.61).

Também Fonseca (2004) refere o estabelecimento de uma relação intrapessoal e interpessoal com o meio, como sendo um fator importante para a supervisão e para a relação que se constitui entre supervisor e supervisionado.

Santos Guerra (2006) defende uma «educação sentimental» como um dos vetores da formação, onde o afeto tem lugar de destaque. Segundo este autor, é importante aprender a conjugar os verbos: dar, receber, pedir e rejeitar, assim como o uso das palavras agora, mais, não, basta e ajuda. A impossibilidade de as conjugar e de as proporcionar, coloca em causa a saúde emocional, quer do supervisor, quer do supervisionado. De acordo com Inocentes (2006), embora estes verbos e palavras pareçam fáceis de pronunciar, a realidade e experiência de cada pessoa poderá tornar difícil o seu uso, pelo que o contexto supervisivo e a relação que se estabelece é um meio privilegiado para que se compreenda e exercite cada um deles.

Alarcão (2000) refere existirem diferentes envolventes da ação humana que são necessárias considerar na relação supervisiva, conforme podemos verificar na figura 10 que se segue.

Figura 10 – Envoltentes da ação humana



Legenda. F-física, B-biológica, P-psicológica, S-social, C-cultural, A-axiológica e N-outras

Fonte: Alarcão (2000)

Torna-se necessário considerar a pessoa como um todo, pois, segundo Inocentes, “os processos de consolidação das aprendizagens devem passar pela supervisão dos processos cognitivos, afetivos e físicos que permitem que cada um dos formandos reflita de modo pessoal e único” (Inocentes. 2006, p.81). Assim, o ato supervisivo constitui-se como um espaço de transformação à emancipação profissional (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2010).

Vários autores referem que os estudantes necessitam de ser valorizados, apoiados e encorajados na sua aprendizagem dentro do contexto onde atuam (Chan, 2004; Dunn & Hansford, 1997; Henderson et al, 2006; Ohrling & Hallberg 2000a, 2000b; Pearcey & Elliot, 2004; Ryan-Nicholls, 2004; Schumacher, 2007; Smedley et al, 2010). Levett-Jones, Lathlean, Maguire e McMillan (2007) sugerem que os contextos de prática positivos são aqueles em que os estudantes se sentem altamente ligados socialmente. Os mesmos autores mencionam que estes necessitam de sentir que pertencem a um grupo para que possam ocorrer boas experiências. Esta perspetiva suporta a importância do estudante e até mesmo do profissional sentirem que fazem parte da comunidade educativa (Lave & Wenger, 1998 e Smedley et al, 2010).

Abreu (2007), apoiado em diversos autores, a respeito das dificuldades manifestadas e relatadas pelos supervisados em contexto da prática, refere que estas podem ser originadas por diversos fatores, tais como:

- A dificuldade ao experienciar o contraste entre a cultura escolar e a cultura profissional (Hart & Rotem, 1995);
- A perceção entre a realidade imaginada e o contexto real (Hart & Rotem, 1995);
- A dificuldade no controlo das situações com que quotidianamente se vai deparando, devido ao stresse sentido (Nolan, 1998);
- A dificuldade na gestão do tempo e dos objetivos ambiciosos a que se propõe ou que lhe foram propostos (Nolan, 1998);
- A duração da prática que nem sempre é adequada aos objetivos traçados (Kiger, 1998);
- A organização deficitária dos contextos da prática que pode estar na origem da fraca motivação e insucesso (Corkhill, 1998);
- A preparação dos supervisores que muitas vezes é deficitária (Beattie, 1998);
- Falta de oportunidades de aprendizagem, pela crescente dificuldade em encontrar locais de estágio para todos os estudantes (Sandra, 2000);
- A escassez de supervisores.

De acordo com Cunha e Carrilho (2005), mais de metade dos estudantes que ingressam no ensino superior, revela dificuldades pessoais e académicas, estas são de natureza diversa, podendo ser relacionadas com questões individuais dos estudantes, como com as exigências académicas e o ambiente em que está inserido. Já em 1998, Weston e, em 1999, Yorke identificaram alguns aspetos que interferiam no sucesso académico do estudante, nomeadamente a escolha errada do curso, a fraca qualidade das experiências dos estudantes, a insatisfação com o ambiente social, questões relacionadas com dificuldades financeiras, problemas de relacionamento, desenvolvimento cognitivo do próprio estudante, perceção do estudante sobre a qualidade do ensino, interação com os membros da faculdade e tempo para estudar.

Com vista a ajudar o supervisor e, conseqüentemente, a otimizar o contexto da prática para os supervisados, Carvalhal (2003) delineou as seguintes estratégias para a orientação do desenvolvimento da prática e dos saberes na ação: demonstrações, simulações de situações reais em sala de aula, estudos de caso, reuniões de estágio, formulação de questões reflexivas, debates e discussões. Simões (2004), na sua investigação, identificou

como estratégias de supervisão: a demonstração, a análise de casos, a formulação de questões reflexivas e auto supervisão.

Assim, através de diferentes estratégias, os supervisores podem:

- Validar as teorias e as práticas;
- Fazer uma adequada articulação dos conhecimentos do supervisionado;
- Colocar questões promotoras de reflexão - clarificar, confrontar, reconstruir e avaliar;
- Partilhar e discutir conhecimentos de modo a tornar os supervisionados mais eficazes;
- Ensinar exemplificando: envolvendo o supervisionado na ação - as demonstrações no ensino assumem uma grande relevância, pois o ato de ensinar é «in loco» permite o aprender fazendo, - assim como o supervisionado através da introspeção, da autoanálise e autorreflexão adquire conhecimento de si próprio, das suas necessidades e potencialidades, permitindo a consciencialização do limite das suas atividades.

O supervisor ao pretender promover o desenvolvimento profissional do supervisionado, nas dimensões do conhecimento e da ação, favorecida pela gestão de situações formativas baseadas no conhecimento do eu, do outro e dos contextos onde os atores se relacionam (Alarcão & Tavares, 2003), pode utilizar vários instrumentos de apoio à supervisão, tais como: narrativas, observação, «portfolios» reflexivos, análise de casos, perguntas pedagógicas, entre outros.

Com a adequação de um conjunto de estratégias e instrumentos de apoio à supervisão, o supervisor contribui para o sucesso da aprendizagem do supervisionado, perspetivando sempre a autonomia e a capacidade de resolução de problemas deste. Não obstante, a implementação de diversas estratégias supervisivas, alguns autores (Abreu, 2007; Alarcão & Tavares, 2010; Garrido et al, 2008) referem que o supervisionado necessita de um conjunto de condições facilitadoras da prática, tais como:

- Possibilidades reais de aprendizagem, envolvendo estudantes, docentes e supervisores;

- Espaço e tempo, em diferentes momentos da prática, para uma reflexão sistematizada sobre as suas experiências de aprendizagem, sobre os conhecimentos teóricos e a respetiva articulação com a prática, permitindo recomposições e aprendizagens com ancoragem em elementos significativos para o supervisionado;
- Organização pedagógica e didática que promova a implicação do supervisionado individualmente e/ou em grupo/equipa, permitindo que, progressivamente, o supervisionado comece a valorizar o trabalho com o grupo de referência sem estar demasiado centrado em si próprio;
- Multiplicidade de experiências - natureza, profundidade e dimensão - facultando o crescimento pessoal e profissional, proporcionando o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexão, do pensamento ético, do respeito deontológico, entre outros aspetos;
- Promoção do desenvolvimento de níveis adequados de autoestima e de autoconceito, por parte do supervisor o que permitirá aceder à construção de uma identidade profissional positiva;
- Contexto da prática seguro/adequado.

À imagem e semelhança de outras áreas profissionais que têm necessidade de formar os estudantes em contexto da prática, diversos autores referem, nomeadamente a respeito da supervisão na área de enfermagem, que os enfermeiros trabalham num ambiente frequentemente caracterizado por falta de recursos humanos e condições de trabalho stressantes (DeWolfe, Laschinger & Perkin, 2010; O'Brien-Pallas et al, 2004; Ohrlig & Hallberg, 2000a, 2000b; Priest, 2006; Ryan-Nicholls, 2004). O mesmo acontece com os intérpretes de LGP, não só por haver falta de profissionais nesta área, mas também porque os contextos onde exercem as suas funções são diversos e imprevisíveis, pelo que antecipar e desocultar as necessidades e constrangimentos que os supervisores sentem certamente permitirá maior adequabilidade e ajuste por parte dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A iniciação à prática, com os diversos cenários que a compõem, oferece oportunidades únicas de aprendizagem, todavia, é necessário ter em consideração que nem sempre as aprendizagens são de sucesso.

Ao refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem e nos obstáculos que os supervisados experienciam, Abreu destaca que “nessas circunstâncias, e porque não existem aprendizagens significativas anteriores, pode colocar-se a hipótese de não existir de facto aprendizagem, ou esta ser mesmo negativa” (Abreu, 2007, p.220). Todavia, este autor aponta outras estratégias que podem servir de ponto de partida para a preparação do estudante para o contexto da prática, nomeadamente um ensino laboratorial de qualidade que pode ser implementado à medida que a teoria vai sendo lecionada – podendo explorar-se diversas opções didáticas, assim como diversos cenários e contextos de aprendizagem.

Torna-se fundamental conhecer o contexto da prática dos intérpretes de LGP que estão em formação inicial, uma vez que este será um ambiente privilegiado em desafios específicos e que, conforme temos vindo a referir, permitirá ao estudante expandir as suas competências e, progressivamente, tornar-se num intérprete de LGP.

É na prática que o estudante tem a oportunidade de descobrir as suas potencialidades enquanto profissional, o que de acordo com Caires (2003) tem impacto na autoimagem e na identidade profissional que ele constrói. Abreu (2007) chama à atenção que os supervisados demonstram dificuldades na tomada de decisão, têm receio de cometer erros, não possuem autoconfiança e acham que o seu conhecimento é insuficiente. Assim, para que o supervisado possa desenvolver uma aprendizagem eficaz torna-se necessário que o supervisor coloque em prática diferentes estratégias supervisivas de modo a permitir ao estudante de TILGP escolher o seu caminho de construção de conhecimento pessoal e profissional ancorado no ambiente seguro que a supervisão proporciona e privilegia.

Embora a qualidade dos ensinamentos aos supervisados seja uma preocupação inerente ao ato de supervisionar, uma outra preocupação decorre desta situação que é a qualidade dos supervisores que acompanham os estudantes no processo de ensino-aprendizagem ao longo da AIPP. O supervisor é um recurso educacional, quer pelas oportunidades que disponibiliza ao supervisado, quer pelo próprio modelo de prática profissional que é e que permite ao supervisado ser, pelo que este deverá ser alguém com competências que promovam o desenvolvimento do supervisado, assim como deverá estar plenamente consciente do papel que lhe é proposto e que tem que desempenhar.

Após análise e reflexão sobre os resultados obtidos na primeira fase do estudo e apoiados na revisão da literatura realizada, sentimos a necessidade de conceptualizar e criar

uma competência que traduzisse a especificidade de atuação na área de TILGP, pois a panóplia de competências definidas pelos autores não traduz uma área exclusiva do desempenho destes supervisores, daí a nossa opção. Designámos esta competência como performance gestual, isto é, habilidade técnica com características específicas – harmonia, tensão, configuração da mão, orientação da mão, movimento, postura, localização do gesto, atividade, rigor gestual e débito gestual discursivo – que permite ao supervisor atuar como intérprete de língua gestual e, simultaneamente, desenvolver e aumentar no supervisionado a habilidade técnica necessária ao desempenho das funções enquanto profissional.

A fase II do estudo que passamos a explicitar nos subcapítulos que se seguem, foi de cariz qualitativo, com caráter exploratório e descritivo. Foi nosso propósito compreender as necessidades sentidas no contexto da AIPP, conhecer qual a importância da supervisão no processo de ensino-aprendizagem do supervisionado e identificar o perfil de competências do supervisor que favoreça o desenvolvimento de competências do futuro profissional, na perspectiva dos supervisionados e dos coordenadores do curso em TILGP. Deste modo, escolhemos a entrevista como método de recolha de dados para esta fase, tendo a mesma decorrido entre abril e novembro de 2012.

### **8.1. Método, Participantes e Recolha de Dados**

Nesta fase, conforme já tivemos oportunidade de referir, optámos pelo recurso às entrevistas semiestruturadas para a recolha de dados.

A entrevista possibilitou verificar qual o sentido que as pessoas atribuem às suas vidas (Kleinman, Stenross & McMahon, 1994), pelo facto de ser caracterizada por um contacto de curta duração faz com que, por vezes, o entrevistado revele aspetos inesperados (Mendes, 2005), até porque é ele o informador privilegiado que detém o controle do saber, conforme observa Guerra, “o saber que agora interessa está na personagem a entrevistar” (Guerra, 2006, p.18). Consequentemente, nesta dialética é o entrevistado que pode abrir a porta ao entrevistador e permitir-lhe a passagem para uma realidade que é desconhecida a este último.

Foram elaborados dois guiões, um para as entrevistas aos supervisionados (ver anexo IV) outro para as entrevistas aos coordenadores (ver anexo V). Os guiões estão divididos em 4 temas. Com o primeiro tema, pretendia-se ter conhecimento da AIPP, do contexto em que os Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

supervisados estavam inseridos e quais as informações que possuíam a esse respeito. Com o segundo, tencionávamos compreender quais as necessidades que os supervisados tinham na AIPP. O terceiro tema esteve relacionado com a supervisão e tínhamos como intuito compreender qual a importância desta no processo de ensino-aprendizagem. O último tema destinou-se a conhecer as competências que deviam compor o perfil do supervisor.

Os participantes selecionados para esta fase do estudo foram os estudantes que estavam inscritos pela primeira vez no 3º ano do curso de Licenciatura em TILGP e que estavam a realizar a AIPP e também os coordenadores responsáveis pela formação graduada e pós graduada em TILGP. Realça-se que no que se refere aos coordenadores dos cursos apenas o coordenador do mestrado aceitou ser entrevistado.

As entrevistas foram presenciais, realizadas face a face e individualmente. Tiveram uma duração média de 40 minutos e foram efetuadas em local e hora acordados pelos participantes. O estudo foi explicado a todos os entrevistados e foi permitido aos mesmos a oportunidade de solicitarem os esclarecimentos que entendessem necessários, assim como solicitamos autorização para a realização e gravação da entrevista em suporte áudio. As entrevistas foram conduzidas de modo semidiretivo, tendo sido respeitadas as perspetivas dos participantes e tendo-lhes sido permitido tomar a palavra sempre que desejassem, evitando a interferência e influência do entrevistador no decurso da mesma. Salientamos a colaboração voluntária, quer dos supervisados, quer do coordenador na realização da entrevista.

No final das entrevistas, ouvimos o registo áudio, o que nos permitiu obter uma perceção global sobre o tema em estudo. Realizámos a transcrição integral das mesmas respeitando a linguagem utilizada pelos entrevistados. As entrevistas foram designadas pela letra /E/, de modo a não permitir a identificação e a assegurar o anonimato e confidencialidade dos participantes.

O tratamento dos dados foi realizado, recorrendo à técnica de análise de conteúdo, que Bardin define como

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p.42),

e que é constituída por três polos, “a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 2009, p.96). Iniciamos esta tarefa por uma

leitura flutuante de modo a permitir “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto” (Bardin, 2009, p.97).

A análise de conteúdo é uma atividade demorada e minuciosa que requer do investigador um trabalho cuidadoso e de extrema atenção, pois o texto oculta diversas informações. Assim, definimos como unidade de contexto a “(...) unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento de mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidades de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo” (...) e como unidade de registo a “(...) unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização (...)” (Bardin, 2009, p.104).

Sendo a análise de conteúdo

“(...) uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2009, p.117).

Ao pretender dar resposta aos objetivos delineados para esta fase, baseamo-nos nas regras da exaustividade, homogeneidade e pertinência, que definimos abaixo, para a categorização:

- “Regra da **exaustividade**: esta condição estipula que não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor;
- Regra da **homogeneidade**: os documentos retidos devem ser homogéneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha;
- Regra da **pertinência**: os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (Bardin, 2009, p.118).

Assim, constituímos um referencial composto por temas, categorias e, quando se justificou, subcategorias, o que nos possibilitou a descodificação das mensagens dos entrevistados e evidenciou a realidade em estudo. Conforme refere Bardin, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas” (Bardin, 2009, p. 101).

Os dados resultantes da análise de conteúdo foram validados por um grupo de peritos familiarizados com a temática, a quem foi solicitado que aferissem e validassem os temas, categorias e subcategorias no que concerne à sua caracterização e coerência. O grupo foi constituído por um doutor em enfermagem com investigação desenvolvida em supervisão clínica e um doutorando em educação com licenciatura em línguas e literaturas modernas: estudos de português e inglês.

Como recurso para o tratamento dos dados, utilizámos o aplicativo informático NVivo9®.

## **8.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

A apresentação da análise de conteúdo e o confronto com a perspetiva de outros autores está organizada em subcapítulos, os quais derivam diretamente dos cinco temas que emergiram da análise do discurso dos entrevistados (ver quadro 3), nomeadamente:

- Planeamento da AIPP;
- Necessidades do supervisionado;
- Vivências do supervisionado;
- Supervisor;
- Sugestões.

Nesta fase, entrevistámos oito participantes, dos quais um de sexo masculino e os restantes de sexo feminino. Sete participantes eram estudantes do curso de licenciatura em TILGP, que estavam a frequentar pela primeira vez a AIPP, e o outro era o coordenador do curso de mestrado em TILGP.

No quadro que se segue, apresentámos os temas e as categorias que resultaram da análise de conteúdo feita às entrevistas.

Quadro 5 – Matriz de análise

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
<b>Planeamento da AIPP</b>	Estratégias de alocação
	Modelo de acompanhamento
	Conduta
	Competências a desenvolver
<b>Necessidades do Supervisado</b>	Integração na comunidade escolar
	Material de suporte à tradução
<b>Necessidades do Supervisado (cont)</b>	Vocabulário
	Aulas teóricas
	Aulas extra
	«feedback»
	Gestão do tempo
	Presença do supervisor
	Relação com os estudantes surdos
	Proficiência dos estudantes surdos
	<b>Vivências do Supervisado</b>
Stresse	
Desmotivação	
Desorientação	
Solidão	
<b>Supervisor</b>	Rácio supervisor/supervisado
	Motivação
	Competências
<b>Sugestões</b>	Colaboração institucional
	Formação
	Sessões de supervisão
	Regularidade
	Supervisão à distância
	Diversificação dos locais de estágio
	Supervisão em tempo de serviço

No que respeita às unidades de registo e de contexto, estas encontram-se em anexo dada a extensão do «corpus de análise», contudo incluiremos algumas unidades exemplificativas no decorrer da discussão dos resultados. De seguida, passámos a apresentar o primeiro tema denominado ‘Planeamento da AIPP’

Como temos vindo a referir, a análise da informação recolhida tem por propósito atingir os objetivos definidos e nunca realizar qualquer tipo de avaliação do curso ou da instituição das instituições.

### 8.2.1. Planeamento da AIPP

A AIPP é uma atividade complexa e a sua realização requer que sejam adotadas várias estratégias que passam pela otimização dos métodos e meios à disposição, daí que é necessário ter em atenção diversos aspetos como, por exemplo, o local onde se vai realizar, o enquadramento do curso, o tipo de acompanhamento que tem, o número de alunos a que se destina e os objetivos preconizados (Carvalho, 2004), de modo a que constitua uma mais-valia na formação inicial do estudante.

O planeamento da atividade da prática veio a revelar-se num aspeto muito presente no discurso dos participantes, os quais evidenciaram a necessidade de possuírem informações e conhecerem o contexto onde ia decorrer o estágio, os trâmites em que o mesmo decorria e o que era esperado deles. Assim, emergiu o tema ‘planeamento da AIPP’ que é composto por quatro categorias, designadamente ‘estratégias de alocação’, ‘modelo de acompanhamento’, ‘conduta’ e ‘competências a desenvolver’, conforme se pode observar no quadro que se segue.

Quadro 6 – Tema ‘planeamento da AIPP’

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
<b>Planeamento da AIPP</b>	Estratégias de alocação
	Modelo de acompanhamento
	Conduta
	Competências a desenvolver

Os participantes referiram diversos elementos que tinham conhecimento e que eram necessários para a iniciação à prática, nomeadamente o local onde ia decorrer a AIPP, o horário e o regulamento do estágio, tal como se pode verificar nas unidades de registo exemplificativas da categoria ‘estratégias de alocação’.

➔ As ‘estratégias de alocação’

---

*‘Teríamos, supostamente, um tempo para observar e depois para começar a traduzir. Um traduzia, imagine, 45 minutos, o outro par 45 minutos e assim.... As informações foram importantes para me preparar.’ E6; ‘Foi acordado e conciliado a nossa disponibilidade com o horário deles [local de estágio]. (...) Foi-nos dado o horário, logo, com quem íamos trabalhar, traduzir. Temos necessidade de saber o que vamos fazer, como e quando, pois ajuda a organizar o tempo e até as ideias.’ E7.*

---

A ação de planejar permite ao estudante inventariar os fins e os meios existentes inerentes ao seu conhecimento e, conseqüentemente, construir um quadro condutor da ação futura.

Está previsto no Regulamento de Estágio do Curso de Licenciatura em TILGP da instituição de ensino superior onde realizámos a colheita de dados que a AIPP tenha a duração de um semestre letivo (Complemento Regulamentar Específico do Curso: anexo regulamento do estágio, artigo 3º, ponto 1, 2011). Neste mesmo documento, estão enumerados os locais em que a AIPP deve decorrer, mas também como é realizada a seriação para a colocação dos estudantes nos campos de estágio (Complemento Regulamentar Específico do Curso: anexo regulamento do estágio, artigo 12º, 2011), conjuntamente com outras informações necessárias ao desenvolvimento da AIPP.

O local de estágio constitui-se como um espaço de oportunidades de aprendizagem para o estudante, mas, para que este seja facilitador da aprendizagem, o estudante tem de estar preparado para vivenciar as experiências que lhe são proporcionadas, ter motivação, capacidade cognitiva e atmosfera envolvente promotora do seu desenvolvimento (Rua, 2011). Cada local integra múltiplas e complexas variáveis de ordem física, psicológica, sociológica, antropológica e cultural que se interligam (Tavares, 1996).

O contexto da prática é também um espaço de socialização, é o local onde o estudante toma contacto com a profissão, com as culturas profissional e organizacional, com as identidades individuais e coletivas e onde começam a surgir as representações que lhe vão permitir perceber o significado das dinâmicas laborais (Abreu, 2007).

Antes de o supervisionado iniciar as atividades de iniciação à prática profissional, deve ter uma reunião na qual lhe explicam os objetivos gerais e específicos, onde são apresentados os aspetos relevantes do local e dos profissionais e outras informações importantes (Talaia, 2007). Esta autora refere que o estudante, após ter adquirido o suporte teórico adequado, inicia o contacto com a realidade, pelo que a preparação prévia para a integração assume-se como essencial na medida em que, para ele, tudo na prática é novo e desconhecido. Assim, precisará de todo o apoio e acompanhamento disponíveis por parte dos responsáveis da AIPP.

O acompanhamento ao longo da AIPP foi outro aspeto a que os entrevistados se referiram, nomeadamente sobre como ia ser realizado. É de salientar que um dos participantes mencionou a dinâmica a ser instituída no local onde ia decorrer a sua AIPP.

► O ‘modelo de acompanhamento’

---

*“(...) o importante e que é preciso é ter pelo menos um intérprete que nos acompanhe.’ E4; [no estágio] ‘Informaram-me logo que íamos ser supervisionadas pelas quatro intérpretes que trabalham lá. É importante saber como vão funcionar as coisas para saber a quem recorreremos se precisarmos.’ E7.*

---

O supervisionado aprende com o intérprete, com os docentes, com os estudantes surdos e demais profissionais através das relações que estabelece no seu dia-a-dia e nos diferentes contextos em que se insere. “A escola é uma coletividade de pessoas que age, interage, aprende e desenvolve-se como uma comunidade educativa, de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento” (Toscano, 2012, p.77). Assim, o supervisor apresenta-se ao supervisionado como um modelo e tem um papel importante na construção do seu conhecimento e identidade profissional. É pela observação do desempenho dos supervisores que é possível analisar as práticas, reformular as estratégias e desenvolver as competências de modo a otimizar a eficácia junto dos estudantes surdos. O modelo de acompanhamento implementado torna-se crucial para o estabelecimento de uma relação próxima entre supervisor/supervisionado, de modo a dar segurança e a responder às necessidades deste último, num clima de confiança propício à aprendizagem (Carvalho, 2003).

Segundo Alves (2013), os estilos de supervisão encontram-se condicionados por diversos fatores, cabendo ao supervisor a escolha daqueles que lhe pareçam mais adequados.

Conforme já tivemos oportunidade de expor, Alarcão e Tavares (2003) identificaram três estilos, nomeadamente:

- Não diretivo – o supervisor procura compreender o mundo do supervisionado, deixando-o ter iniciativa, verbalizar as opiniões, ajudando-o a compreender e a clarificar as ideias que manifesta;
- Colaborativo – o supervisor verbaliza o que o supervisionado lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajudando-o a resolvê-los;
- Diretivo – o supervisor prescreve o que fazer, estabelece critérios e normas, define e condiciona as tarefas e a forma de as concretizar.

Independentemente do estilo adotado pelo supervisor, este será percebido pelos supervisionados de forma diferente, de acordo com a personalidade, as expectativas e a postura face ao processo de ensino-aprendizagem em que se encontram envolvidos.

A AIPP constitui-se como um momento privilegiado para a transição do estudante, enquanto supervisionado, para profissional, daí que os comportamentos e a imagem sejam um dos aspetos a considerar, quer pelos estudantes, quer pelos supervisores e até pela própria instituição de ensino. Embora não tivesse sido referenciado muitas vezes de forma explícita pelos participantes considerações a respeito da imagem, postura e comportamento, destacámos o registo de um deles que considerou este aspeto importante para o seu desenvolvimento enquanto futuro profissional, tendo assim emergido a categoria ‘conduta’.

➔ A ‘conduta’

---

*‘Falaram-me sobre a postura que tínhamos que ter, da roupa, que devíamos ter uma boa postura (...) que tinha que estar bem vestida, e em relação aos brincos e ao piercing que eu tinha que o tirar. (...) que estavam abertas a dúvidas (...) Isto ajudou-me a perceber como agir quando for intérprete.’ E4.*

---

Realça-se que no regulamento de estágio do curso de licenciatura em TILGP o artigo 17º faz referência às responsabilidades do estagiário, sendo que compete a este:

- a) “Cumprir o estágio na íntegra;
- b) Frequentar o estágio com assiduidade e pontualidade;

- c) Executar tarefas de que seja incumbido pela coordenação do curso e com a entidade de acolhimento, no cumprimento do estágio;
- d) Ter um comportamento respeitador para com a coordenação do curso e com a entidade recetora no cumprimento do estágio;
- e) Informar o supervisor de estágio das eventuais alterações que possam repercutir-se no plano inicial negociado;
- f) Respeitar as regras internas de funcionamento das organizações parceiras;
- g) Não fazer uso das informações, contactos, relações, trabalhos e estudos realizados fora do âmbito do respetivo estágio, sem que para tal obtenha autorização expressa da entidade de acolhimento;
- h) Proceder à entrega de uma cópia da versão final do relatório de estágio à entidade onde se realizou o estágio;
- i) Cumprir todas as demais obrigações decorrentes do presente regulamento e demais regulamentação aplicável” (complemento regulamentar específico de curso: anexo regulamento de estágio, p.16).

Para que o desempenho do intérprete de LGP seja completo, é necessário considerar a atitude e comportamento do profissional e que este seja pautado pelas regras éticas e de deontologia profissional adequadas à profissão.

No início da década de noventa, um grupo de profissionais, na sua maioria filhos de pais surdos e outros familiares – designados de CODA – «Children Of Deaf Adults», sentiram necessidade de se organizarem e criaram a Associação de Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa – AILGP, tendo como uma das primeiras missões a elaboração de um código de ética e linhas de conduta que orientassem os profissionais. Segundo Almeida, “não sendo um código oficialmente reconhecido, foi tacitamente aceite e posto em prática ao longo dos anos” (Almeida 2010a, p.16). É de salientar que a Lei 88/99 de 5 de Julho permitiu preencher uma lacuna legislativa da profissão, através do seu artigo 6º, onde estão referenciados os deveres do intérprete de LGP:

- a) “Guardar sigilo de tudo o que interpretam;
- b) Realizar uma interpretação fiel, respeitando o conteúdo e o espírito da mensagem do emissor;
- c) Utilizar uma linguagem compreensível para os destinatários da interpretação;
- d) Não influenciar ou orientar nenhuma das partes interlocutoras;
- e) Não tirar vantagem pessoal de qualquer informação conhecida durante o seu trabalho” (p.4186).

Todavia, Almeida (2010a) afirma que o código de ética e as linhas de conduta de intérprete de LGP precisam de legislação mais aprofundada, sendo para isso necessário auscultar os representantes da comunidade surda e os próprios intérpretes.

Não obstante as lacunas apontadas ao código de ética e deontologia, este documento pode ser considerado como um guia orientador para a prática do intérprete, sendo de suma

importância o seu conhecimento e implementação na prática diária. Também se verifica ser necessário, para os supervisados, a aquisição e desenvolvimento de competências essenciais ao desempenho das funções enquanto profissionais.

O discurso dos participantes revela aspetos relacionados com as competências que os supervisados deviam adquirir e desenvolver neste período. É de salientar que um deles fez referências às unidades curriculares que dão apoio AIPP e que decorrem paralelamente com esta atividade.

➔ As ‘competências a desenvolver’

---

*‘Dificuldades que os alunos, que os estudantes tenham na própria função de tradução, também são muito apoiadas nas aulas de tradução e interpretação em língua gestual portuguesa V, que é concomitante com o estágio, e que eles colocam muito das suas dúvidas de tradução. Questões mais vocacionadas e mais viradas para a língua gestual são também retiradas e trabalhadas com o formador de língua gestual, língua gestual portuguesa VI. Há ainda uma unidade curricular de seminário que pretende acompanhar e em que são debatidas algumas das situações, dilemas, questões que possam surgir no estágio.’ E8.*

---

Segundo Dias (2005), as competências representam a união entre as características individuais e as qualidades requeridas para responder com eficácia a uma solicitação profissional.

O ensino superior deve propiciar a todos aos estudantes as competências adequadas às exigências do mercado de trabalho, educar para a vida, é educar para uma sociedade onde existe grande competitividade (Ferreira, 2010). Inovar tecnicamente, reduzir custos, assegurar a qualidade e trabalhar num ambiente estimulante são condições imprescindíveis para o desenvolvimento dos objetivos e funções de uma organização (Guittet, 1998). Assim, e, como refere Dias (2005), a formação deve considerar a produção de saberes e competências.

Sobre esta matéria, Fernandes e Carvalho (2005) referem que o intérprete de LGP deverá:

- Ser capaz de compreender as necessidades específicas da comunidade surda de modo a facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes;
- Ser capaz de se adaptar às diferentes situações no momento da tradução;
- No decurso do processo de comunicação, identificar o grau em que a pessoa surda domina a língua oral, gestual e/ou escrita;
- Utilizar os métodos e as técnicas de tradução e interpretação adequadas;
- Possuir conhecimento e domínio em LGP, em Língua Portuguesa e numa Língua Estrangeira.

Quadros (2004), apoiada nos estudos desenvolvidos por Roberts (1992), definiu seis categorias inerentes ao intérprete de LGP e nas quais ele deveria ter competência:

- Linguística: conhecimento e fluência nas línguas envolvidas no processo de comunicação, sabendo distinguir as ideias principais e secundárias de modo a conjugar ambas e ser coerente no discurso;
- Metodológica: uso adequado de métodos e técnicas de tradução e interpretação, como a tradução consecutiva e simultânea, adaptadas à situação e contexto;
- Bicultural: conhecimento das culturas intrínsecas aos indivíduos envolvidos na comunicação, não esquecendo as possíveis diferenças entre ambas;
- Técnica: habilidade no uso de técnicas, como microfone ou outros equipamentos, bem como a postura e adequação aos contextos;
- Para transferências: compreensão e significação do discurso, transmitindo-o sem influenciar ambas as línguas, respeitando a estrutura e gramática própria de cada língua;
- Na área: conhecimento do conteúdo da mensagem a interpretar e traduzir.

Fernandes e Carvalho (2005) realçam a importância do conhecimento do código de ética e deontologia, assim como do relacionamento interpessoal.

Num contexto em que a imprevisibilidade é uma constante e as respostas às necessidades das pessoas para quem os intérpretes atuam impõem uma polivalência de conhecimentos de modo a permitir ao profissional um desempenho competente e responsável, torna-se necessário a aquisição e desenvolvimento de competências que permitam a este

profissional «agir em situação» (Rua, 2011) e dar resposta às solicitações profissionais (Dias, 2005).

O sucesso académico dos estudantes também é uma preocupação da instituição de formação, tal como refere Silva “quality and innovation of higher education is clearly pointing to a better pedagogic knowledge of the faculty members, aiming at the academic success of the students” (Silva, 2005, p15), pelo que o acompanhamento dos professores de diversas unidades curriculares ao longo do ano letivo é uma mais-valia para o supervisionado que se encontra na AIPP e com os quais pode tirar dúvidas, esclarecer situações que ocorrem no quotidiano e refletir sobre as práticas.

Apesar de a AIPP decorrer em contexto educativo, é evidente, no discurso dos participantes, as diferenças nos campos de estágio. O espaço da prática e as relações que aí se estabelecem são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem do supervisionado. Trata-se de um momento privilegiado para colocar em prática os conhecimentos e desenvolver as competências adquiridas e, conseqüentemente, desenvolver os indivíduos. É no quotidiano da prática que o supervisionado se confronta com as suas dificuldades, potencialidades e reflete sobre o investimento que é necessário para se tornar num intérprete de LGP.

Estes também foram aspetos patentes no discurso dos participantes, tendo por isso resultado o tema que se segue e que designámos de ‘necessidades do supervisionado’.

### 8.2.2. Necessidades do Supervisado

Existem vários fatores de intervêm no processo de ensino-aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, no seu sucesso académico. Segundo Silva (2005), o sucesso académico emerge de um sistema complexo e no qual é necessário ter em linha de conta aspetos como personalidade, maturidade, criatividade, estabilidade, capacidade para estabelecer relações, capacidade para resolver problemas e gerir conflitos por parte do estudante.

Esta autora refere que, nos mais diversos estudos desenvolvidos sobre os fatores que interferem no sucesso académico, é possível encontrar conclusões semelhantes e que se relacionam com o estudante, o pessoal académico, o currículo, a instituição, as políticas e as ideologias (Tavares & Huet, 2001; McInnis, Hartley, Polesel & Teese, 2000; Evans, 2009;

Yorke, 1999; McGivney, 1996; Martinez & Munday, 1998; Weston, 1998; Tinto, 1993). Interferem no processo de ensino-aprendizagem aspetos como:

- Escolha do curso;
- Qualidade das experiências do estudante;
- Ambiente social;
- Capacidade financeira;
- Auto eficácia do estudante;
- Qualidade do ensino;
- Interação com os membros da faculdade;
- Comprometimento do estudante;
- Tempo para a aprendizagem (Silva, 2005).

O discurso dos participantes revela alguns dos aspetos mencionados anteriormente, pelo que criámos o tema ‘necessidades do supervisionado’ onde encontramos diversas categorias, tais como ‘integração na comunidade escolar’, ‘material de suporte à tradução’, ‘vocabulário’, ‘aulas teóricas’, ‘aulas extra’, ‘«feedback»’, ‘gestão do tempo’, ‘presença do supervisor’, ‘relação com os estudantes surdos’ e ‘proficiência dos estudantes surdos’, conforme se pode verificar no quadro 7. Este tema refere-se às necessidades que os supervisionados foram experienciando ao longo da AIPP e as estratégias que implementaram para fazer face às dificuldades.

Quadro 7 – Tema ‘necessidades do supervisionado’

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>
<b>Necessidades do supervisionado</b>	Integração na comunidade escolar
	Material de suporte à tradução
	Vocabulário
	Aulas teóricas
	Aulas extra
	«feedback»
	Gestão do tempo
	Presença do supervisor
	Relação com os estudantes surdos
	Proficiência dos estudantes surdos

Conforme já tivemos oportunidade de referir no ponto anterior, a adaptação ao contexto da AIPP envolve vários aspetos, uns relacionados diretamente com o supervisionado, outros com o supervisor, outros há que se relacionam com o próprio contexto onde o supervisionado está inserido e com as relações que se estabelecem. Embora as necessidades que cada supervisionado sente e as estratégias que implementa para fazer face às dificuldades sentidas e às potencialidades que pretende explorar se caracterizem de uma singularidade única, é possível encontrar elementos comuns no discurso dos participantes.

Os participantes atribuíram ênfase à integração na comunidade escolar, sendo de salientar que está patente no discurso dos entrevistados as diferenças entre os campos de estágio.

► A ‘integração na comunidade escolar’

---

*‘Não deve cingir-se só à sala. Que... porque o estagiário está na escola o dia todo, não está só dentro da sala de aula. Pelo menos tentar integrar o estudante para ele se sentir bem dentro da comunidade educativa.’ E2; ‘Nós tivemos reunião, todos os estagiários com todas as intérpretes da escola. Explicaram-nos as dinâmicas da escola, apresentaram-nos aos formadores de língua gestual.’ E3; ‘Apresentaram cada dupla às suas turmas, para conhecermos os alunos surdos. (...) Provavelmente nenhum dos funcionários daquela escola sabe que nós somos estagiários. Nós próprios, quando eles nos abordam como se fossemos alunas, ou berram connosco, ou gritam connosco nós dizemos que nós somos estagiárias. E os próprios professores também, quando nós entramos na sala dos professores para ir buscar o café, ou assim, eles também não têm conhecimento que nós somos estagiárias.’ E4; ‘Acho que a nível de acompanhamento devia existir mais, pelo menos apresentação aos professores.’ E6.*

---

A natureza da formação dos intérpretes implica a necessidade de um período de aprendizagem em contexto da prática profissional onde intervêm vários atores. E como refere Benner (2001) e Abreu (2003), a respeito de enfermagem há benefícios em formar os estudantes num ambiente seguro, com acompanhamento emocional e com recurso a estratégias formativas adequadas, favorável a uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de entreajuda, cordial, empática e colaborativa, na medida em que permite ao supervisionado um conjunto de transformações e mudanças pessoais e contribuem para o desenvolvimento das

---

competências necessárias à prática profissional. Deste modo, o espaço de intersecção entre o trabalho e o ensino assume-se fundamental para a transformação e consolidação dos conhecimentos e competências do estudante (Albuquerque et al, 2008).

A AIPP possibilita ao estudante descobrir a realidade das situações da vida, surgindo, inicialmente, como um complemento ao ensino em contexto de sala de aula. Todavia, as competências que se desenvolvem na AIPP não poderão ser somente aprendidas “em sala de aula ou laboratório, dado constituírem uma vivência de situações concretas que são integradas por cada um dos estudantes de forma diferente e única” (Serra, 2007, p.133). É por esta particularidade que a integração do supervisionado no contexto da AIPP tem uma importância singular.

Nesta etapa, o estudante terá de se confrontar com as vivências inerentes ao papel de estudante, o ambiente de uma instituição de ensino, tendo necessidade de se integrar no seu seio, para ali aprender e se desenvolver. Previsivelmente, esta é uma fase que terá componentes de desafio, motivação, interesse, curiosidade, expectativa, medo e receio (Fernandes, 2010).

As instituições são formadas por pessoas, as quais representam o recurso mais valioso para a instituição de ensino, pelo capital humano dotado de qualificações técnicas elevadas e diversificadas que possuem (Abreu, 2001). Daí que a integração na equipa tem reflexos, quer na satisfação das necessidades do supervisionado, quer na potencialização das suas capacidades. Rua (2011) observa que os estudantes necessitam de uma atmosfera envolvente promotora do seu desenvolvimento, na medida em que o contexto, os recursos materiais e humanos e a forma de envolver os supervisionados nas dinâmicas diárias e institucionais determinam o modo como este percebe a sua integração nas atividades e faz o reconhecimento do seu papel, quer enquanto estudante, quer enquanto futuro profissional. “Esta percepção determina a emergência de insegurança ou de autoconfiança e, conseqüentemente o aumento das dificuldades ou o desvanecer das mesmas” (p.195).

Um outro elemento a que os participantes deram ênfase, e que se encontra de algum modo relacionado com a integração, foi o ‘material de suporte à tradução’. A relação que os supervisionados estabelecem com os docentes poderá ser um meio para sensibilizar estes últimos do desconhecimento que o supervisionado tem acerca do conteúdo programático das disciplinas e, por conseguinte, articularem uma intervenção adequada ao público-alvo. No discurso dos

participantes, verificámos que estes se apoiavam em material que possuíam do seu percurso escolar, assim como era da iniciativa dos supervisados abordarem os docentes das aulas que iam traduzir para saberem em que parte da matéria estavam e o que iam desenvolver.

➔ O ‘material de suporte à tradução’

---

*‘Tive um professor uma vez que deu uma ficha com a matéria, porque a aula ia ser a leitura dessa ficha e eu tinha que traduzir (...) Mas de resto, conteúdos programáticos... nunca me aconteceu algum professor... mas precisava para me preparar.’ E1; ‘Perguntar qual é a matéria que vai dar a seguir, para saber, para tentar estudar vocabulário, eu tenho essa iniciativa. (...) Normalmente pesquiso antes e sei o que vou dar. É importante estar preparado, pelo menos eu sinto essa necessidade de ter material que me ajude a traduzir....’ E7.*

---

Os professores “deverão trabalhar em conjunto a fim de se certificarem que as necessidades de todos os alunos são atendidas e que todos os alunos são encorajados a maximizar o seu potencial” (Voltz, Brazil & Ford, 2002, p.9). Neste sentido, faz-se necessária a presença de equipas multidisciplinares com profissionais especializados para avaliar cada situação e perspetivar uma intervenção o mais adequada e atempada possível. Em concreto, no trabalho desenvolvido na sala de aula, Harrison e Nakasato (2004), após a análise de situações de inclusão de surdos numa universidade de S. Paulo, verificaram que receber material, conteúdo, prova da disciplina é fundamental para a qualidade de interpretação/tradução.

Rosa (2006) observa que o intérprete deve considerar todo o contexto da matéria e não somente uma fala em particular, isto é, compreender a mensagem, mais especificamente a matéria exposta pelo professor. É de salientar que em caso de dúvida por parte do intérprete, este tem a possibilidade de recorrer ao professor e questionar o que quis dizer em determinada situação. O ato interpretativo resulta do conhecimento que o intérprete tem sobre a comunidade surda, da língua de sinais e do assunto versado (Rosa, 2006). No percurso de formação do intérprete, são abordados vários temas e aprofundadas várias matérias, todavia nenhuma com um grau de especialização como os docentes que lecionam as disciplinas na escola aos estudantes surdos e ouvintes e para o qual receberam formação específica durante

três ou mais anos. Assim, o conhecimento do intérprete relativo aos conteúdos do tema que está a traduzir é fulcral para o competente desempenho da função.

Todavia, se por um lado, nem sempre os profissionais que interagem com os supervisionados consideram que é seu dever contribuir para a formação dos estudantes; por outro lado, embora exista motivação para a colaboração na formação destes, os serviços não dispõem dos recursos suficientes para que esta seja uma realidade (Abreu, 2003). Acresce a este facto, que a língua gestual não possui gestos para todas as palavras, sendo que algumas carecem de explicação conforme veremos de modo mais detalhado na última parte deste documento. A título exemplificativo, recordámos o dicionário de língua gestual portuguesa que, sendo uma obra com ampla cobertura lexical e a mais abrangente em LGP, apresenta cerca de 5500 entradas com instruções para a execução dos gestos, enquanto um dicionário de língua portuguesa apresenta a informação etimológica para mais de 83000 vocábulos.

Os participantes revelaram preocupação com este aspeto, pois referem a falta de vocabulário gestual, assim como desconhecem parte do vocabulário necessário para o desempenho das funções.

► O ‘vocabulário’

---

*‘Há sempre gestos que nós não sabemos. ... de dúvida mesmo, de gestos que na altura falham, e que pronto. (...) Quando eram gestos que eu não sabia fazia a dactilologia, depois o aluno surdo dizia qual era o gesto.’ E1; ‘A maior dificuldade foi ver que as turmas eram muito práticas, porque são cursos profissionais e as aulas têm pouca tradução. O vocabulário. É muito técnico.’ E2; ‘A minha dor de cabeça é única é mesmo química. Não há gestos para quase nada e não são combinados, acabam por ser são combinados na altura. Era importante ter a matéria com antecedência para estudar o vocabulário e pensar e combinar os gestos novos.’ E6.*

---

A LGP, enquanto língua, possui propriedades estruturais, funções, iconicidade, arbitrariedade, aspetos morfológicos, lexicais e sintáticos (Amaral et al, 1994). Contudo, nem todas as palavras têm um gesto associado, sendo necessário recorrer à datilologia, à explicação do conceito e aos gestos compostos, como, por exemplo, a palavra cosmonauta cuja tradução em língua gestual é composta pelas palavras homem+profissão+nave-espacial (Amaral et al, 1994). Como refere Nolan (1998), a esta limitação acresce o facto de, algumas

vezes, os estudantes não cumprirem os requisitos necessários exigidos para o contexto da prática, inclusive Abreu afirma que “os estudantes confrontam-se com limitações que decorrem da sua deficiente preparação para a esfera clínica ou para enfrentar situações específicas” (Abreu, 2007, p.220).

O desconhecimento da terminologia técnica/especializada é um dos elementos a que Ferreira (2008) faz referência no estudo que desenvolveu sobre o ensino clínico na perspetiva dos estudantes.

No caso particular da LGP, quando existe o desconhecimento de algum gesto ou até mesmo a inexistência do mesmo, poderá o supervisionado recorrer à datilologia. O recurso à datilologia prende-se com variados fatores. Correia afirma que é “usada para representar conceitos que não tenham equivalente direto na língua gestual ou, quando, no processo de comunicação, um dos interlocutores não conhece o vocábulo gestual” (Correia, 2012, p.59). A mesma autora realça que o processo de criação lexical das línguas gestuais está intimamente relacionado com o modo como o emissor perspetiva o mundo, o contexto e pelas estratégias que utiliza para o definir e representar, tal como nas línguas orais.

A AIPP é uma etapa no percurso formativo do supervisionado que assume especial relevância, na medida em que lhe permite fazer uma transição para o mundo profissional de modo orientado e no qual o estudante é apoiado. É nesta fase que o supervisionado coloca em prática os seus conhecimentos teóricos e práticos e os desenvolve através de várias estratégias, fazendo face às dificuldades sentidas, dando resposta às suas necessidades e maximizando as suas potencialidades.

De um leque diversificado de estratégias e métodos que estão ao alcance de supervisores e supervisionados, os participantes referiram-se à tradução de aulas de caráter eminentemente teórico e, conseqüentemente, com maior conteúdo disponível para tradução.

➔ As ‘aulas teóricas’

---

*‘[pouco tempo de tradução] para compensar isso, íamos escolher dias em que houvesse mais aulas teóricas do que práticas.’ E2; ‘Quando fizemos o horário elas (intérpretes) tiveram o cuidado de não nos darem educação física nem educação tecnológica. Nós temos português, matemática, físico-química... disciplinas mais teóricas.’ E3; ‘Mandam-nos*

*sempre para as disciplinas em que para nós seja mais favorável a tradução, ou seja, até mesmo um contexto diferente. Para experimentar. E isso é mesmo preciso.* E5.

---

O contexto da prática oferece oportunidades únicas e diversificadas de aprendizagem (Abreu 2007). Denota-se uma preocupação pela escolha de aulas de cariz teórico com o intuito de desenvolverem as competências necessárias ao desempenho da TILGP.

Se relacionarmos com a teoria de Ausubel (2003), é possível observar a preocupação em procurar subsunçores nas estruturas cognitivas do estudante através dos quais ele edifique as aprendizagens significativas que se possam complexificar gradualmente e que não terminem com a conclusão do estágio, na medida em que, em alguns níveis de ensino, os conteúdos programáticos já foram objeto de estudo do próprio supervisionado, tendo o seu âmbito sido alterado em função do papel que agora desempenha.

Todavia, o simples facto de frequentar as aulas teóricas, por si só, não é suficiente para alguns supervisionados alcançarem os objetivos propostos e a que se proponham, daí que a opção de realizar mais horas do que as que estão definidas para a AIPP também é uma das estratégias implementadas e a que os participantes se referem.

➔ As ‘aulas extra’

---

*‘Tenho necessidade de dar horas a mais, para perceber os conceitos, e o gesto.’ E6.*

---

Sendo a língua gestual uma língua “com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação” (Amaral et al, 1994, p.37), o recurso a aulas extra permite aos supervisionados fazer face às dificuldades que sentem no decorrer da prática, assim como a desenvolverem e aprimorarem as suas competências.

Segundo Rónai (1976), as pessoas não pensam além do idioma, isto é, existem certos conceitos e significados que só podem fazer sentido por indivíduos que falam a mesma língua (Rosa, 2006).

A dificuldade da tradução, para Rónai (1976), reside nas palavras «traduzíveis» na medida em que são essas que alimentam a ilusão de ser possível a fidelidade da tradução. A Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

fidelidade está relacionada com a língua de partida e com a língua de chegada e exige do intérprete uma procura pelo equilíbrio entre a alteridade e a identidade com o original (Rosa, 2006).

As dificuldades do intérprete são constantes, pois as palavras não possuem sentido de forma isolada, o sentido é-lhe atribuído pelo contexto em que elas são proferidas. Rosa (2006) faz notar que o ato tradutório só é possível a partir de uma mensagem compreendida pelo intérprete e que, posteriormente, transforma numa mensagem compreensível para o recetor da língua de chegada.

“A tradução é um mundo de minúcias” (Rónai, 1976, p.43) em que o intérprete indaga a função de cada palavra, investiga o sentido de cada frase e reconstrói a imagem mental do autor, tentando perceber o que ele quis dizer. A tradução é mais do que uma atividade puramente mecânica de substituição das palavras ditas em uma língua e transmitidas por equivalentes em outra, trata-se de uma atividade seletiva e reflexiva, até porque nem sempre existem equivalências absolutas.

Estas dificuldades intensificam-se quando o estudante não tem conhecimento sobre o conteúdo do que está a traduzir.

No discurso dos participantes, encontrámos várias referências relativas ao «feedback» por parte do supervisor, nomeadamente os estudantes saberem em que estadió se encontravam e como era o desempenho.

► O ‘«feedback»’

---

*‘não se deve estar sempre sem ter um «feedback». (...) É preciso de saber como está a correr a tradução, ainda estou a aprender.’ E2; ‘ Eu sinto muitas dificuldades em estar na sala de aula, e não saber onde é que me devo posicionar. (...) nós temos necessidade desse «feedback».’ E4;*

---

Segundo Clynes e Raftery (2008) e Collins (2004), o «feedback» é um dos elementos mais relevantes na formação em contexto clínico, uma vez que se trata de uma informação que se proporciona ao supervisionado sobre o seu desempenho, permitindo que este reflita acerca

das suas práticas e consciencialize sobre as suas aprendizagens, com vista à mudança e aos reajustes necessários à prática diária.

O «feedback» está intimamente ligado ao desenvolvimento profissional e a sua falta pode conduzir à incerteza, à insegurança e a um distanciamento (Henderson, Ferguson-Smith & Johnson, 2005) que são prejudiciais ao supervisionado. Se for dado atempadamente e se for de encontro às expectativas do supervisionado, permite uma autonomização e auto percepção (Ende, 1983), contribuindo para o desenvolvimento das competências do estudante nas mais diversas áreas.

Alarcão, Leitão e Roldão (2009) referem existir diversas categorias de «feedback», que haviam sido já mencionados por Roldão (2005), tais como: questionamento como um pedido de esclarecimento, questionamento crítico, apoio, encorajamento, recomendação, síntese e balanço. Também White (2007), no estudo que levou a cabo, concluiu que o «feedback» se apresentava como instrumento fundamental por ser potenciador para influenciar as práticas.

O «feedback» é extremamente importante, pois permite ao supervisionado fazer uma autoanálise, visando a melhoria do desempenho das suas funções. Cavassani, Cavassani e Biazin (2006) afirmam que o «feedback» se refere às informações de retorno e que pode ser dividido em:

- Retroação do próprio trabalho: o supervisor deve proporcionar informação de retorno para que o supervisionado possa avaliar o seu desempenho;
- Retroação extrínseca: deve haver um retorno do supervisor a respeito do desempenho das tarefas.

Deste modo, o supervisionado pode avaliar e corrigir as possíveis falhas.

De acordo com Hattie e Timperley (2007), embora o «feedback» seja uma das maiores influencias na aprendizagem do estudante, o tipo de «feedback» e a forma como é dado pode ser diferencialmente eficaz. Nicol e Macfarlane-Dick (2006) referem que no ensino superior o «feedback» deve ser usado para capacitar os estudantes como aprendizes autorregulados, sendo que a autorregulação está relacionada com o grau em que os estudantes podem organizar os aspetos do seu pensamento, motivação e comportamento durante a aprendizagem (Pintrich & Zusho, 2002). Um «feedback» eficaz conduz a ganhos na

aprendizagem (Nicol e Macfarlane-Dick 2006). Todavia, estes autores salientam que é necessário que o estudante saiba o que é designado como bom desempenho (meta ou padrão a atingir), relacione o desempenho atual com o ideal e saiba como agir para alcançar o bom desempenho. Assim, este é um instrumento que permite a clarificação do que é um bom desempenho, facilita a reflexão sobre, na e para a aprendizagem, possibilita informações de qualidade sobre a própria aprendizagem, encoraja o diálogo entre supervisor e supervisionado sobre a aprendizagem, incentiva crenças motivacionais positivas e a autoestima, oferece oportunidades para estreitar a lacuna entre o desempenho atual e o bom desempenho e dá informações ao supervisor, permitindo-lhe ajudar no desenvolvimento do supervisionado (Nicol e Macfarlane-Dick 2006).

No discurso dos participantes também estão patentes as questões relacionadas com o tempo para tradução. Estes referem fazer a ‘gestão do tempo’ de acordo com o tipo de aula que têm de traduzir, se prática ou teórica.

➔ A gestão do tempo’

---

*‘Acho que é mais produtivo para nós estarmos sozinhos, e não termos o nosso par, porque temos mais tempo para traduzir.’ E1; Depende das aulas. Se for uma aula mais prática vamos-nos dividindo por eles, e a professora vai aqui e vai ali e nós vamos sempre acompanhando o docente. Quando é para traduzir uma aula inteira, eu traduzo uma aula e a outra [par], outra. E2.*

---

A distribuição do trabalho varia em função do tempo disponível e não do tempo necessário, conforme já pudemos observar nos registos anteriores relativos às aulas teóricas e às aulas extra. O tempo para tradução, quando eficazmente gerido, permite um melhor desenvolvimento do trabalho e, conseqüentemente, maximiza a produtividade de ambos os estudantes, isto é, do estudante surdo e do supervisionado.

Veiga e Melim (2007) afirmam que a gestão do tempo em função das atividades que o estudante tem de desenvolver e os objetivos que ele tem de cumprir, são elementos importantes nas estratégias de aprendizagem, contribuindo para o sucesso do estudante.

Lacerda, Caporali e Lodi referem que os ouvintes, em geral, argumentam que as configurações das mãos ou certas configurações no espaço são difíceis de realizar, não

obstante este facto, acresce que é necessário o intérprete “conhecer bastante bem o português para auxiliar o aluno em suas inferências e dúvidas, já que a aprendizagem de uma segunda língua está sempre perpassada pela língua materna do aprendiz” (Lacerda, Caporali & Lodi, 2004, p.57).

Apoiadas em Scaramucci (1984), as autoras fazem notar que a aprendizagem de uma segunda língua está relacionada com a atitude e motivação dos aprendizes com a língua alvo, com a cultura e com os membros da comunidade falante dessa língua. A motivação em concreto tem uma estreita ligação com o próprio ato de comunicar, de entender o que o interlocutor diz e com o esforço para se comunicar em uma situação real, na qual o que está a ser transmitido é de interesse dos intervenientes (Lacerda et al, 2004).

Ao gestualizar e ao praticar, o supervisionado desenvolve as suas capacidades e versatilidade comunicativa, pelo que quanto maior for a sua exposição ao meio, maiores serão as oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um processo interativo que envolve o supervisionado, o estudante e o conteúdo e que permite a ambos monitorizar as aprendizagens e só ocorre de forma satisfatória caso seja vivenciada em situações contextualizadas e que tenham significado para ambos (Lacerda et al, 2004).

Dos vários fatores que se relacionam com a aprendizagem dos supervisionados, verificamos no discurso dos participantes que a presença do supervisor durante as aulas foi um dos aspetos mencionados, nomeadamente a importância de ter um ponto de apoio.

➔ A ‘presença do supervisor’

---

*‘Eu sentia muita necessidade em ter o intérprete, ou então naquelas aulas em que estava mesmo sozinha, de ter pelo menos o meu par. Mas essencialmente, era ter o intérprete comigo.’ E1; ‘a principal necessidade é ter alguém que nos dê apoio.’ E4.*

---

O acompanhamento dos estudantes permite ao supervisor facilitar e qualificar efetivamente as aprendizagens destes (Geib, Krahi, Poletto & Silva, 2007). A formação e a aquisição das competências estão relacionadas com a “natureza do aconselhamento e da orientação facultada pelo orientador pedagógico” (Jardim, 2003, p.104), situação esta que se complexifica quando existe mais que um supervisor dada a elevada probabilidade de diferentes perspetivas sobre os processos de aprendizagem, gestão das convicções, crenças, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

representações e valores. Assim, a relação supervisiva assume um carácter de primordial importância no processo de iniciação à prática. É de salientar que a interação que se edifica entre supervisor e supervisionado vai diminuindo no supervisor à medida que vai aumentando no supervisionado, permitindo a este último adquirir progressivamente o seu espaço de autonomia.

Tal como referem Araújo et al (2012), a presença do supervisor é valorizada pelos estudantes, assim como a continuidade, nomeadamente quando a supervisão é realizada por mais do que uma pessoa que não articulam de forma a suprir as necessidades do supervisionado.

Os estudantes consideram importante a necessidade de estabelecer uma relação de confiança com o supervisor, na medida em que possibilita colocar em prática os conhecimentos teóricos e práticos (Abreu, 2007). Este assume-se como um elemento determinante para a autoestima do supervisionado, permitindo a este último assumir espontânea e gradualmente o seu papel (Rua, 2011).

Alarcão e Tavares (2010) fazem notar a importância do supervisor, nomeadamente para o estabelecimento de um clima afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do supervisionado.

Também é através do contacto com diferentes pessoas que emergem as dificuldades dos supervisionados a cada momento e em cada situação (Rua, 2011). O discurso dos participantes revela preocupação na relação estabelecida com os estudantes surdos. Alguns entrevistados referem dificuldades na interação entre supervisionado e estudante surdo e outros referem o oposto.

➔ A ‘relação com os estudantes surdos’

---

*‘Nem sequer olham para os intérpretes, muito menos para os estagiários.’ E2; ‘Eu disse que a minha principal dificuldade seria interagir com os alunos surdos. (...) É complicado, porque cada vez mais eu percebo que com as pessoas surdas, ou somos nós a ir ter com eles ou eles também se isolam. Não é como os ouvintes em que nós normalmente chegamos a algum sítio e dizemos boa tarde ou bom dia, mas não temos necessariamente que interagir com a pessoa para criar ali uma boa relação.’ E4; ‘[os alunos] são muito acolhedores, sempre que errámos em algum gesto eles, através do lugar, fazem o gesto corretamente, mas sem interromper a aula’. E5; ‘No segundo ciclo, sentimos que realmente com o evoluir, o conhecer os alunos, ganhar uma certa confiança, mesmo nos intervalos, começamos a conhecer os gestos, interação com os alunos. (...) Sabíamos que*

---

*eles próprios nos estavam a testar, e estávamos a sentir-nos observadas, estávamos pouco à vontade.’ E7.*

---

O intérprete representa para o surdo a possibilidade de comunicação com o ouvinte, aquele por quem expressa o seu pensamento aos que não o conhecem e que, muitas vezes, não ousam aproximar-se por temer dificuldade na comunicação. Todavia, nem todos interpretam a mensagem da mesma forma e outros há que não a entendem e interpretam do seu modo (Perlin, 1998).

Conforme refere Abreu, o supervisionado quando entra pela primeira vez numa sala de aula

“depara-se com um contexto de trabalho com sociabilidades, profissionais, utentes, luminosidade e odores particulares. Uma primeira tarefa para a qual necessita de apoio é a de encontrar «a sua forma» de se adaptar ao conjunto de situações novas com que é confrontado.” (Abreu, 2003, p.37)

É na prática que começam a surgir algumas dúvidas e dificuldades, nomeadamente em mobilizar conhecimentos, tomar decisões, estabelecer relações interpessoais, pelo que a partilha de conhecimentos entre os estudantes e com os estudantes se torna uma mais-valia. Abreu (2007), apoiado no estudo desenvolvido por Jenks (1993), refere que o estudante só adquire a capacidade para aprender após um longo período de contacto com a realidade.

Não obstante estas dificuldades, quer o estudante surdo, quer o supervisionado possuem a sua própria identidade que, embora distintas, partilham alguns aspetos, pelo que é fundamental considerar a presença do intérprete na sala de aula como o elemento que possibilita tornar os conteúdos programáticos acessíveis ao estudante surdo. Logo, não se trata somente de os traduzir mas essencialmente torná-los compreensíveis e com sentido para o estudante. Lacerda (2002) faz notar a importância da clareza e definição do papel do intérprete, caso contrário o trabalho não se torna produtivo, pois desenvolve-se de forma insegura, com desconfiança e desconforto.

A questão da língua assume-se como essencial na relação do supervisionado com o estudante surdo, pois é através dela que ambos se poderão conhecer e desenvolver, permitindo uma convivência tranquila com ganhos efetivos para ambos.

A presença do intérprete em contexto de sala de aula favorece a aprendizagem dos conteúdos programáticos destes estudantes, embora o estudante surdo se encontre inserido num ambiente que é pensado e organizado em função dos estudantes ouvintes.

Dois entrevistados demonstraram a sua preocupação com a proficiência dos estudantes surdos e a capacidade em comunicar com eles.

► A proficiência dos estudantes surdos'

---

*'No início há sempre dúvidas e dificuldades... As turmas de secundário e assim... será que vão perceber aquilo que nós estamos a dizer? Será que nos vão perceber?' E5; 'A primeira dificuldade foi realmente baixar o nível da língua gestual para o ensino básico. (...) e também, no segundo ciclo, o sétimo ano que era uma turma de alunos surdos bilingues, filhos de pais surdos, que dominavam a língua gestual de uma forma. 'E7.*

---

A tarefa do intérprete consiste em escutar, analisar e compreender a mensagem transmitida e, simultaneamente, moldar e ajustar mentalmente a mensagem que vai transmitir para as convenções linguísticas da língua alvo e transmitir a sua versão para os recetores do discurso. É de salientar que o intérprete precisa ele mesmo de monitorar o seu próprio discurso de modo a certificar-se que o débito discursivo/gestual é apropriado, inteligível e que transmita o sentido original da mensagem (Luciano, 2005).

Albres (2006) considera que a proficiência em língua de sinais e a formação na mesma área da interpretação podem proporcionar ao intérprete melhores condições para generalizar o texto que é interpretado ou até mesmo criar estratégias para a interpretação. Segundo este autor, “há necessidade de se conhecer bem a temática a ser interpretada, ter fluência em Libras – Língua Brasileira de Sinais, e criatividade para fazer uso dos recursos espaciais da língua no momento da construção de explicações da área” (Albres, 2006, p.11).

Gurgel refere ser necessário considerar os diferentes níveis de ensino, a faixa etária e o domínio da língua gestual dos estudantes surdos. “Conteúdos mais complexos vão exigir do TILS [tradutor e intérprete de língua de sinais] conhecimentos outros que ultrapassam o domínio apenas linguístico e que exige, de certa forma, um preparo e conhecimento sobre determinados assuntos e disciplinas” (Gurgel, 2010, p.66).

Não obstante os diversos aspetos que o intérprete necessita de considerar no momento do desempenho das funções, não podemos deixar de salientar que a proficiência dos estudantes surdos em língua gestual poderá ser um fator inibidor ou facilitador da relação que se estabelece entre ambos e que está relacionada com a proficiência em língua gestual do próprio supervisionado.

Os participantes apontam vários fatores que se relacionam com a aprendizagem e desenvolvimento dos supervisionados. Aos futuros profissionais já não é somente exigido o tradicional conjunto de saberes e habilidades, destrezas, atitudes ou conhecimentos, mas também a competência para contribuir ativamente para o desenvolvimento da profissão e para aprender a aprender ao longo da vida.

Encontrámos, no discurso dos participantes, sentimentos que estiverem presentes ao longo da AIPP e que foram vivenciados de forma mais ou menos intensa. Assim, emergiu a categoria que abordámos de seguida e que designámos de ‘vivências do supervisionado’.

### 8.2.3. Vivências do Supervisado

A AIPP caracteriza-se por um processo de intensa aprendizagem, tal como temos vindo a expor ao longo deste capítulo, no qual o supervisionado, inicialmente, está inseguro e ansioso pela situação nova que vai experienciar, sendo absorvido pelas informações que lhe chegam, pela visualização do contexto educativo e pela relação que estabelece com os seus pares e com próprios estudantes surdos.

O tema ‘vivências do supervisionado’ é constituído pelas categorias: ‘medo’, ‘stresse’, ‘desmotivação’, ‘desorientação’ e ‘solidão’ (ver quadro 8). Neste tema, os participantes expressaram os sentimentos que vivenciaram ao longo da AIPP.

Quadro 8 – Tema ‘vivências do supervisionado’

Tema	Categoria
Vivências do supervisionado	Medo
	Stresse
	Desmotivação
	Desorientação
	Solidão

Considera Damásio (2001) que alguns sentimentos estão relacionados com emoções mas existem muitos que não estão, todavia, este é um aspeto significativo na relação com a prática.

Os participantes atribuíram ênfase ao medo, o qual relacionaram com o desempenho.

➔ O ‘medo’

---

*‘Tinha um bocadinho de medo de se tivesse uma branca, estar ali na sala à frente dos alunos e do professor.’ E3; ‘No início do estágio acho que medo é geral em todos os estagiários, de se deparar com uma turma e traduzir.’ E5.*

---

Fowler (1996), citado por Abreu, menciona que os estudantes têm “receio de cometer erros, não possuem auto confiança e têm um sentimento de que o seu conhecimento é insuficiente” (Abreu, 2007, p.220). Num estudo desenvolvido por Coimbra, Ferreira e Martins (2001), também se verificou que os estagiários recebiam não conseguir controlar a indisciplina dos estudantes, cometer erros científicos, não saber responder às dúvidas dos estudantes, não conseguir gerir o tempo e tinham receio das aulas assistidas.

Os medos sentidos inicialmente estão relacionados com o desconhecimento das pessoas, dos contextos, de errar e de não saber fazer e, conseqüentemente, causar dano (Rua, 2011).

De acordo com Silveirinha (2011), o supervisor e o supervisionado devem considerar os erros um do outro como oportunidades para se desenvolverem, na medida em que a ação

pedagógica constrói-se através das hesitações, incertezas, erros, paciência, alegrias, tristeza e perseverança, sendo fundamental vencer a angústia e o medo.

De acordo com Ferraz (2011), o início do estágio é o caos, é um momento de tensões, medo, surpresa e insegurança. A relação entre supervisor e supervisionado, numa primeira fase, são marcadas por mecanismos de defesa de ambas as partes, sendo necessário para ambos o diálogo, o esclarecimento e a clarificação de conceitos (Alarcão, 1991).

Rua (2011) expõe que a transposição de conhecimentos para a prática necessita de tempo e de estabilidade emocional de modo a permitir ao supervisionado sentir-se mais seguro. Progressivamente, o medo vai sendo entendido como um desafio e, conseqüentemente, como um contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisionado.

Os participantes também se referiram ao ‘stresse’, relacionando-o com o facto de estarem perante um contexto desconhecido e com a qualidade do desempenho.

► O ‘stresse’

---

*‘Às vezes ate sabíamos o gesto mas... não dá! Bloqueávamos.’ E5; ‘Não é só a escola e um ambiente novo, a pressão de estar, de ter muita coisa que fazer, é as próprias intérpretes’. E6.*

---

Kushnir (1986) e Windsor (1987) fazem referência aos problemas de ansiedade que acompanham os estudantes que se encontram em prática.

Alarcão e Tavares (2003) referem a manifestação do stresse quando abordam o processo avaliativo, sendo este um dos fatores que interfere no relacionamento entre supervisor e supervisionado, podendo ocasionar insatisfação durante o processo de formação. Caires e Almeida (2001), por sua vez, afirmam que o estagiário está sujeito a potenciais fatores de stresse inerentes à profissão e às mudanças vivenciadas no ano de estágio.

As dificuldades no domínio técnico-científico estão relacionadas com a articulação teórico-prática. Serra (2008) e Ferreira (2008) afirmam que o estudante, quando se apercebe da discrepância entre os aspetos apreendidos na teoria e os aspetos práticos do contexto em que está inserido, experiencia sentimentos de ansiedade e /ou de impotência face às práticas.

O stresse é uma reação adversa da pessoa face a excessivas pressões a que está sujeita (Donaldson-Feilder, Yarker & Lewis, 2011). Pode ser causado por diversos fatores e é vivenciado de forma diferente de pessoa para pessoa. De acordo com os autores anteriormente referenciados, as respostas ao stresse podem ser agrupadas por: “physical, psychological, working, social and relational health, and health behaviours” (p.14) e os sintomas podem ser variados, desde dores de cabeça, distúrbios alimentares, hipertensão arterial, ansiedade, perda de memória, desconcentração, irritabilidade, isolamento, abuso de álcool e drogas, entre outros.

Para além dos efeitos nefastos que o stresse provoca no indivíduo, também se repercute nos colegas, na equipa e na própria organização.

No caso concreto dos intérpretes de LGP, a combinação da tensão mental, inerente ao ato de interpretar em conjunto com os fatores específicos de cada contexto pode potenciar o aumento dos níveis de stresse, pois, como referem Dean e Pollard (2001) que realizaram pesquisas sobre as doenças ocupacionais dos intérpretes, estes profissionais trabalham sobre tensão, num ambiente que requer atenção e concentração.

Um outro aspeto referenciado no discurso dos participantes, foi o sentimento de desmotivação, tendo este surgido relacionado com um momento de «feedback»/avaliação.

➔ A ‘desmotivação’

---

*‘Tenho noção que não sou nenhuma perita, mas também tenho noção que um [escala de 0 a 5], é uma coisa impossível (...) fiquei completamente desmotivada.’ E7.*

---

A motivação é definida por um conjunto de fatores que determinam a conduta do indivíduo, mas que se encontra relacionada com o desejo de satisfazer as necessidades do ser humano. A aprendizagem em geral e no caso particular da língua gestual é um ato ativo que, como refere Schütz (2003), implica a construção de uma habilidade. Deste modo, “não é o professor que ensina, não é o método que funciona; é o aluno que aprende” (Schütz, 2003, p.1).

A motivação pode ser ativada por fatores internos ou externos. A satisfação das necessidades do indivíduo é geralmente um fator interno determinante para que a motivação

ocorra. Já as características dos contextos que o indivíduo frequenta são designadas de fatores externos. Schütz (2003) faz notar que a pessoa que tiver oportunidade de contactar com a língua em situações reais e em ambientes autênticos desenvolve a fluência na língua em questão.

Nolan (1998) e Abreu (2007) afirmam que na relação supervisiva por vezes surgem dificuldades e obstáculos que devem ser enfrentados, tais como: o sentimento por parte do supervisionado de que o seu supervisor não está empenhado na sua formação, que não mostra interesse e, às vezes, revela irritação com as questões que lhe são colocadas, fazendo com que o supervisionado não se sinta aceite e desvie o seu foco de atenção e esforços para áreas laterais.

Já em 1995, Hart e Rotem e mais tarde Abreu (2003), referindo-se a Kushnir (1986) e a Windsor (1987), identificaram os fatores que caracterizam a aprendizagem em contexto clínico, são eles:

- Autonomia e reconhecimento;
- Clareza do papel a desempenhar;
- Satisfação profissional;
- Suporte dos pares;
- Oportunidades de aprendizagem;
- Qualidade da supervisão.

Tavares (2002) afirma que a motivação é um aspeto intrínseco da pessoa e que a motivação para o trabalho está dependente do sentido que se dá ao mesmo.

Está patente no discurso dos participantes a ‘desorientação’ a qual tem ligação ao contexto em que o supervisionado se encontra inserido que, por sua vez, é novo e desconhecido deste último.

► A ‘desorientação’

---

*‘Se calhar senti-me um bocadinho... perdida, só que estava habituada a ter alguém que depois deixou de ir.’ E3; ‘O estudante não sabe o que fazer, está ali perdido. (...) Sentia-me como se estivesse a começar do início.’ E7.*

---

Quando as exigências de adaptação excedem os recursos disponíveis pelo estudante, segundo Santos (2009), surge a reação emotiva. De acordo com esta autora, é natural que neste tipo de situações o indivíduo experiencie desorientação. Todavia, a avaliação que a pessoa faz da situação em particular influencia a vivência emocional e leva-a a reagir e a lidar com a situação geradora de tensão de modo diferente (Veríssimo, 2000).

Santos (2009) refere que a expressão dos sentimentos é um processo saudável, pois permite uma maior abertura à experiência diminuindo os níveis de medo e ansiedade e, conseqüentemente, um maior exercício da autodeterminação e autonomia.

Todas as variáveis contribuem para o sucesso do estudante, nomeadamente a motivação e o empenho próprio e o do seu supervisor, o qual se reflete no desenvolvimento da aprendizagem do supervisionado. Este é sensível a este facto, até pela postura que o seu supervisor adota, as metodologias e estratégias que implementa no sentido de transformar o supervisionado num profissional ativo.

O espaço clínico, conforme referem Ferreira (2008) e Heesben (2001), possui um leque diversificado de oportunidades de formação, contudo para que o supervisionado seja capaz de aproveitar essas oportunidades é necessário que o supervisor o oriente no sentido deste conseguir encontrar sustentação para as suas práticas.

No discurso dos participantes, existe referência à ‘solidão’, relacionando este sentimento ao facto de, por vezes, o supervisionado se encontrar sozinho durante a AIPP.

► A ‘solidão’

---

*‘como é? Vamos ficar sozinhas? Não é possível... o que é que vamos fazer? Se tivermos alguma dúvida, como é que é?’ E1; ‘Já não estamos muito confortáveis com a situação de: vamos ter de começar sozinhos. (...) Estamos sozinhos.’ E6.*

---

As exigências que são colocadas ao supervisionado ao longo da prática originam no mesmo sentimentos, por vezes, difíceis de gerir. Serra afirma que a prática,

“a par de uma ação dominada pela incerteza, pelos cenários reais em permanente mutação e por uma abordagem casuística das situações, revela também, do ponto de vista dos estudantes, uma correspondência, nem sempre pacífica e por vezes impossível, entre os

aspectos teóricos e práticos, geradora ela mesma de um quase permanente conflito cognitivo” (Serra, 2008, p.77).

O desempenho em contexto da prática é marcado por uma panóplia de sentimentos, na qual também se inclui a solidão e que, segundo Fernandes (2007), são resultado do contacto com uma realidade diferente da que o estudante idealizara.

Alarcão refere que o contacto do supervisionado com a realidade profissional futura aproxima-o das “convenções, dificuldades, exigências, limitações, saberes e linguagens específicas, sistemas de valores, conhecimentos de casos típicos, esquemas de pensamento e de acção” (Alarcão, 1996a, p.18) que lhe são próprios, sendo por isso um processo em que o estudante se sente rodeado por perplexidades, angústias, constrangimentos, inibições, solidão e confusão (Rosa, 2010). Segundo Alarcão (1996a), estes sentimentos devem-se ao desconhecimento da prática profissional por parte do supervisionado, repercutindo-se, por vezes, em comportamentos de frustração, desconfiança e autodefesa.

Por outro lado, a prática do supervisionado decorre num ambiente rico em interações e no contacto com o outro, pelo que, conforme refere Sanches, “quando os vários elementos do grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, aplicando a máxima: não se pode ter sucesso sem os outros” (Sanches, 2005, p.134).

Este é um tema que decorre das referências que os participantes fizeram relativas aos sentimentos presentes ao longo da AIPP.

De acordo com Ferraz (2011), o estágio tem a particularidade de colocar constantemente à prova as reais capacidades do estudante. Ele é avaliado diariamente por diversos agentes educativos, pelo que é natural que sinta algum mal-estar psicológico e que poderá, em alguns casos, comprometer a sua saúde em geral. Rua (2011) afirma que o estudante experiencia uma dicotomia entre os saberes que se ensinam e os que se praticam e que desta dicotomia emergem sentimentos de insegurança e de incerteza sobre o que se está a fazer e como fazer, frequentemente associados à ansiedade relacionada com a avaliação das práticas. A mesma autora aponta ainda que os estudantes, pela sua idade e maturidade, no decorrer do estágio, vivenciam diferentes níveis de ansiedade, os quais aumentam ou diminuem de acordo com a situação real confrontada. Conforme já tivemos oportunidade de expor, Rua (2011) menciona que é comum o estudante referir sentir medo do desconhecido, da complexidade das situações, de não corresponder às expectativas e do medo de errar.

Os sentimentos são um elemento condicionante da aprendizagem do supervisionado e que, segundo Fernandes (2004), constituem-se como um meio para trabalhar a consciência sociomoral do supervisionado. Os sentimentos de medo e insegurança com o decorrer da prática vão progressivamente sendo substituídos por sentimentos de confiança e segurança (Carvalho, 1996). Todavia Rúa (2011) faz notar que a ansiedade pode aumentar quando o estudante se sente observado numa perspetiva avaliativa.

Com efeito, Pereira (1996) refere que a relação que os supervisionados estabelecem com os profissionais é promotora de aprendizagem, na medida em que podem minimizar o medo, a angústia e melhorar a segurança, a autoestima e o autoconceito do estudante.

Os estudantes devem estar preparados para atuar em contextos imprevisíveis, situações novas e ambíguas, pelo que o supervisor estabelece com o supervisionado uma relação interpessoal de suma importância, na qual desempenha uma influência basilar no desenvolvimento e aprendizagem deste, na medida em que também é encarado pelo supervisionado como um modelo a seguir (Carvalho, 2003).

A formação deve ocorrer num clima afetivo-relacional positivo, de natureza colaborativa propício à (des)construção, construção e (re)construção dos saberes e das competências. Ferraz (2011) afirma que o crescimento profissional é mais relevante num ambiente de segurança, de aceitação, de interação empática e de amizades críticas, o qual possibilita a desvalorização das tensões, dos medos e das angústias.

O supervisor desempenha um papel crucial no estabelecimento de uma atmosfera relacional positiva, permitindo ao supervisionado a expressão dos seus sentimentos e levando-o a refletir sobre a sua própria atuação. Gomes (2013) refere que o supervisor deve considerar o estágio de desenvolvimento do supervisionado, percepções e sentimentos e ser facilitador do desenvolvimento das possibilidades do estudante enquanto pessoa e enquanto futuro profissional.

A figura do supervisor é um aspeto central no discurso dos participantes conforme temos vindo a expor, pelo que a categoria que se segue e que designámos de ‘o intérprete enquanto supervisor’ destaca qual o rácio adequado, a motivação para ser supervisor e as competências que este deverá possuir que sejam promotoras da aprendizagem no supervisionado.

### 8.2.4. O Intérprete enquanto Supervisor

No tema ‘o intérprete enquanto supervisor’, os participantes nomearam três categorias, nomeadamente ‘rácio supervisor/supervisado’, ‘motivação’ e ‘competências’. Na categoria ‘competências’, encontramos diversas subcategorias, conforme se pode observar no quadro 9, que se referem às competências que os supervisores possuem ou deveriam possuir para o desempenho desta função.

Quadro 9 – Tema ‘o intérprete enquanto supervisor’

<b>Tema</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>
<b>O intérprete enquanto supervisor</b>	Rácio	
	supervisor/supervisado	
	Motivação	
	Competências	Acompanhar
		Ajudar/apoiar
		Ser atento/observar/orientar
		Ser assertivo
		Ter autoridade
		Avaliar
		Ser Bem disposto
		Ser comprometido
		Confiar e ser confiante
		Proporcionar desafios
		Ser discreto
		Disponibilizar-se para
		Exigir
		Ser experiente
		Dar «feedback»
		Ser firme
		Informar
		Ter iniciativa
		Ser justo
		Ser um modelo/guia
		Motivar
		Ter paciência

Tema	Categoria	Subcategoria
<b>O intérprete enquanto supervisor</b>	Competências	Ter performance gestual
		Se preocupar
		Estar presente
		Ser profissional
		Respeitar
		Ser responsável
		Ser simpático
		Ser um treinador
		Ser verdadeiro
		Ser voluntário

Os entrevistados referem a necessidade de existir entre um a dois supervisores por cada dois ou três supervisionados, tendo um entrevistado mencionado que a sua inexistência é que não deveria acontecer.

► O ‘rácio supervisor/supervisionado’

---

*‘Temos dois. Eu acho que deve ser um supervisor para dois estagiários, assim é bom. (...) cada intérprete que lá está é responsável por uma dupla.’ E2; ‘Eu não concordo com duplas, não concordo. (...) A dupla, eu acho que é mais complicado, para além de que o fato de haver duplas cria sempre algumas confusões dentro da própria sala de aula. (...), eu acho que o melhor mesmo é ser um, um, sempre’. E4; ‘[2 supervisores por 3 supervisionados] Acho que está bem. Agora, não haver é que está mal.’ E5; ‘[1 supervisor por 2 supervisionados] Acho que esse seria um bom rácio. (...) Mas penso que sim, duas duplas acho que é o limite. Mais do que isso já começa a perder a capacidade de acompanhar o tempo que eles estão lá.’ E8.*

---

De acordo com o regulamento de estágio, “todos os estagiários terão um orientador de estágio local designado pela entidade de acolhimento” (Complemento regulamentar específico do curso: anexo regulamento de estágio, artigo 6º, 2011, p.11).

Conforme refere Abreu, “o acompanhamento do aluno pelo docente ou pelo tutor minimiza a possibilidade de se sedimentarem erros e falsos sentimentos de segurança, que

podem ter consequências graves se ocorrerem em estádios iniciais de formação” (Abreu, 2007, p.225). O supervisor funciona como um modelo a seguir pelo estudante, ele deverá proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, respeitando e mostrando interesse pela aprendizagem do estudante, o que implica a mobilização de conhecimentos de modo a contribuir para o desenvolvimento dos saberes, das práticas e dos valores do supervisionado (Cottrell, 2000).

É de realçar que o artigo n.º 15 da Portaria 659/88 (D.R. I série de 29 de setembro de 1988) define as atribuições do orientador de estágio relativos à área da docência, sendo estes:

- “Elaborar, com os alunos, o plano de atividades do núcleo de estágio, articulando-o com os planos de atividades e de formação dos docentes do estabelecimento de ensino secundário;
- Apoiar e orientar os alunos na planificação das suas atividades educativas;
- Observar aos alunos no desempenho das suas atividades educativas e proceder à análise desse desempenho numa perspetiva formativa e de forma contínua;
- Promover o reforço da cultura e atuação pedagógico-didática dos alunos, quer de forma individualizada, quer mediante ações e sessões em que aqueles estejam diretamente envolvidos;
- Avaliar e classificar os alunos” (p.1385).

Não obstante as funções que o supervisor desempenha, Alarcão, (2009) destaca que “não é aquele que faz, nem aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem, ajam e façam isso de forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário” (p.120).

Deste modo, assumir ou não a responsabilidade de ser supervisor foi um aspeto patente do discurso dos participantes, emergindo a categoria ‘motivação’.

► ‘Motivação’

---

*‘Eu sei que elas [supervisoras] são super ocupadas, trabalham, também estão a fazer o mestrado, também têm a vida delas, e cada uma tem as suas preocupações, realmente às vezes, não sei até que ponto aceitarem ser supervisoras seja um critério... sei lá... uma obrigação... (...) Eu acho que ser supervisor devia ser uma opção do próprio intérprete.’*

**E7.**

---

O processo de orientação da prática possui características muito próprias, inclusive no caso da formação inicial de professores que está legislado através da circular n.º 99 de 2003 da Direção Regional de Educação. Os requisitos necessários para o desempenho da função de supervisor são:

- Situação profissional do (a) docente (considerar a ordem), a) do Quadro de Nomeação Definitiva da própria escola, b) do Quadro de Zona Pedagógica ou do Quadro de Nomeação Definitiva de outra escola;
- Continuidade do cargo de orientador de estágio na escola;
- Experiência Profissional como orientador (a) (considerar a ordem):
  - Número de anos de desempenho do cargo,
  - Formação complementar e contínua em área relevante para a função a desempenhar:
    - Doutoramento,
    - Mestrado,
    - Curso de Especialização (duração de 250 horas ou mais),
    - Curso(s) de Formação (consideram-se áreas relevantes para a função de orientador: a Didática, a Supervisão, a Avaliação e a Relação Pedagógica);
- Classificação Profissional;
- Tempo de Serviço após a profissionalização.

Independentemente da legislação orientadora, as instituições de ensino superior possuem autonomia para definir as diretrizes e regras dos núcleos de estágio, assim como as atribuições dos supervisores e dos estudantes que se encontram em contexto da prática, através de regulamento interno. É de salientar que com a implementação do processo de Bolonha foram introduzidas alterações à legislação, nomeadamente referente ao facto que o supervisor deve ser escolhido pelos órgãos legais e “estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direção executiva da escola cooperante” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p.1325), assim como clarifica que os supervisores devem possuir competências adequadas às funções a desempenhar, formação especializada em supervisão pedagógica, formação de formadores ou experiência profissional de supervisão. Este Decreto-Lei prevê ainda que os estabelecimentos

de ensino superior ajudem a desenvolver a componente profissional dos supervisores cooperantes que possibilite um melhor desempenho na formação do futuro profissional.

Normalmente, compete à escola cooperante indicar o profissional do seu “quadro de pessoal com formação ou experiência profissional reconhecida a nível da área de conhecimento do curso em que o estagiário se está a formar” (Ferraz, 2011, p.79).

Outros fatores existem que condicionam o sucesso das aprendizagens e a relação supervisiva, nomeadamente aqueles que são intrínsecos ao supervisionado, tais como: a falta de preparação para atuar no contexto da prática ou para enfrentar situações específicas ou não possuir os pré-requisitos básicos exigidos (Dunn & Hansford, 1997 e Nolan, 1998).

Deste modo, e de acordo com Silva, “academics need to adjust each method according to the student needs and the complexity of the subject” (Silva, 2005, p.22). No contexto da formação inicial o supervisor deve questionar sistematicamente as próprias práticas (Vieira, 2004), dado que por um lado têm como objetivo o desenvolvimento profissional do supervisionado, e por outro ele próprio desenvolve-se profissionalmente (Guimarães, 2005). Através da supervisão, o supervisor promove a aprendizagem do supervisionado e dos estudantes para quem este está a atuar, assim como desenvolve as suas próprias competências de supervisão.

Para Alarcão e Tavares, a supervisão é uma atividade que “visa o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais. (...) o supervisor como professor ou facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens exerce uma influência direta sobre uns e indireta sobre os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, p.5). Os estudos realizados por Alarcão (1996b), Sá-Chaves (1991), Serrazina (1998), Schön (1983) e Vieira e Marques (2002) demonstram inclusive que uma prática reflexiva conduz a melhores aprendizagens.

As condições para a realização da supervisão também desempenham um papel importante, Abreu (2007) faz notar que nem sempre as exigências requeridas para fazer supervisão a um estudante estão em consonância com as condições proporcionadas pelas instituições onde o supervisor desempenha a sua atividade profissional. Deste modo, a versatilidade do supervisor é um aspeto crucial para o desenvolvimento da sua prática quando inserido num contexto adverso.

No discurso dos participantes foi possível identificar várias competências que o supervisor deve possuir, pelo que a categoria seguinte é constituída por diversas subcategorias.

➔ As ‘competências’

O supervisor é um elemento importante na formação em contexto da prática para o supervisionado, ele é o intermediário e o facilitador da aprendizagem, o que

“pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e não dito, ao passado e às hipóteses do futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser, e às circunstâncias, à pessoa e ao seu próprio devir” (Sá-Chaves, 2000, p.127).

Deste modo, o supervisor deve possuir uma polivalência de competências que permitem a sua versatilidade, flexibilidade e adaptabilidade aos contextos em que atua, marcando de um modo significativo o desenvolvimento profissional e pessoal do supervisionado (Gomes, 2013).

As subcategorias que aqui se apresentam referem-se às competências que os participantes identificaram nos seus supervisores e/ou consideraram importantes para o perfil do supervisor em TILGP e que simultaneamente intervêm no processo de ensino-aprendizagem. É de salientar que das competências que se seguem, várias são comuns ao SLISCY.

Optámos por organizar as competências por ordem alfabética, de modo a permitir uma rápida localização das mesmas.

✓ ‘acompanhar’

---

*‘Acho que devia acompanhar.’ E2; ‘Devia-nos acompanhar, essencialmente isso.’ E6.*

---

O supervisionado tem expectativas de encontrar supervisores apaixonados pelo que fazem, com abertura e disponibilidade para a análise e discussão, ensinando e evidenciando essa paixão (Fernandes, 2010).

O acompanhamento é uma estratégia que ajuda o supervisor a conhecer o estudante, permitindo-lhe intervir em tempo útil e, conseqüentemente, proporcionar um acompanhamento personalizado. No entanto, este não se deve resumir a uma mera troca de perguntas e respostas, Fernandes (2010) refere que o supervisor e o supervisionado devem analisar e refletir sobre a prática de modo a ampliar o raio de visão deste último para lhe permitir desenvolver respostas críticas e criativas.

✓ ajudar/apoiar

---

*'Se eu estivesse lá sozinha se calhar eu errava e não tinha ninguém que me ajudasse ou que me corrigisse para me ajudar a evoluir.'* E2; *'O apoio é fundamental (...) qualquer falha, está ali para nos apoiar.'* E4; *'Ajuda-me. (...) porque nós precisamos de um apoio e não de alguém que nos esteja aqui a criar obstáculos. ter uma base de apoio.'* E6.

---

O supervisor é alguém que ajuda o supervisionado nas interações com os pares, na formação da identidade profissional, na definição de um quadro de valores profissional, no desenvolvimento de atitudes de justiça, no aprofundamento do domínio da linguagem profissional com progressivo domínio científico e relacional, na gestão de conflitos, no desenvolvimento do pensamento crítico e na promoção da melhoria contínua, na aquisição e no desenvolvimento das competências necessárias para que se torne num profissional competente (Abreu, 2007; Cruz, 2006; Garrido et al, 2008; Hoy & Forsyth, 1986; Myall et al, 2008; Rankin, 1991 e Washington, 1997 cit in Abreu 2007).

✓ 'ser amigo'

---

*'Um papel de ombro amigo.'* E8.

---

Um amigo é alguém com quem se mantém um relacionamento de consideração e respeito. É uma pessoa que quer bem a outra. Não tem de ser necessariamente um indivíduo semelhante, mas é aquele que tem o poder de acrescentar algo ao outro, pelas suas vivências e conhecimentos.

Yu, Branje, Keijsers e Meeus (2014) referem que a amizade é importante para o desenvolvimento psicossocial no início da vida adulta. Todavia, na relação estabelecida, existem aspetos negativos e positivos. Segundo estes autores, as relações podem fornecer um contexto para interações negativas, como, por exemplo, o conflito e, por outro lado, serem uma fonte importante de apoio, proporcionado companheirismo, assistência e orientação.

✓ ‘ser atento/observar/orientar’

---

*‘Enquanto nós estamos a traduzir, que esteja focado em nós, em nós, no que é que nós estamos a fazer no discurso do professor, e dos alunos.’ E1; ‘Ter o cuidado de virar a atenção para ver se estamos a traduzir bem. Ter o cuidado de me estar sempre a observar.’ E2; ‘Estar sempre atentas ao que nós estamos a fazer.’ E5; ‘Numa primeira fase realmente orientar.’ E7.*

---

Paiva (2008) refere que a atenção deve estar presente nos supervisores. Simões e Garrido (2006) afirmam que uma das estratégias que os supervisores devem colocar em prática quando realizam a supervisão é prestar atenção.

Uma das qualidades da supervisão reside no privilégio do supervisionado se encontrar com o supervisor e este lhe dedicar especial atenção, debruçando-se sobre temas que sejam favoráveis ao desenvolvimento do supervisionado. Ao observar o desempenho do estudante e, conseqüentemente, o supervisor pelo «feedback» e apreciação crítica que faz, permite ao supervisionado refletir sobre a sua própria atuação, identificar o erro, reconhecer as potencialidades e reconstruir a sua ação futura (Fernandes, 2010).

É através da relação estabelecida entre o supervisor e o supervisionado e respetiva orientação que o primeiro poderá desenvolver no segundo atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional, considerando as exigências atuais e prospetivas de ser intérprete.

✓ ‘ser assertivo’

---

*‘lá está, tem que ser assertivo.’ E7.*

---

Segundo O'Malley, Cunliffe, Hunter & Breeze (2000) e Jardim (2007), a assertividade é a capacidade para estabelecer uma comunicação direta por meio de comportamentos que habilitam o indivíduo a agir no seu interesse, a defender-se sem ansiedade excessiva, a expressar-se de modo honesto e adequado, fazendo valer os seus direitos sem negar o espaço de afirmação do outro.

✓ 'ter autoridade'

---

*'Quase de forma amigável, mas simultaneamente mostrando-se superior, penso que é extremamente importante. Pois permite dar um «feedback» com mais autoridade.'* E8.

---

A supervisão no domínio pedagógico, quando foi introduzida em Portugal, em meados dos anos 80, encontrou alguma resistência na sua implementação na medida em que era associada a conceitos de chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo (Vieira 1993a). Contudo, esta visão foi sendo transformada, dando lugar a um processo de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colega que, assente numa relação interpessoal cordial, permitindo o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e dos próprios professores (Ferraz, 2011). Consequentemente, o papel do supervisor também sofre uma mudança. De acordo com Sá-Chaves (2000), o supervisor deixa de ser considerado somente como aquele que dirige e inspeciona a partir de uma posição superior para ser também aquele que aconselha.

✓ 'avaliar'

---

*'Eu acho que é importante nós termos que ter alguém que nos avalie, se não houver, não vão ser os alunos, tem que ser uma pessoa que perceba minimamente de língua gestual, do nosso curso, dos critérios do nosso curso, para nos avaliar.'* E7.

---

Vários autores apontam a capacidade de avaliar como uma das competências do supervisor, alguém que avalia e documenta a evolução dos resultados esperados, de modo a orientar e a planificar as sessões seguintes. Avalia as necessidades e potencialidades do supervisionado e adequa as estratégias para a consecução dos objetivos, dando «feedback» aos mesmos sobre o trabalho desenvolvido (Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Cruz, 2006;

Kilcullen, 2007; Nunes, 2007; O'Malley et al, 2000; Pollard & Trigs 1997; Smedley et al, 2010).

A avaliação é “um instrumento que indica ao aluno até que ponto o seu esforço e trabalho estão no caminho certo, a distância que ainda existe entre o aluno e a meta estabelecida, os obstáculos e os problemas a ultrapassar” (Francisco, 2006, p.53). Deste modo a avaliação assume um papel contínuo e dinâmico, quer para o supervisor, quer para o supervisionado. Porém, Alarcão e Tavares (2003) chamam a atenção para o facto de o supervisionado poder atuar mais em função da avaliação do que em função daquilo que considera que deva ser realizado. Segundo estes autores, é unânime em indivíduos que já desempenharam funções de supervisão que a avaliação condiciona todo o processo, tornando difícil o estabelecimento de uma relação espontânea de entreajuda.

✓ ‘ser bem disposto’

---

*‘Boa disposição.’ E3.*

---

Encontra-se relacionado com o carácter da pessoa e que significa tendência, inclinação vocacional ou condição mental: entusiasmo.

A boa disposição está relacionada com a qualidade de vida que, segundo Santos, Santos, Fernandes e Henriques (2002) é considerada boa ou excelente quando permite condições ao indivíduo para desenvolver o máximo das suas potencialidades, sendo resultante das relações que as pessoas estabelecem entre si e com a natureza através do trabalho.

✓ ‘ser comprometido’

---

*‘Acho que deve ser comprometido com os alunos, e entre os alunos e o supervisionado, que seja comprometido com os alunos que ensina uma lição muito mais preciosa.’ E8.*

---

Segundo Lennox, Skinner & Foureur (2008) e Myall et al (2008), o supervisor deverá ter consciência e saber quais as suas funções e responsabilidades, a fim de corresponder às solicitações dos supervisionados, mesmo quando estas não são evidentes. Deverá

assumir um compromisso com o supervisionado, de acordo com a duração do estágio, dado que é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante, de modo a este ter sempre a quem recorrer.

✓ ‘confiar e ser confiante’

---

*‘Que transmita confiança acho que sim.’ E1; ‘A confiança que essa pessoa está a depositar em nós é importante e necessária, no fundo acaba por..., estou a confiar em ti porque acho que tu és capaz.’ E6.*

---

Alguns autores referem-se a esta competência, afirmando tratar-se de alguém que tem confiança no que faz e é, por natureza, uma pessoa confiante. Estabelece um ambiente afetivo-relacional com o supervisionado, permitindo a este experienciar diversas práticas sem prejuízo para o seu desenvolvimento global enquanto estudante (Abreu, 2007; Gray & Smith, 2000; Hughes, 2004; Marshal & Gordon, 2005; Morse, 2006; Philips, Davies & Neary, 1996; Rankin, 1991; Vance, 2000; Washington, 1997 cit in Abreu 2007).

✓ ‘proporcionar desafios’

---

*‘Deve dar toda a informação e ir sempre puxando mais pelo estagiário. (...) Incentiva.’ E4; ‘No fundo acaba por me incentivar.’ E6.*

---

O estudante percebe que se preocupam com ele e que são criadas condições propiciadoras do desenvolvimento, dando-lhe segurança e ajuda na atividade e levando o mesmo a pesquisar e a fundamentar-se de modo mais sustentado sobre o que terá de fazer em situações futuras semelhantes (Fernandes, 2010).

✓ ‘ser discreto’

---

*‘[a supervisora] Se tiver de corrigir faze-lo de maneira discreta.’ E6.*

---

É uma pessoa em que se pode confiar e que não chama a atenção de modo descarado, mostrando sobriedade e comedimento, sendo alguém que tem cautela nas ações e nas afirmações.

A sala de aula é o espaço onde o supervisionado, supervisor, estudantes surdos e ouvintes e professor convivem diariamente e onde o supervisionado se envolve de modo ativo no seu processo de ensino-aprendizagem por meio das interações que estabelece com os outros e com o objeto do conhecimento. Todavia, segundo Leite (2006), o sucesso dessa construção está relacionado com a qualidade dessas relações.

✓ ‘disponibilizar-se para’

---

*‘Que se mostre disponível.’ E2.*

---

De acordo com Rocha (2013), a disponibilidade é um fator determinante que pode colocar em causa o cumprimento dos objetivos de aprendizagem, podendo tornar-se num dos maiores obstáculos ao processo de acompanhamento do supervisionado (Winstanley & White, 2003; Pires, 2004; Charleston & Happell, 2005; Nettleton & Bray, 2008; Rogan, 2009).

✓ ‘exigir’

---

*‘Por ser exigente e ter a noção que desenvolvemos naquelas aulas é que ela fez questão que os estagiários passem por físico-química, é um bom treino.’ E3.*

---

Trata-se de alguém que é rigoroso e que, ao considerar o processo de ensino-aprendizagem do supervisionado, permite o contacto com contextos de tradução mais complexos e favoráveis ao desenvolvimento do estudante enquanto futuro intérprete.

A relação que se estabelece entre o supervisor o supervisionado, segundo Bule, Fonseca, Frade, Marques e Lopes (2012), deve ser favorecedora de uma boa integração, na medida em que contribui para o processo de ensino-aprendizagem o qual se caracteriza pela partilha e transmissão de valores (Fernandes 2007).

✓ ‘ser experiente’

---

*‘Tem que ter bastante experiência.’ E4; ‘Eu acho que é preciso experiência enquanto intérprete.’ E5; ‘Nós sentimos que a supervisora que está connosco, com certeza já ouviu aquilo umas quinhentas mil vezes, porque já está lá a trabalhar há alguns anos, já ouviu aquela matéria e já sabe dar a volta, e já está habituada e já tem prática.’ E7.*

---

Como refere Fernandes, trata-se de um profissional “com conhecimentos consolidados sobre as situações da prática, que adota uma relação adulta de acolhimento pelo conhecimento que detém do contexto da prática, de ajuda e de formação pela disponibilização dos seus saberes facilitando o desenvolvimento” (Fernandes, 2010, p.80). É, portanto, um indivíduo com conhecimento prático.

✓ ‘dar “«feedback»’

---

*‘Ter o cuidado de me estar sempre a dar o «feedback».’ E2; ‘Se elas não estivessem lá não teria ninguém que me desse aquele «feedback». (...) É uma qualidade que eu aprecio num orientador, que é dar sempre um «feedback».’ E5; ‘Já me conhece, podia dizer-me pelo menos o «feedback». (...) Somos nós que precisamos de «feedback».’ E6; ‘Quando tem de dar um «feedback» negativo tem de o dizer. (...) Qualquer avaliação, mesmo que seja um «feedback» negativo tem que ser construtivo.’ E7.*

---

Ping (2008) refere que o «feedback» é um processo interativo que visa promover a consciencialização do supervisionado sobre o seu desempenho. Segundo Rocha (2013), o supervisor deverá estabelecer e transmitir os objetivos, reforçando positivamente o desempenho adequado e sinalizando os erros ou aspetos não conseguidos, apoiando as dificuldades, propondo desafios, envolvendo o supervisionado no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho, Ventura & Barroso, 2004).

✓ ‘ser firme’

---

*‘(...) mas também de firmeza e que lhe permite chamar atenção e dizer o que é que correu bem e o que é que não correu tão bem, que terá de melhorar para uma próxima situação.’ E8.*

---

É uma pessoa segura do que diz e do que faz, é alguém determinado. De acordo com Sartori, o supervisor deve demonstrar “firmeza em seu agir, sem, contudo, perder a sensibilidade acerca das dificuldades que envolvem professores e alunos no cotidiano da sala de aula” (Sartori, 2011, p.2). No trabalho desenvolvido por Amado (2000) sobre a interação pedagógica, o autor refere que os alunos valorizam os professores que sabem liderar a turma, impondo as regras de trabalho com firmeza sem cair no autoritarismo ou na permissividade.

✓ ‘informar’

---

*‘Tentar sempre informar-nos sobre o que se vai acontecer na escola, nas aulas, passeios, e se queremos participar. Afinal só somos estagiários’ E5.*

---

Trata-se de uma pessoa que tem conhecimento sobre algo, que avisa, que esclarece e comunica.

O supervisor só é capaz de orientar, se conhecer, se tiver uma boa base teórica e prática, assim como se souber comunicar (Moran, 2006). Ponte, Oliveira, Brunheira, Varandas, e Ferreira (1998) referem que se o professor der informação a menos, os alunos podem sentir-se perdidos e sem saber por onde começar.

✓ ‘ter iniciativa’

---

*‘Eu tomava a iniciativa, se calhar em atividades, em várias coisas.’ E7.*

---

Vários autores referem que o supervisor é alguém que operacionaliza os conhecimentos, atitudes e habilidades, no sentido de produzir novas ideias e de concluir o processo com um «produto» original e valioso, algo que é significativo (Abreu, 2007; Alarcão e Tavares, 2003; Cruz, 2006; Darling, 1984; Garrido et al, 2008; Hodges, 2009; Nerici, 1985 cit in Alarcão & Tavares 2003).

✓ ‘ser justo’

---

*'Devia ser uma pessoa justa.' E2; 'Terem a noção que nós também erramos. (...) Acho que se esqueceram que também já estiveram no nosso lugar.' E3; 'Teria que ser justa. (...) Não olhar apenas para um ato que o estagiário fez menos bem e olhá-lo sempre daquela forma em todos os atos que ele vá fazer.' E5.*

---

Ao falar abertamente sobre o que sente e o que faz, sobre o que motivou as suas ações, supervisor e supervisado estabelecem um clima de confiança. Trata-se de uma pessoa que procede com justiça, que é razoável e sensato.

No estudo desenvolvido por Santos, Zara e Dionísio, os estudantes nomearam a competência justo, como uma das competências importantes no professor e que, em conjunto com outras, como ter domínio do conteúdo, ser criativo e curioso, possibilita ao estudante uma aprendizagem mais eficiente na medida em que proporcionam “uma maior absorção de conhecimento e perceção da realidade” (Santos, Zara & Dionísio, 2009, p.89).

✓ ‘ser um modelo’/ ‘guia’

---

*'É ele que nos guia. É ele que tem que, que nos guiar.' E1; 'Alguém que acompanha no trajeto comum do que alguém que indica para onde tem que ir. (...) O supervisor é um modelo em que, portanto, é encarado, habitualmente, pela pessoa, pelo estudante que inicia o estágio, como a imagem que ele vai tentar seguir. (...) Comecei por dizer que papel de modelo é o mais relevante nesta altura.' E8.*

---

Ao ser um modelo, o supervisor permite comportamentos observáveis para imitação, demonstrando competências e habilidades que o supervisado necessita de desenvolver. Enquanto guia, o supervisor introduz o estudante no contexto da prática, sendo um importante elo de ligação para estabelecer a comunicação entre o supervisado e os restantes atores do contexto em que está inserido (Abreu, 2007; Ali Pa, 2008; Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Darling, 1984; Hodges, 2009; Kilcullen, 2007; Morton-Cooper & Palmer, 2000; Smedley et al, 2010).

A cultura profissional ajuda a conferir sentido, apoio e identidade ao profissional e constrói-se a partir da partilha de hábitos de trabalho, na adesão aos valores, às crenças, aos objetivos e princípios definidos, no apoio e no enquadramento social. Lima realça que as

culturas profissionais “devem ser perspetivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de conceções, mas também de comportamentos e de práticas” (Lima, 2002, p.20).

✓ ‘motivar’

---

*‘Quando veem que estamos mais em baixo, então, deviam dar-nos ânimo. Acho que é muito preciso.’ E3. ‘Faz o mais importante que é motivar. Tentar dar um reforço positivo, porque a nível de... para motivar. Dizem que nós devemos saber nos auto motivar, mas na verdade às vezes essa auto motivação não chega, principalmente quando estamos num mundo completamente novo, em que caímos lá de para-quedas.’ E6.*

---

É uma pessoa que leva o outro a agir, estimulando-o em função de um objetivo. A motivação envolve fenómenos emocionais, biológicos e sociais que são responsáveis por iniciar, direccionar e manter os comportamentos relacionados com o cumprimento dos objetivos.

A motivação no contexto educacional tem sido avaliada como um elemento crítico do nível de qualidade, de aprendizagem e de desempenho. De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), a motivação é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo de natureza humana, sendo considerada a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social.

✓ ‘ser paciente’

---

*‘É preciso paciência.’ E1; ‘É muito provável que um supervisor vá passar por várias situações em que alguns dos seus orientandos tenha que repetir várias vezes, que tenham falhas, que repitam os mesmos erros, portanto a paciência acho que é muito importante.’ E8.*

---

Segundo vários autores, o supervisor terá de ter paciência, quer quando os outros não o percebem, quer quando não percebe os outros, assim como quando os outros cometem erros ou ele próprio (Abreu, 2007; Ali Pa, 2008; Cottrell, 2002; Garrido et al, 2008; Gray & Smith, 2000; Hagler, 1991 cit in Cottrell, 2002; Hughes, 2004; Philips et al, 1996; Marshal & Gordon, 2005; Munsom, 2002)

✓ ‘ter performance gestual’

---

*‘Implica competências em termos de tradução, em termos de domínio da língua gestual portuguesa.’ E8.*

---

São vários os autores que apontam a necessidade de o supervisor possuir competência específica e necessária ao desempenho das suas funções e ser alguém que cria um espaço e um tempo para que o supervisionado também desenvolva e coloque em prática as competências inerentes ao exercício da profissão (Abreu, 2007; Ali Pa, 2008; Garrido et al, 2008; Gray & Smith, 2000; Marshal & Gordon, 2005; Philips et al, 1996; Rankin, 1991; Washington, 1997 cit in Abreu 2007).

Sendo esta uma competência específica da TILGP, da qual não encontramos referência na literatura relativa às competências do supervisor, iremos debruçar-nos sobre a mesma na parte III deste relatório.

✓ ‘se preocupar’

---

*‘É preocupada.’ E1; ‘Preocupada sim ser uma intérprete preocupada. Ela perguntou-me várias vezes se eu me estava a adaptar bem, como estava a ser.’ E2; ‘Ser uma pessoa que se preocupa.’ E6.*

---

É alguém inquieto que poderá estar apreensivo ou receoso. É uma pessoa que insistentemente pensa em algo ou alguém.

Segundo Rangel (2002), cabe ao supervisor trabalhar com as inquietações e preocupar-se em criar uma relação harmoniosa com o supervisionado e com a equipa educativa, permitindo ao supervisionado maior segurança para colocar as suas dúvidas, criando um ambiente seguro que permite ao estudante uma atuação mais eficaz.

✓ ‘estar presente’

---

*‘Que estivesse sempre presente.’ E2; ‘Que estivessem sempre nas aulas. (...) Estarem sempre presentes.’ E3; ‘Ele estar na aula.’ E4.*

---

É uma pessoa que está num lugar determinado e a que o supervisionado pode recorrer.

O processo de ensino-aprendizagem é caracterizado por diversos aspetos, nomeadamente pela relação que se estabelece com o outro, pois, como referem Laburu, Barros e Kanbach, “não há relação com o saber senão a de um sujeito que se encontra inserido em um mundo, em uma relação com o outro e consigo mesmo” (Laburu, Barros e Kanbach 2007, p.310), pelo que a presença do supervisor no acompanhamento do supervisionado reveste-se de uma importância incontornável para ambos.

✓ ‘ser profissional’

---

*‘Tem que ser um bom profissional.’ E4.*

---

Vários autores referem que o supervisor deve ser alguém que cumpre com o que lhe é exigido, assim como sabe o significado do que lhe é proposto (Abreu, 2007; Case di Leonardi & Gulanick 2008; Garrido et al, 2008; Gray & Smith, 2000; Kilcullen, 2007; Marshal & Gordon, 2005; O’Malley et al, 2000; Philips et al, 1996; Rankin, 1991; Smedley et al, 2010; Washington, 1997 cit in Abreu 2007).

O supervisor, ao desempenhar o seu papel, assume um conjunto de normas, valores e códigos de comportamento que resultam de um processo de questionamento e de confronto com as normas, valores e códigos de comportamento que caracterizam o seu grupo profissional. Segundo Silveirinha (2011), a existência destes aspetos relativos a uma profissão surgem pelo facto de um grupo de profissionais se organizarem em função de um objetivo, do modo como os pares interpretam as mesmas normas, valores e comportamentos e da forma como os elementos exteriores a esse grupo, por sua vez, interpretam esses mesmos aspetos. Estamos perante a identidade profissional que segundo Nóvoa, “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p.16).

✓ ‘respeitar’

---

*‘Respeito é muito importante. Às vezes esquecem-se que já foram estagiários.’ E7.*

---

O supervisor deverá ter a capacidade para aceitar e respeitar o estudante mesmo quando este não corresponde às expectativas geradas; respeito por si mesmo enquanto pessoa e profissional para que conjuntamente com o supervisionado, ao longo do estágio, possam encetar um processo de transformação que será uma mais-valia para ambos, pois permitirá o crescimento, quer do supervisionado enquanto futuro profissional, quer do profissional enquanto supervisor (Hoy & Forsyth, 1986; Myall et al, 2008).

✓ ‘ser responsável’

---

*‘Ser um bocadinho responsável, entre aspas, pelo trajeto daquele estagiário, não o deixar assim à deriva.’ E5; ‘Desde que seja suficientemente responsável e cumpridor.’ E8.*

---

Segundo alguns autores, o supervisor deve reconhecer os limites do seu papel, da sua competência, responder pelas suas ações e pelos juízos profissionais que elabora e consultar peritos quando os serviços requerem um nível de perícia que está para além da sua competência atual ou que saem da sua área de exercício (Abreu, 2007; Darling, 1984; Garrido et al, 2008; Hodges 2009; Hoy & Forsyth, 1986).

✓ ‘ser simpático’

---

*‘Ser simpática.’ E1.*

---

É uma pessoa amável com quem facilmente o supervisionado pode estabelecer contacto, um sentimento bom em relação a outra pessoa.

Nos primeiros contactos que o estudante estabelece com o professor, ele avalia as qualidades pessoais (Pinto, 2004), pelo que a simpatia é uma das competências que constitui

um foco de atenção por parte dos supervisados no que se refere ao supervisor. No estudo desenvolvido por Pinto (2003), os estudantes valorizaram inicialmente a simpatia do professor, sendo entendida como um contributo importante para a otimização do percurso escolar do estudante.

✓ ‘ser um treinador’

---

*‘Eu imagino um treinador como alguém que pede incessantemente que alguém desempenhe a mesma ação para aperfeiçoar o mais possível... nesse sentido? Sim.’ E8.*

---

Ao atuar como um treinador, o supervisor permite ao supervisado aceder às práticas de modo controlado e permite, progressivamente, ao estudante encontrar estratégias de como melhorar a sua prática diária, assim como promove a flexibilidade e aproximação para que o «feedback» possa ocorrer nos dois sentidos - do supervisor para o supervisado e vice-versa (Ali Pa, 2008; Morton-Cooper & Palmer, 2000; Smedley et al, 2010).

✓ ‘ser verdadeiro’

---

*‘Acho que é muito importante ouvirmos sempre a verdade, mesmo que seja menos boa.’ E5.*

---

É alguém que é genuíno e autêntico, é uma pessoa que fala e demonstra a verdade. Para se desenvolverem, supervisores e supervisados precisam de se conhecer mutuamente. Ao conhecer-se a si mesmo, o supervisor adquire maior capacidade de autocrítica, refletindo sobre a sua prática diária e controlando conscientemente as variáveis inerentes ao processo supervisivo (Coimbra, 2012); ao conhecer o supervisado, seus atributos, individualidade poderá ajudá-lo a ser mais competente, visto identificar facilmente o estilo de supervisão a adotar e a selecionar as estratégias mais pertinentes para aquele estudante (Sá-Chaves, 1999).

✓ ‘ser voluntário’

---

*‘A dificuldade de emprego é cada vez mais difícil, e as pessoas gostam de preservar os lugares (...) Não se pode ser muito voluntário. Temos que pensar um bocadinho em nós.’*

---

*Temos que ser realistas.’ E7; ‘Eu acho que essa dimensão de voluntarismo é muito importante nas condicionantes atuais (...) Esse desejo se continuar a formar e melhorar a qualidade dos serviços, acho que seria muito importante.’ E8.*

---

Segundo Lennox et al (2008), a técnica só é apreendida ao longo do treino, pelo que torna-se necessário que o supervisor assuma um compromisso, embora voluntário com o supervisionado no sentido de permitir o desenvolvimento das competências necessárias para que ele seja um profissional competente.

De acordo com Coimbra (2012), o supervisor, enquanto pessoa em desenvolvimento, tem atributos pessoais que podem influenciar o próprio desenvolvimento e o dos outros. Os participantes referiram várias competências relativas ao supervisor, quer as que identificaram, quer as que gostariam que o seu supervisor tivesse.

Alarcão e Tavares consideram que o supervisor é quem detém mais experiência e conhecimentos consolidados, claros e refletidos sobre as situações e é um “profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação, uma relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária e responsável” (Alarcão & Tavares, 2003, p.59). As competências não são estanques, daí que o supervisor deve manter-se atualizado, adotando uma atitude centrada na investigação sistemática de forma a responder aos desafios da prática e de cada supervisionado individualmente, promovendo neste a autonomia na tomada de decisões, fomentando a capacidade de pesquisa, de autoconhecimento e de autorreflexão, tomando consciência da ética das atitudes (Alarcão & Tavares, 2003).

Os participantes, ao longo das entrevistas, foram fazendo sugestões que consideravam ser uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem do supervisionado e também no desenvolvimento das competências do supervisor, as quais expomos no último tema.

### 8.2.5. Sugestões

Este tema é composto por cinco categorias, que são: ‘colaboração institucional’, ‘formação’, ‘sessões de supervisão’, ‘regularidade’, ‘supervisão à distância’, ‘diversificação

dos locais de estágio’ e ‘supervisão em tempo de serviço’, que se encontram expostas no quadro 10.

Quadro 10 – Tema ‘sugestões’

Tema	Categoria
Sugestões	Colaboração institucional
	Formação
	Sessões de Supervisão
	Regularidade
	Supervisão à distância
	Diversificação dos locais de estágio
	Supervisão em tempo de serviço

Alguns participantes referiram que deveria existir maior colaboração entre a instituição de formação e o local onde decorre a AIPP.

➔ A ‘colaboração institucional’

---

*‘Os professores terem conhecimento que vão para lá estagiários e o que é que eles vão para lá fazer, para criar uma relação, pelo menos que dê para estarmos a traduzir. Colaboração institucional.’ E6.*

---

O conceito de parceria está dependente dos indivíduos, do contexto social e da cultura em que se está inserido.

Embora existam aspetos da formação inicial dos intérpretes de LGP mais relacionados com a escola, outros há relacionados com a instituição de ensino superior, pelo que o ideal é o equilíbrio e a proximidade entre as duas instituições. Cardoso refere que “só com um maior e melhor entendimento do papel que cabe a cada uma delas é que podem, ambas, contribuir para a formação de futuros professores de uma forma que deve ser complementar” (Cardoso, 1999, p.47). Este mesmo autor faz referência a outros investigadores que defendem igualmente a possibilidade de desenvolver parcerias de sucesso

ao nível da formação inicial e contínua, nomeadamente as que têm como intuito melhorar as capacidades de construção de conhecimentos dos sujeitos e das comunidades profissionais.

Lima defende a colaboração profissional, pois entende-a como “o modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes” (Lima, 2002, p.7). A sua investigação veio demonstrar que a colaboração pode “transformar as instituições em locais aprazíveis e positivos para os professores e para os estudantes, sendo que a colaboração é um meio para atingir um meio mais nobre: uma aprendizagem mais rica e mais significativa dos alunos” (p.8).

Para Silveirinha (2011), a construção de uma parceria colaborativa requer uma reflexão conjunta entre os supervisores da instituição de ensino superior e os supervisores das instituições cooperantes, de forma a articular os diferentes objetivos e a valorizar, quer os saberes da prática, quer os saberes teóricos.

Os participantes sugeriram que houvesse formação em supervisão para os supervisores, contudo divergem quanto ao tipo de formação.

➔ A ‘formação’

---

*‘Uma formação que fosse dada quando soubesse que ia haver estagiários naquela escola se calhar aqui a escola [ESE], porque está mais ligada aos alunos e sabe o que é que é esperado deles [supervisores].’ E2; ‘Seria importante haver umas horas para nos dar alguns conceitos base.’ Em tudo, pedagogia, não só pedagogia mas também para a avaliação’ E3; ‘Acho que faz sentido pensar numa unidade curricular enquanto se faz a licenciatura.’ E6; ‘Umhas ações de formação sim.(...) Como uma especialização... ou no contexto do mestrado’. E7.*

---

É importante que sejam disponibilizados aos supervisores programas específicos de formação que visem o desenvolvimento das competências pedagógicas, pois este deve conhecer os mecanismos através dos quais se desenvolve a aprendizagem, assim como a filosofia da escola, o currículo e as metodologias de avaliação (Abreu, 2003).

Sá-Chaves (2000) refere que a ausência ou a insuficiente formação especializada reflete-se no processo supervisory, no qual as interações devem ocorrer em ambiente de confiança e de interajuda. Uma prática competente de supervisão requer um supervisor com

treino ou formação específica, dado que a experiência por si só não é suficiente (Watkins, 2012).

Por sua vez, Moreira afirma que a formação do supervisor deve centrar-se nas competências investigativas e na indagação sistemática e crítica dos contextos, de modo a promover a comunicação e a negociação das decisões, atuando como “promotor de uma pedagogia centrada no aluno” (Moreira, 2004, p.141) e conducente da respetiva autonomia do supervisionado (Resende, 2013).

A formação abre as portas à aprendizagem significativa, permitindo a adoção de um novo olhar, mais profundo, questionador, reflexivo e indutor da curiosidade, assim como um espírito aberto à mudança (Coimbra, 2012). Carvalhal (2003), Simões (2004), Dias (2010) e Borges (2010) sugerem que os supervisores devem manter uma formação constante e atualizada, pois necessitam de refletir de forma (des)construtiva sobre a complexidade dos saberes científicos, em função dos supervisionados e das situações com que se deparam nos mais diversos contextos da prática (Sá-Chaves, 2000).

Outra sugestão apontada foram as sessões de supervisão.

➔ As ‘sessões de supervisão’

---

*‘Eu acho que, claro que, deviam existir, nós precisamos muito disso. (...) E nessas sessões acho que se devia abordar principalmente, como eu disse, os gestos (...) as próprias sessões também devia falar sobre a postura, como é que nós devemos estar. E4.*

---

Quando a supervisão é adotada, esta representa uma oportunidade única para o estabelecimento de uma relação de confiança e respeito mútuo, na qual é possível a discussão e a reflexão sobre os mais variados aspetos relacionados com a sessão de supervisão como, por exemplo, as competências a desenvolver nos estudantes surdos e no supervisionado, a identificação de possíveis problemas ou até mesmo a estratégia de observação durante a sessão. “A supervisão poderá potencialmente contribuir não só para a mudança das práticas, mas também para o desenvolvimento cognitivo dos intervenientes” (Nunes, 2007, p.155).

White (1998) afirmam que as sessões de supervisão, do modo geral, são estratégias que possibilitam aos intervenientes experienciarem sensação de bem-estar, dado se

encontrarem num espaço de partilha de experiências e dificuldades, onde alguém também já vivenciou situações semelhantes.

A supervisão inserida num processo de avaliação e desenvolvimento profissional desenvolve-se, de acordo com Campos e Gonçalves,

“em diferentes fases e sustenta-se num conjunto de processos, procedimentos e técnicas particulares que sustentam essa acção nos seus diversos momentos, quer de forma sequencial, quer simultânea, e que permitam que ela ganhe relevância, eficácia e inteligibilidade, enquanto instrumento de desenvolvimento profissional” (Campos & Gonçalves, 2010, p.7).

Assim, para a análise fiel da realidade é necessário recolher um conjunto extenso de informações e de modo regular ao longo do tempo, podendo combinar diferentes instrumentos para o efeito, pelo que o supervisor precisa de desenvolver, ele mesmo, uma série de estratégias como, por exemplo, a colocação de questões reflexivas e a elaboração de diários reflexivos sobre a prática diária, entre outros, permitindo ao supervisionado desenvolver as capacidades de pesquisa e reflexão na, sobre e para a acção (Ferreira, 2008). Alguns autores sugerem como estratégias:

- A observação de aula – o desenvolvimento profissional decorre da análise da própria prática, pelo que a observação assume um papel importante neste processo (Barbosa, 2009). A observação deve englobar a observação da própria prática realizada pelo supervisionado, assim como a observação da prática dos colegas e do supervisor. O supervisionado, de acordo com Reis (2011) e Rodrigues (2009), através da análise do que observa dos colegas e do supervisor e das opiniões que recolhe daquilo que ele próprio realiza, desenvolve um processo de conhecimento e desenvolvimento da sua prática;
- As Narrativas/Diário de bordo – as narrativas continuadas sobre a acção permitem observar e analisar a mesma de um modo mais consistente, possibilitando orientar as futuras práticas para a melhoria da qualidade do ensino (Alves, 2013). Segundo Alarcão e Tavares (2010), as narrativas podem incidir sobre vários aspetos da profissão, podem ter como foco a atenção dos alunos, a escola, o comportamento da sociedade, os políticos perante a educação e em tudo que permita compreender as finalidades e os contextos educativos, embora, frequentemente, se focalizem sobre o próprio profissional, assumindo um carácter autobiográfico;

- O portfólio – “ é um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo” (Alarcão & Tavares, 2010, p.105). É necessário produzir reflexões sobre os aspetos que integram o processo de atuação, no qual o profissional se encontra inserido (Bernardes & Miranda, 2003). Trata-se de um produto inacabado, em constante transformação e evolução que permite o registo contínuo das aprendizagens e das experiências resultantes da prática diária;
- Os amigos críticos – a partilha de ideias e da prática, assim como receios, expectativas, medos e demais sentimentos com um ou mais colegas possibilita reduzir o isolamento e desenvolver processos de mudança (Correia, 2012);
- A análise de casos – “os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta, que, pelo seu significado, atraiu a atenção dos profissionais e mereceu a sua reflexão analítica” (Alarcão e Tavares, 2010, p.102). Na sua base, estão as narrativas, contudo um caso implica uma teorização. Segundo Shulman (1986), citado por Alarcão e Tavares, “um caso tem ser explicado, interpretado, discutido, dissecado e reconstruído” (Alarcão & Tavares, 2010, p.103);
- As perguntas pedagógicas – a estratégia interrogativa que o supervisor e até mesmo o supervisionado podem assumir, constituem um motor de desenvolvimento pessoal e profissional. É de realçar que as questões deverão ter uma intencionalidade formativa. A este respeito, Smyth (1989), citado por Alarcão e Tavares (2010), sugere quatro tipos de perguntas com diferentes níveis de reflexão, nomeadamente: descrição – recaem sobre o que o professor faz ou sente; Interpretação – versa sobre o significado das ações ou dos sentimentos; Confronto – com outras formas de ver e outras alternativas; e Reconstrução – podendo ser o confronto o ponto de partida para alargar o horizonte e iniciar a mudança através da reconstrução.

Para que a supervisão seja realmente formativa, ela deve basear-se no contexto real da prática e apoiar-se em “processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação,

estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas” (Campos & Gonçalves, 2010, p.7).

Nem todos os participantes apontaram uma regularidade específica para a realização das sessões de supervisão, contudo vários referiram que podia ser de 15 em 15 dias.

➔ A ‘regularidade’

---

*‘De 15 em 15 dias, ou até mesmo 1 vez por mês, dizer-nos... aquilo, onde estivemos bem, onde estivemos menos bem, onde estivemos mal.’ E1; ‘Podiam ser de 15 em 15 dias.’ E4; ‘de 15 em 15 dias o orientador marcar uma reunião com o seu grupo de estagiários e apresentar aspetos que deviam alterar ou que devia continuar. Isso é importante acontecer. Precisamos mesmo,’ E5.*

---

De acordo com Cleary e Freeman, “the importance of continuous and consistent supervision cannot be underestimated” (Cleary & Freeman, 2005, p.501), pelo que a supervisão impõe um trabalho ininterrupto e constante.

Ao perspetivar a supervisão como um processo caracterizado por um trabalho contínuo, alguns autores (Alarcão & Tavares 2010; Trindade, 2007; Vieira 1993a) apontam três etapas complementares existentes neste processo que são: o encontro pré-observação, a observação e o encontro pós-observação, independentemente do modelo que o supervisor adote. Com efeito, Vieira (1993a) realça a importância de respeitar os intervalos de tempo entre as etapas, de modo a possibilitar a reflexão e a reformulação relevantes da aula que foi observada. Ferraz é mais específico e refere que

“este intervalo de tempo nunca deve ocorrer com um dia de antecedência. Nem um dia após o período de observação e nem demasiado tempo depois, pois é conveniente que ocorra com intervalos de tempo, a fim de que se possa analisar e avaliar o processo para que ocorra uma reflexão crítica, para que as sugestões e as eventuais alterações sejam introduzidas no decorrer do período da prática pedagógica” (Ferraz, 2011, p.89).

Alarcão e Tavares (2010) enriquecem este ciclo supervisivo, introduzindo outra fase que designam de análise dos dados. Deste modo, e de acordo com os autores mencionados, o ciclo supervisivo é composto da seguinte forma:

- Pré-observação: ocorre antes do início de uma atividade educativa. Nesta fase, o supervisor deve estabelecer uma comunicação clara e objetiva sobre as

regras subjacentes à prática, de modo a apoiar o supervisionado na análise e tentativa de resolução de problemas e na tomada de decisão;

- Observação: este é o momento privilegiado das atividades e que visa obter dados e informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem do supervisionado. Esta fase compõe duas «subfases» que são o registo e a interpretação da observação;
- Análise dos dados: esta fase permite ordenar e analisar os dados obtidos durante a observação, podem ser quantitativos ou qualitativos, de acordo com o que se pretende estudar;
- Pós observação: esta fase é caracterizada pela reflexão sobre o ser profissional e a interação estabelecida com os estudantes em contexto da prática. A aprendizagem consolida-se através dos registos, das dúvidas, das hipóteses levantadas e das opções tomadas. Os autores referem que esta fase é marcada pelo caráter avaliativo que lhe subjaz. Embora a avaliação esteja presente nas outras fases, nesta torna-se mais evidente.

A AIPP é fundamental para a construção dos saberes da TILGP, sobretudo para os saberes da prática, permitindo ao estudante o desenvolvimento de competências num processo contínuo de crescimento e autonomia pessoal, de modo a ser capaz de planear, concretizar, gerir e avaliar as atividades em que está inserido.

Um participante referiu-se às novas tecnologias como um recurso para dar continuidade ao processo supervisionado.

► A ‘supervisão à distância’

---

*‘Eu se calhar, eu própria como supervisor, olhe mandava uma SMS. Não é que seja pessoal, pode ser profissional, ou mandava um email. (...)’ E7.*

---

Numa sociedade do conhecimento cada vez mais exigente e com diversas ferramentas de comunicação, verifica-se a necessidade de adaptação dos contextos às novas tecnologias, fazendo com que a distância física se encurte (Prado & Rosa, 2008). Rocha (2013) afirma que a utilização das novas tecnologias permitem ao supervisionado aceder ao supervisor em tempo real para a obtenção de apoio e reflexão das práticas. O uso do «email»

e/ou do telefone permite um maior apoio e são um recurso para o supervisionado, sendo, conforme referem Graf e Stebnicji (2002), um complemento às estratégias de supervisão presencial.

Um estudo desenvolvido por Bolle, Johnsen & Gilbert (2011) demonstrou que a implementação de estratégias que potenciam o contacto visual envolve os formandos na aprendizagem, conferindo-lhes maiores níveis de confiança, motivação e suporte (Marrow et al, 2002).

Embora a investigação nesta área ainda seja escassa, alguns estudos, em diferentes contextos, reconhecem as vantagens do uso das novas tecnologias no âmbito da formação (Kerfoot, 2010; Bolle, Johnsen & Gilbert, 2011; McColgan & Rice, 2012), na medida em que permite aproximar supervisor e supervisionado, promovendo o suporte, a interação e comunicação entre eles.

O acompanhamento do supervisionado torna-se mais eficiente, na medida em que permitem outras oportunidades para a reflexão sobre os pontos fracos e os pontos fortes do desempenho do próprio supervisionado (Pellerin & Araújo-Oliveira, 2012).

A diversificação dos locais para a AIPP foi uma das sugestões que surgiu no discurso dos participantes.

► A ‘diversificação dos locais de estágio’

---

*‘Acho importante passar por um tribunal, serviços públicos, televisão, outras situações... poderemos assistir para saber como é que é. (...) Na aula de tradução até abordamos se estivéssemos numa situação nesse contexto, a professora tenta passar vários contextos, mas outra coisa é vermos. (...) Temos um supervisor que nos encaminhasse quando chegássemos a esta altura, já sabíamos com o que íamos contar, lidar, é diferente. Como é por exemplo o curso de enfermagem, em que eles vão fazer o último estágio no quarto ano, tem muito mais prática.’ E7.*

---

De acordo com Bronfenbrenner (1980), diferentes tipos de ambiente originam padrões distintos de papéis, atividades e interações para as pessoas que interagem nesses contextos. Estar em contacto com diferentes realidades leva o estudante a refletir sobre aspetos que até então lhe pareciam distantes (Rua, 2011).

É de salientar que o regulamento de estágio do curso de licenciatura em TILGP refere que

“os estágios devem decorrer em instituições que se encontrem num dos seguintes grupos:

- a) Escolas de onde estejam inseridos alunos surdos, nomeadamente escolas de referência;
- b) Instituições de ensino superior;
- c) Outras instituições públicas ou privadas que desenvolvam políticas de inclusão de indivíduos surdos.” (complemento regulamentar específico do curso: regulamento do estágio, p.10).

O profissional deve estar preparado para a imprevisibilidade dos contextos onde tem de atuar, pois, conforme refere Alarcão, “nem as teorias aplicadas, nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares” (Alarcão, 2001a, p.14). Garrido et al, a respeito dos estudantes de enfermagem, afirmam que “é no contacto directo com os utentes que os futuros enfermeiros mobilizam os conhecimentos, pelo que acreditamos que é nos ensinamentos clínicos que melhor podem aprender a mobilizar e a transferir conceitos abstractos para situações específicas e reais” (Garrido et al, 2008, p.67).

Para que a inserção do estudante no quotidiano de trabalho e na vida da comunidade profissional seja produtiva e coerente, é fundamental a parceria da instituição de ensino superior com outras instituições e até com a própria comunidade alvo, na medida em que a diversificação dos contextos onde o estudante terá de atuar amplia as possibilidades de integração do ensino na profissão (Colliselli, Tombini, Leba & Reibnitz, 2009).

Uma das sugestões aconselhadas foi tempo de serviço disponibilizado para a supervisão.

► A ‘supervisão em tempo de serviço’

---

*‘A supervisão também não conta para horário dos supervisores, que é uns pontos que (...) que não deixamos de salientar, que ocupa tempo uma supervisão bem-feita. (...) Gostaria, e acho que numa situação ideal, todos os supervisores deveriam ter contabilizado na sua distribuição de serviço algum tempo para essa função.’ E8.*

---

A falta de disponibilidade para a supervisão constitui-se como um fator inibidor à sua prática e a mesma tem sido apontada por vários autores, sendo de salientar a importância da redução da carga de trabalho para permitir aumentar a qualidade do processo supervisor

(Huybrecht Loeckx, Quayhaegens, De Tobel & Wilhelm, 2011; Rua, 2011; Simões, 2004). A falta de reconhecimento, as dificuldades de parceria entre escola-instituição de ensino superior, a falta de colaboração da equipa e a acumulação de funções também são fatores prejudiciais ao desenvolvimento da supervisão dos estudantes (Coimbra, 2012).

O National Health Service (2006) aconselha que os supervisores possuam tempo para realizar a supervisão de modo regular. Marquis e Huston (2010) referem que, sempre que possível, deve diminuir-se à carga de trabalho dos preceptores para que estes estejam disponíveis para auxiliarem os seus orientandos no processo de aprendizagem.

O supervisor desempenha diversas funções que são de gestão complexa, não se conhecendo ainda quais as implicações (Hyrkäs & Shoemaker, 2007; Simões, Alarcão & Costa, 2008), daí que as mesmas devem ser encaradas com o profissionalismo, a importância e o reconhecimento que merecem (Silva, Pires & Vilela, 2011).

Os participantes apontaram várias sugestões que consideram importantes para o processo de ensino-aprendizagem e para a implementação de uma supervisão efetiva e adequada aos contextos em que AIPP decorre.

Com efeito, e de acordo com Resende (2013), os supervisores desempenham e assumem um conjunto diverso de papéis e funções, sendo-lhes exigida a capacidade para darem respostas educativas diversificadas e diferenciadas em função das características do supervisionado e do contexto em que se encontram inseridos. Ainda lhes é exigido renovarem os seus conhecimentos e competências ao mesmo ritmo em que ocorrem as mudanças na sociedade.

No caso particular da TILGP, para exercer as funções de intérprete, é necessário fazer uso das ferramentas em função da tradução, nomeadamente conhecimento prévio do tema a traduzir, conhecimento diversificado do vocabulário específico daquele tema e respetivos sinónimos e ainda conhecer e ter contacto com a pessoa surda a quem se destina a tradução (Rocha, 2006).

Os relatos dos entrevistados apontam para a importância do intérprete estar em constante atualização, quer face às línguas gestuais e oral, quer em relação às metodologias e conteúdos que são abordados no contexto educativo (Jordão, 2013; Lacerda, 2010).

O curso de licenciatura em TILGP abrange uma componente teórica e outra prática; é nesta última em que se insere a AIPP e que sucede aos períodos teóricos e teórico-práticos, nos quais são ministrados os conteúdos programáticos previstos. É onde o estudante tem a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos e as competências adquiridas e vivenciar diversas experiências aos mais diferentes níveis, desenvolvendo outras áreas do saber.

A realização de um ensino na prática é um momento importante para o estudante, para a instituição de ensino superior e para as instituições de colaboração, pelo que esse momento deve ser preparado cuidadosamente e deve-se procurar sempre as melhores soluções (Carvalho, 2004).

Ao refletirmos sobre as necessidades da prática, o processo de ensino-aprendizagem e o perfil de competências do supervisor, não podemos descurar o facto de que os futuros profissionais irão enfrentar inúmeros contextos e situações no seu quotidiano para as quais as competências a mobilizar são diferentes, devendo a supervisão em contexto da prática atender às particularidades e necessidades do supervisionado, promovendo a sua autonomia. Deste modo, a identificação das necessidades dos supervisionados permite-nos apontar o desenvolvimento de um modelo de supervisão em TILGP como necessário e desejável.

Na relação entre o supervisor e o supervisionado, é necessário considerar as necessidades formativas, as motivações, as capacidades e as competências profissionais do estudante, pelo que o supervisor deve adequar a sua intervenção e comunicação, no sentido de ajudar o supervisionado a melhorar e a atingir um saber, um saber fazer e um saber ser, fundamentais a uma intervenção eficaz e adequada ao contexto (Sá-Chaves, 2000).

É essencial que os supervisores desenvolvam as competências necessárias para pôr em prática diferentes estratégias de supervisão (Garrido et al, 2008). Mas nem tudo depende do supervisor, nem da relação de supervisão que se estabelece entre estudante e intérprete, é necessário investimento por parte do supervisionado e este deve ter vontade em aprender, em desenvolver-se (Morse, 2006) e implicar-se ativamente no processo de formação (Sá-Chaves, 2000).

## 9. O PERFIL DO SUPERVISOR NA ÓTICA DOS INTÉRPRETES

A existência do intérprete fundamenta-se na existência da comunidade surda e da comunidade ouvinte, na medida em que este profissional serve de meio facilitador na relação entre estas duas comunidades.

A função de intérprete inicialmente era desempenhada por filhos de pais surdos – CODA que tinham um fortíssimo envolvimento com a comunidade surda, na medida em que eram expostos a ambas as línguas, com a particularidade de ter adquirido a língua gestual como primeira língua, mediando o discurso entre a comunidade surda e a ouvinte. Contudo, as mudanças que ocorreram a vários níveis obrigaram a uma constante adaptação, pelo que, na viragem do século, poucas foram as profissões que tiveram tanta projeção e crescimento como a dos intérpretes e tradutores de LGP.

Em 1999, é publicada a lei 89/99 onde se encontram definidas as funções que competem ao intérprete de LGP e que são:

- a) “Preparar as condições do processo de comunicação de acordo com as diferentes situações ou contextos;
- b) Interpretar e traduzir, simultânea ou consecutivamente, a informação em língua gestual para língua oral ou escrita e vice-versa, utilizando as técnicas de tradução, retroversão e interpretação adequadas” ( p.4186).

Deste modo, o desafio que se coloca à formação dos futuros intérpretes de LGP é o de os preparar para a adaptação a contextos altamente imprevisíveis que, de uma forma ou de outra, acabarão por surgir no percurso de vida de cada um. Não obstante esta exigência, o intérprete de LGP é o elo de ligação entre as duas comunidades – surda e ouvinte, ele encontra-se completamente envolvido na interação comunicativa entre pessoas que apresentam intenções comunicativas específicas e que utilizam línguas diferentes. Assim, este profissional deverá ter qualificação, postura ética, conhecimento da cultura surda e bom desempenho em língua gestual e em língua portuguesa, para que efetivamente se quebrem as barreiras comunicacionais. Para tal, torna-se necessário que o profissional domine os processos, os modelos, as estratégias, as técnicas de tradução e interpretação, assim como possua conhecimento da área específica em que vai atuar (Quadros, 2004).

Deste modo, as interpretações são o meio de uma cultura traduzir à outra, os seus valores, crenças, símbolos, modos de atuar e de pensar.

O ato da tradução/interpretação remonta à antiguidade e encontra-se associado à religião Rosa afirma que “a interpretação é a actividade mais antiga da história; os primeiros interpretes foram os hermeneutas, que se propunham a traduzir a vontade divina ao povo”(Rosa, 2006, p.24). No caso específico da comunidade surda, a língua gestual é a língua utilizada pela maioria dos surdos profundos, pelo que tem uma importância vital no desenvolvimento do indivíduo surdo, contribuindo para o seu pleno crescimento físico, mental e social, bem como para o seu bem-estar na vida social.

Assim, as atividades levadas a cabo pelo intérprete de LGP são de extrema importância, pois é a partir deste profissional que o surdo tem acessibilidade a todos os lugares, sendo a comunicação com os ouvintes facilitada por este recurso humano. Contudo, o intérprete enquanto profissional, tal como o conhecemos atualmente, tem um passado mais recente e que está relacionado com a História da surdez e da Língua Gestual.

Em 1880, com a realização do Congresso de Milão, a língua gestual deixou de ter lugar na sociedade, tendo o seu uso sido banido. Desde então e até à atualidade, os surdos e alguns ouvintes encetaram uma luta para demonstrar o que seria melhor para o surdo.

A língua gestual, conforme afirmam Amaral et al, é uma

“língua materna/natural de uma comunidade de surdos; uma língua de produção manuo-motora e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais, nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros” (Amaral et al, 1994, p. 37).

Deste modo, a língua gestual, como qualquer outra língua, é um sistema comunicativo específico do homem, regida por regras particulares e tem características que lhe são exclusivas e que já tivemos oportunidade de expor.

Em 1988, o Parlamento Europeu aprovou uma resolução em que reconheceu a língua gestual como a língua usada pelas pessoas surdas e o direito ao seu uso (Jornal Oficial nºC187), considerando as línguas gestuais como múltiplas e diversificadas e que cada uma delas tem uma identidade cultural própria. O reconhecimento da língua gestual permitiu ao surdo tornar-se num ser social. Esta transformação deu-se também pelo facto dos ouvintes

começarem a perspetivar o surdo de um modo diferente: como um indivíduo que tem uma língua distinta e que usa diversos canais de comunicação.

Como refere Gonçalves, “uma diferença dialetal não é um defeito de pronúncia nem de linguagem (...) [contudo], afetivamente, as marcas da anulação da língua materna são profundas e os efeitos impensáveis” (Gonçalves, 1998, p.113).

Em Portugal, o reconhecimento da comunidade surda como minoria linguística e o direito ao uso da língua gestual só se deu em 1997, direito este contemplado na Constituição da República - artigo 74, alínea h), que refere especificamente: “proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (p. 26).

Curiosamente, no ano letivo de 1996/1997, inicia-se o Curso de Bacharelato em TILGP na Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) (Portaria 279/96). O curso tinha uma duração de três anos e o plano de estudos consistia em diversas unidades curriculares conforme se pode verificar no quadro 11.

Quadro 11 – Plano de estudos do curso de Bacharelato em TILGP da ESE do IPS

Ano	Unidades Curriculares	Tipo
1º	Língua e cultura portuguesas	Anual
	Língua e cultura inglesa I	Anual
	Língua e cultura francesa I	Anual
	Teoria e prática textual	Anual
	Metodologia de trabalho e de pesquisa	Semestral
	História, cultura e sociedade	Semestral
	Introdução aos computadores	Semestral
	Relacionamento interpessoal	Semestral
2º	Língua e cultura inglesa II	Anual
	Língua e cultura francesa II	Anual
	Teoria e prática da tradução e da interpretação	Anual
	Linguística comparada	Anual
	Instituições Internacionais	Semestral
	Tecnologias da informação da comunicação	Semestral
	Economia e desenvolvimento ou	Semestral
	Panorama da literatura universal	Semestral

Ano	Unidades Curriculares	Tipo
2º (cont)	Estudos europeus ou Estudos africanos	Semestral
3º	Seminário de tradução (língua inglesa)	Anual
	Seminário de tradução (língua francesa)	Anual
	Seminário de interpretação	Anual
	Linguagem, cognição e cultura	Semestral
	Sociologia das organizações ou Direito internacional ou Opção (de um elenco a afixar anualmente pelo conselho científico)	Semestral
	Estágio	Semestral

Em 1999, é publicado em Diário da República as condições de acesso e o exercício da atividade do intérprete de língua gestual, definindo como intérprete de LGP “os profissionais que interpretam e traduzem a informação de língua gestual para a língua oral ou escrita e vice-versa, de forma a assegurar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes” (Lei nº 89/99, p. 4186). No que concerne em específico às condições de acesso ao exercício da atividade, no mesmo documento, o artigo 4º ponto 2, menciona que “o Governo regulamentará o processo de acesso à profissão de intérprete de língua gestual, em que participará uma comissão que incluirá representantes das associações representativas da comunidade surda e dos intérpretes de língua gestual” (Lei nº 89/99, p. 4186).

Pela necessidade urgente de profissionais competentes nesta área e exigindo a lei que a formação dos intérpretes seja de nível superior, conforme se pode ler no ponto 1 do artigo 5º da referida Lei: “os candidatos a intérpretes de língua gestual portuguesa devem frequentar com aproveitamento o curso superior de tradutor-intérprete de língua gestual, com a duração mínima de três anos, devendo incluir nomeadamente formação em língua gestual portuguesa e língua portuguesa” (p.4186), outros institutos politécnicos, através das suas escolas superiores de educação, começaram a lecionar o curso de TILGP, como é o caso da ESE do Instituto Politécnico do Porto (IPP) e da ESE do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC).

Entretanto, com a implementação do processo de Bolonha e devido ao Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 março que previa que os estabelecimentos de ensino superior promovessem até ao final do ano letivo de 2008/2009 a adequação dos cursos e respetivos graus académicos, as instituições fizeram alterações aos planos de estudos iniciais.

É de salientar que a ESE do IPC apresentava dois ramos, nomeadamente interpretação da língua gestual portuguesa e lecionação da língua gestual portuguesa. Assim, e de acordo com o despacho n.º 20823-P/2007 de 10 de setembro de 2007, as áreas científicas que o estudante necessitava de reunir para a obtenção do grau de licenciado eram as que se podem observar no quadro 12.

Quadro 12 – Áreas científicas e créditos para obtenção do grau de licenciado da ESE do IPC

<b>Interpretação da LGP</b>		<b>Lecionação da LGP</b>	
<b>Unidades Curriculares</b>	<b>Créditos</b>	<b>Unidades Curriculares</b>	<b>Créditos</b>
<b>Obrigatórias</b>		<b>Obrigatórias</b>	
Língua gestual portuguesa	102	Língua gestual portuguesa	84
Língua portuguesa	18	Língua portuguesa	18
Ciências sociais	6	Ciências sociais	6
Necessidades educativas especiais	3	Necessidades educativas especiais	9
Expressões	3	Expressões	3
Prática profissional	30	Prática Profissional	33
		Ciências da educação	6
		Psicologia	3
<b>Opcionais</b>		<b>Opcionais</b>	
Formação geral e transversal	18	Formação geral e transversal	18

As unidades curriculares que compunham a opção formação geral e transversal eram:

- Ciências sociais;
- Ciências, tecnologia, saúde e ambiente;
- Língua portuguesa;
- Ética e cidadania;
- Relações interpessoais;
- Língua estrangeira;
- TIC.

Relativamente à ESE do IPS e do IPP, as áreas científicas que eram necessárias reunir para a obtenção do grau de licenciado em TILGP (Despacho 9957-R/2007 e Despacho n.º19041/2008 respetivamente) eram as que se apresentam no quadro 131.

Quadro 13 – Áreas científicas e créditos para a obtenção do grau de licenciado em TILGP da ESE do IPS e do IPP

IPS		IPP	
Unidades Curriculares	Créditos	Unidades Curriculares	Créditos
<b>Obrigatórias</b>		<b>Obrigatórias</b>	
Línguas e literaturas	135	Língua e cultura portuguesa	5
Ciências sociais	10	Língua gestual portuguesa	70
Ciências do desporto	5	Linguística	16
Tecnologias da informação e comunicação	5	Educação especial	66
Artes	5	Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	17
		Tecnologias da informação e comunicação	3
<b>Opções da carteira de literacias</b>		<b>Opcionais</b>	
Ciências da natureza		Expressões	
Línguas e literaturas		Língua estrangeira	3
Matemática	5	Direito	
Tecnologias da informação e comunicação		Educação especial	
<b>Opções específicas</b>			
Línguas e literaturas	5		
<b>Opção geral</b>			
Ciências sociais			
Ciências da comunicação	5		
Ciências da natureza			
<b>Opções de oferta geral</b>			
	5		

Todos os cursos mantiveram a duração de três anos ou seis semestres, diferindo contudo nos seus planos de estudos.

No que se refere à legislação do curso de licenciatura em TILGP, esta encontra-se em anexo dada a extensão da mesma.

No caso da ESE do IPS, o plano de estudos aprovado para a licenciatura em TILGP (Despacho n.º 9957-R/2007) foi o que se apresenta em anexo.

Após a análise deste plano de estudos, averiguámos que estavam atribuídas 90h de contacto em estágio, 400h em prática laboratorial e 885h em ensino teórico-prático.

Quanto à ESE do IPP, o plano de estudos aprovado para a licenciatura em TILGP, foi publicado em 2008 através do Despacho n.º19041/2008 e era constituído pelas unidades curriculares que se encontram em anexo.

A partir do quadro 24, que se encontra em anexo, podemos constatar que estavam atribuídas 195h de contacto em prática laboratorial e 1778h em ensino teórico-prático.

A ESE do IPC aprovou o plano de estudos para a licenciatura em LGP em 2007, através do Despacho n.º20823-P/2007, considerando dois ramos: o da interpretação em LGP e o da lecionação da LGP, conforme se pode verificar em anexo.

Através da observação do quadro 25, que se encontra em anexo, relativo ao ramo da interpretação em LGP, verificámos que estavam atribuídas 375h de contacto em estágio, 230h em prática laboratorial e 645h em ensino teórico-prático.

É de salientar que a vertente da lecionação da LGP tem um plano de estudos muito semelhante ao da interpretação, havendo apenas a substituição de algumas unidades curriculares conforme se pode confirmar no quadro 26, que se encontra em anexo, e que estão assinaladas a cinzento.

A partir deste quadro, constatámos que estavam atribuídas 375h de contacto em estágio, 170h em prática laboratorial e 705h em ensino teórico-prático.

O plano de estudos do curso de LGP verificou-se diversificado em todas as instituições, tendo como área científica predominante a LGP e a componente prática e teórico-prática presente ao longo do curso. Realça-se que na ESE do IPS estavam reservadas 400h de prática laboratorial e 90 de estágio, enquanto que na ESE do IPP estavam reservadas 195h para a prática e laboratorial e na ESE do IPC verificou-se existirem 375h atribuídas em estágio.

Todavia, com o decorrer do curso as instituições vieram a verificar ser necessário fazer alguns ajustes ao plano de estudos que se encontrava implementado, embora por diferentes razões. Procederam à alteração da carga horaria de algumas unidades curriculares, à introdução e substituição de outras. É de referir que, no momento em que fizemos a colheita

de dados, os planos de curso em vigor nas instituições são os que se encontram descritos em anexo.

Relativamente ao curso de licenciatura em TILGP da ESE do IPS, apenas se verificou alteração na distribuição das horas de contacto, conforme assinalado no quadro 27 em anexo, tendo sido o plano de estudos publicado no Diário da República em 17 de novembro de 2010 (Despacho n.º17318/2010).

Após a análise do referido quadro, verificou-se que o número de horas de contacto em estágio reduziu para 78h, o ensino teórico-prático reduziu para 840h e a prática laboratorial para 233h.

No que concerne à ESE do IPP, as alterações também foram essencialmente nas horas de contacto, todavia é de salientar que a unidade curricular seminário II foi retirada, tendo ficado presente somente a unidade curricular seminário, conforme se pode verificar no quadro 28 em anexo. O plano de estudos que se encontrava em vigor em 2011 tinha sido publicado em Diário da República em 3 de setembro de 2010 (Despacho n.º13979/2010). Realçamos o facto do número de horas de contacto em prática laboratorial aumentar consideravelmente para 420h e em estágio para 415h com a particularidade das horas em estágio estarem distribuídas ao longo dos três anos do curso, embora com maior incidência no último.

Finalmente, no que respeita à ESE do IPC também não se verificaram alterações nas unidades curriculares, apenas nas horas de contacto em ambos os ramos: o da interpretação em LGP e o da lecionação da LGP, conforme se pode verificar nos quadros 29 e 30 em anexo. O plano de estudos foi publicado em Diário da República em 8 de novembro de 2011 (Despacho n.º15123/2011).

Através da observação do quadro 29 que se encontra em anexo, constatámos que o número de horas de contacto em estágio manteve-se inalterado, contudo houve uma ligeira redução das horas em prática laboratorial, passando para 218h. O número de horas de contacto para o ensino teórico-prático sofreu um aumento, passando a ser de 967h.

A partir da análise do quadro 30 do mesmo anexo, verificámos que tal como no ramo anterior, também aqui que não houve alteração relativa às horas de contacto em estágio, mantendo as 375h, mas existiu uma ligeira diminuição das horas em prática laboratorial,

passando para 168h e as horas de contacto relativas ao ensino teórico-prático aumentou para 1033h.

Os planos de estudos das três instituições de ensino superior público que estavam a lecionar o curso de TILGP no ano em que foi feita a colheita de dados caracterizavam-se por serem diversificados e com uma componente teórico-prática e prática presente ao longo de todo o curso, permitindo aos estudantes a aproximação à realidade profissional.

O reconhecimento social de uma profissão é fundamental para a sua evolução. A Tradução e a Interpretação em LGP, nos últimos anos, tem sofrido uma inquestionável valorização social, quer pela maior visibilidade que a atuação dos intérpretes foi tendo, quer pela alteração na titulação do curso. Em abril de 2010, foi divulgado em Diário da República o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em TILGP. A duração do curso era de 3 semestres e era constituído pelas unidades curriculares que se encontram no quadro 14.

Quadro 14 – Plano de estudos do curso de mestrado em TILGP em vigor em 2011

Semestre	Unidades Curriculares
1º e 2º	Metalinguagens específicas de língua gestual portuguesa I
	Tradução e interpretação em LGP em contextos discursivos particulares I
	Questões aprofundadas em educação I
	Introdução à língua gestual internacional
	Metalinguagens específicas e língua gestual portuguesa II
	Tradução e interpretação em LGP em contextos discursivos particulares II
	Questões aprofundadas em educação II
	Metodologia de investigação científica
3º	Projeto em educação
	Seminário de acompanhamento ao projeto em educação
	Língua, cultura e cidadania

Conforme refere Carvalho, “a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano. E o papel principal é o de deixar desenvolver-se, reflectir sobre a sua vida e o seu percurso” (Carvalho, 2004, p.54).

A aprendizagem ocorre pelo envolvimento do estudante no seu todo, conforme já tivemos oportunidade de referir, ele não se resume somente aos processos de assimilação, pois os saberes só podem ser analisados de uma forma holística e desenvolvidos em conjunto, incluindo aprendizagens de ordem afetiva e social.

O intérprete em língua gestual possui um «background» cultural que foi adquirindo no decorrer da sua (re)construção enquanto pessoa e enquanto profissional, desenvolvendo-se segundo valores, crenças, símbolos, modos de atuar e de pensar de um sistema socialmente instituído e em constante transformação.

Ao trabalhar num espaço intercultural, intermediando a cultura surda e a ouvinte/falada, a identidade constitui-se no interior de diferentes culturas, nas quais o intérprete de língua gestual faz a ponte. As reações do indivíduo no contacto com a comunidade surda e respetiva cultura são as mais variadas, permitindo a constituição de diferentes identidades em diferentes momentos.

A articulação com a cultura surda constitui-se em algo específico, isto é ao mesmo tempo que identifica o intérprete de língua gestual, esta cultura não é a cultura do intérprete. Para Vieira, estamos perante a questão de como lidar com diferentes culturas e com diferentes problemas da comunicação, pelo que

“a alternativa é ser poliglota (...), quer dizer, compreender o outro não é só falar a sua língua para o ouvir e perceber, mas também conhecer a sua cultura, ou melhor a sua mente cultural, o seu contexto, a sua mentalidade, porque significados há que restam subjacentes ao discurso verbal, tão ou mais importantes para a descodificação da mensagem a entender”(Vieira, 1999, p.62).

Deste modo, o intérprete em língua gestual em de acordo com Perlin, auxilia a “(...) intermediar a cultura surda e a outra cultura pautada na audição e na fala, [assim, não se pode] negar aqui que as narrativas culturais assumem o momento da tradução/interpretação” (Perlin, 2006, p.142).

Para o intérprete, a aprendizagem da língua gestual enquanto segunda língua compreende procedimentos complexos, sendo que existe uma variedade de fatores que influenciam essa aprendizagem, tais como: as expectativas do indivíduo, as motivações, a dimensão cognitiva, a vertente relacional, o impacto socioeconómico, entre outras. Deste modo, a aprendizagem da língua gestual por parte dos ouvintes pode ser motivada por alguns dos aspetos referidos que possibilitam ultrapassar os obstáculos inerentes a uma modalidade

diferente da língua oral. Jordão (2013) afirma que muitos ouvintes ao fazer a aprendizagem da língua gestual a consideram difícil de aprender por apresentar configurações de mãos e de espaço bastante complexas, envolvendo um uso corporal ao qual não estão familiarizados.

O ensino de uma segunda língua tem de ser diferenciado, pois deverá atender à diversidade dos destinatários (Acuña, 2000). No caso da língua gestual, esta ainda não ocupa um lugar de prestígio na sociedade atual como, por exemplo, o inglês que inclusive, segundo Jordão (2013), confere estatuto social e, portanto, é valorizada por todos, particularmente por alunos e professores.

Relativamente à aprendizagem, Moraes distingue dois tipos de aprendiz: o usuário – aquele que aprende para atender às situações do quotidiano e o especialista – que é o “profissional cujo objeto de trabalho é a própria língua” (Moraes, 2010, p.36), como é o caso dos intérpretes. Estes profissionais necessitam de ter um conhecimento técnico e aprofundado das duas línguas para que as “suas escolhas sejam apropriadas tecnicamente” (Quadros, 2004, p.27).

Com efeito, não é suficiente dominar a língua para ter um bom desempenho profissional, é fundamental compreender bem as ideias, pois estas são o foco da atuação do intérprete (Sobral, 2008).

Várias são as definições atribuídas ao intérprete de língua gestual, todavia todas elas partilham a ideia central de que este é uma terceira entidade na comunicação entre a pessoa surda e a pessoa ouvinte.

Para Quadros, o intérprete é um profissional que domina a língua gestual e a língua oral do seu país e que está qualificado para o desempenho das funções, “é a pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar” (Quadros, 2004, p.11). Já Cokely refere que “são eles que estão posicionados ‘entre mundos’ e que tornam a comunicação possível com ‘estranhos’”(Cokely, 2005, p.3). Como afirma Pizelli (2010), o interprete dá voz ao surdo e é a voz para o surdo, fazendo com que ele se sinta igual entre diferentes.

O intérprete “processa a informação dada na língua fonte e faz escolhas lexicais, estruturais, gramaticais, semânticas e pragmáticas na língua alvo, que devem-se aproximar o máximo da informação dada na língua fonte” (Rocha, 2006, p.17).

Fernandes e Carvalho (2005) afirmam que o intérprete, no desempenho da sua atividade, deve ser capaz de:

- Compreender as necessidades específicas da comunidade surda de modo a permitir a comunicação entre surdos e ouvintes;
- Se adaptar às diferentes situações no ato da tradução;
- Identificar o grau em que a pessoa surda domina a língua oral, gestual e escrita;
- Utilizar os métodos e técnicas de tradução e interpretação adequados;
- Ter domínio da língua gestual, da língua portuguesa e de uma língua estrangeira.

Não obstante estas competências, o intérprete “não poderá descurar os conhecimentos sobre a multiculturalidade e a comunidade surda, bem como a ética e a deontologia da sua atividade profissional, teorias e metodologias da tradução e interpretação e relacionamento interpessoal” (Fernandes & Carvalho, 2005, p.143).

Conforme temos vindo a referir, o intérprete de língua gestual é um profissional que atua nas mais diversificadas situações, contextos e espaços sociais, tais como: em seminários e em conferências, nos meios de comunicação social, no sistema judicial, no sistema religioso, nos serviços de administração pública, em todo e qualquer serviço em que a sua intervenção se verifique necessária. Todavia, e como afirma Pereira (2011), algumas das situações podem tornar-se constrangedoras, nomeadamente quando as informações são de caráter íntimo e privado como, por exemplo, consultas com um médico ou um advogado. Sendo o intérprete o terceiro elemento na comunicação, ele deverá manter a objetividade e a confidencialidade, sem interferir, envolver-se ou opinar a respeito do que está a ser transmitido de parte a parte.

Devido à política de inclusão educacional que foi sendo implementada ao longo das últimas décadas, a presença dos intérpretes em contexto educativo fez-se sentir mais efetiva. O movimento da inclusão na educação tem subentendido a rejeição de qualquer forma de exclusão e de qualquer indivíduo. A Declaração Universal dos Direitos Humanos refere no seu artigo 26º que:

“1 – Toda a pessoa tem direito à educação (...) a educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2- A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão. A tolerância e a amizade entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades nas Nações Unidas para a manutenção da paz.

3- Aos pais pertence a prioridades do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos” (p.491).

Aqui se deu o ponto de partida para a evolução da mentalidade das sociedades contemporâneas que passaram a perspetivar a educação como um direito universal. Foi então que várias conferências decorreram com o intuito de operacionalizar a ampliar este direito, nomeadamente Bombain (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karashi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Tripoli (1966). Todavia, segundo Correia (2008), o movimento de inclusão propriamente dito teve origem em 1986 com Madeleine Will, Secretária de Estado para a educação especial do departamento da educação dos Estados Unidos da América que verificou que existia um número elevado de estudantes com necessidades educativas especiais em risco educacional e que, perante o insucesso destes alunos, possivelmente alguns se poderiam converter num grupo de pessoas marginalizadas, não especializadas e/ou desempregadas. Na perspetiva de Madeleine Will, competia ao ensino especial e ao ensino regular num esforço conjunto, a responsabilidade para responder às necessidades educativas dos estudantes.

A 5 de março de 1990, na Tailândia, foi aprovada a declaração mundial sobre a educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, na qual todos os países participantes se propuseram a criar programas que dessem resposta às necessidades educativas e que garantissem a educação básica para todos, reconhecendo o direito à diversidade, a diferentes ritmos de aprendizagem e ao atendimento diferenciado. Em 1994, a escola inclusiva volta a ser impulsionada através da Declaração de Salamanca. Esta declaração consagra entre outros:

- Cada criança tem o direito à educação e a um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, necessidade e capacidades que lhe são próprios;
- O sistema de educação deve ser planeado e os programas educativos implementados em função da diversidade das características e necessidades dos estudantes;

- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e estas deverão ir de encontro às necessidades destes estudantes através de uma pedagogia centrada na criança.

A escola inclusiva é um veículo para promover a solidariedade entre os estudantes independentemente das diferenças ou dificuldades que possam apresentar, na medida em que aprendem todos juntos uns com os outros.

A filosofia da inclusão incide sobre diversos aspetos: ampliação das responsabilidades, ajustes curriculares, resolução de problemas face à diversidade, pertença a uma aula com colegas da mesma idade, resposta a todos os alunos como indivíduos, diminuição da exclusão, aceitação completa de todos os alunos, entre outros.

A implementação de uma escola inclusiva não é tarefa fácil, todavia verifica-se uma preocupação gradual com o processo em si. No caso particular das crianças e jovens portugueses com surdez, este esforço traduziu-se na presença de intérpretes de LGP nas salas de aulas, conforme se pode verificar através do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, artigo 23º, que refere no ponto 17 que “não se verificando a existência de docentes competentes em LGP nos 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, as aulas lecionadas por docentes ouvintes são traduzidas por um intérprete de LGP” e no ponto 18 que estipula que

“ao intérprete de LGP compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvinte, bem como a tradução de aulas lecionadas por docentes, reuniões, acções e projectos resultantes da dinâmica da comunidade educativa”(p.160).

Embora a escola tenha a responsabilidade de dar uma resposta eficaz à diversidade de estudantes com que se depara no seu quotidiano, Nascimento (1997) e Felix (2008) admitem que apesar de se falar de inclusão ainda existe um paradoxo entre esta última e as reais tentativas de inserção de estudantes surdos em classes regulares.

Devido à condição linguística do estudante surdo, é essencial que a língua gestual esteja presente no meio académico, todavia a simples presença da língua não cumpre todas as necessidades escolares do estudante. Para que a interação seja eficaz entre os diferentes intervenientes existentes na escola, é necessário que parte da população tenha conhecimento da língua gestual, permitindo ao estudante surdo diversas interações com diferentes sujeitos. O que na realidade não acontece.

Atualmente, a escola tem um número crescente de estudantes portadores de diversas dificuldades de aprendizagem a quem tem de dar resposta e um currículo que tem de cumprir. É de salientar que em 2011, foram identificadas 76 929 “pessoas com pelo menos uma dificuldade” com idade inferior a 20 anos. Deste universo, 10% corresponde a pessoas com “dificuldade em ouvir” (INE, 2011), pelo que o intérprete em LGP é um elemento vital no contexto escolar (Felix, 2008; Koch, 2008 e Oliveira, 2009).

Porém, Tuxi (2009) faz notar que a inclusão dos estudantes surdos vai muito além da presença da língua gestual como meio de comunicação entre o surdo e os demais intervenientes no processo de ensino aprendizagem. Esta autora afirma que muitos dos alunos que ingressam na escola ainda não dominam a língua gestual, pelo que a função deste profissional é muito mais abrangente do que simplesmente traduzir.

Num estudo realizado por Lacerda e Poletti em 2004, verificou-se que os intérpretes assumiam uma diversidade de funções, tais como:

- Ensinar a língua de sinais;
- Atender às necessidades pessoais do aluno;
- Orientar quanto aos cuidados com o aparelho auditivo;
- Atuar face ao comportamento do aluno;
- Estabelecer uma posição adequada em sala de aula;
- Atuar como educador perante a dificuldade de aprendizagem do aluno.

Kelman, em 2005, realizou um estudo com o objetivo de descrever os papéis que o intérprete assume em contextos educacionais inclusivos e que são:

- Ensino da língua portuguesa como segunda língua aos estudantes surdos;
- Ensino da língua de sinais aos estudantes surdos;
- Ensino da língua de sinais aos estudantes ouvintes, de modo a facilitar a comunicação entre os estudantes;
- Responsabilidade pela adequação curricular, pois os professores referiram que os estudantes ouvintes ficam inquietos ao ter que aguardar pelos estudantes surdos;
- Participação no planeamento da aula;

- Procura da integração com o professor para que o conteúdo seja ministrado da melhor forma possível no momento da interpretação;
- Orientação das habilidades de estudo dos estudantes, explicando detalhadamente os exercícios e os conteúdos trabalhados, assegurando-se que houve entendimento por parte do estudante surdo;
- Estimulação da autonomia do estudante surdo;
- Estimulação e interpretação da comunicação entre estudantes surdos e ouvintes;
- Uso da comunicação multimodal, isto é o uso de diversos canais de comunicação para garantir a compreensão de significados;
- Promoção da tutoria, orientando o estudante surdo na organização das suas atividades académicas.

Kelman (2005) constatou que os intérpretes educacionais e os professores desenvolvem um trabalho conjunto, no qual ambos são responsáveis pelos alunos todos, num regime de co docência, planeando as aulas, elaborando material e criando estratégias pedagógicas propícias à aprendizagem dos estudantes. É de salientar que Albres (2006), no estudo que realizou sobre a atuação dos intérpretes no ensino superior, referiu que estes sofrem com a falta de sinais de Libras para termos técnicos e especializados.

Pela pluralidade de funções que exerce, nomeadamente no âmbito educativo, rapidamente apercebemo-nos que é difícil ao intérprete de língua gestual ter conhecimento sobre todos os conteúdos que são abordadas na escola, até porque não tem formação nas diferentes unidades curriculares que compõem o currículo dos diferentes ciclos de ensino. Como tal, esta situação pode gerar supressão, adição ou confusão de informações, fazendo com que o estudante surdo não tenha acesso à mesma informação que os seus pares ouvintes. A presença do intérprete também não assegura que questões metodológicas de cada instituição sejam consideradas, assim como que o currículo aborde aspetos culturais da comunidade surda (Guarinello et al, 2008).

O papel do intérprete de LGP é significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois deve perceber o estudante nos diferentes momentos do desenvolvimento e cooperativamente com pais e professores sugerir situações de aprendizagem que promovam a autonomia do estudante e sejam um desafio intelectual para o mesmo. Citando Sousa e Filho,

“ (...) o embate entre parceiros pode colaborar para que os alunos superem visões de mundos restritivas, individualistas ou autoritárias, obtendo esquemas de significações mais flexíveis, complexas, criativas, através da compreensão de outros pontos de vista (...), diante de um contexto democrático, a flexibilidade e a aceitação do diferente, do pluricultural, enfim, do que não é norma, leva o indivíduo à construção de um papel de cidadão e de uma mentalidade solidária comprometida com o seu grupo social (...)” (Sousa & Filho, 2008, p.6).

O intérprete de LGP que está inserido no contexto escolar deve refletir sobre a sua prática diária, colaborar com os pais e encarregados de educação, com os professores e com a comunidade escolar de modo a ser um agente dinamizador e gestor dos meios disponíveis, permitindo a implementação e adequação de programas de intervenção de maior benefício para os estudantes surdos.

Os elementos que participam no processo educativo do estudante surdo deverão ter uma postura de transparência, clarificando o que tem desenvolvido, permitindo a criação de uma plataforma de diálogo e de crítica construtiva (Mota, 2007).

Tendo consciência deste hiato, o intérprete de LGP deve investir na aquisição de conhecimentos, saberes técnicos e teóricos, dado que aprender é mudar-se a si mesmo, é estar disponível para se transformar.

Todavia, em adição às exigências físicas da profissão, interpretar requer níveis elevados de exigência cognitiva, dado que este profissional trabalha num ambiente dinâmico e tem necessidade de se adaptar a uma grande variedade de cenários.

As competências são de tal modo valorizadas que podem ser ponderadas como fundamento de excelência e de sucesso (Jardim, 2007) face à heterogeneidade e aos avanços tecnológicos com que nos deparámos no dia-a-dia, pelo que se torna necessário compreender, na formação inicial dos intérpretes de LGP, o contexto da prática em que se desenvolvem e de que modo estes podem contribuir para que o estudante seja bem-sucedido na globalidade do seu desempenho.

Deste modo, e chegados a esta etapa da investigação, na fase III tivemos como objetivo identificar, por parte dos intérpretes, o perfil de competências do supervisor dos estudantes de TILGP que favoreça o desenvolvimento de competências do futuro profissional. Esta fase também foi de cariz qualitativo com carácter exploratório e descritivo. Foi nossa opção selecionar intérpretes que desempenhavam ou haviam desempenhado funções em

contextos de trabalho diversificados. Acresce referir que a colheita de dados foi realizada durante o mês de abril de 2013.

### **9.1. Método, Participantes e Recolha de Dados**

Nesta fase, optámos por realizar um «focus group» e, para conduzir adequadamente a sessão, utilizámos um guião se encontra em anexo (ver anexo VI). Segundo Kitzinger (1994), o «focus group» é adequado ao estudo de atitudes e experiências, uma vez que permite a interação e a discussão profunda no seio do grupo. Winstanley e White reforçam este sentido ao afirmarem que as “sessões tendem a ser de trabalho intensivo, mas produzem um vasto conjunto de dados qualitativos através da exploração dos pontos de vista dos subgrupos da população no que diz respeito às suas características e processos psicológicos e sociológicos” (Winstanley & White, 2002, p.13).

Streubert e Carpenter (2002) e Kitzinger (1995) consideram vantajoso a utilização deste método pelo facto de permitir recolher informação sobre temas variados e sensíveis, na forma como os participantes os conceptualizavam e (re)conceptualizam após a discussão. Webb e Kevern (2001) salientam a importância da noção de interação que se faz notar presente neste método e que lhe confere elevada validade de conteúdo, na medida em que os participantes podem corroborar, enfatizar e até mesmo contestar o que se afirma no seio do grupo.

Sloan (1998), citado por Winstanley e White, menciona cinco razões para a escolha deste método, designadamente:

- “Encourage a greater level of interaction between respondents;
- Group pressure inhibits individuals from providing misleading information;
- Create an environment where sensitive topics can be discussed;
- Time and cost implications can be less than with other methods;
- Enable the researcher to check various responses with other group members to confirm, or contrast opinion” (Winstanley & White, 2002, p.13).

Nesta fase, os participantes foram 5 intérpretes de língua gestual com licenciatura em TILGP.

A sessão de «focus group» foi realizada em local e hora acordados com os participantes e teve uma duração de sensivelmente 4 horas, não tendo sido autorizada a sua

gravação em suporte de áudio. O estudo foi explicado a todos os participantes e foi permitido aos mesmos a possibilidade de pedirem as informações que entendessem ser necessárias. A sessão foi conduzida de modo semidirectivo, tendo sido consideradas as perspetivas dos participantes e tendo-lhes sido proporcionado tomar a palavra sempre que pretendessem, evitando intervenção e influência da investigadora. Destacamos a colaboração voluntária dos intérpretes na realização do «focus group», assim como o empenho e veemência de todos durante a sessão de trabalho. No final da sessão, o grupo entendeu que devia redigir conjuntamente um documento que fosse tradutor do trabalho desenvolvido e que passámos apresentar.

## **9.2. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados**

Por ser nosso objetivo que houvesse um debate espontâneo e aberto entre os elementos que constituíram o «focus group», optámos pela escolha de elementos que não estivessem vinculados à instituição de ensino superior que colaborou neste estudo, que não tivessem participado nas fases I e II, que não tivessem relação de trabalho direta com os participantes que constituíram as fases anteriores e que possuíssem experiências diversificadas face ao percurso académico e profissional.

Este grupo foi constituído por um elemento de sexo masculino e os restantes eram de sexo feminino e tinham idades compreendidas entre os 23 e os 34 anos de idade.

Os participantes foram provenientes de contextos profissionais diversificados e alguns não estavam no momento a exercer a profissão, realizando serviços ocasionais, tais como:

- Um participante contratado nesse ano letivo a desempenhar funções em contexto educativo com grau de mestre;
- Um participante contratado nesse ano letivo a desempenhar funções em contexto educativo, acumulando a função de supervisor e a frequentar mestrado;
- Dois participantes desempregados a realizar uma segunda licenciatura;
- Um participante em cumprimento de serviço militar.

Todos os participantes eram licenciados em TILGP, tendo realizado o curso na Instituição de Ensino Superior que colaborou neste estudo, assim como terminado o curso de bacharelato e, conseqüentemente, o curso de licenciatura em diferentes anos letivos.

No final da sessão, o grupo de trabalho redigiu um documento onde referenciou quais os elementos que intervêm no processo de ensino-aprendizagem do supervisionado, refletindo-se posteriormente na integração na vida profissional e que se relacionam com as competências que o supervisor dos estudantes em TILGP deve possuir e que passamos a apresentar nos subcapítulos que se seguem.

### 9.2.1. Necessidades Sentidas no Processo de Ensino-Aprendizagem

Os participantes, após uma reflexão e discussão sobre as necessidades sentidas na AIPP, destacaram:

- A necessidade urgente das escolas darem resposta aos horários dos estudantes surdos, fazendo com que os estagiários sejam alocados a aulas sem a presença dos seus supervisores;
- A inexistência de tempo alocado à supervisão, sendo necessário que os supervisores disponham de tempo pessoal para levar a cabo a tarefa, na medida em que as 35h semanais estão direcionadas quase exclusivamente para a tradução das aulas;
- A articulação com a instituição de formação não ser mais ‘estreita’, isto é saber o que se espera dos supervisores e dos supervisionados; falta de definição de competências para cada um deles;
- A formação dos supervisores, ou seja, estes terem conhecimentos sobre pedagogia e supervisão, nomeadamente modelos, estratégias, conteúdos, entre outros aspetos;
- O supervisor assumir a responsabilidade do papel;
- Alguns supervisores, que atualmente estão na prática, não terem experienciado um processo de supervisão enquanto estudantes de licenciatura, o que se justifica, em alguns casos, pelo facto de o curso ser relativamente recente.

Os participantes sugeriram as estratégias que deviam ser implementadas de modo a colmatar as respetivas necessidades, sendo elas:

- A alocação de supervisados ser exclusivamente em turmas com intérpretes, exceto quando o supervisado se encontra preparado e que, de comum acordo com o seu supervisor, assume a responsabilidade de traduzir algumas aulas sozinho; devendo o supervisor solicitar ao professor da disciplina e aos estudantes o «feedback» da atuação do supervisado;
- Os supervisores terem contemplado no seu horário tempo para a supervisão;
- Existência de reuniões periódicas para supervisores e supervisados discutirem o processo de supervisão, a identificação das necessidades e das estratégias para as solucionar. As reuniões devem ser feitas em conjunto entre os intervenientes;
- A formação em pedagogia e em supervisão promovida pela instituição de ensino superior;
- A escolha de ser supervisor por decisão do próprio;
- A formação diversificada (congressos, ações, seminários e não apenas reciclagem de vocabulário) dos supervisores devia ser um critério a considerar para a escolha do mesmo.

Um dos desafios que se coloca na formação inicial é relativo à necessidade de responder a um currículo generalista e a exigência de assegurar a aquisição de competências profissionais específicas (Ediger, 2007), pelo que para possibilitar o desenvolvimento global do supervisado através de um ensino-aprendizagem de qualidade é fundamental que o supervisor da instituição de ensino superior e o supervisor da prática cooperem. Alarcão e Tavares afirmam que a supervisão deverá ser

“uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo, numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, em prática solidária de colegas que, não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objetivos” (Alarcão & Tavares, 2010, p.59).

### 9.2.2. Competências do Supervisor

Os supervisados, tendo em consideração as estratégias apontadas, os resultados obtidos nas fases I e II do estudo e o SLISCY, o «focus group» relativamente ao perfil de competências do supervisor dos estudantes de TILGP, determinaram que:

- A competência que distingue o perfil de competências do supervisor em língua gestual dos demais é a ‘performance gestual’, sendo portanto a competência chave e mais importante do perfil;
- Dada a especificidade da língua gestual, a competência ‘articulação entre culturas’ assume uma posição de grande relevância, sendo considerada como uma das competências específicas, quer para o perfil de competências do supervisor, quer para o intérprete enquanto profissional;
- Competências como ‘responsabilidade’, ‘profissional’ e ‘respeito’ são a base do código de ética e de conduta e devem ser inerentes a qualquer profissional independentemente da área de atuação, pelo que não necessitam de estar nomeadas no perfil de competências do supervisor;
- As competências ‘conselheiro’, ‘liderança’ e ‘capacidade de ouvir’ estão relacionadas com a competência ‘guia’, pelo que devem estar aglomeradas a esta competência;
- As competências ‘estimulador/motivador’, ‘entusiasta’ e ‘treinador’ estão relacionadas com a competência ‘comunicação’ pelo que devem estar aglomeradas a esta competência;
- A competência ‘autocrítica’ está relacionada com a competência ‘reflexão’, pelo que deve estar aglomerada a esta;
- A competência ‘empatia’ não se verifica necessária ao perfil de competências do supervisor;
- A competência ‘atualizado’ deve contemplar a atualização do supervisor, quer nos aspetos relacionados com a competência performativa, quer nos aspetos relacionados com a supervisão e com o contexto de trabalho em que está inserido;

- O supervisor deverá ter a capacidade de assegurar um ‘ambiente seguro’ ao desenvolvimento da prática e, simultaneamente, permitir a ‘articulação teórico-prática dos saberes’ ao supervisionado;
- As competências ‘colaboração’, ‘trabalho em equipa’ e ‘compreensão’ também se revelam importantes, dado que o supervisor, quando atua enquanto intérprete de LGP, necessita de triangular a comunicação entre duas comunidades;
- O supervisor deverá ser um ‘suporte’ e um ‘recurso’ para o supervisionado, bem como ser ‘criativo’ e ser capaz de ‘resolver problemas’;
- O supervisor deverá ser ‘organizado’, capaz de ‘planear’ a sua prática e ‘disponível’ para a ‘orientação’;
- A competência ‘imparcialidade’ deve constar do perfil de competências do supervisor;
- ‘Gostar da profissão e da supervisão’ e ‘motivado em ser supervisor’, devem ser competências a ser consideradas para o desempenho da função de supervisor;
- As restantes competências que fazem parte do SLISCY devem manter-se.

Os participantes identificaram quais as competências que deviam constar no perfil do supervisor dos estudantes de TILGP. O «focus group» destacou a **‘performance gestual’** como a competência específica da área da TILGP, portanto é a mais valorizada e a que deve constar do perfil de competências do supervisor. Relativamente à **‘articulação entre culturas’**, esta também se veio a revelar uma competência indispensável, uma vez que o intérprete exerce a sua profissão entre duas culturas. Não podemos deixar de salientar a importância do conhecimento da cultura da comunidade surda e suas especificidades, tal como da cultura e língua da comunidade ouvinte, pois só assim o intérprete é capaz de (des)construir e processar as diferenças que a língua oral apresenta em relação à língua gestual. É requisito principal o conhecimento da LGP, assim como há determinados comportamentos que são naturais na comunicação entre usuários da língua gestual e que os ouvintes desconhecem como o toque ou o uso de expressões faciais. Pelo que, é necessário que exista um elemento que seja aceite e reconhecido nas duas culturas para que possa estabelecer a ponte e fazer a respetiva articulação (Amaral et al, 1994; Gesueli, 2006; Reagan, 1995).

As competências **‘responsabilidade’, ‘profissional’ e ‘respeito’** devem estar sempre presentes no intérprete, até mesmo enquanto pessoa, e devem fazer parte integrante do seu código de ética e deontologia, daí que os participantes entenderam dispensar estas competências do perfil do supervisor. Ao longo do debate, foram agrupando competências que, na perspetivas dos mesmos, eram semelhantes e por esse motivo dispensáveis.

Segundo o «focus group», competências como **‘conselheiro’, ‘liderança’ e ‘capacidade de ouvir’** estão relacionadas com o facto de o supervisor ser um **‘guia’**. Contudo, alguns autores consideram estas competências como distintas. O supervisor, enquanto conselheiro, é alguém que aconselha o supervisionado acerca das exigências da carreira profissional. O supervisor transmite conhecimentos, habilidades e valores da prática profissional, permitindo uma orientação do supervisionado mais adequada às necessidades e potencialidades deste último (Abreu, 2007; Ali Pa, 2008; Darling, 1984; Hodges, 2009; Morton-Cooper & Palmer, 2000; Rankin, 1991; Washington, 1997 cit in Abreu 2007). Se o supervisor for um líder, é alguém que tem a capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objetivo (Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Garrido, 2004; Garrido et al, 2008; Jardim, 2007; Kilcullen, 2007; O’Malley et al, 2000; Smedley et al, 2010). Alguns autores referem que o supervisor deve possuir a capacidade para saber ouvir as opiniões e perspetivas do supervisionado, de modo a dar uma resposta adequada e a estabelecer uma relação positiva entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem do estudante, fazendo com que este se sinta como um elemento da equipa que é valorizado. Deste modo, o supervisionado sabe que pode recorrer ao seu supervisor para esclarecer as dúvidas, assim como para encetar discussões de nível conceptual mais elevado (Abreu, 2007; Alarcão e Tavares, 2010; Cruz, 2006; Darling, 1984; Hodges, 2009).

No que respeita à **‘comunicação’**, este é o meio privilegiado para conhecer o supervisionado e para se dar a conhecer. Deve possibilitar uma plataforma de diálogo permanente em que ambos interagem com o propósito comum que é a transformação do estudante num profissional competente (Gray & Smith 2000; Marshall & Gordon, 2005; O’Malley et al, 2000; Philips et al, 1996; Smedley et al, 2010).

De acordo com o grupo de trabalho, a **‘autocrítica’** está relacionada com a **‘reflexão’**. Segundo alguns autores, um supervisor autocrítico é alguém que analisa e avalia com regularidade o seu trabalho e é crítico, tentando sempre aperfeiçoar as suas práticas. Sabe criticar e aceita as críticas (Alarcão e Tavares, 2003; Cruz, 2006; Garrido et al, 2008; Hoy & Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Forsyth, 1986; Munsom, 2002; Nerici, 1985 cit in Alarcão & Tavares 2003). No que respeita à **'reflexão'**, os autores referem que o supervisor é alguém que reflete na prática e sobre a prática com vista à excelência do processo de ensino-aprendizagem (Alarcão e Tavares, 2003; Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Cruz, 2006; Garrido et al, 2008; Holloway, 1995; Hoy & Forsyth, 1986; Kilcullen, 2007; Nerici, 1985 cit in Alarcão & Tavares 2003; Smedley et al, 2010).

De salientar que no entendimento deste grupo de discussão, a competência **'empatia'** não se faz sentir necessária. Alguns autores apontam a empatia como uma das competências do supervisor, dado que consiste na capacidade de escutar de modo a perceber os pensamentos, os sentimentos e as intenções do interlocutor, fornecendo adequadamente a compreensão da situação expressa e o encorajamento para situações futuras semelhantes (Abreu, 2007; Cottrell, 2002; Garrido et al, 2008; Hagler, 1991 cit in Cottrell, 2002; Hoy & Forsyth, 1986; Jardim, 2007).

Quanto à competência **'atualizado'**, Amaral et al (1994) referem que pelo facto de a LGP estar em constante evolução, como qualquer outra língua, é necessário que o supervisor esteja atualizado sobre os novos gestos que são criados, assim como aqueles que entram em desuso, para que possa manter uma comunicação eficaz e eficiente, quer com os seus estudantes, quer com os supervisados que não têm tanta experiência, nem vocabulário.

O «focus group» referiu que o supervisor deve ter a preocupação em criar um **'ambiente seguro'** à prática do supervisado. Também Garrido et al, (2008), Nunes (2007), Pollard & Trigs (1997) e Smedley et al, (2010) afirmam que esta é uma competência necessária ao supervisor, na medida em que garante a existência de ambiente adequado às práticas, identificando riscos reais e potenciais, garantindo assim a qualidade dos seus serviços. Ao permitir um ambiente adequado a prática, o supervisor assegura a **'articulação teórico-prática dos saberes'**, o que, segundo diversos autores, é importante porque mobiliza e operacionaliza os conhecimentos, atitudes e habilidades conjuntamente, com vista à maximização das potencialidades do supervisado, não só para atingir os objetivos, mas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (Alarcão & Tavares 2003; Carvalhal, 2003; Cruz, 2006; Garrido et al, (2008); Holloway, 1995; Nerici, 1985 cit in Alarcão & Tavares 2003).

No que concerne à **'colaboração'**, vários autores afirmam que é uma competência necessária ao supervisor, pois pressupõe sentido de equipa em que os diferentes atores educativos são interdependentes e em que existe um sentimento de pertença a um grupo (Abreu, 2007; Cruz, 2006; Gray & Smith 2000; Hoy & Forsyth, 1986; Lemos et al, 2009; Marshal & Gordon, 2005), pelo que é necessário incluir o supervisionado neste processo para que este tenha oportunidade de experienciar o que é ser profissional e de consciencializar-se de quais os investimentos que terá de fazer ao longo da sua carreira (Alarcão & Tavares, 2003; Cruz, 2006; Dalzell, Nelson, Williams & Montis, 2007; Garrido et al, 2008; Munson, 2002; Nerici, 1985 cit in Alarcão & Tavares 2003).

Conhecer as necessidades de uma pessoa surda é uma tarefa multidisciplinar, pois são vários os especialistas que intervêm no desenvolvimento da pessoa surda. No caso particular do intérprete de LGP, ele constitui um elemento fundamental na equipa educativa, quer pelos conhecimentos que possui da cultura surda e da sua comunidade, quer pela sua versatilidade comunicativa. Assim, relativamente à competência **'compreensão'**, alguns autores referem que deve integrar o perfil de competências de um supervisor, pois impõe-se que este compreenda o contexto em que está inserido, assim como o supervisionado pelo qual é responsável, tendo em consideração que este último tem uma história de vida, crenças, valores, medos, receios, desejos, vontades e expectativas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que o percurso se caracterize de progressos e retrocessos (Garrido, 2003; Garrido et al, 2008; Gray & Smith, 2000; Hughes, 2004; Marshal & Gordon, 2005; Myall et al, 2008; Philips et al, 1996).

Para o grupo, o supervisor deverá ser **'criativo'**, tal como referem Darling (1984), Garrido et al (2008), Hodges (2009), Hoy & Forsyth (1986) e Jardim (2007), pois deverá ter a capacidade de operacionalizar os conhecimentos, atitudes e habilidades, no sentido de produzir novas ideias e de concluir o processo com um «produto» original e valioso, algo que é significativo. Quanto ao **'suporte'**, consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de apoiar e de ser apoiado sempre que alguém necessita de ajuda para solucionar um determinado problema (Abreu, 2007; Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Darling, 1984; Fernandez, Sanz, Santalla & Sanches, 2005; Garrido et al, 2008; Hodges, 2009; Jardim, 2007; Kilcullen, 2007; Smedley et al, 2010). Assim, o supervisor é uma pessoa a quem se pode recorrer independentemente das circunstâncias ou projetos a desenvolver (Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Cruz, 2006;

Kilcullen 2007; Nunes 2007; Pollard & Trigs, 1997; Smedley et al, 2010). O supervisor transforma-se num recurso para o supervisionado e para outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem pelos conhecimentos que possui, competências e mutabilidade comunicativa. Deste modo, a competência **‘resolução de problemas’** deve estar presente no supervisor, pois ajuda o supervisionado a analisar criticamente as situações e a tomar decisões, desenvolvendo o seu pensamento crítico para tomada de decisão (Abreu, 2007; Alarcão e Tavares, 2003; Ali Pa, 2008; Case di Leonardi & Gulanick, 2008; Darling, 1984; Hodges, 2009; Hoy & Forsyth, 1986; Kilcullen, 2007; Morton-Cooper & Palmer, 2000; Nerici, 1985 cit in Alarcão & Tavares 2003; Smedley et al, 2010).

Tal como o «focus group», alguns autores referem que o supervisor deverá **‘organizar’** as experiências de aprendizagem para o supervisionado de modo a desenvolver as competências pretendidas (Ali Pa, 2008; Garrido et al, 2008; Gray & Smith, 2000; Marshall & Gordon, 2005; Morton-Cooper & Palmer 2000; Philips et al, 1996), assim como **‘planificar’** o ensino para conseguir uma progressão na aprendizagem do estudante, seleccionar objetivos de aprendizagem, conteúdos e metodologias, tendo em consideração o conhecimento prévio do supervisionado. O supervisor planifica oportunidades para promover o desenvolvimento global do estudante (Ali Pa, 2008; Garrido et al, 2008; Hoy & Forsyth, 1986; Morton-Cooper & Palmer, 2000; Munsom, 2002; Nunes 2007; Pollard & Trigs, 1997) que está **‘disponível’** para o supervisionado, quer para esclarecimento de dúvidas, quer para o desenvolvimento de discussões de nível mais aprofundado. Acompanhar o supervisionado ao longo do estágio é um ponto de apoio a que este pode sempre recorrer (Abreu, 2007; Cruz, 2006; Darling, 1984; Hodges, 2009; Hughes, 2004; Smedley et al, 2010) e proporcionar a orientação necessária, ao mesmo tempo que incute atitudes adequadas, interesses e bons hábitos de trabalho, assim como boas práticas. Progressivamente, vai permitindo a conquista da autonomia por parte do estudante (Abreu, 2007; Garrido et al, 2008; Rankin, 1991; Sá-Chaves, 2000; Smedley et al, 2010; Washington, 1997 cit in Abreu 2007).

A **‘imparcialidade’** deve constar no perfil de competências do supervisor. Segundo Miguel e Biroli (2010), a imparcialidade é a capacidade de expor o mundo tal qual ele é. Habitualmente, surge associado à imprensa e à justiça, todavia pode ser encontrada em outras áreas. Trata-se de alguém que é justo, equitativo ou neutro. Encontra-se relacionado com a dignidade na medida em que significa um tratamento igual entre vários indivíduos. Santos et al (2009), no estudo que desenvolveram sobre o perfil do profissional de educação, referem

que os estudantes apontam a imparcialidade como uma das competências mais importantes da dimensão pessoal do professor que, conjuntamente a par de outras competências, permitem um ensino e uma aprendizagem mais eficientes. Esta é uma competência essencial ao supervisor, pois o processo de ensino-aprendizagem pressupõe uma relação com o supervisionado e pode gerar situações em que simpatias, antipatias, crenças e mitos podem influir no julgamento e decisões que a pessoa tem de tomar, pois, como refere Vasconcellos e Berbel, “a imparcialidade destina-se a se contrapor aos preconceitos, a reagir contra os mitos, a defender os verdadeiros valores éticos” (Vasconcellos & Berbel, 2000, p.9).

Almeida, a respeito da ética e deontologia no âmbito educativo, refere que

“não compete ao intérprete de LGP emitir opiniões pessoais durante o desempenho do seu trabalho de tradução e interpretação (...) no entanto, ao fazer parte de uma equipa educativa multidisciplinar, pode debater com os outros profissionais aspetos que se prendem com o seu desempenho como intérprete, nomeadamente sobre o seu código de ética e aspetos técnicos da tradução e interpretação (...) ou a necessidade de acordar com o professor momentos de pausa na aula e na tradução, para permitir aos alunos surdos tomarem apontamentos, pois enquanto o professor fala e o ILGP traduz não é possível escreverem” (Almeida, 2010b, p.22).

Os intérpretes não devem idealmente demonstrar emoções, nem emitir opiniões pessoais. Esteves (2009) afirma que o intérprete deve recusar trabalhos nos quais há uma grande possibilidade de envolvimento pessoal nas situações.

O supervisor deve conhecer e comunicar com os supervisionados, pois permite-lhe diagnosticar se o processo de desenvolvimento pessoal e formativo é o apropriado e, caso não seja, implementará as estratégias mais convenientes ao contexto com que se deparar. Como tal, ele deverá considerar aspetos como: o diferente período evolutivo do supervisionado; a atividade que se desenvolve na instituição de ensino superior e na instituição escolar; o «background» do estudante e que o supervisionado é inserido numa turma que desconhece, com um grupo de alunos e docentes com quem tem de aprender a se relacionar (Baudrit, 2000; Fernández et al, 2005; Menchen, 1999). Face ao exposto, o supervisor fará uso das competências que mais se apropriarem às situações com que se deparar.

Tal como refere Alarcão e Tavares,

“para que o supervisor possa levar a bom termo uma tarefa desta envergadura terá que dominar não apenas os conteúdos das respectivas disciplinas mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias, ter desenvolvido um certo número de «skills» específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso” (Alarcão & Tavares, 2010, p.59).

O ensino em contexto da AIPP é encarado como um contexto de formação interdisciplinar que permite ao estudante assimilar a cultura inerente à profissão, desenvolver atitudes, integrar e mobilizar conhecimentos e desenvolver competências em contacto com a realidade (Alarcão & Rua, 2005), favorecendo neste o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Abreu (2001), a respeito da formação em contexto clínico, refere que esta não se restringe às aprendizagens de técnicas, pois envolve a pessoa no seu todo, aproximando-a de um universo sociocultural o que, por consequência, lhe proporciona referências para a definição da identidade profissional. De acordo com Freitas a integração no mundo clínico aponta para

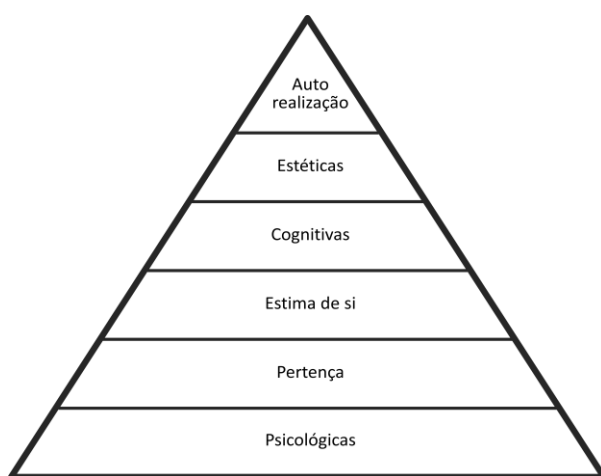
“a socialização e parceria com outros profissionais e papéis, trabalhando e desenvolvendo as características do mundo profissional pelo assumir de uma identidade também com recurso a princípios científicos difundidos maioritariamente pelo mundo escolar, mas que se aprendem pela reflexão das experiências em contexto clínico” (Freitas, 2013, p.159).

A integração do estudante na AIPP permite o desenvolvimento de aprendizagens que vão muito além do seu cariz prático. Este mundo destaca-se pelo domínio que o estudante vai adquirindo progressivamente sobre as situações de imprevisibilidade com que diariamente se depara, evoluindo, tornando-se autónomo e profissional. Todavia, nem sempre é fácil para o estudante gerir as relações que estabelece em contexto da AIPP, na medida em que as obrigações que tem face a uma instituição por vezes não dão resposta às exigências da outra em que também se encontra inserido. Freitas (2013) salienta que o mundo escolar caracteriza-se pela extensão da instituição de ensino no mundo clínico, na medida em que as regras da instituição de ensino superior estendem-se ao contexto da AIPP mas frequentemente sofrem «metamorfoses» e adaptações. Conforme já tivemos oportunidade de referir, quando os estudantes estão inseridos na AIPP, a instituição de ensino superior desenvolve um conjunto de ações, protocolos e normas que garantem a continuidade do processo formativo dos seus estudantes em ambiente extraescolar. Quer no contexto escolar, quer no contexto da AIPP existem normas, protocolos e orientações específicas que permitem ao estudante ser bem sucedido a vários níveis, individual e/ou coletivo, teórico e/ou prático.

É através das transformações que vão ocorrendo ao longo da AIPP que o estudante gradualmente aprende a comunicar segundo os cânones da profissão, a reconhecer os princípios éticos e deontológicos, a pensar e a agir como intérprete. Williams e McLean (1992) chamam a atenção para a relevância que o processo de aprendizagem e de

acompanhamento do estudante, ao longo da AIPP, desempenha na transição para o mundo profissional, pois, segundo estes autores, o processo é regulado por uma hierarquia de carências, isto é o estudante necessita de dar resposta primeiramente às suas necessidades básicas para posteriormente escalar para patamares de maior complexidade. Williams e McLean (1992), apoiados na teoria da pirâmide de Maslow (1954), referem que a satisfação das necessidades básicas se processaria de acordo com a representação que se encontra na figura 11.

Figura 11 – Satisfação das necessidades básicas

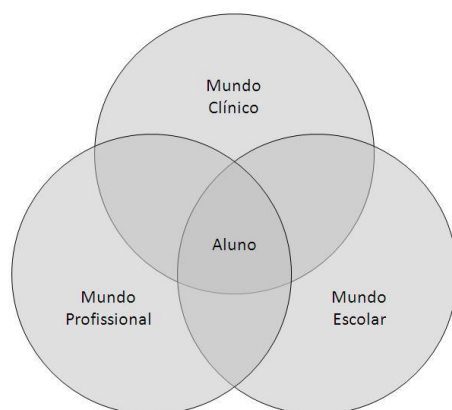


Fonte: Williams e McLean (1992)

O mundo escolar apresenta tempos de aprendizagem definidos, contudo o mesmo não se verifica nos outros dois mundos nos quais o estudante interage – o profissional e o clínico, pois a aquisição e produção de conhecimentos devolve-se ao ritmo das vivências e experiências em tempo real.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o meio influencia o indivíduo e este influencia o meio, estando organizado em sistemas, como já tivemos oportunidade de referir, deixando-se atravessar pelo cronossistema. Todavia, de acordo com Freitas (2013), as referências temporais variam consoante o mundo com que o estudante interage, conforme se pode observar na figura 12.

Figura 12 – Os mundos do estudante



Fonte: Freitas (2007)

O desenvolvimento do estudante produz-se num contexto social e cultural, adquirindo competências de fazer, de saber e de ser, pelo que o ensino em contexto da AIPP é essencial para a construção dos conhecimentos da profissão. Deste modo, a implementação de um modelo de supervisão em TILGP permitirá viabilizar a adequação das estratégias às necessidades efetivas dos estudantes em TILGP, tornando-os mais aptos para o exercício profissional.

O intérprete é mais do que mero mediador na comunicação, pois o ambiente em que desempenha funções constitui-se num espaço diferenciado que requer formação e suporte técnico, nem sempre desenvolvidos apenas com a prática. No caso específico dos intérpretes que atuam no contexto educativo, estes necessitam de conhecimentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, construção de conhecimentos, além da formação linguística para o trabalho de tradução/interpretação (Shubert, 2013).

No que respeita à função de supervisor, tal como referem Alarcão e Tavares (2010), o desenvolvimento de novos saberes relativos à gestão de recursos e estratégias de desenvolvimento profissional, à psicologia social, ao desenvolvimento curricular, à consciencialização sobre o modo de aprendizagem da pessoa adulta, às técnicas de observação, à avaliação e à dinâmica de grupo, representam um contributo importante que o supervisor deve conhecer e aprofundar.

Os elementos que constituíram o «focus group» entenderam que também o supervisor dos estudantes de TILGP devia possuir um leque diversificado de competências de modo a dar resposta às necessidades sentidas pelos supervisados no momento da AIPP e a permitir minimizar as dificuldades sentidas por estes na sua integração na vida profissional.

### **PARTE III**

## **O PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO SUPERVISOR: CONTRIBUTO PARA A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO**

## 10. O IMPERATIVO DA SUPERVISÃO EM TILGP

Existem inúmeras definições de supervisão e a própria literatura descreve o conceito como vago e complexo, até porque está relacionada com um «background» muito diversificado pelo facto de ter nascido no seio de muitas profissões. Este é um aspeto que tem vindo a ser discutido ao longo dos anos, nomeadamente no que concerne à sua importância para a prática (Cruz, 2006). Alarcão e Canha também reconhecem a “dificuldade de desentrelaçar os diferentes conceitos” (Alarcão & Canha, 2013, p.17) dada a sobreposição de vários termos e a inclinação de se tomar a parte pelo todo – conforme referem os autores ao mencionar a dimensão avaliativa da supervisão e a avaliação, resultante do alargamento do âmbito da supervisão e da evolução do próprio conceito e dos conceitos que lhe são conexos (ver quadro 15).

Quadro 15 – Supervisão e conceitos conexos

Conceito	Descrição	Elementos-chave
<b>Formação</b>	Termo polissémico que tem no seu étimo a ideia de configurar, dar forma. Refere-se a condições, atividades e resultados de aprendizagem e de desenvolvimento. Durante um tempo associado a situações profissionais e com carácter especializado, tem hoje um sentido mais lato, compreendendo modalidades formais, não formais e informais, concretizadas em espaços e tempos variados num processo continuado ao longo da vida.	Aprendizagem, construção, configuração, desenvolvimento, (re)construção de conhecimentos, capacidades e competências, continuidade.
«Coaching»	Apoio pessoal e comprometido no sentido de ajudar as pessoas a atingirem o seu melhor e a serem bem-sucedidas, configurado numa ideia entre «coach» e pessoa em desenvolvimento,	Ajuda pessoal, otimização de potencialidades, comprometimento (com a pessoa e com metas), autonomização.
<b>Gestão/Administração</b>	Gestão surge, muitas vezes, como sinónimo de administração. Processo de organização de situações e recursos de modo eficiente, implicando tomadas de decisão, planeamento e controlo.	Direção, organização, controlo e eficiência.

<b>Conceito</b>	<b>Descrição</b>	<b>Elementos-chave</b>
<b>Coordenação</b>	Processo de conseguir uma sincronia entre um conjunto de elementos materiais e humanos necessários à realização da atividade no sentido de garantir um todo sistémico orientado para objetivos comuns.	Articulação, concatenação, integração, organização conjunta (em função de um todo).
<b>Liderança</b>	Capacidade pessoal de motivar, influenciar e guiar pessoas e grupos numa determinada direção.	Influência pessoal, visão, convicção, chefia, capacidade de mobilização.
<b>Mediação</b>	Processo em que um intermediário neutro atua como facilitador da capacidade de comunicação e regulador do entendimento entre partes em conflito e em dificuldade. Hoje, utiliza-se num sentido muito amplo, por exemplo, como regulador da coesão social, mas também como facilitador da aprendizagem.	Intermediário facilitador, resolução de conflitos, regulação para a coesão social, prevalência do poder de decisão das pessoas envolvidas, estímulo do desenvolvimento.
<b>Monitorização</b>	Acompanhamento sistemático de processos e programas baseado na observação e recolha de dados, visando determinado fim.	Vigilância continuada, verificação, acompanhamento.
<b>Regulação</b>	Processo de controlo da ação e sua reorientação no caso de desvios na direção pretendida.	Controlo, conformidade, estabilização (aproximação a um referente).
<b>Inspeção/Fiscalização</b>	Atividade que tem como função verificar o cumprimento de normas estabelecidas e atuar punitiva ou preventivamente. Embora o sentido dos dois termos seja muito semelhante, fiscalização aparece normalmente associado ao fisco ou a obras.	Verificação, vistoria, cumprimento de leis/normas, participação de infrações, entidade exterior.
<b>Avaliação</b>	Processo de atribuição de um valor baseado na recolha de dados, na comparação e na interpretação.	Comparação, interpretação, atribuição de valor,

Fonte: Alarcão e Canha (2013)

O conceito de supervisão tem sido revivido ao longo da história, contudo a denominação começou a ser mais trivial a partir da década de 80 do século XX nos Estados Unidos da América, especificamente no domínio educacional. Em Portugal, também na mesma década, Alarcão e Tavares começaram a escrever sobre esta temática. Outros autores surgiram e também marcaram esta época com os seus estudos em supervisão clínica, tais como: Cogan, Goldhammer et al, Schön e Zeichner.

Na área da educação, o conceito de supervisão tem um legado histórico associada às funções de inspeção, de controlo e se a sua realização foi feita de forma adequada e efetiva (Bond & Holland, 1998; Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998), mesmo apesar da mudança operada com o movimento da supervisão clínica nos EUA. Inclusive, Garrido et al (2008) observam que estas visões restritivas, e até mesmo negativas, espelham provavelmente as más experiências de muitos profissionais que trabalham em ambientes desencorajadores e extremamente críticos. Por outro lado, até à década de 90, o termo supervisão esteve fortemente associado aos psicólogos, parteiras e gestores, o que originou uma certa desconfiança, ainda que no domínio da psicologia seja claramente identificado com estratégias de desenvolvimento.

Nos dias de hoje, impera a convicção de que a finalidade primordial da supervisão reside na formação e orientação do sujeito, atendendo às suas carências e visando o aproveitamento absoluto das suas capacidades, tendo em vista o desenvolvimento de novas aptidões (Garrido et al, 2008).

Alarcão e Tavares (2010) afirmam que existem 3 ideias centrais que devem ser consideradas na supervisão dos estudantes e que podemos extrapolar para a supervisão em TILGP, nomeadamente:

- O estudante é uma pessoa adulta que se encontra ainda em desenvolvimento com um futuro de possibilidades e um passado de experiências;
- O estudante, ao estar envolvido no processo de aprendizagem dos estudantes surdos, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem;
- O supervisor também é uma pessoa adulta em desenvolvimento, contudo tem maior experiência e a sua missão baseia-se em ajudar o estudante a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes surdos.

No contexto educativo, o cenário clínico foi assim designado por ser metaforicamente semelhante ao que ocorre numa clínica, em que o professor é um agente ativo e dinâmico e o supervisor é o elemento do processo com a função de o ajudar a analisar e a refletir sobre as práticas numa relação colaborativa (Alarcão & Tavares, 2010). Isto é, “uma atividade que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise” (Alarcão & Tavares, 2010, p.24), permitindo desenvolver as

competências de modo a obter uma melhoria das práticas do ensino dos professores e, conseqüentemente, da prática pedagógica em sala de aula.

O termo «clínico» surge pela necessidade de extinguir com a tendência de restringir a escola a uma fábrica e a supervisão a um controlo, com representações sobre a supervisão como um sistema hierárquico e impessoal de inspeção, domínio e controlo da qualidade (Alarcão & Tavares, 2003).

“Esta supervisão compreende um processo permanente de enriquecimento mútuo e de ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permita o estabelecimento de uma atmosfera afetivo-relacional positiva em ordem a facilitar o desenvolvimento normal do processo de desenvolvimento dos professores e da aprendizagem dos seus estudantes” (Alarcão & Tavares, 2003, p.).

Midgley (2006) refere que o estudante, quando inserido no contexto da prática, tem a possibilidade de conjugar o desenvolvimento de competências do foro cognitivo, psicomotor e afetivo, bem como as competências necessárias à resolução de problemas.

A supervisão enfatiza a observação e a reflexão da própria prática, atuando de dentro para fora e acentuando a dimensão ética, política, de cidadania participada e da profissão, permitindo o desenvolvimento das capacidades e o repensar das atitudes. Neste sentido, a supervisão possibilita o estabelecimento de uma relação de colaboração que “na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança” (Alarcão e Tavares, 2010, p.119).

Ao centrar a supervisão no contexto da sala de aula – também designada de «supervisão clínica» – este movimento direciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para a importância da pedagogia. Daí a expressão «supervisão pedagógica», “onde o adjetivo se reporta, simultaneamente, ao objeto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p 13). Conforme referem Alarcão e Tavares, a pedagogia desenvolve a capacidade do supervisor e do supervisionado para se interrogarem sobre o quê, o como e o porquê do que acontece em sala de aula, de “evoluírem e de, na sua evolução, mudarem o ensino e própria escola, assumindo assim uma posição imbuída do espírito da pedagogia crítica” (Alarcão & Tavares, 2010, p.120).

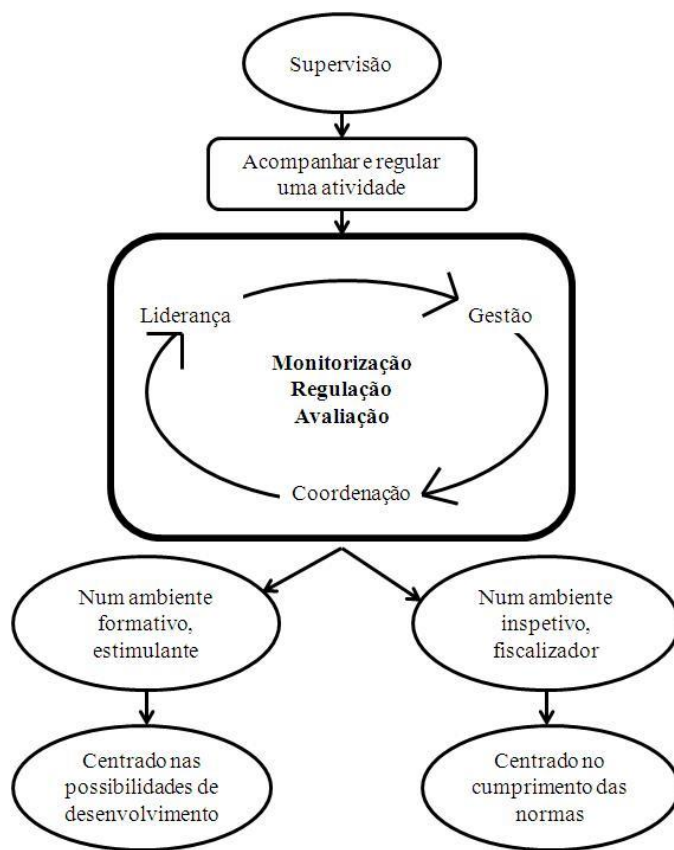
Alarcão e Tavares (1987) perspetivam a supervisão como “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.18). Vieira complementa, afirmando que “é uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação” (Vieira, 1993a, p.28). Para Sá Chaves (2000) trata-se de um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo ser facilitado ou inibido consoante a natureza da intervenção” (Sá-Chaves, 2000, p.75). Oliveira-Formosinho refere que

“a supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação reflectiva através da acção que procura responder a um problema identificado” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.12).

É de salientar que Alarcão e Tavares, em 2003, reconceptualizam o conceito de supervisão ao afirmar que se trata de um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (p.154). Já em 2013, Alarcão e Canha ressaltam “a essência da supervisão como um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está devidamente presente” (Alarcão & Canha, 2013, p.19).

A supervisão pode ocorrer em dois sentidos, essencialmente formativa ou de cariz inspetivo/fiscalizador, sendo que esta última enfatiza o controlo, conforme se pode observar na figura 13.

Figura 13 – Supervisão



Fonte: Alarcão e Canha (2013)

Independentemente da área onde se pratique a supervisão, torna-se fundamental considerar o processo supervisivo, as finalidades da orientação, as pessoas que estão envolvidas na supervisão e o contexto em que a realizam.

Supervisor e supervisado planeiam e conduzem a prática diária, colaborando com o propósito de concretizar os objetivos definidos. A colaboração constitui-se como um instrumento que possibilita o desenvolvimento (Attard & Armour, 2005; Vescio, Ross & Adams, 2008), das pessoas e das atividades que elas desenvolvem, assim como das instituições (Alarcão & Canha, 2013).

A colaboração deverá considerar quatro aspetos (Alarcão & Canha, 2013):

- Convergência conceptual: não sendo desejável um pensamento único, é essencial a existência de um entendimento comum;

- Acordo na definição dos objetivos: é fundamental que os objetivos sejam definidos pela equipa, de modo a permitir que a ação siga um caminho no qual os participantes se reveem e no qual se empenham;
- Gestão partilhada: é importante assumir a responsabilidade de gerir o processo, devendo este ser encarado como um direito e um dever dos intervenientes;
- Antecipação de ganhos individuais e comuns: a colaboração é um entendimento negociado do qual se esperam que resultem benefícios para todos os intervenientes, pelo que a antevisão dos ganhos permitirá fazer os ajustes necessários de modo a ir de encontro às expectativas dos participantes.

A supervisão constitui-se num recurso pedagógico para a formação do profissional, que envolve competências intelectuais, técnicas e relacionais para o exercício da profissão, pelo que este processo deve ser caracterizado por três qualidades principais: autenticidade, simpatia e respeito (Fernandéz et al, 2005).

Hoy e Forsyth (1986) chamam a atenção que não é objeto da supervisão fazer julgamento sobre as competências do professor e do supervisor, nem controlar o seu trabalho, mas sim trabalhar em cooperação com todos os elementos da equipa educativa que intervêm no processo ensino-aprendizagem do supervisionado. Hodges (2009) inclusive, a respeito da supervisão em contexto de enfermagem, observa que a prática clínica é um aspeto «ótimo» na educação dos novos profissionais, dado permitir a oportunidade de transmissão de valores profissionais, conhecimentos, competências e treino específico. Segundo este autor, uma boa relação de supervisão ajuda a pensar, a racionalizar e a resolver os problemas que surgem na prestação de cuidados ao utente. Do mesmo modo, podemos estabelecer algum paralelismo com os intérpretes de LGP no que se refere à imprevisibilidade do contexto e da necessidade de se adaptarem ao mesmo de forma a puderem dar uma resposta eficaz.

A aprendizagem não ocorre somente pelo ver fazer, mas também pela experimentação, pelo desenvolvimento da relação que supervisor e supervisionado estabelecem, pelas oportunidades práticas e teóricas que o supervisor dá ao estudante, pelas orientações que faz, assim como pelos modelos de prática profissional que permite ao supervisionado experimentar, entre outros aspetos. Carvalhal, a respeito das aprendizagens, afirma que “envolvem uma complexidade de atitudes e comportamentos só possíveis de aprender e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

interiorizar em situações reais de trabalho; a prática é fundamental para uma aprendizagem profissionalizante, onde componentes cognitivas, psicomotoras, afetivas e relacionais têm grande peso” (Carvalho, 2003, p.26). Assim, a aprendizagem não se resume apenas a processos de assimilação de saberes, envolve aprendizagens de ordem afetiva e social.

A supervisão de estudantes em contexto educativo tem uma dimensão reflexiva deveras importante e deve ser considerada como um processo que tem consequências a longo prazo na formação dos supervisados, quer no que se refere ao seu comportamento, quer na capacidade de adaptação e de mudança. A observação que o estudante faz do seu supervisor é sempre objeto de estudo e de modificações resultantes do trabalho conjunto que o grupo de estágio desenvolve, permitindo que a relação de supervisão se transforme num modo saudável de cooperação e reflexão sobre o ensino-aprendizagem (Lee, 2010), em vez de ser considerada somente uma relação de hierarquia, onde o supervisado imita o profissional mais experiente numa prática desprovida de pressupostos teóricos e práticos.

O estudante de TILGP, quando é colocado no ambiente profissional, inicia a sua socialização com a profissão e aprende os aspetos complexos do que é ser-se profissional nesta área e qual o desenvolvimento que é necessário ao longo da carreira para se manter um intérprete competente. Contudo, sendo a prática uma experiência importante para o supervisado, por vezes, o ambiente em que está inserido não é o mais favorável, podendo ser caracterizado como um «ambiente assustador» (Smedley et al, 2010), até porque o trabalho em contexto educativo é dotado de uma grande imprevisibilidade. Hesbeen (2001) e Abreu (2007), a respeito dos locais de estágio em enfermagem, observam que estes são os mesmos espaços onde se desenrola a profissão e que, por vezes, exige-se ao supervisado que domine as técnicas como um profissional já formado e competente para o desempenho das funções. O mesmo acontece com os supervisados em TILGP.

Supervisionar em contexto da prática pressupõe acompanhar os estudantes, esclarecendo-os, encaminhando-os na apropriação de saberes teórico-práticos (Carvalho, 2003 e Garrido et al, 2008), constituindo-se como um forte contributo para integrar e desenvolver o saber-ser e o saber-estar com o saber do ato educativo e a descoberta da própria pessoa como sujeito ativo da ação (Alarcão & Tavares, 1987).

A supervisão em contexto clínico, como refere Alarcão (1991), deve orientar o estudante de modo a que este seja capaz de agir em contextos diversificados e instáveis, numa

atitude reflexiva e não de atuação rotineira ou mecânica, dando respostas inovadoras que se caracterizam por um saber-fazer sólido, teórico, prático, inteligente e criativo (Garrido et al, 2008), tornando o estudante num profissional capaz de tomar decisões apropriadas.

O supervisado também aprende através da interação que estabelece com os outros, assumindo diferentes papéis e realizando atividades gradualmente mais complexas. Conforme refere Alarcão e Canha (2013), o indivíduo colabora e desenvolve-se. Todavia, é importante recordar que o desenvolvimento também é marcado pelas experiências pessoais, interativas, as quais ocorrem num contexto social, político, histórico e cultural específico e que influencia o comportamento das pessoas. Assim, como afirma Alarcão e Canha,

“fazer supervisão é interagir com pessoas e criar condições para que elas interajam entre si, interajam consigo e interajam como os ambientes que as cercam, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento daqueles com quem convivem, do campo de atividade em que atuam e dos contextos em que se movem” (Alarcão & Canha, 2013, p.76).

A supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica, que o supervisor deve acompanhar de perto e em ligação estreita com a prática profissional dos supervisados (Alarcão & Tavares, 2010).

O ciclo de supervisão constitui-se em quatro etapas que são: o encontro pré-observação, observação propriamente dita, análise dos dados e encontro pós-observação. Todavia, Alarcão e Tavares (2010) ainda sugerem que poderá estar presente uma quinta etapa que é a avaliação do próprio processo, pois é necessário regularmente analisar e avaliar o processo realizado e os efeitos obtidos.

Quanto à avaliação, estes autores, fazem notar a dificuldade que esta tem para o supervisor, nomeadamente quando este tem de desempenhar uma avaliação formativa e uma avaliação sumativa. Segundo eles, o processo de avaliação deverá considerar três fases: sincrética, analítica e sintética. As duas primeiras fases de cariz formativo e a última fase de caráter sumativo. Para estes autores, a avaliação

“deve ser o resíduo de uma longa serie de análises sobre a pessoa-profissional, praticada por uma profissional-pessoa que, depois de esquecer os aspetos pontuais dessa análise, seja capaz de se fixar no que de geral, de constante, de típico, de caraterístico há no professor em causa” (Alarcão e Tavares, 2010, p.110).

Embora a supervisão seja considerada como «gold standard», ainda há pouco conhecimento acerca das dinâmicas supervisivas no contexto da TILGP, pelo que é essencial um investimento na componente prática e na componente teórica, pois é algo extremamente

inovador nesta área, quer por se tratar de uma profissão recente na sociedade portuguesa, quer pelos diferentes aspetos que estão subjacentes à supervisão e que foram sendo expostos ao longo deste documento.

## **11. PERFORMANCE GESTUAL: A COMPETÊNCIA ESPECÍFICA DO SUPERVISOR**

O trabalho do intérprete desenvolve-se em contextos diversificados e tem presente a especificidade da língua gestual e da intermediação da comunicação entre dois sujeitos: o surdo e o ouvinte.

Esta comunicação é caracterizada pela representação de uma língua na qual o espaço sonoro é substituído pelo espaço visual, utilizando-se as mãos e o olhar. Referem Amaral et al que

“o gesto ocupa a multidimensionalidade do espaço enquanto a fala se realiza na linearidade da cadeia do som. A motricidade das mãos, acompanhada da motricidade do tronco, da cabeça e da expressão facial, substitui-se à produção do som pelos pulmões, à vibração das cordas vocais e à articulação do tracto vocal” (Amaral et al, 1994, p.20).

Conforme já tivemos oportunidade de expor, vários autores mencionam a habilidade técnica como uma competência que os supervisores devem ter, porém a sua definição é algo abrangente, mencionando que estes devem possuir as ‘habilidades’/«skills» inerentes ao exercício da profissão. Com o decorrer do estudo, verificamos ser necessário um aprofundamento relativo à competência ‘habilidade técnica’, a que os mais diversos autores se referiam, considerando o contexto específico em que o intérprete de LGP trabalha e, conseqüentemente, o supervisor dos estudantes de TILGP desenvolve a sua prática. Assim, conceptualizámos uma competência específica para os supervisores dos estudantes em TILGP, a qual não encontramos em mais nenhum supervisor e que designámos de performance gestual.

Recordámos que a performance gestual é a habilidade técnica com características específicas – harmonia, tensão, configuração da mão, orientação da mão, movimento, postura, localização do gesto, atividade, rigor gestual e débito gestual discursivo – que permite ao supervisor atuar como intérprete de língua gestual e, simultaneamente, desenvolver e aumentar no supervisionado a habilidade técnica necessária ao desempenho das funções enquanto profissional.





Na primeira parte deste documento, abordamos a surdez e a língua gestual e os seus aspetos metodológicos e estruturais, todavia torna-se necessária uma reflexão mais

aprofundada no que concerne alguns elementos estruturais da LGP, pois só assim se consegue compreender a especificidade que caracteriza a prática do supervisor dos estudantes de TILGP e quais as suas preocupações no que se relaciona com a aquisição e desenvolvimento da competência performance gestual.

O estudo da língua gestual, enquanto sistema linguístico, iniciou-se em 1960 com Stokoe. Este linguista estudou os signos como um conjunto de elementos discretos e arbitrários que se combinavam para formar unidades gestuais – queremas.


Ele distinguiu três categorias de queremas, sendo que cada uma tinha especificações para as quais atribuiu um símbolo gráfico, permitindo, deste modo, uma descrição formal dos gestos:

- O lugar de articulação, como por exemplo:

-  forehead or brow, upper face
-  mid-face, the eye and nose region
-  chin, lower face
-  face or whole head

Fonte: Amaral et al (1994)

- A configuração da mão, como por exemplo:

-  compact hand, fist; may be like «a», «s», or «t» of manual alphabet

- **C** curved hand; may be like «c» or more open


- **E** contracted hand; like «e» or more clawlike

- **5** wurvet hand; fingers and thumb spread like «5» of manual numerations


Fonte: Amaral et al (1994)

- O movimento, como por exemplo:

-  upward movement

-  up-and-down movement

-  rightward movement

-  side to side movement

Fonte: Amaral et al (1994)

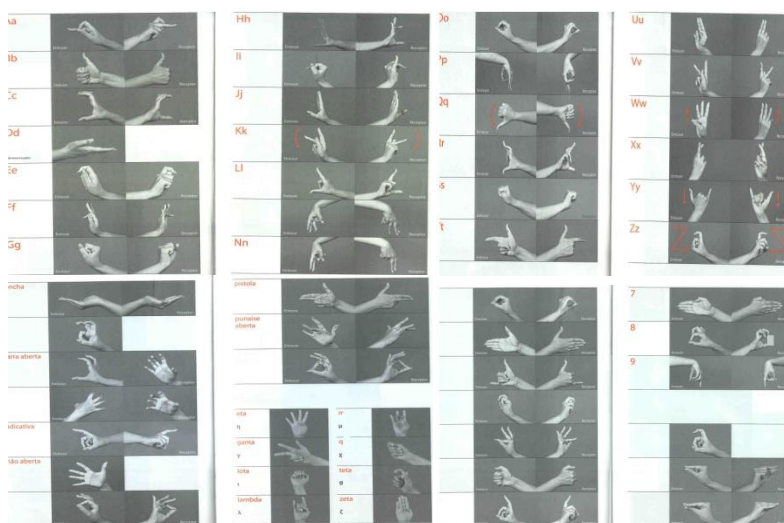
Seguidamente, vários autores desenvolveram estudos nesta área, Amaral et al (1994) destacam os trabalhos sobre:

- a morfologia de Suppala e Newport (1978);
- a fonologia de Newkirk (1981);
- a sequencialidade das unidades de Wilbur (1982 e 1983);

- o movimento de Wilbur e Nolen (1984);
- o segmento: postura e atividade de Liddell e Johnson (1984, 1989 e 1992).

No caso da língua gestual portuguesa, as configurações da mão podem ser múltiplas, tal como se pode verificar na figura 14.

Figura 14 – Configurações da mão



Fonte: Baltazar (2010), p.8-15

É de salientar que se designa de mão dominante aquela que o gestuante usa habitualmente para fazer os gestos que envolvem somente uma mão, conforme pode ser observado nas imagens ilustrativas dos gestos ao longo deste documento. A configuração da mão dominante poderá assumir a função de local de articulação em gestos que se realizam com o recurso às duas mãos.

Os gestos podem ser articulados em distintos pontos do corpo, dada a ampla capacidade de movimento das mãos. Oliveira (2013) refere a existência de três grandes traços articulatórios que, de acordo com Amaral et al, se referem ao “espaço que abrange as várias partes do corpo, espaço mais ou menos próximo do corpo, espaço de articulação na mão dominante” (Amaral et al, 1994, p.76).

Assim, e, no que respeita às áreas de articulação mais frequentes, estas encontram-se descritas no quadro 16.

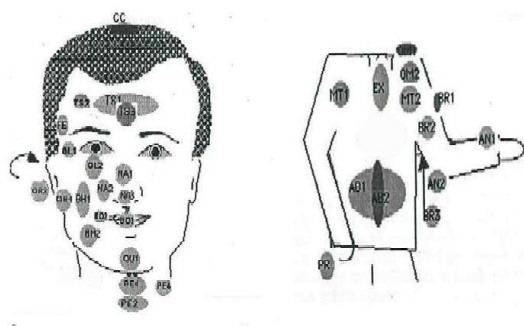
Quadro 16 – Designação das áreas de articulação

<b>Ponto de contacto</b>		<b>Símbolo</b>
CC cimo da cabeça	---	CC
TS testa	Toda a testa	TS1
	Lado direito	TS2
	Meio	TS3
TE têmporas	---	TE
OL olho	Canto	OL1
	Parte inferior	OL2
NA nariz	Lado direito	NA1
	Cana	NA2
	Ponta	NA3
	Parte inferior	NA4
BH bochecha	Meio	BH1
	Inferior direita	BH2
OR orelha	Lóbulo	OR1
	Atrás	OR2
BO boca	Os 2 lábios	BO1
	Canto	BO2
LA lábio inferior	---	LA
QU queixo	Frente	QU1
	Parte inferior	QU2
PE pescoço	Todo em cima	PE1
	Todo em baixo	PE2
	Lado direito	PE3
	Lado esquerdo	PE4
	Atrás	PE5
OM ombro	Em cima	OM1
	Frente	OM2
ES esterno	---	ES
MT meio/tronco	Em cima	MT1
	Lado esquerdo	MT2
	Centro	MT3

Ponto de contacto		Símbolo
AB abdómen	Linha central	AB1
	Meio	AB2
BR braço	Face externa	BR1
	Em cima	BR2
	Em baixo	BR3
NA antebraço	Pulso	AN1
	Cotovelo	AN2
PR perna	---	PR

Podemos ver estas áreas representadas na figura 15.

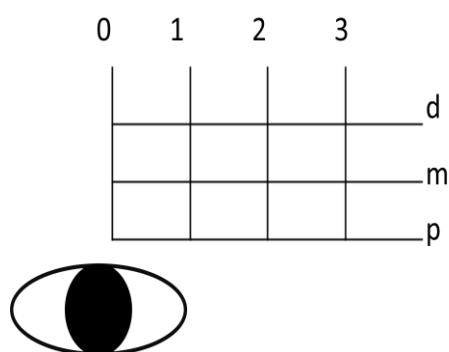
Figura 15 – Áreas de articulação mais frequentes na LGP



Fonte: Amaral et al (1994), p.77

No que concerne ao espaço onde os gestos são produzidos, eles resultam da interação de diferentes níveis de utilização do espaço horizontal e vertical e do distanciamento ao gestuante. Amaral et al explicam que na horizontal é necessário considerar “as distâncias do gesto para a frente do gestuante – proximal (p), medial (m) e distal (d) – e o afastamento lateral em relação à linha do corpo do gestuante (0,1,2,3)” (Amaral et al, 1994, p.79), de acordo com o que está representado na figura 16.

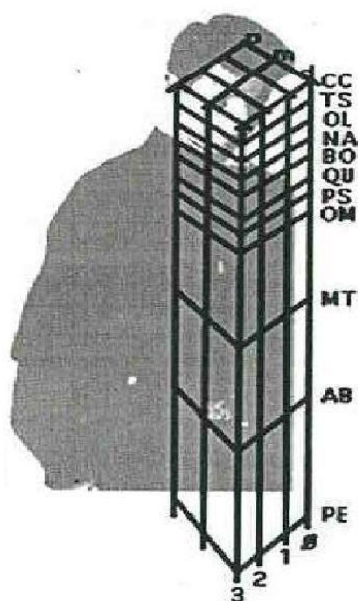
Figura 16 – Níveis de utilização do espaço horizontal da LGP



Fonte: Amaral et al (1994), p.79

A representação dos gestos e a sua realização ocorrem num espaço a três dimensões conforme se pode observar na figura 17.

Figura 17 – Utilização do espaço horizontal e vertical na LGP



Fonte: Amaral et al (1994), p.80

Relativamente à atividade, esta pode apresentar diversos movimentos, tais como:

- movimento a direito-horizontal, como por exemplo ‘semana’ (ver figura 18)

Figura 18 – Gesto de ‘semana’



Fonte: Baltazar (2010), p.983

- movimento a direito-vertical, como por exemplo ‘pessoa’ (ver figura 19)

Figura 19 – Gesto de ‘pessoa’



Fonte: Baltazar (2010), p.823

- movimento a direito-superfície, como por exemplo ‘chocolate’ (ver figura 20)

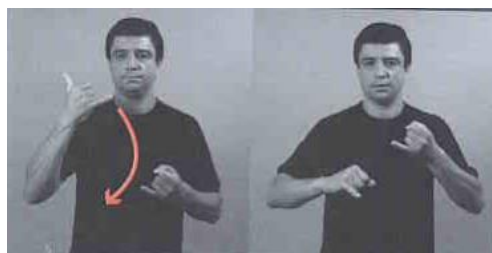
Figura 20 – Gesto de ‘chocolate’



Fonte: Baltazar (2010), p.178

- movimento a direito-médio, como por exemplo ‘perigo’ (ver figura 21)

Figura 21 – Gesto de ‘perigo’



Fonte: Baltazar (2010), p.814

- movimento a direito-obliquo, como por exemplo ‘segunda-feira’ (ver figura 22)

Figura 22 – Gesto de ‘segunda feira’



Fonte: Baltazar (2010), p.980

- movimento indireto-horizontal em círculo, como por exemplo ‘nós’ (ver figura 23)

Figura 23 – Gesto de ‘nós’



Fonte: Baltazar (2010), p.705

- movimento indireto-horizontal em arco, como por exemplo ‘pergunta’ (ver figura 24)

Figura 24 – Gesto de ‘pergunta’



Fonte: Baltazar (2010), p.814

- movimento indireto-vertical em círculo, como por exemplo ‘bola’ (ver figura 25)

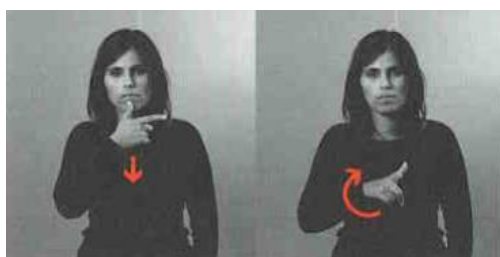
Figura 25 – Gesto de ‘bola’



Fonte: Baltazar (2010), p.115

- movimento indireto-vertical em ‘sete’, como por exemplo ‘café’ (ver figura 26)

Figura 26 – Gesto de ‘café’



Fonte: Baltazar (2010), p.136

- movimento local dedilhar, como por exemplo ‘futebol’ (ver figura 27)

Figura 27 – Gesto de ‘futebol’



Fonte: Baltazar (2010), p.376

- movimento local enganchar, como por exemplo ‘associação’ (ver figura 28)

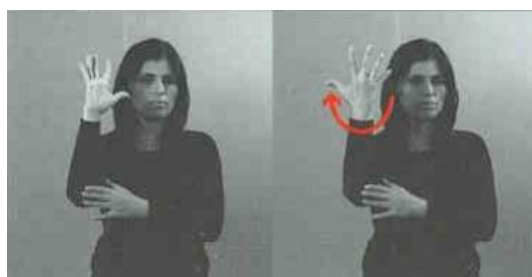
Figura 28 – Gesto de ‘associação’



Fonte: Baltazar (2010), p.79

- movimento local torcer, como por exemplo ‘árvore’ (ver figura 29)

Figura 29 – Gesto de ‘árvore’



Fonte: Baltazar (2010), p.77

- movimento local friccionar, como por exemplo ‘homem’ (ver figura 30)

Figura 30 – Gesto de ‘homem’



Fonte: Baltazar (2010), p.435

Relativamente à morfologia da LGP, é necessário considerar vários aspetos, sendo de destacar alguns, como os que apresentámos de seguida.

A marcação do género na LGP, tal como na língua portuguesa, é feita através do feminino. Contudo a gramática da língua gestual é diferente da gramática da língua portuguesa, por exemplo, na língua portuguesa a palavra ‘gato’ quando passada para o feminino apenas se substitui a última letra, passando a ‘gata’. Na língua gestual, a palavra ‘gata’ é composta por dois gestos: mulher + gato (ver figura 31), pelo que a transposição para a palavra escrita não pode ser feita de forma literal.

Figura 31 – Gesto de ‘gata’

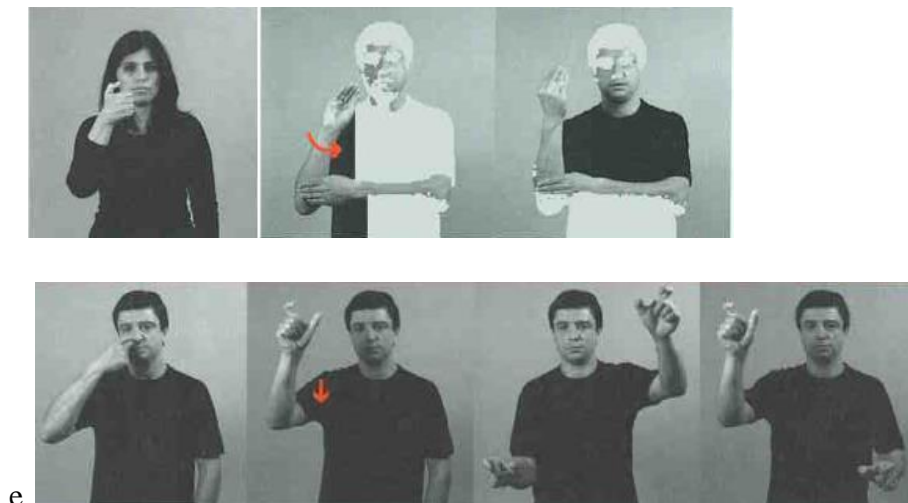


Fonte: Baltazar (2010), p.672 e p.390

O número está presente de diversas formas na língua gestual, ele pode ser marcado através da incorporação do número em específico (ver figura X), através da repetição regular do gesto ou do redobro, ou seja a repetição do gesto realizado pela mão dominante e repetido

pela mão não-dominante (ver figura 32). Esta repetição também é usada para marcar o plural (ver figura 32).

Figura 32 – Gesto de ‘5 objetos’ e ‘pessoas’



Fonte: Baltazar (2010), p. 181, p.714 e p.823

Quanto aos pronomes pessoais ou possessivos, o gestuante organiza e distribui os indivíduos no espaço ao seu redor e, sempre que se refere a eles, aponta para o ponto que fixou nesse espaço, conforme se pode verificar na figura 33.

Figura 33 – Gesto de ‘vosso’.



Fonte: Baltazar (2010), p.1145

O verbo em LGP não tem marcação de número e de pessoa. Nesta última situação, o gestuante terá de expressar o sujeito a partir do nome ou do pronome. Quanto ao tempo na língua gestual, o presente também não tem marcação, já para o passado é necessário juntar à forma neutra do verbo o gesto da palavra ‘passado’ e o mesmo acontece para o futuro, em que se torna necessário juntar à forma neutra do verbo o gesto de ‘futuro’ (Amaral et al, 1994).

Face ao aspeto, ele pode ser durativo ou repetitivo, como por exemplo:

- durativo
  - vai andando - forma neutro do verbo andar com um movimento ondulado e contínuo
  - vai andando apressadamente - forma neutro do verbo andar com um movimento ondulado, contínuo e rápido
  - vai andando devagar - forma neutro do verbo andar com um movimento ondulado, sincopado e lento (Amaral et al, 1994)
- repetitivo, como por exemplo para dizer ‘vai todas as semanas’, é utilizado a forma neutra do verbo ‘ir’, repetindo-se o gesto de ‘semana’.

É de salientar que as realizações do verbo são acompanhadas por processos não manuais indispensáveis, tais como o movimento do corpo, expressões faciais, posição da boca, bochechas, olhos e sobrancelhas, assim como o olhar, a amplitude, a intensidade e a tensão na execução dos gestos podem alterar o sentido do verbo e também da mensagem a transmitir.

É de salientar que os gestos podem ser:

- Simples – apresentam uma estrutura invariável (Amaral et al, 1994), como por exemplo: ‘carro’ (ver figura 34);

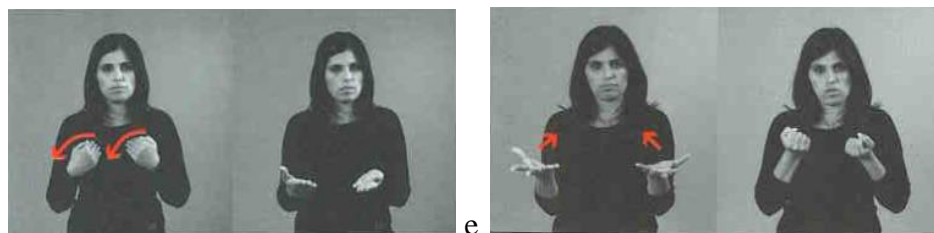
Figura 34 – Gesto de ‘carro’



Fonte: Baltazar (2010), p.161

- Concordância – para representar a pessoa e o número, o verbo altera o movimento dentro do plano horizontal do espaço sintático (Amaral et al, 1994), como por exemplo ‘dar’ e ‘receber’ (ver figura 35);

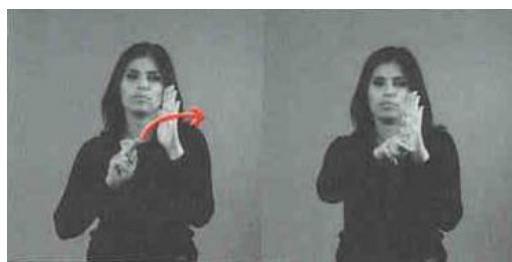
Figura 35 – Gesto de ‘dar’ e ‘receber’



Fonte: Baltazar (2010), p.161

- Movimento – indicam a ação e o lugar onde esta decorre (Amaral et al, 1994) e podem ser subdivididos:
  - Indicam e localizam o movimento (Amaral et al, 1994) como por exemplo ‘entrar’ (ver figura 36);

Figura 36 – Gesto de ‘entrar’



Fonte: Baltazar (2010), p.300

- Indicam a localização no próprio corpo (Amaral et al, 1994), como por exemplo ‘tirar o chapéu’ (ver figura 37);

Figura 37 – Gesto de ‘tirar o chapéu’



Fonte: Baltazar (2010), p. 174

- Indicam a localização e o tipo de objeto referenciado (Amaral et al, 1994)
  - Usando classificadores em que a própria mão executa a ação real, como por exemplo ‘tocar piano’ (ver figura 38);

Figura 38 – Gesto de ‘tocar piano’



Fonte: Baltazar (2010), p. 826

- Usando classificadores com uma configuração representativa e substitutiva do referente na execução da ação, como por exemplo ‘sentar’ (ver figura 39);

Figura 39 – Gesto de ‘sentar’



Fonte: Baltazar (2010), p.986

As interrogações na LGP constroem-se através da expressão facial e do movimento corporal, isto é a realização da frase faz-se na forma neutra acompanhada de uma ligeira inclinação do tronco e da cabeça para a frente, na direção do interlocutor, juntamente com a expressão facial – olhos semicerrados, testa franzida e canto da boca descaída. As afirmações exclamativas produzem-se de mesmo modo, contudo o movimento do corpo e a expressão facial são diferentes, isto é movimento do tronco e da cabeça para trás, boca e olhos abertos que fecham lentamente e termina com um movimento repetitivo da cabeça para a frente (Amaral et al, 1994).

Na LGP, a expressão adquire funções semelhantes à entoação na língua oral, conforme pudemos verificar anteriormente nos exemplos das frases interrogativas e exclamativas. “As variações suprasegmentais relacionam-se com vários articuladores, como as sobrancelhas, as pestanas, as faces e os lábios, sendo que podem ocorrer em simultâneo ou independentemente, desempenhando uma ou várias funções” (Oliveira, 2013, p.31), contribuindo de modo efetivo para a compreensão global da mensagem transmitida.

Freire (2012) faz notar que a mesma expressão pode possuir diferentes significados, dependendo da forma como foi enunciada e o contexto em que foi proferida. Assim, independentemente da situação de tradução, é essencial considerar-se o significado do enunciado, as palavras e a sintaxe, assim como a entoação que o indivíduo lhe dá e o contexto em que o faz.

Estes são muitos dos aspetos a que o supervisor tem de estar atento aquando do desempenho das funções, pois ele é o modelo no qual o estudante se irá apoiar ao longo das AIPP, assim como terá de verificar se o supervisado, no desenvolvimento da sua prática,

cumpra com o necessário para uma tradução efetiva e com qualidade e caso tal não aconteça terá de orientar e possibilitar oportunidades de aprendizagem ao estudante para que este possa praticar e desenvolver-se num intérprete eficiente e capaz.

Embora cada área profissional seja caracterizada por elementos muito específicos e pela execução personalizada de determinadas ações, a intermediação da comunicação entre o surdo e o ouvinte acontece-se sempre num ambiente caracterizado por dois meios de receção e produção, exigindo do supervisor um cuidado redobrado no desempenho da sua atividade. Face ao exposto, é de salientar a unicidade, a complexidade e, conseqüentemente, a importância da competência da performance gestual no contexto da TILGP.

## **12. CONCLUSÃO - CONTRIBUTO PARA A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO**

A educação geral e a educação profissional, segundo Fogaça (1998), começaram a ser perspectivadas como algo que se interrelacionava profundamente, motivado pela globalização e pela emergência de um sistema de produção sustentado na automatização. Com efeito, os diferentes níveis de ensino passaram a ter outra importância face ao mercado de trabalho, nomeadamente quando se tem em vista uma reestruturação produtiva, promovendo a convergência entre organizações educacionais, empresas e comunidade (Gondim, 2002). As mudanças que se têm operado, nas mais diversas instituições e aos mais diferentes níveis, refletem-se na identificação de um perfil profissional que se pretende o mais compatível com a realidade. Sendo o perfil profissional delineado pelos conhecimentos, competências e atitudes necessárias ao desempenho de uma profissão, o desenvolvimento científico e tecnológico que marca a atualidade exige um profissional com competência(s) para lidar com inúmeros fatores e variáveis.

De acordo com Gondim (2002), o perfil profissional está alicerçado em três grandes grupos que são:

- Habilidades cognitivas obtidas através de um processo formal de educação e que consistem na resolução de problemas, raciocínio lógico e abstrato, capacidade de compreensão, julgamento crítico, entre outros;
- Habilidades técnicas especializadas que podem ser obtidas através de um processo de educação especializada ou pelo desempenho de um ofício e que consistem em operação de equipamentos ou processos de trabalho, o uso de novas tecnologias e o conhecimento de uma língua estrangeira;
- Habilidades comportamentais e atitudinais que tratam de um traço da personalidade e que consistem em colaborar, participar, ter iniciativa, ser responsável ou ser empreendedor e possuir uma atitude permanente de aprender a aprender.

A palavra perfil é usada com diferentes sentidos, quer na linguagem comum, quer na científica. No campo da educação, podemos encontrar diferentes sentidos para a palavra

perfil, enquanto conceito delimitado teoricamente, como por exemplo perfil epistemológico (Bachelard, 1991) e perfil concetual (Mortimer, 1995) ou relacionado com os aspetos do desempenho, como por exemplo perfil profissional (Buchberger & Byrne, 1995), perfil de competências e perfil de tarefas (Koster, Brekelmans, Korthagen & Wubbels, 2005). A este respeito, Martins, Kobayashi, Ayoub e Leite (2006) ressaltam a importância do saber agir responsável que implica mobilizar, integrar e transferir conhecimentos e recursos, agregando valor económico à instituição e valor social ao indivíduo. Deste modo, as competências revelam uma certa forma de inteligência situada e específica, na medida em que permite ao indivíduo enfrentar situações novas que só é possível através da conjugação de diversos processos, esquemas, hipóteses, modelos, conceitos, informações, conhecimentos e métodos (Ferreira, 2010).

Na formação para uma profissão, tudo é levado em conta; para além dos conhecimentos científicos, também se ensina com intuições, emoções, experiências, crenças, desejos, expectativas e medos (Perrenoud, 1993).

Não obstante a importância atribuída à noção de competência e dos seus progressivos desenvolvimentos, a imprecisão do termo e do seu quadro conceptual resultam da sua utilização nos mais diversos contextos, áreas sociais e profissionais, nas quais adquire uma terminologia específica de acordo com o discurso interno dessa respetiva área (Dias, 2005). Das várias perspetivas e estudos apresentados ao longo deste documento, podemos concluir que as competências são características permanentes nos indivíduos, manifestam-se quando se executam atividades ou se realiza um trabalho, várias podem ser generalizadas a mais do que uma atividade, contudo ressalva-se a particularidade e complexidade de algumas atividades que exigem competências específicas para o seu desempenho, como é o caso da TILGP e, consequentemente, da performance gestual.

Com o objetivo de agilizar a análise global ao estudo realizado, optámos por orientar esta conclusão pelos objetivos definidos.

No que se refere ao objetivo: ‘Identificar o perfil de competências do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em TILGP, que favoreça o desenvolvimento de competências do futuro profissional’, no caso concreto deste estudo, também foram várias as competências que os supervisores, supervisados, coordenador e intérpretes nomearam nas

diferentes fases da investigação e que agora compilámos num quadro com a referência aos participantes que as consideraram.

Quadro 17 – Competências do supervisor do estudante de TILGP

<b>O supervisor deve ser capaz de:</b>	<b>Fase I Peritos</b>	<b>Fase II Supervisados e Coordenador</b>	<b>Fase III Intérpretes de LGP</b>
Acompanhar		X	
Ajudar	X	X	
Proporcionar um ambiente seguro			X
Ser amigo		X	
Articular entre culturas	X		X
Articular os saberes teóricos e práticos			X
Ser assertivo		X	
Ser atento		X	
Manter-se atualizado	X		X
Ser autocrítico	X		
Ter autoestima			X
Ter autoridade		X	
Avaliar	X	X	
Ser bem-disposto		X	
Ouvir	X		
Colaborar	X		X
Ser compreensivo			X
Ser comprometido	X	X	X
Comunicar			X
Confiar e ser confiante		X	
Aconselhar	X		
Ser criativo			X
Proporcionar desafios		X	
Ser discreto		X	
Disponibilizar-se para	X	X	X
Criar empatia			
Entusiasmar (-se)	X		
Estimular			
Exigir		X	
Ser experiente		X	

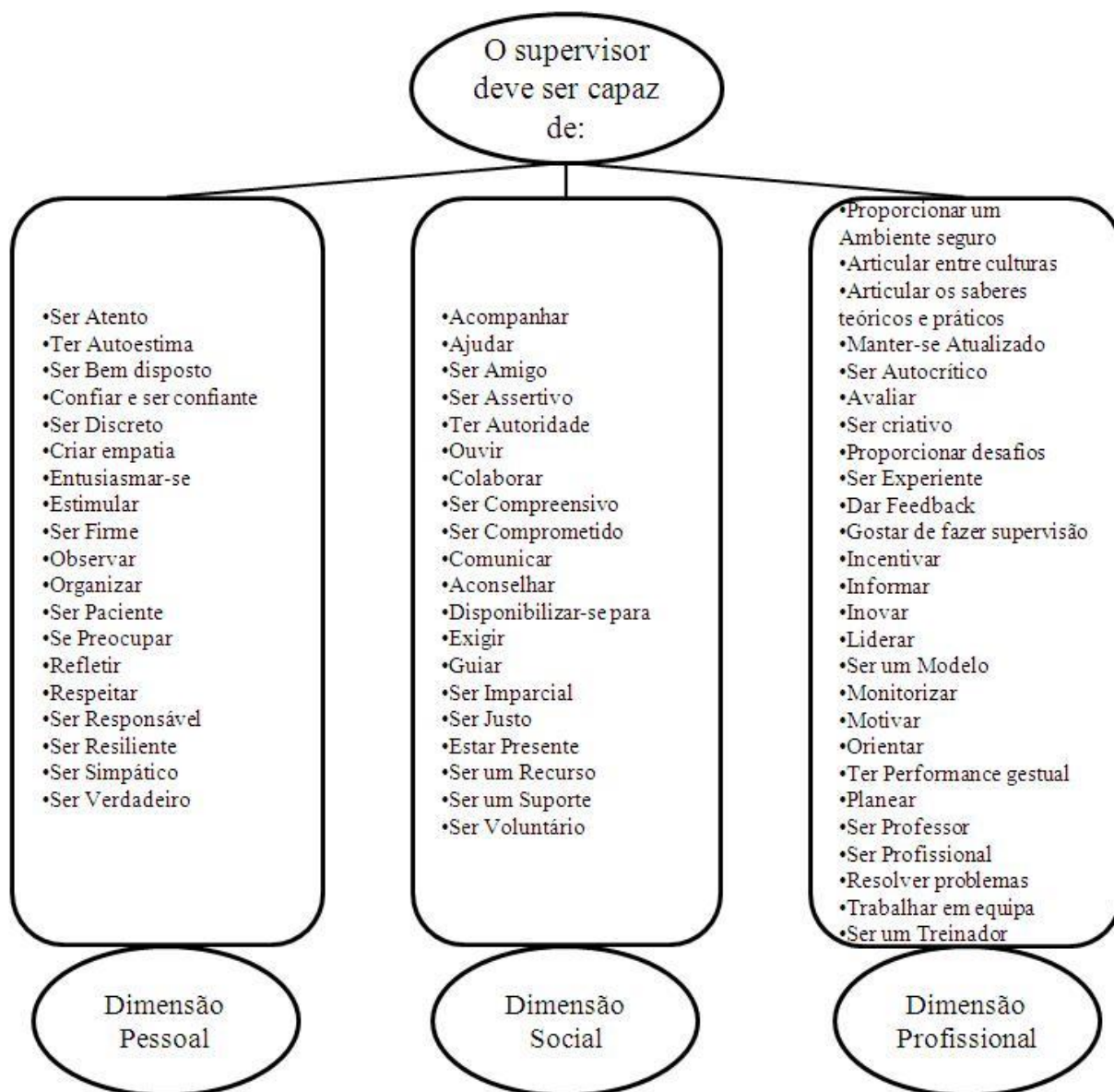
<b>O supervisor deve ser capaz de:</b>	<b>Fase I Peritos</b>	<b>Fase II Supervisados e Coordenador</b>	<b>Fase III Intérpretes de LGP</b>
Dar “feedback»		X	
Ser firme		X	
Gostar de fazer supervisão			X
Guiar		X	X
Ser justo		X	
Ser imparcial			X
Incentivar		X	
Informar		X	
Ter iniciativa		X	
Inovar			X
Liderar			
Ser um modelo		X	
Monitorizar	X		X
Motivar		X	
Observar		X	
Organizar			X
Orientar	X	X	X
Ser paciente		X	
Ter Habilidade Técnica	X	X	X
Planear			X
(se) Preocupar		X	
Estar presente		X	
Ser professor			X
Ser profissional	X	X	
Ser um recurso	X		X
Refletir			X
Ser resiliente	X		X
Resolver problemas	X		X
Respeitar	X	X	
Ser responsável	X	X	
Simpatizar		X	
Ser um suporte			X
Trabalhar em equipa	X		X
Possibilitar o treino	X	X	
Ser verdadeiro		X	

<b>O supervisor deve ser capaz de:</b>	<b>Fase I Peritos</b>	<b>Fase II Supervisados e Coordenador</b>	<b>Fase III Intérpretes de LGP</b>
Ser voluntário		X	X

Após a análise do quadro 17, verificámos que embora tenham sido apontadas 66 competências somente quatro foram consideradas simultaneamente pelos três grupos de participantes, nomeadamente: ‘comprometido’, ‘disponibilizar-se para’, ‘orientar’ e ‘ter habilidade técnica’.

Ao ponderar diversos aspetos como por exemplo, o processo de ensino-aprendizagem, a necessidade em responder às carências dos supervisados, o objetivo de tornar os estudantes em profissionais competentes, entre outros, constatámos que o supervisor deve ser encarado numa perspetiva holística, considerando as suas dimensões pessoal, social e profissional, que não sendo estanques revelar-se-ão de modo mais ou menos intenso de acordo com os intervenientes da/na situação, a própria situação com que se depara, o contexto em que está inserido e os objetivos que pretende atingir. Deste modo, o perfil de competências do supervisor dos estudantes de TILGP deve ser constituído por todas as competências que foram identificadas nas diferentes fases da investigação e que são as que se apresentam na figura 40.

Figura 40 – Perfil de competências do supervisor dos estudantes de TILGP



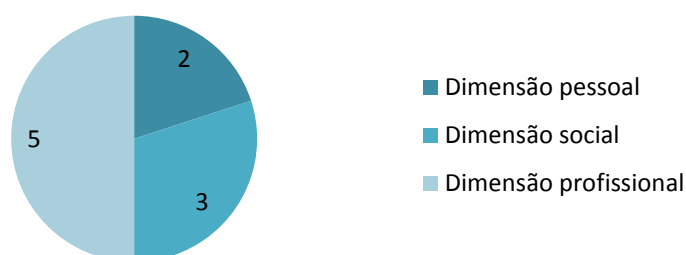
Após a análise das competências nomeadas pelos diferentes grupos que participaram neste estudo, foi possível identificar entre os mesmos, qual a dimensão ou dimensões com maior prevalência.

As competências que são comuns aos três grupos de participantes estão relacionadas com a dimensão social e com a dimensão profissional e que já nomeamos anteriormente.

Se compararmos os três grupos entre si verificamos que os peritos e os intérpretes nomearam 12 competências em comum e 10 com os supervisados/coordenador. Enquanto os supervisados/coordenador e intérpretes apresentam somente 5 competências em comum, conforme descrevemos de seguida.

Ao compararmos as competências nomeadas pelos peritos com supervisados/coordenador verificamos que a dimensão profissional é que tem maior predomínio, seguida da dimensão social e pessoal, tal como se encontra representado no gráfico 1.

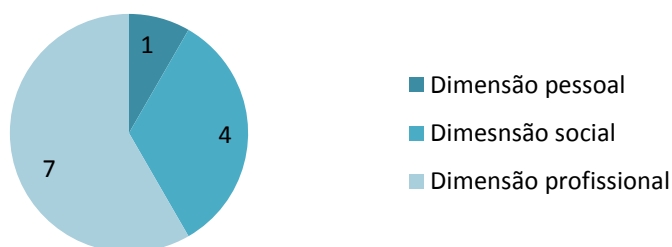
Gráfico 1 – Competências em comum entre os peritos e os supervisados/coordenador de acordo com as várias dimensões



As competências que foram nomeadas por ambos os grupos e que constituem a dimensão pessoal são ‘respeitar’ e ‘ser responsável’. As competências em comum relativas à dimensão social são ‘ajudar’, ‘ser comprometido’ e ‘disponibilizar-se para’. Relativamente à dimensão profissional, as competências nomeadas por ambos foram ‘avaliar’, ‘orientar’, ‘ter performance gestual’, ‘ser profissional’ e ‘possibilitar o treino’.

Relativamente às competências que são comuns entre os peritos e os intérpretes de LGP, constatámos que são 12 no total, com grande relevância para as dimensões profissional e social respetivamente, conforme se verifica no gráfico 2.

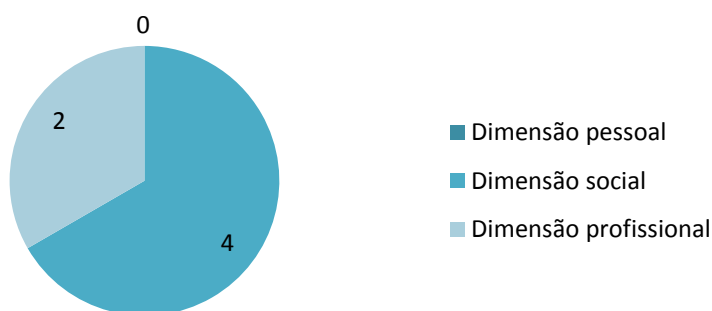
Gráfico 2 - Competências em comum entre peritos e os intérpretes de LGP de acordo com as várias dimensões



A competência nomeada pelos peritos e pelos intérpretes na dimensão pessoal foi ‘ser resiliente’. Relativamente às competências da dimensão social, os dois grupos nomearam ‘colaborar’, ‘ser comprometido’, ‘disponibilizar-se para’ e ‘ser um recurso’. A dimensão que teve maior expressão foi a profissional em que ambos nomearam as competências ‘articular entre culturas’, ‘manter-se atualizado’, ‘monitorizar’, ‘orientar’, ‘ter performance gestual’, ‘resolver problemas’ e ‘trabalhar em equipa’.

No que concerne às competências em comum entre supervisados/coordenador e intérpretes de LGP, estas são muito poucas, somente 6 e encontram-se distribuídas pelas dimensões social e profissional, tal como apresentamos no gráfico 3.

Gráfico 3 - Competências em comum entre os supervisados/coordenador e os intérpretes de LGP de acordo com as várias dimensões



As competências que estes dois grupos nomearam e que pertencem à dimensão social são ‘ser comprometido’, ‘disponibilizar-se para’, ‘guiar’ e ‘ser voluntário’. As duas competências que pertencem à dimensão profissional nomeadas são ‘orientar’ e ‘ter performance gestual’.

Constatámos que, quer os peritos que participaram na técnica de Delphi, quer os intérpretes de LGP que constituíram o «focus group» atribuem maior relevância à dimensão profissional, seguidamente à dimensão social e por fim à dimensão pessoal do supervisor, tendo sido possível encontrar várias competências em comum nestas dimensões, o que nos leva a relacionar os resultados obtidos com o facto de ambos estarem no contexto da prática profissional.

O estudante, por sua vez, dá relevância similar às três dimensões que constituem o supervisor e, conforme expusemos anteriormente leva-nos a considerar que tais resultados estão relacionados com o facto destes estudantes ainda se encontrarem num processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento e crescimento pessoal, social e profissional.

Não obstante a atribuição da importância a cada competência, umas revelam-se mais adequadas do que outras de acordo com a experiência e conhecimento da pessoa, Krasilchick (2004) refere inclusive que uma competência muito importante para um indivíduo poderá não o ser para outro.

Importa reforçar que não foi nossa intenção avaliar o curso de TILGP ou as escolas envolvidas na aprendizagem destes estudantes, mas identificar as competências que o supervisor dos estudantes de TILGP deve possuir para melhor desempenhar o seu papel.

No que concerne aos objetivos ‘compreender as necessidades sentidas pelo supervisionado na AIPP’ e ‘conhecer qual a importância da supervisão no processo de ensino-aprendizagem do supervisionado’, neste estudo, foram referidos diversos aspetos pelos supervisionados/coordenador e pelos intérpretes que constituíram o «focus group».

No que concerne às necessidades sentidas pelos estudantes em contexto da AIPP, encontramos em comum entre estes dois grupos, a presença do supervisor e a gestão do tempo.

Ambos os grupos apontaram sugestões a implementar, sendo de realçar as que são comuns, ou seja, a formação, a realização da supervisão em tempo de serviço e a realização de sessões de supervisão.

Existem outros aspetos que os supervisionados/coordenador e os participantes do «focus group» nomearam e que foram: uma colaboração institucional mais estreita e a motivação para ser supervisor.

Os supervisionados/coordenador mencionaram elementos importantes, quer para dar resposta as necessidades dos estudantes de TILGP quer para o desenvolvimento da supervisão, e que contribuem para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem do supervisionado, nomeadamente o planeamento, organização, a integração no contexto da prática, a relação com os atores que intervêm na AIPP, particularmente a relação com o supervisor e

com os estudantes surdos, e a necessidade dos estudantes de TILGP se sentirem apoiados e valorizados.

Por se tratar de uma área caracterizada pela complexidade e unicidade da intermediação entre duas línguas e conseqüentemente duas culturas, foram salientados aspetos como a proficiência dos estudantes surdos, o material de apoio à tradução, o vocabulário, a conduta e a diversidade dos locais de estágio.

Dadas as mudanças ocorridas na sociedade nos últimos anos, é importante que a formação inicial contribua para o desenvolvimento de uma cultura científica, dotando os formandos com conhecimentos e competências pessoais e de participação social, no sentido de uma articulação mais estreita com o mundo profissional (Silveirinha, 2011). A supervisão requer profissionais com qualificação e formação adequadas ao nível da planificação, organização, liderança, apoio e formação. “Se a prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na formação dos professores, o papel do orientador ou supervisor constitui-se de fundamental importância, dado que a sua ação se repercute no desenvolvimento do estagiário e conseqüentemente dos seus alunos” (Ferraz, 2011, p.110).

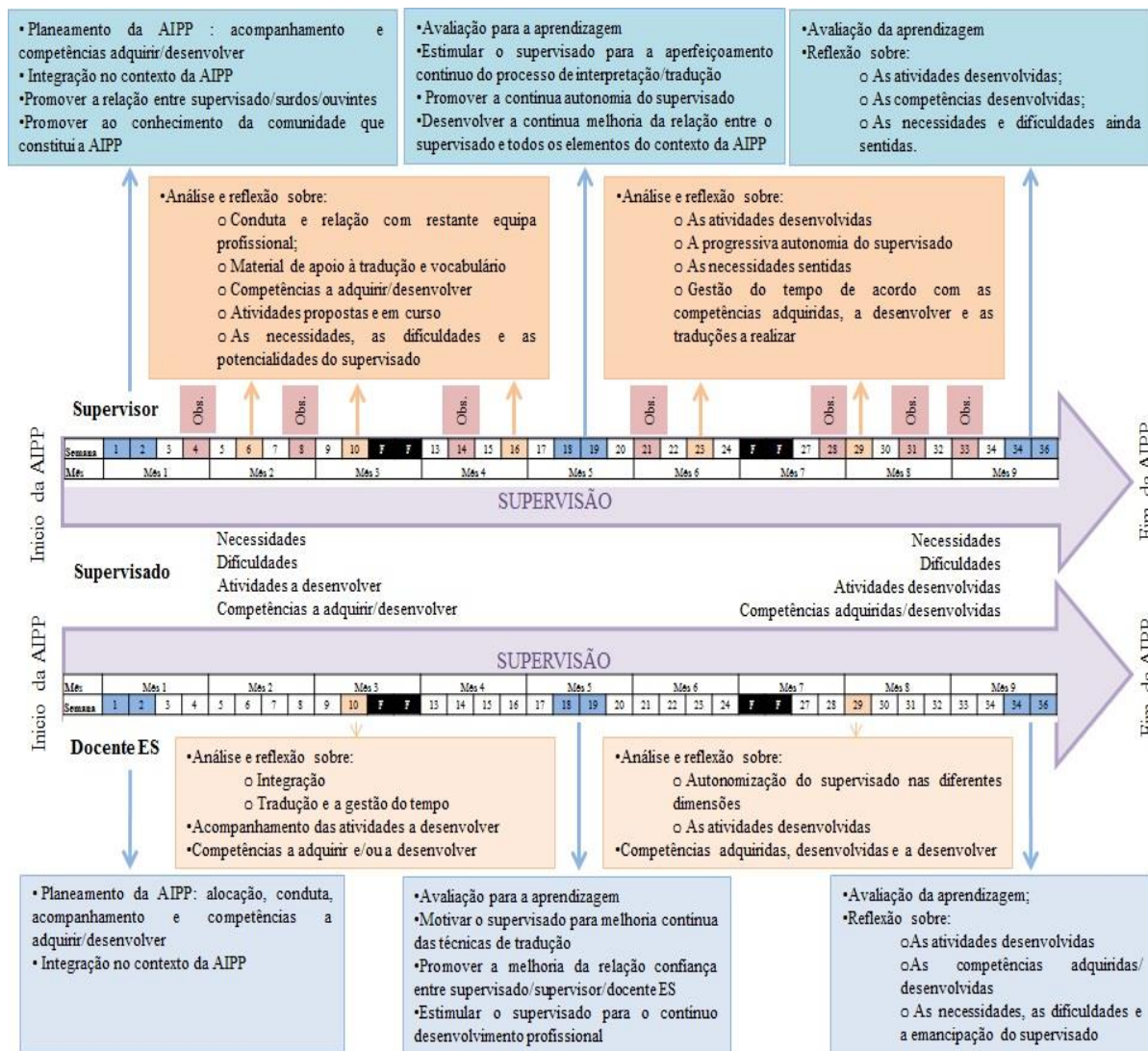
Todavia, a orientação de estágios nem sempre é contabilizada como serviço efetivo do supervisor, nem tem o mesmo estatuto que outras atividades previstas, tais como a orientação da atividade de iniciação à prática dos estudantes de TILGP. Daí que não é de admirar, por vezes, que esta seja uma tarefa relegada para segundo plano e tende a ser sacrificada em detrimento de outras prioritárias e com «timings» de entrega (Alarcão & Tavares, 2010).

A investigação realizada reforça que a supervisão é uma área emergente de intervenção para os intérpretes de LGP, nomeadamente para aqueles que são supervisores com um potencial enorme e um contexto de trabalho a explorar e a desenvolver. Constitui uma área pertinente e um desafio para os profissionais, para as instituições de educação e para os responsáveis pelas políticas educativas para que, num esforço concertado, seja possível a implementação da supervisão nas práticas dos estudantes em TILGP e por esta via aumentar os ganhos em educação em diferentes níveis.

Relativamente ao objetivo: ‘propor um modelo de supervisão que seja promotor do desenvolvimento de competências do estudante de TILGP’, pelo exposto ao longo do documento e apoiados nos resultados obtidos nas diferentes fases do estudo sugerimos um

modelo de supervisão flexível e abrangente, sendo possível a sua replicação em vários contextos de TILGP. O modelo encontra-se esquematicamente representado na figura 41.

Figura 41 – Modelo de supervisão em TILGP



Neste modelo destacam-se como principais intervenientes o supervisor, o supervisado e docente do ensino superior (ES) responsável pela AIPP.

Deste modo, de seguida daremos a conhecer os diferentes aspetos do modelo de supervisão em TILGP, nomeadamente, a definição dos intervenientes principais, pressupostos, estrutura e operacionalização da supervisão em TILGP.

### ► Os Atores

Os atores são as pessoas que de uma forma direta ou indireta intervêm no processo supervisivo, pelo que destacámos os seguintes intervenientes:

- Principais, são as pessoas que intervêm diretamente no processo supervisivo:
  - Supervisado – Estudante do curso de licenciatura em TILGP que se encontra em AIPP;
  - Supervisor – Intérprete de LGP da prática que acompanha e apoia o estudante ao longo da AIPP, ajudando a refletir sobre as práticas e a desenvolver as competências necessárias ao desempenho das funções enquanto intérprete de LGP;
  - Docente ES - responsável pela AIPP do supervisado. Idealmente deverá ter formação em TILGP de modo a permitir o acompanhamento do processo de supervisão no que se refere em concreto à área da LGP e respetiva tradução.
- Secundários, todos aqueles com quem o estudante interage para levar a cabo o desempenho das suas funções, particularmente:
  - Indivíduo(s) surdo(s) emissor e recetor da mensagem;
  - Indivíduo(s) ouvinte(s) emissor e recetor da mensagem;

### ► Objetivo

Os objetivos da supervisão deverão estar em consonância com os objetivos da AIPP, daí que alguns aspetos possam ser sobreponíveis. Todavia, pretendemos que o modelo se focalize sobre a contínua garantia da qualidade, rigor e integridade da tradução, na motivação e satisfação dos estudantes e dos intervenientes no processo de ensino-aprendizagem:

- Integrar progressivamente o supervisado na comunidade onde decorre a AIPP;
- Sensibilizar o estudante para a conduta a ter ao longo da AIPP;
- Promover o rigor da tradução através do desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho das funções enquanto intérprete de LGP;
- Disponibilizar o material de suporte à tradução visando a contínua integridade dos conteúdos traduzidos;

- Desenvolver de forma contínua o aperfeiçoamento das técnicas de tradução e o progressivo enriquecimento do vocabulário gestual;
  - Permitir feedback contínuo visando a constante garantia da qualidade de desempenho e os ajustes necessários à mesma;
  - Promover o desenvolvimento da relação entre o indivíduo(s) surdo(s) e o supervisorado;
  - Diminuir os níveis de stresse e ansiedade de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do supervisorado;
- ➔ Pressupostos para a supervisão em TILGP.

De modo a garantir a eficácia e sucesso da implementação do modelo em TILGP considerámos importante dar a conhecer um conjunto de pressupostos, nomeadamente:

- O supervisor deverá possuir formação em supervisão e em áreas adjacentes de acordo com a sua área de intervenção, como por exemplo: pedagogia, ciências da educação, psicologia, código penal, entre outras que se venham a revelar adequadas face ao contexto onde decorre a AIPP;
  - O supervisor deverá ter alocado ao seu horário de trabalho tempo para realizar a supervisão;
  - Deverão existir sessões formais de supervisão em TILGP de acordo com o planeamento efetuado;
  - O supervisor e o supervisorado deverão partilhar integralmente o processo de supervisão, permitindo o estabelecimento de uma relação de confiança entre ambos.
  - O contexto onde decorre a AIPP deverá disponibilizar um espaço específico para as reuniões/sessões de supervisão;
- ➔ Estrutura da supervisão em TILGP e estratégias para a sua implementação:

A estrutura criada para a supervisão é essencial para a exequibilidade de todo o processo. Deste modo, sugerimos três formas de supervisão, especificamente a direta, a indireta e a «online», que de seguida passamos a explicar:

- Supervisão direta:
  - Observação «in loco» de diferentes atividades, devendo existir uma reunião após cada observação e ser feito o registo da atividade;
  - Sessões formais de supervisão de modo a permitir a reflexão sobre e para a ação considerando diferentes componentes, tais como: técnica, relacional, planeamento da atividade, gestão de conflitos, entre outras.
- Supervisão indireta:
  - Reuniões com os restantes atores e supervisores (caso existam mais do que um naquele contexto de AIPP), de modo a permitir a partilha de informações e a normalização da sua atuação;
  - Elaboração de um portfólio; a ser elaborado ao longo da AIPP em conjunto pelo supervisor e supervisionado, sendo analisado e discutido nas sessões formais de supervisão;
  - Análise de casos. A ser realizado nas sessões formais de supervisão.
- Supervisão à distância:
  - Comunicação através de plataformas que permitam o contacto à distância, nomeadamente o telemóvel, o correio eletrónico ou o Skype, possibilitando organizar as sessões de supervisão, o esclarecimento de dúvidas, a gestão do tempo de prática diária, entre outros aspetos.

É de salientar que a supervisão também deverá ser levada a cabo pelo docente da instituição de ensino superior que se encontra responsável pela AIPP do supervisionado, porém, esta deverá ser acordada entre o supervisor, o supervisionado e o docente.

A estrutura e as estratégias aqui apresentadas são meras sugestões que carecem na prática de ajustes face ao contexto em que supervisor e supervisionado se encontram, assim como deverão considerar o desenvolvimento do supervisionado, colmatando as suas necessidades e exponenciando as suas potencialidades.

Em síntese, podemos afirmar que o trajeto realizado para a definição do perfil de competências do supervisor dos estudantes em TLGP constituiu uma iniciativa inovadora dada a escassez de estudos neste âmbito. A concetualização da competência ‘performance gestual’ foi o contributo «major» para a definição do perfil de competências do supervisor

---

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

alicerçado nas perspetivas dos diversos intervenientes. Considerando o perfil estabelecido e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes foi nos possível propor um modelo de supervisão nesta área em particular. No entanto, somos de opinião que é necessária mais investigação em supervisão da TILGP no geral e em específico aquela que resulte da aplicação do modelo de supervisão.

A extensão deste trabalho a outras instituições que lecionam TILGP proporcionará um conhecimento mais aprofundado sobre o tema e possibilitará uma melhor formação e preparação dos futuros intérpretes de LGP.

Espera-se que os conhecimentos construídos neste estudo possam fomentar processos de auto e hétero análise das conceções e práticas dos supervisores, consciencialização, aprofundamento e tomada de decisão, contribuindo para desenvolver supervisores críticos e implicados na promoção da educação científica dos seus supervisados e na sua formação contínua.

Apesar deste estudo apontar para a operacionalização da supervisão, esta é uma temática que fica em aberto, podendo ser objeto de novos estudos de investigação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abenhaim, E. (2005). *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casado Psicólogo.
- Abreu, W. (2007). *Formação e aprendizagem em contexto clínico: fundamentos, teorias e considerações didáticas*. Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2003). *Supervisão, qualidade e ensinios clínicos: que parcerias para a excelência em saúde?* Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho: das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Lisboa: Educa e Formasau.
- Acuña, L. (2000). La diversidad del español como segunda lengua. *I congreso MERCOSUL: Educación espacial y/o educación?* Buenos Aires.
- Afonso, C. (2005). Uma escola "surda congénita"? *Actas do Encontro Internacional de Diferenciação: do conceito à prática* (pp. 61-71). Vila Nova de Gaia: Edições GaiaLivro.
- Ainscow, M. (2000). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, & et al, *Caminhos para a escola inclusiva*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-127.
- Alarcão, I. (2001a). Do olhar supervísivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, *Supervisão Pedagógica: princípios e práticas* (pp. 18-30). Brasil: Papyrus Editora.
- Alarcão, I. (2001b). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

- Alarcão, I. (1996b). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Cidine, 1*, pp. 5-22.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Rua, M. (2005). Interdisciplinaridade, estágios clínicos e desenvolvimento de competências. *Texto Contexto - Enfermagem, 14(3)*, pp. 373-382.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª edição revista e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica, uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., Leitão, A., & Roldão, C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-constutivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores, 1(3)*, pp. 2-19.
- Albres, N. (2006). Interpretação da/para Libras no ensino superior: apontando desafios da inclusão. *V Simpósio Multidisciplinar - UNIFAI* (pp.35-42). São Paulo.
- Albuquerque, V., Gomes, A., Rezende, C., Sampaio, M., Dias, O., & Lugarinho, R. (2008). Integração no ensino no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica, 32(3)*, pp. 356-362.
- Ali PA, P. (2008). Professional development and the role of mentorship. *Art & Science: Nursing Standard, 22(42)*, pp. 35-39.

- Almeida, A. (2012). Supervisão e formação de professores em escolas promotoras de saúde. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Helena Pedrosa de Jesus, Aveiro.
- Almeida, L. (2012). As competências do intérprete de língua gestual portuguesa no ensino superior. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Almeida, M. (2010a). Os intérpretes de língua gestual portuguesa na escola: ética e deontologia no âmbito educativo. *Surdos Notícias*, 4, pp. 22-23.
- Almeida, M. (2010b). Viver a profissão: ética e deontologia profissional no desempenho da profissão de intérprete de língua gestual. *Surdos Notícias*, 2, pp. 16-17.
- Almeida, P., & Rebelo, G. (2004). *A era da competência: um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o direito ao trabalho*. Lisboa: Editora RH.
- Alves, M. (2013). Avaliação do desempenho docente e supervisão pedagógica. Tese apresentada ao departamento de educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Jorge Adelino Costa, Aveiro.
- Amado, J. (2000). Interação pedagógica e injustiça na aula. In M. Medeiros, *Adolescência: abordagens, investigação e contextos de desenvolvimento*. Ponta Delgada: Direcção Regional da Educação.
- Amaral, M., Coutinho, A., & Martins, M. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Amorim, M., & Gonçalves, L. (2005). A surdez em questão: cognição, linguagem e funcionamento cerebral. In O. Coelho, *Perscrutar e escutar a surdez*.(pp.152-164) Edições Afrontamento.
- Andrews, M., & Chilton, F. (2000). Student and mentor perceptions of mentoring effectiveness. *Nurse Education Today*, 20 (1), pp. 555-562.

- Andrews, M., & Roberts, D. (2003). Supporting student nurses learning in and through clinical practice: the role of the clinical guide. *Nurse Education Today*, 23 (1), pp. 474-481.
- Araújo, O., Martins, C., Braga, F., Macedo, A., Oliveira, C., & Rosário, R. (2012). Supervisão em contexto clínico: o testemunho dos estudantes sobre o(s) modelo(s) vigente(s). *Revista Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 15(2), pp. 112-121.
- Armstrong, F., & Wilcox, S. (2005). Origins of sign language. In M. Marschark, & P. Spencer, *Deaf Studies, Language and Education* (pp. 305-318). USA: Oxford University Press.
- Aston, L., Mallik, M., Day, C., & Fraser, D. (2000). An exploration into the role of the teacher/lecturer in practice. *Nurse Education Today*, 20 (1), pp. 178-188.
- Attard, K., & Armour, K. (2005). Learning to become a learning professional: reflections on one year of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 195-207.
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano.
- Azevedo, S. (2005). *Towards the European higher education area: Bologna process*. National Reports 2004-2005, FEUP, FCT, OTC, Portugal.
- Bachelard, G. (1991). *A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Baillie, L. (1993). Factors affecting students nurse's learning in community placements: a phenomenological study. *Journal of Advanced Nursing*, 18 (7), 43-53.
- Baltazar, A. (2012). O intérprete de língua gestual em contexto/registo audiovisual. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Baltazar, A. (2010). *Dicionário de língua gestual portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Mardaga.

- Baptista, I. (1999). *As cidades e os rostos da hospitalidade: educação social - as cidades e os rostos da exclusão*. Porto: Universidade Portucalense e Infante D. Henrique.
- Barbosa, A. (2009). A (co)avaliação no processo de ADD. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3458-3470). Braga: Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo. Edição revista e actualizada*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências: da teoria à prática*. Porto: ASA.
- Barros, C. (2012). Representações sobre a supervisão das atividades de iniciação à prática de intérpretes de língua gestual portuguesa. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Barroso, I. (2009). O ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem: estudo sobre as experiências de aprendizagem, situações e factores geradores de stress nos alunos. Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar para obtenção do grau de mestre, orientada por António Luís Carvalho, Porto.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Beattie, H. (1998). Clinical teaching models: a review of the role of the preceptor in the undergraduate program. *Journal of Advanced Nursing*, 15 (4), 14-19.
- Bellier, S. (2000). *Compétences en action*. Paris: Éditions Liaison.
- Benner, P. (2001). *De iniciado a perito*. Coimbra: Quarteto.
- Benner, P. (1984). *From novice to expert: excellence and power in clinical nursing practice*. London: Addison-Wesley.
- Berbaum, J. (1993). *Aprendizagens e formação*. Porto: Porto Editora.
- Bernardes, C., & Miranda, F. (2003). *Portfólio: uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

- Bernardino, D. (2007). Supervisão e relações supervisivas: a importância na construção da identidade do enfermeiro. *Sinais Vitais*, 72, pp. 5-9.
- Blumberg, A. (1976). Supervision: what is and might be. *Theory into Practice*, 15, pp. 284-291.
- Bolle, S., Johnsen, E., & Gilbert, M. (2011). Video calls for dispatcher-assisted cardiopulmonary resuscitation can improve the confidence of lay rescuers: surveys after simulated cardiac arrest. *Journal of Telemedicine and Teleducation*, 17, 88-92.
- Bond, M., & Holland, S. (1998). *Skills of clinical supervision for nurses*. Buckingham: Open University Press.
- Borges, C. (2010). Supervisão de estudantes de enfermagem em ensino clínico: que parcerias. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Nilza Costa, Aveiro.
- Brennan, J., & Little, B. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. London: Quality, Support Centre & Press.
- Brewer, J., & Hunter, A. (1989). *Multimethod research: a synthesis of styles*. California: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artmed.
- Bronfenbrenner, U. (1980). *The ecology of human development: experiments by nature and design* (3ª ed.). Cambridge: Harvard University Press.
- Buchberger, F., & Byrne, K. (1995). Quality in teacher education: a suppressed theme? *European Journal of Teacher Education*, 18(1), 9-23.
- Bule, M., Fonseca, A., Frade, A., Marques, M., & Lopes, M. (2012). Representações sociais do enfermeiro supervisor elaboradas por estudantes de enfermagem. *Congresso Internacional de Supervisão em Enfermagem: novas perspectivas para a mudança* (pp. 249-257). Braga: Universidade do Minho.

- Cabral, E. (2005). Dar ouvidos aos surdos: velhos olhares e novas formas de os escutar. In O. Coelho, *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 37-58). Porto: Edições Afrontamento.
- Caires, S. (2003). Vivências e percepções do estágio pedagógico: a perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho. Tese apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Leandro Almeida. Braga
- Caires, S., & Almeida, L. (2001). O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão. *Seminário da Universidade para o Mundo de Trabalho* (pp. 227-246). Braga: Universidade do Minho.
- Callister, L. (1993). The role of the nurse in childbirth: perceptions of the childbearing woman. *Clinical Nurse Specialist*, 7(6), pp. 288-293.
- Campbell, I., Larrivee, L., Field, P., Day, R., & Reutter, L. (1994). Learning to nurse in the clinical setting. *Journal of Advanced Nursing*, 20 (6), 1125-1131.
- Campos, J., & Gonçalves, T. (2010). Supervisão e avaliação: construção de registos e relatórios. *Situações de Formação*, 5. pp. 231-239.
- Canário, R. (2005). Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In G. Figari, *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2003). *Formação e situações de trabalho* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Cardoso, F. (1999). A articulação entre as práticas de orientação de estágio dos orientadores de escola e as dos orientadores da universidade. *Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, R. (2003). *Parcerias na formação: papel dos orientadores clínicos - perspectiva dos actores*. Loures: Lusociência.
- Carvalho, A. (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso de licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Carvalho, A. (2001). *Educador social como sujeito da construção dos direitos humanos: educação social - espaço(s) de construção de identidade profissional*. Porto: Universidade Portucalense e Infante D. Henrique.
- Carvalho, A. (1996). Factores que influenciam a aprendizagem do aluno de enfermagem. Dissertação apresentada ao Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Carvalho, F. (2012). Como promover uma boa relação de trabalho entre intérprete e professor formador de LGP. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Carvalho, M. (1996). *A enfermagem e o humanismo*. Loures: Lusociência.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos no mundo e breve história dos surdos em Portugal*. Lisboa: Edições Surd'Universo.
- Carvalho, F., Ventura, T., & Barroso, R. (2004). Perfil de competências do orientador de formação. *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, pp. 147-152.
- Case Di Leonardi, B., & Gulanick, M. (2008). *Precepting graduate students in the clinical setting*. Chicago: Loyola University.
- Castro, S. (2000). A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva. In M. Delgado, G. Martins, & A. Ramalho, *Literacia e sociedade: contribuições pluridisciplinares* (pp. 131-154). Lisboa: Editorial Caminho.
- Cavassani, A., Cavassani, E., & Biazin, C. (2006). Qualidade de vida no trabalho: fatores que influenciam organizações. *XIII SIMPEP*. (pp. 41-47). Brasil.
- Chan, D. (2004). The relationship between student learning outcomes from their clinical placement and their perceptions of the social climate of the clinical learning environment. *Contemporary Nurse*, 17 (1-2), pp. 149-158.
- Charleston, R., & Happell, B. (2005). Psychiatric nurses and undergraduate nursing student's perceptions of preceptorship in the mental health setting. *The International Journal of Psychiatric Nursing Research*, 10(3), 1166-1171.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York: Praeger.

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- Claus, M. (2005). A formação da competência teórica do professor de língua estrangeira: o que revelam os estágios. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Elza Doi, Campinas.
- Cleary, M., & Freeman, A. (2005). The cultural realities of clinical supervision in an acute inpatient mental health setting. *Issues in Mental Health Nursing*, 26, pp. 489-505.
- Clynes, M., & Raftery, S. (2008). Feedback: an essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 8, pp. 405-411.
- Coimbra, R., Ferreira, A., & Martins, F. (2001). Quem tem medo do estágio? Contributos para a definição do perfil do estagiário de português da UA. In *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: APP.
- Coimbra, V. (2012). Ensinos clínicos e desenvolvimento profissional do supervisor. Dissertação apresentada ao Departamento de educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Marília Rua. Aveiro.
- Cokely, D. (2005). Shifting positionality: a critical examination of the turning point in the relationship of interpreters and the deaf community. In M. Marschark, R. Peterson, & E. Winston, *Sign language, interpreting and interpreter education: directions for research and practice*. Oxford: University Press.
- Colina, J., & Medina, J. (1997). Building nursing knowledge by means of reflexive practice. *Rol de Enfermeria*, 20, pp. 22-31.
- Coll, C. (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y la aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Ice/Horsi.
- Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning: principals of adult learning. *Radiographics*, 24, pp. 1483-1489.
- Colliselli, L., Tombini, L., Leba, M., & Reibnitz, K. (2009) Estágio curricular supervisionado: diversificando cenários e fortalecendo a interação ensino-serviço *Revista Brasileira de Enfermagem*, vol. 62(6), pp. 932-937.

- Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación univervistária. *Revista de Educación*, 341, pp. 301-336.
- Correia, F. (2010). Para uma filosofia gestual. In O. Coelho, *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez* (pp. 149-213). Porto: Legis Editora.
- Correia, I. (2012). Entre línguas se (des)constrói o texto: interferência linguística da língua gestual portuguesa. *EXEDRA Revista Científica da ESEC*, pp. 57-66.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais - um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2006). Dez anos de Salamanca: Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. In D. Rodrigues, *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Correia, S. (2012). Dispositivo de autoavaliação de escola: entre a lógica do controlo e a lógica da regulação. Tese apresentada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Palmira Alves, Braga.
- Costa, L. (2009). Alfabeto manual em vários idiomas. [texto colocado no Blog enflibras.blogspot.pt.] enviado para <http://enflibras.blogspot.pt/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomasna.html#!/2009/03/alfabeto-manual-em-varios-idiomas-na.html>. Acedido em 14 de março de 2014.
- Cottrell, S. (2002). Introduction to clinical supervision. Acedido em 20 de dezembro de 2013, em <http://www.clinicalsupervision.com/introduction%20to%20supervision.htm>.
- Cottrell, S. (2000). Draft policy for clinical supervision. Acedido em 20 de dezembro de 2013, em <http://www.clinical-supervision.com/supervision%20policy.htm>.
- Crespo, V. (2003). *Ganhar Bolonha, ganhar futuro: o ensino superior no espaço europeu*. Lisboa: Gradiva.
- Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Cruz, S. (2006). Enfermeiros tutores enquanto sujeitos do processo ensino/aprendizagem. In P. Marques, J. Carvalho, P. Sousa, E. Borges, & S. Cruz, *Rumo ao conhecimento em enfermagem* (pp. 341-400). Porto: Escola de Enfermagem de São João.
- Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), pp. 215-224.
- Dahms, M., & et al (2007). The educational theory of Lev Vigotsky: an analysis. Acedido em 13 março 2012, <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Vigotsky.html>
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi Method to the use of experts. *Management Science*, 9, pp. 458-467.
- Dalzell, J., Nelson, H., Haigh, C., Williams, A., & Montis, P. (2007). Involving families who have deaf children using a family needs survey: a multi-agency perspective. *Child: Care Health and Development*, 33(5), pp. 576-585.
- Damásio, A. (2001). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Darling, L. (1984). What do nurses want in a mentor? *Journal of Nursing Administration*, 14 (10), 42-44.
- Dean, R., & Pollard, R. (2001). Application of demand-control theory to sign language interpreting/implications for stress and interpreter training. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6 (1), 1-14.
- Delors, J., Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., et al. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir* (4ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Depover, C., & Noël, B. (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Paris: De Boeck.
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola: Dover Publications.
- DeWolfe, J., Laschinger, S., & Perkin, C. (2010). Preceptor's perspectives on recruitment, support and retention of preceptors. *Journal of Nursing Education*, 49 (4), 198-206.

- Dias, M. (2005). *Construção e validação de um inventário de competências: contributos para a definição de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado*. Loures: Lusociência.
- Dias, M. (2010). Supervisão de estudantes em ensino clínico: a intervenção do tutor. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Nilza Costa, Aveiro.
- Domingos, J. (2003). *A autonomia da classe docente*. Porto: Porto Editora.
- Donaldson-Fielder, E., Yarker, J., & Lewis, R. (2011). *Preventing stress in organizations: how to develop positive managers*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Driessnack, M., Sousa, V., & Mendes, I. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para a enfermagem: parte 3: métodos mistos e múltiplos. Acedido em 27 de Novembro de 2010, em <http://www.eerp.usp.br/rlae>
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth, & E. Pajak, *Handbook of research on school supervision* (pp. 181-199). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Dunn, S., & Hansford, B. (1997). Undergraduate nursing student's perceptions of their clinical learning environment. *Journal of Advanced Nursing*, 25 (6), 299-306.
- Ediger, M. (2007). Teacher observation to evaluate achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (3), 137-139.
- Elali, G. (1997). Psicologia e arquitetura: a busca do locus interdisciplinar. *Estudos de Psicologia*, 2(2), pp. 349-362.
- Elliot, A., & Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Emmorey, K. (2005). The neural systems underlying sign language. In P. Marschark, & E. Spencer, *Deaf studies, language and education* (pp. 360-376). USA: Oxford University Press.
- Ende, J. (1983). Feedback in clinical medical education. *Journal of American Medical Association*, 250 (6), 777-781.

- Esteves, L. (2009). Da tradução como amortecimento. *Tradução em Revista*, 7, pp. 1-18.
- Evans, M. (2009). Planning for the transition to tertiary study: a literature review. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 1-12.
- Felix, A. (2008). Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades. Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de doutor, orientada por Terezinha Maher. Campinas.
- Fernandes, C. (2004). Reflectindo sobre o aprendizado no papel do educador no processo de formação do enfermeiro. *Latino-Americana Enfermagem*, 12(4), pp. 67-69.
- Fernandes, M. (2010). O primeiro ensino clínico no percurso formativo do estudante de enfermagem. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Nilza Costa. Aveiro.
- Fernandes, O. (2007). *Entre a teoria e a experiência: desenvolvimento de competências em enfermagem no ensino clínico no hospital no curso de licenciatura*. Loures: Lusociência.
- Fernandes, R., & Carvalho, J. (2005). Intérpretes de língua gestual portuguesa, da formação à prática real. In O. Coelho, *Perscrutar a escutar a surdez* (pp. 139-151). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fernandéz, L., Sanz, C., Santalla, A., & Sánchez, R. (2005). Comunicación orientadora y acción tutorial en educación. *Paradigma*, 26(1), pp. 117-136.
- Ferraz, L. (2011). Stress no estágio pedagógico: estudo comparativo entre Portugal e Brasil. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Anabela Pereira, Aveiro.
- Ferreira, S. (2010). Competências profissionais do docente em tempos de mudança. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Isabel Andrade de Carvalho, Aveiro.

- Ferreira, S. (2008). Primeiro ensino clínico na perspectiva do estudante: das expectativas à prática. Dissertação apresentada ao Departamento de didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Nilza Costa, Aveiro.
- Fink, A., Kosecoff, J., Chassin, M., & Brook, R. (1984). Consensus methods: characteristics and guidelines for use. *American Journal of Public Health*, 74 (9), 79-83.
- Fischer, S. (2009). *Uma breve história da linguagem: introdução à origem das línguas*. São Paulo: Novo Século.
- Fogaça, A. (1998). A educação e reestruturação produtiva. In A. Fogaça, *Políticas de emprego no Brasil* (pp. 30-45). Campinas: Instituto de Economia UNICAMP.
- Fonseca, M. (2004). Supervisão em ensino clínico em enfermagem: perspectiva do docente. *Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos, *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 46-64). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Fowler, J. (1996). The organisation of clinical supervision within the nursing profession: review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 23 (1), 471-478.
- Francisco, C. (2006). Desenvolvimento do aluno em situação de estágio: avaliação da sua saúde. *Simpósio Internacional Ativação do Desenvolvimento Psicológico* (pp. 245-249). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Franco, J. (2000). Orientação dos alunos em ensino clínico de enfermagem: problemáticas específicas e perspectivas de actuação. *Investigação em Enfermagem*, 1, pp. 32-50.
- Freire, M. (2012). A tradução e interpretação de provérbios e expressões idiomáticas em língua gestual: equivalentes linguísticos e culturais. *EXEDRA Revista Científica da ESEC*, pp. 121-128.

- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freitas, P. (2013). 3 mundos - 1 universo de referências: aprendizagem e avaliação em ensino clínico. Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de doutor, orientada por Manuela Terrasêca. Porto.
- Freitas, P. (2007). Aprender para viver ou a (sobre)viver em ensino clínico: segundo uma perspetiva avaliativa. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre, orientada por Manuela Terrasêca, Porto.
- Friedberg, E. (1992). Lábalyse sociologique des organisations. *Pour*, 28 (1), pp. 3-122.
- Galvis, R. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16 (1), pp. 48-57.
- Garrido, A. (2004). A supervisão clínica e a qualidade de vida dos enfermeiros. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Anabela Pereira, Aveiro.
- Garrido, A., Simões, J., & Pires, R. (2008). *Supervisão clínica em enfermagem: perspectivas práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Geib, L., Krahi, M., Poletto, D., & Silva, C. (2007). A tutoria académica no contexto histórico da educação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(2), pp. 217-220.
- Gesueli, Z. (2006). Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, 27(94), pp. 277-292.
- Gimeno, S. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: INCIE MEC.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction: a development approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gomes, F. (2013). Percepções dos professores estagiários sobre a sua formação inicial na Universidade Estadual de Paraíba. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, orientada por Maria Augusta Nascimento, Coimbra.

- Gomes, M. (2007). Lugares e representações do outro, a surdez como diferença. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada por Natércia Pacheco. Porto
- Gonçalves, I. (1998). Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo. Tese apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Carlos Coelho, Aveiro.
- Gonçalves, J. (2007). Gonçalves blogspot. [texto colocado no blogspot [jpmgoncalves.home.sapo.pt](http://jpmgoncalves.home.sapo.pt)] enviado para [http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index\\_pedh.htm](http://jpmgoncalves.home.sapo.pt/index_pedh.htm). Acedido em 14 de março de 2014.
- Gonçalves, S. (2007). *Teoria da aprendizagem - práticas de ensino: contributos para a formação de professores*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Gonda, J., & et al (1999). Dedicated education units 2: observation and evaluation. *Contemporary Nurse*, 8(4), pp. 172-176.
- Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), pp. 299-309.
- Graf, N., & Stebnicji, M. (2002). Using e-mail for clinical supervision in practicum: a qualitative analysis. *Journal of Rehabilitation*, 68 (3), 41-49.
- Granell, C., & Salvador, C. (1993). *De que hablamos quando hablamos de constutivismo*. Madrid: Cuadernos de Pedagogia.
- Gray, M., & Smith, L. (2000). The qualities of an effective mentor from the students nurse's perspective: findings from a longitudinal qualitative study. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (1), 556-576.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation design. *Evaluation Policy Analysis*, 11(3), pp. 255-274.
- 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(1), pp. 63-74.

- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia.
- Guimarães, E. (2005). Colaboração supervisiva no contexto de estágio pedagógico. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por António Moreira, Aveiro.
- Guimarães, S., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17(2), pp. 143-150.
- Guittet, A. (1998). *Développer les competences: par une ingénierie de la formation* (2ª ed.). Paris: ESF.
- Günther, H., Elali, G., & Pinheiro, J. (2004). A abordagem multimétodos em estudos pessoa-ambiente: características, definições e implicações. *Laboratório de Psicologia ambiental*, 23, pp.1-9
- Gupta, U., & Clarke, R. (1996). Theory and applications of the delphi technique: a bibliography (1975-1994). *Technological Forecasting & Social Change*, 53, 185-211.
- Gurgel, T. (2010). Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior. Tese apresentada à Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba para obtenção do grau de doutor, orientada por Cristina Lacerda, Piracicaba.
- Habermas, J. (1987). *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hancock, P. (1999). Reflective practice: using a learning journal. *Nursing Standard*, 13(17), pp. 37-40.
- Harrison, K., & Nakasato, P. (2004). Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In A. Lodi, K. Harrison, & S. Campos, *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Hart, G. & Rotem, A. (1995). The best and the worst: students' experiences of clinical education. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 11 (1), 26-33.

- Hasson, F., & Keeney, S. (2011). Enhancing rigour in the Delphi technique research. *Technological Forecasting & Social Change Journal*, 78, 1695-1704.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 21-112.
- Henderson, A., Twentyman, M., Heel, A., & Lloyd, B. (2006). Student's preceptions of the psycho-social clinical learning environment: an evaluation of placement models. *Nurse Education Today*, 26 (1), pp. 564-571.
- Henderson, P., Ferguson-Smith, A., & Jonhson, M. (2005). Developing essential professional skills: a framework for teaching and learning about feedback. *BMC Medical Education*, 5, pp. 1-6.
- Hesbeen, W. (2001). *Qualidade em enfermagem: pensamento e acção na perspectiva do cuidar*. Loures: Lusociência.
- Hickok, G., Bellugi, U., & Klima. (2001). Sign language in the brain. *Scientific American*, 1, pp. 58-65.
- Hodges, B. (2009). Factors that can influence mentorship relationships. *Pediatric Nursing*, 21(6), pp. 32-35.
- Holloway, E. (1995). *Clinical supervision: a systems approach*. USA: Sage Publications.
- Hoy, W., & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: theory into practice*. New York: Random House.
- Hughes, S. (2004). The mentoring role of the personal tutor in the 'fitness for practice' curriculum: an all Wales approach. *Nurse Education in Practice*, 4 (4), pp. 271-278.
- Huybrecht, S., Loeckx, W., Quaeysaegens, Y., De Tobel, D., & Wilhelm, M. (2011). Mentoring in nursing education: perceived characteristics of mentors and consequences of mentorship. *Nurse Education Today*, 31, pp. 274-278.
- Hyrkäs, K., & Shoemaker, M. (2007). Changes in the preceptor role: re-visiting preceptors' perceptions of benefits, rewards, support and commitment to the role. *Journal of Advanced Nursing*, 60(5), 513-524.

- Innes, J., & Booher, D. (1999). Consensus building and complex adaptive systems: a framework for evaluating collaborative planning. *American Journal of Planning Association*, 65 (1), 12-23.
- Inocentes. (2006). O processo supervisivo na formação em contexto de trabalho: um estudo no contexto dos cursos de especialização tecnológica do programa de Aveiro Norte. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria João Loureiro. Aveiro.
- Jardim, J. (2007). Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Anabela Pereira, Aveiro.
- Jardim, J. (2003). *O método da animação: manual para o formador*. Porto: AVE.
- Jordão, U. (2013). O que dizem os intérpretes de Libras no sudeste goiano sobre formação e atuação. Dissertação apresentada à Universidade Federal de S. Carlos para obtenção do grau de mestre, orientada por Cristina Lacerda, São Paulo.
- Justo, C. (2005). A técnica de Delphi de formação de consensos in [www.observaport.org](http://www.observaport.org). Acedido em 3 de Setembro de 2011, em [http:// www.observaport.org](http://www.observaport.org).
- Karnopp, L. (1995). Aquisição do parâmetro configuração da mão na língua brasileira de sinais (Libras): um estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do grau de mestre, PortoAlegre.
- Kelman, C. (2005). Os diferentes papéis do professor intérprete. *Espaço Informativo Técnico-Científico*, 24 (1), pp. 25-30.
- Kerfoot, K. (2010). Listening to see: the key to virtual leadership. *Nursing Economics*, 28 (2), pp. 114-118.
- Kilcullen, N. (2007). Said another way: the impact of mentorship on clinical learnig. *Nursing Forum*, 42 (2), pp. 95-104.

- Kitzinger, J. (1995). Introducing focus group. *British Medical Journal*, 311, 299-302.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus group interviews: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health and Illness*, 16 (1), pp. 103-121.
- Kleinman, S., Stenross, B., & McMahon, M. (1994). Privileging fieldwork over interviews: consequences for identity and practice. *Symbolic Interaction*, 17(1), pp. 37-50.
- Koch, I. (2008). *Argumentação e linguagem* (11<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2008). Experiential learning theory: a dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In A. S., & C. Fukami, *Handbook of management, learning, education and development*. London: Sage Publications.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), pp. 157-176.
- KRASILCHIK, M. (2004). *Prática de Ensino de Biologia*. 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo: EDUSP
- Kushnir, T. (1986). Stress and social facilitation: the effects of the presence of an instructor on student nurses' behaviour. *Journal of Advanced Nursing*, 11 (1), 13-19.
- Laburu, C., Barros, M., & Kanbach, B. (2007). A relação com o saber profissional do professor de física e o fracasso da implementação de actividades experimentais no ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, 12(3), pp. 305-320.
- Lacerda, C. (2010). Tradutores e intérpretes de língua brasileira de sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*, pp. 133-153.
- Lacerda, C. (2009). *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação/FAPESP.
- Lacerda, C. (2005). Reflexões sobre a experiência de inclusão escolar para alunos surdos e ouvintes. *IX Seminário de Capixaba de Educação Inclusiva* (pp. 94-105). Vitória.

- Lacerda, C. (2002). O intérprete educacional no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In A. Lodi, K. Harrison, S. Campos, & O. Teske, *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação.
- Lacerda, C. (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cadernos CEDES*, 50, pp. 70-83.
- Lacerda, C., & Poletti, J. (2004). A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. FAPESP/ANPED, 2004. (GT: Educação 19948 Especial /n.15). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt15/t151.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2013.
- Lacerda, C., Caporali, S., & Lodi, A. (2004). Questões preliminares sobre o ensino da língua de sinais a ouvintes: reflexões sobre a prática. *Distúrbios da Comunicação*, 16(1), pp. 56-63.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Reino Unido: Multilingual Matters Ltd.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological Forecasting & Social Change*, 73 (5), 467-482.
- Landeta, J., Barrutia, J., & Lertxundi, A. (2011). Hybrid Delphi: a methodology to facilitate contribution from experts in professional contexts. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1629-1641.
- Lave, J., & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Le Boterf, G. (1999). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Les Éditions D'Organization.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions D'Organisation.
- Lee, N.-J. (2010). Making research supervision work for you. *Nurse Researcher*, 17 (2), pp. 44-51.

- Lemos, F., Rocha, F., & Almeida, M. (2009). Construção de um modelo de supervisão das AEC. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 878-892). Braga: Universidade do Minho.
- Lennox, S., Skinner, J., & Foureur, M. (2008). Mentorship, preceptorship and clinical supervision: three key process for supporting midwives. *New Zealand College of Midwives Journal, Outubro*, pp. 7-12.
- Lent, R. (2002). Anatomia humana. [texto colocado no blogspot infoEscola.pt] enviado para <http://www.infoescola.com/anatomia-humana/cerebro/>. Acedido em 05 de junho de 2014.
- Levett-Jones, T., Fahy, K., Parsons, K., & Mitchell, A. (2006). Enhancing nursing student's clinical placement experiences: a quality improvement project. *Contemporary Nurse, 23 (1)*, pp. 58-71.
- Levett-Jones, T., Lathlean, J., Maguire, J., & McMillan, M. (2007). Belongingness: a critique of the concept and implications for nursing education. *Nurse Education Today, 45 (4)*, pp. 210-218.
- Levine, A. (1984). A model for health projections using knowledgeable informants. *Wld Health Stat Quart, 37*, pp. 306-317.
- Levy-Leboyer, C. (1996). *La gestion des compétences*. Paris: Les Editions D'Organisation.
- Liddel, S., & Jonhson, R. (1989). American sign language: the pho-nological base. *Sign Language Studies, 64*, pp. 197-277.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lindeman, C. (1975). Delphi Survey of priorities in clinical nursing. *Nursing Review, 24 (6)*.
- Longarito, C. (2002). O ensino clínico: a importância da orientação e a construção do saber profissional. *Investigação em Enfermagem, 5 (1)*, pp. 26-33.
- Lopes, J. (2010). *Supervisão e avaliação da formação: metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Luciano, A. (2005). A interpretação simultânea sob a óptica da linguística aplicada. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Carmen Bolognini. Campinas.
- Machado, F. (2012). Interpretação e tradução de libras/português dos conceitos abstratos crítico e automia. Dissertação apresentada Universidade de Caxias do Sul para obtenção do grau de mestre, orientada por Heloisa Feltes. Rio do Sul.
- Magalhães, F. (2013). O papel do intérprete de libras na sala de aula inclusiva. *Revista Brasileira de Educação e Cultura*, VII, pp. 73-86.
- Marquis, B., & Huston, C. (2010). *Administração e liderança em enfermagem: teoria e prática* (6ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Marrow, C., & et al. (2002). Clinical supervision using video-conferencing technology: a reflective account. *Journal of Nursing Management*, 10, 275-282.
- Marshall, M., & Gordon, F. (2005). Interprofessional mentorship: taking on the challenge. *Journal of Integrated Care*, 13(2), 38-43.
- Martin, C. (1991). *Soigner pour apprendre-aquerir un savoir infirmière*. Giromagny: L.E.P.
- Martinez, P., & Munday, F. (1998). 9000 voices: students persistence and drop-out in further education. *FEDA Report*, 2(7).
- Martins, B. (2006). *E se eu fosse cego? Narrativas silenciadas da deficiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Martins, D. (2009). *Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior*. Campinas: UNICAMP.
- Martins, J. (2008). Investigação em enfermagem: alguns apontamentos sobre a dimensão ética. *Revista Pensar em Enfermagem*, 12(2), pp. 62-66.
- Martins, D., & Machado, V. (2009). Educação bilingue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de língua brasileira de sinais. *Educação Temática Digital*, 11(1), 234-254.

- Martins, C., Kobayashi, R., Ayoub, A., & Leite, M. (2006). O perfil do enfermeiro e necessidades de desenvolvimento de competência profissional. *Texto Contexto Enfermagem*, 15(3), pp. 472-479.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Massuti, M. (2006). Intérpretes de língua de sinais: processos de subjetivação. *Tese apresentada à Universidade de Santa Catarina para obtenção do grau de doutor*. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina.
- McGivney, V. (1996). *Staying or leaving the course: non completion and retention on mature students in further and higher education*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- McGolgan, K., & Rice, C. (2012). Clinical supervision: the development of an online resource for supervisee training. *Nursing Standard*, 26 (24), pp. 35-39.
- McInnis, C., Hartley, Polesel, J., & Teese, R. (2000). *Non completion in vocational education and training in higher education*. Canberra: Australian Government Publishing Service.
- McIntyre, D., & Byrd, D. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth, & E. Pajak, *Handbook of research on school supervision* (pp. 409-427). New York: Simon & Schuster MacMillan.
- Menchen, B. (1999). *El tutor: dimensión histórica, social y educativa*. Madrid: CCS.
- Mendes, J. (2005). Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas in [www.ces.uc.pt](http://www.ces.uc.pt). Acedido em 15 de Setembro de 2010 em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf>
- Metzger, M. (2000). *Sign language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Midgley, K. (2006). Pre-registration student nurses perception of the hospital-leaning environment during clinical placements. *Nurse Education Today*, 26, pp. 338-345.

- Miguel, L., & Biroli, F. (2010). A produção da imparcialidade: a construção do discurso universal a partir da perspectiva jornalística. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 25.
- Moraes, F. (2010). Ensino da língua espanhola: desafios à atuação docente. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba para obtenção do grau de mestre, orientada por Cristina Lacerda São Paulo.
- Moran, J. (2006). *Desafios da internet para o professor: novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Moreira, M. (2004). Investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: processo de (co-) construção de conhecimento profissional. *Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M. (2001). A investigação-acção na formação do professor estagiário de inglês. *Ciências da Educação*, 1 (1).
- Moreno, M. (2005). El proyecto profesional: una estrategia de orientacion en la universidad. In M. Taveira, *Psicologia escolar: uma proposta científica e pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Morse, J. (2006). Deconstructing the mantra of mentorship: in conversation with Phyllis Noerager Stern. *Health Care for Women International*, 27(6), pp. 548-558.
- Mortimer, E. (1995). Conceptual change or conceptual profile change? *Science & Education*, 4(3), pp. 265-287.
- Morton-Cooper, A., & Palmer, A. (2000). *Mentoring, preceptorship and clinical supervision*. Oxford: Blackwell.
- Mosher, R., & Purpel, D. (1972). *Supervision: the reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin.
- Mota, A. (2007). Cooperar para incluir: formas de cooperação entre o docente de educação especial e o docente titular de turma, no 1º ciclo do ensino básico. Dissertação

apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de mestre, orientada por Isabel sanches. Lisboa.

Munson, C. (2002). *Handbook of clinical socialwork supervision* (3ª ed.). Binghamton: The Haworth Press.

Myall, M., Levett-Jones, T., & Lathlean, J. (2008). Mentorship in contemporary practice: the experience of nursing students and practice mentors. *Journal of Clinical Nursing*, 17(14), 1834-1842.

Napier, J. (2006). *Sign language interpreting: theory and practice in Australia & New Zealand*. Australia: The Federation Press.

Nascimento, C. (1997). Gestão educacional e formação de professor. Tese apresentada à Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de doutor, orientada por Newton Bryan, Campinas.

Neary, M. (2000). Supporting student's learning and professional development through the process of continuous assesement and mentorship. *Nurse Education Today*, 20 (6), pp. 463-474.

Nettleton, P., & Bray, L. (2008). Current mentorship schemes might be doing our students a disservice. *Nurse Education in Practice*, 8(3), pp. 205-212.

Neves, S., & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 18 (2), pp. 101-128.

Nicol, D., & Mcfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(12), pp. 199-218.

Nolan, C. (1998). Learning on clinical placement: the experience of six Australian student nurses. *Nurse Education Today*, 18 (8), pp. 622-629.

Novak, J. (2001). Meaningful learning: the essential fator for conceptual change in inappropriate propositional hierarchies (LIPHs) leading to empowerment. In M.

- Moreira, & et al, *Teoria da aprendizagem significativa*. Peniche: Coletânea de Textos.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nowack, M., Endrikat, J., & Guenther, E. (2011). Review of Delphi-based scenario studies: quality and design considerations. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1603-1615.
- Nunes, A. (2007). *Supervisão, reflexão e investigação-acção: apontamentos e ensaios de desenvolvimento profissional*. Tese apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por António Moreira, Aveiro.
- O'Brien-Pallas, L., Murphy, G., White, S., Hayes, L., Baumann, A., Higgin, A., et al. (2004). *Building the future: an integrated strategy for nursing human resources in Canada: research synthesis report*. Canada: Nursing Sector Study Corporation.
- Ohrling, K., & Hallberg, I. (2000a). Students nurses' lived experience of preceptorship. Part 1: in relation to learning. *International Journal of Nursing Studies*, 37 (1), 13-23.
- Ohrling, K., & Hallberg, I. (2000b). Students nurses' lived experience of preceptorship. Part 2: the preceptor-preceptee relationship. *International Journal of Nursing Studie* , 37, 2-36.
- Oliveira, D. (2012). *As competências do intérprete de língua gestual portuguesa no contexto de saúde*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Oliveira, H. (2009). *A ação ideológica que permeia a atuação do intérprete de Libras*. *Arara Azul*, pp. 177-181.
- Oliveira, O. (2013). *Tradutor de língua gestual portuguesa - modelo de tradução bidirecional*. Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Engenharia do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre, orientada por Paula Escudeiro. Porto.
- Oliveira, L., & Oliveira, M. (1997). O contexto supervisivo na formação contínua de professores. *I congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- O'Malley, C., Cunliffe, E., Hunter, S., & Breeze, J. (2004). Preceptors in practice. *Nursing Standard*, 24 (5), pp. 382-387.
- Onwuegbuzie, A., & Johnson, R. (2004). Mixed methods research: a research paradigm whose time has come. *Education Research*, 33(7), pp. 14-26.
- Paiva, L. (2008). Supervisão em ensino clínico de enfermagem: o stress dos tutores e a influência no apoio percebido pelos estudantes. *Dissertação apresentada ao Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Anabela Sousa Pereira*, Aveiro.
- Pearcey, P., & Elliot, B. (2004). Student impressions of clinical nursing. *Nurse Education Today*, 24 (5), pp. 382-387.
- Pellarin, G., & Araújo-Oliveira, A. (2012). Formar futuros professores em um dispositivo inovador de supervisão à distância com auxílio das TIC. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), pp. 1-13.
- Pellat, G. (2006). The role of mentors in supporting pre-registration nursing students. *British Journal of Nursing*, 15 (6), 336-340.
- Pellizari, A. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Curitiba
- Pereira, A. (1996). Percepção da relação professor/aluno na prática clínica de enfermagem. *Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre*. Porto.
- Pereira, T. (2011). Intérprete de língua gestual portuguesa: sobre a sua (in)visibilidade no sistema educativo. *Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de mestre, orientada por Rui Trindade*, Porto.
- Perlin, G. (2006). A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais (ILS). *Educação Temática Digital*, 7(2), pp. 136-147.

- Perlin, G. (1998). *Histórias de vida surda: identidades em questão*. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do grau de mestre. Porto Alegre.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Phillips, R., Davies, W., & Neary, M. (1996). The practitioner-teacher: a study in the introduction of mentors in the pre registration nurse education programme in Wales: part 2. *Journal of Advanced Nursing*, 23 (6), 1080 - 1088.
- Ping, X. (2008). Roles and models of clinical supervision. *Singapore Nursing Journal*, 35(2), pp. 26-32.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o estudo de música: fatores de persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, pp. 33-44.
- Pinto, A. (2003). Motivação para o estudo de música: perfil do aluno. *Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto para obtenção do grau de mestre*. Porto: Universidade do Porto.
- Pintrich, P., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning in the college classroom. In J. Smart, & W. Tierney, *Higher education: handbook of theory and research* (Vol. XVII). New York: Agathon Press.
- Pires, A. (2000). *Desenvolvimento pessoal e profissional: um estudo de contextos e processos de formação das novas competências profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pires, C., & Nobre, M. (2004). Uma invenção sobre o processo de interpretação em língua de sinais. In I. Thoma, & E. Lopes, *Invenção da surdez*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Pires, R. (2004). Acompanhamento da actividade clínica dos enfermeiros: contributo para a definição de uma política organizacional. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre. Aveiro.

- Pizelli, M. (2010). Intérprete de língua de sinais e o aluno surdo: uma linguagem que se vê in [www.institutoeficaz.com.br](http://www.institutoeficaz.com.br). acessado em 0 de maio de 2011 em <http://www.institutoeficaz.com.br/revistacientifica/wpcontent/uploads/2009/12/marcos-pizelli-diagramado2.pdf>
- Plue, C. (2003). Multicultural profiles in the deaf communitiy. *Multicultural Review*, pp. 45-56.
- Polit, D., & Beck, C. (2011). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática de enfermagem* (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Pollard, A., & Triggs, P. (1997). *Reflective teaching in secondary education: a handbook for schools and colleges*. Herdon: Cassel.
- Ponte, J., Oliveira, H., Brunheira, L., Varandas, J., & Ferreira, C. (1998). O trabalho do professor numa aula de investigação matemática. *Quadrante*, 7(2), pp. 41-70.
- Pozo, J. (1999). Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la educación secundaria. In C. Coll, *Psicología de la instrucción: la enseñanza y la aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Ice/Horsí.
- Prado, E., & Rosa, A. (2008). A interactividade na educação à distância: avanços e desafios. *Revista Científica*, 10 (1), pp. 169-187.
- Press, S. (1978). Qualitative controlled feedback for forming group judgements and making decisions. *Am Stat Ass*, 73 (363), pp. 526-535.
- Priest, A. (2006). What's ailing our nurses? a discussion of the major issues affecting nursing human resources in Canada in [www.chsrf.ca](http://www.chsrf.ca). Acessado em 18 de Agosto de 2011 em [http://www.chsrf.ca/research\\_themes/pdf/What\\_sailingourNurses-e.pdf](http://www.chsrf.ca/research_themes/pdf/What_sailingourNurses-e.pdf)
- Quadros, R. (2004). O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa in [portal.mec.gov.br](http://portal.mec.gov.br). Acessado em 12 de setembro de 2011 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>
- Quadros, R. (1999). Phrase structure of brazilian sign language. Tese apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para obtenção do grau de doutor, orientada por Jorge Costa, Porto Alegre.

- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDInE.
- Ramos, C. (2012). Construção do papel do intérprete de LGP no ensino da língua inglesa a alunos surdos: um estudo exploratório. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Ramos, M. (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação* (2ª ed.). S. Paulo: Cortez.
- Ramsey, R. (2011). To succeed as a supervisor, act like an entrepreneur. *Supervision*, 75 (2), 10-12.
- Rangel, M. (2002). *Nove olhares sobre a supervisão* (8ª ed.). Campinas: Papyrus.
- Rankin, D. (1991). Therapy supervision - the phenomena and the need. *Clinical Nurse Specialist*, 3 (4), pp. 204-208.
- Reagan, T. (1995). A sociocultural understanding of deafness: american sign language and the culture of deaf people. *International Journal of Intercultural Relations*, 19(2), 239-251.
- Reis, P. (2011). Construir um referencial para a observação de aulas em contexto de avaliação do desempenho docente: o contributo da referencialização. In E. Machado, M. Alves, & F. Gonçalves, *Observar e avaliar práticas docentes* (pp. 47-64). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Resende, A. (2013). Supervisão da gestão curricular flexível para uma escola inclusiva. Tese apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Ana Thomaz, Aveiro.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF.
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Rio, A. (2012). Alunos, professores e intérpretes: diferentes olhares sobre o perfil de competências do intérprete de língua gestual portuguesa em contexto educativo.

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.

Rocco, T., Bliss, L., Gallagher, S., & Perez-Prado, P. (2003). Taking the next step: mixed methods research. *Inform Technology*, 21(1), pp. 19-29.

Rocha, A. (2006). Técnicas de interpretação de língua de sinais para a língua portuguesa in [www.tils.com.br](http://www.tils.com.br). Acedido em 6 de maio de 2010 em [http://tils.com.br/blog/page\\_id=1228](http://tils.com.br/blog/page_id=1228)

Rocha, I. (2013). Construção e validação do questionário de avaliação da frequência de estratégias de supervisão clínica em enfermagem. Dissertação apresentada à Escola Superior de Enfermagem do Porto para obtenção do grau de mestre, orientada por Maria Margarida Reis Santos Ferreira, Porto.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In D. Rodrigues, *Educação inclusiva: estamos a fazer progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.

Rodrigues, E. (2009). Supervisão e autonomia: desenvolvimento da autonomia e da capacidade reflexiva dos estudantes estagiários. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física para obtenção do grau de mestre. Porto.

Rodriguez, E. (2001). *Técnicas de la interpretación de lengua de signos*. Barcelona: CNSE Fundación.

Roegiers, X., & De Ketele, J. (2004). *Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino*. Porto Alegre: Artmed.

Rogan, E. (2009). Preparation of nurses who precept baccalaureate nursing students: a descriptive study. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(12), 565-570.

Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), pp. 105-126.

Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Ronái, P. (1976). *A tradução vivida*. Rio de Janeiro: Educom.

- Rosa, A. (2010). Supervisão e construção de aprendizagens significativas em enfermagem. *Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para a obtenção do grau de mestre*, orientada por Wilson Abreu, Aveiro.
- Rosa, A. (2006). Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a (in)visibilidade da tarefa do intérprete. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do grau de mestre, orientada por Regina Souza, Campinas.
- Rosa, A. (2005). *Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete*. Campinas: Arara Azul.
- Rowe, G., & Wright, G. (2011). The Delphi technique: past, present, and future prospects - introduction to the special issue. *Technological Forecasting & Social Change*, 78, 1487-1490.
- Roy, C. (2000). *Innovative practices for teaching sign language interpreters*. Washington DC: Gallaudet University Press.
- Roy, C. (1999). *Interpreting as discourse process*. Oxford: Oxford University Press.
- Rua, M. (2011). *De aluno a enfermeiro: desenvolvimento de competências em contexto de ensino clínico*. Loures: Lusociência.
- Ryan-Nicholls, K. (2004). Preceptor recruitment and retention. *The Canadian Nurse*, 100 (6), pp. 18-22.
- Sá, N. (2006). *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas.
- Sá-Chaves, I. (2000). Formação, competências e conhecimento profissional. In I. Sá-Chaves, *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 95-105). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (1999). Da avaliação à supervisão: uma abordagem edipiana. *A Ciência Psicológica nos Sistemas de Informação*. Actas do I Colóquio Nacional da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

- Sá-Chaves, I. (1991). A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis. *Cadernos CIDInE*, 1, pp. 20-23.
- Sacks, O. (2011). *Vejo uma voz: uma viagem ao mundo dos surdos*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5(5), pp. 127-142.
- Sander, R. (2003). Questões do intérprete da língua de sinais na universidade. In A. Lodi, K. Harrison, S. Campos, & O. Teske, *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação.
- Santos Guerra, M. (2006). *Arqueologia dos sentimentos: estratégias para uma educação de afectos*. Porto: Edições ASA.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão: quando todos ensinam e aprendem com todos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Santos, C. (2011). Supervising sign language interpreters students. *Procedia Social and Behavioral Sciences - Elsevier*, 29, pp. 5-12.
- Santos, E. (2009). A aprendizagem pela reflexão em ensino clínico: estudo qualitativo na formação inicial em enfermagem. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Wilson Abreu, Aveiro.
- Santos, S. (2006). Intérprete de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Sta Catarina para obtenção do grau de mestre, orientada por Ronice Quadros. Florianópolis.
- Santos, A., Zara, T., & Dionísio, M. (2009). Características de um bom professor na ótica dos alunos do ensino médio em escolas públicas de Votuporanga. *II Seminário Institucional do PIBID Univates: novos desafios da prática profissional docente - saberes e práticas*, (pp. 89-91). São Paulo.
- Santos, S., Santos, I., Fernandes, M., & Henriques, M. (2002). Qualidade de vida no idoso na comunidade: aplicação da escala de Flanagan. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 10(6), pp. 757-764.

- Sarabia, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. In C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia, & E. Valls, *Los contenidos en la reforma: aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Sarapicos, M. (2008). Reconhecimento e validação da aprendizagem ao longo da vida. *Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sartori, J. (2011). Formação continuada de supervisores educacionais. *XI Congresso Iberoamericano de Extensión*. Santa Fé.
- Scaramucci, M. (1984). Contribuições para um estudo de atitudes e motivações de alunos brasileiros com relação ao inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 3, pp. 97-109.
- Schick, B., Williams, K., & Bolster, L. (1999). Skill levels of educational interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(2), pp. 144-155.
- Schön, D. (1991). *Educating the reflective practitioner*. (2ªed). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Basic Books.
- Schubert, S. (2013). Os sentidos e significados atribuídos pelos surdos ao intérprete de língua brasileira de sinais. *XI Congresso Nacional de Educação - EDUCARE 2013*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Schütz, R. (2003). Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas in [www.sk.com.br](http://www.sk.com.br). Acedido em 15 de março de 2014 em <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>
- Schumacher, D. (2007). Caring behaviours of preceptors as perceived by new graduate orientees. *Journal for Nurses in Staff Development*, 23 (4), 186-192.
- Sequeira, J. (2005). Competências psicológicas e treino mental. Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Jose Cruz Braga.
- Serra, M. (2012). *Aprender a ser enfermeiro: a construção identitária profissional por estudantes de enfermagem*. Lusociência

- Serra, M. (2008). Aprender a ser enfermeiro: a construção identitária profissional por estudantes de enfermagem. *Revista de Ciências da Educação*, 5, pp. 69-78.
- Serra, M. (2007). Supervisão pedagógica de estudantes de enfermagem realizada por enfermeiros dos contextos de prática clínica: a perspectiva dos actores. In A. Rodrigues, & et al, *Processos de formação na e para a prática de cuidados: ciclo de colóquios* (pp. 125-173). Loures: Lusociência.
- Serrazina, L. (1998). *Teacher's professional development in a period of radical change in primary mathematics education in Portugal*. London: London University.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Silva, A. D. (2008). A construção de carreira no ensino superior. Tese apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Céu Cunha. Braga.
- Silva, A. I. (2011). E se eu fosse surda? O processo de categorização do mundo da pessoa s/Surda: a perspectiva da linguística cognitiva. Tese apresentada ao Departamento de Letras da Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de doutor, orientada por Ana Maria Oliveira, Viseu.
- Silva, A. P. (2010). As competências para a empregabilidade no ensino superior. Dissertação apresentada à Secção autónoma de Ciências Sociais, jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Pedro Lourtie. Aveiro.
- Silva, I. (2005). Docência e sucesso académico no ensino superior. Estudo de caso: o ensino e aprendizagem da programação na Universidade de Aveiro e Strathclyde. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por José Tavares. Aveiro.
- Silva, L. (2008). *Aplicação dos saberes em sala de aula: desafios para os professores*. Porto: Universidade do Porto.

- Silva, R., Pires, R., & Vilela, C. (2011). Supervisão de estudantes de enfermagem em ensino clínico: revisão sistemática da literatura. *Revista de Enfermagem Referência*, 3, pp. 113-122.
- Silveirinha, M. (2011). A formação inicial percebida pelos professores cooperantes. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Luís Pardal, Aveiro.
- Simões, J. (2004). Supervisão em ensino de enfermagem: a perspectiva dos enfermeiros cooperantes. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre. Aveiro.
- Simões, J., & Garrido, A. (2006). *Finalidade das estratégias de supervisão utilizadas em ensino clínico de enfermagem*. Centro de estágios. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Simões, J., Alarcão, I., & Costa, N. (2008). Supervisão em ensino clínico de enfermagem: a perspectiva dos enfermeiros cooperantes. *Revista de Enfermagem Referência*, 2(6), pp. 91-108.
- Sloan, G. (1998). Focus group interviews: defining clinical supervision. *Nursing Standard*, 12, pp. 40-43.
- Smedley, A., Morey, P., & Race, P. (2010). Enhancing the knowledge, attitudes, and skills of preceptors: an Australian perspective. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41 (10), 451-461.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX(2), 2-9.
- Sobral, A. (2008). *Dizer o mesmo a outros: ensaios sobre tradução*. São Paulo: Special Book Services.
- Sousa, A., & Filho, M. (2008). A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7), pp. 1-8.
- Sousa, D. (2010). Interpretação de libras/português: uma análise da atuação dos tradutores/intérpretes de libras de S. Luís. *Revista Littera*, 1(1), pp. 60-66.

- Sousa, V., Driessnack, M., & Mendes, I. (2007). Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. parte 1: desenhos de pesquisa quantitativa in [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae). Acedido em 26 de Novembro de 2010 em <http://www.eerp.usp.br/rlae>.
- Souza, R. (1998). *Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes.
- Stewart, D., Schein, J., & Cartwright, B. (1998). *Sign language interpreting: exploring its art and science*. Allyn & Bacon.
- Stoer, S., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S., & Magalhaes, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stokoe, W. (1960). *Sign language structure: an outline of visual communication systems of the american deaf*. Washington DC: Gallaudet College.
- Streubert, H., & Carpenter, D. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançado o imperativo humanista* (2ª ed.). Loures: Lusociência.
- Suleman, F. (2000). Empregabilidade e competências-chave. In H. Lopes, & F. Suleman, *Estratégias empresariais e competências-chave* (pp. 79-115). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Suppala, T., & Newport, E. (1978). How manue seats in a chair? The deri-vation of nouns and verbs in American sign language. In P. Siple, *Understanding language through sign language research* (pp. 91-132). New York: Academic Press.
- Talaia, A. (2007). A aprendizagem em contexto clínico: um estudo ecológico e comparativo. Dissertação apresentada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de mestre, orientada por Wilson Abreu, Aveiro.

- Tavares, A. (2012). O intérprete de LGP numa equipa educativa: estudo de caso. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto para obtenção do grau de mestre. Porto.
- Tavares, F. (2002). Motivação e desmotivação sob o enfoque organizacional. *Revista Hispeci & Lema*, 6, pp. 21-26.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve: relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário. *Actas do III Simpósio de Pedagogia na Universidade* (pp. 149-154). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: Chicago University Press.
- Toscano, P. (2012). Acompanhamento do professor principiante em sala de aula. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus para obtenção do grau de mestre, orientada por Mariana Cortez, Lisboa
- Trillo, F. (1995). Avaliação e aprendizagem. *Colóquio sobre questões curriculares (texto policopiado)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Trindade, V. (2007). *Práticas da formação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Turoff, M. (1970). The design of a policy Delphi. *Technological Forecasting & Social Change Journal*, 2, 149-171.
- Tuxi, P. (2009). A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília para obtenção do grau de mestre, orientada por Celeste Kelman, Brasília.
- Valente, G., & Viana, L. (2009). Da formação por competências à prática docente reflexiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(4), pp. 1-7.
- Vance, C. (2000). Discovering the riches in mentor connections. *Reflections on Nursing Leadership*, 26 (3), pp. 24-25.

- Vasconcellos, M., & Berbel, N. (2000). Avaliação da aprendizagem no ensino superior e suas implicações éticas. *III Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Brasil.
- Veiga, F., & Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico em alunos do ensino básico e secundário: adaptação portuguesa do time management questionnaire. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI (2), pp. 329-341.
- Verhagen, A., Vet, H., Bie, R., Kessels, A., Boers, M., Bouter, L., et al. (1998). The Delphi list: a criteria list for quality assessment of randomized clinical trials for conducting systematic reviews developed by Delphi consensus. *Journal of Clinical Epidemiology*, 51 (12), 1235-1241.
- Veríssimo, R. (2000). *Emoção: da (nao) expressão na saúde e na doença*. Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, pp. 80-91.
- Vieira, F. (2004). Ensino-aprendizagem, formação e investigação. *Para transformar a pedagogia na universidade*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1993a). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira, *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (1993b). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F., & Marques, I. (2002). Supervising reflective teacher development practices. *English language teacher- education and development*, 6. pp.15-21
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Cadernos do CCAP -1.
- Vieira, F., Moreira, M., Barbosa, I., Paiva, M., & Fernandes, I. (2010). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de vida e identidades: professores e interculturalidade*. Edições Afrontamento.

- Voltz, L., Brazil, N., & Ford, A. (2002). O que realmente importa sublinhar na educação inclusiva: guia prático para a sua implementação. *Revista Inclusão*, 3, pp. 5-20.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Wallace, M. (1991). *Training foreign language teacher: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins, E. (2012). Development of the psychotherapy supervision: review of and reflections on 30 years of theory and research. *American Journal of Psychotherapy*, 66(1), 45-83.
- Webb, C., & Kevern, J. (2001). Focus group as a research method: a critique of some aspects of their use in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 33(6), 798-805.
- Weston, J. (1998). *Higher education and the student profile: a reconceptualised model of retention and attrition*. Toowoomba: University of Southern Queensland.
- White, E.. (1998). Clinical supervision: insider reports of a private world. *Journal of Advanced Nursing*, 28 (1), 185-192.
- White, S. (2007). Investigating effective feedback practices for pre-service teacher education students on practicum. *Journal of Teacher Education*, 18(4), 299-311.
- Williams, B., & McLean, I. (1992). Someone to turn to. *Nursing Times*, 18(38), pp. 48-49.
- Wilson, S., & Moffat, M. (2010). Using a Delphi survey to identify priorities. *British Journal Of Healthcare Manegement*, 16 (6), 284-289.
- Windsor, A. (1987). Nursing student's perceptions of clinical experience. *Journal of Nursing Education*, 26 (1), 150-154.
- Winstanley, J., & White, E. (2003). Clinical supervision: models, measures and best practice. *Nurse Researcher*, 10(4), pp. 7-38.
- Winstanley, J., & White, E. (2002). Clinical supervision: models, measures and best practice. *Monograph*. Australia: Australian & New Zealand College of Mental Health Nurses.

- Winston, E. (2004). *A educational interpreting: how it can succeed*. Washington: Gallaudet University Press.
- Wright, C. (1990). An innovation in a diploma program: the future potential of mentorship in nursing. *Nurse Education Today*, 10 (5), pp. 355-359.
- Wright, J., & Giovinazzio, R. (2000). Delphi - uma ferramenta de apoio ao planeamento prospectivo. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 1 (12), pp. 54-65.
- Yorke, M. (1999). *Leaving early: undergraduate non-completion in higher education*. London: Palmer Press.
- Young, R., & Friesen, J. (1990). Parental influences on career development. In R. Young, & W. Bogen, *Methodological approaches to the study of career*. Nova Iorque: Praeger.
- Yu, R., Branje, S., Keijsers, L., & Meeus, W. (2014). Personality effects on romantic relationship quality through friendship quality: a ten-year longitudinal study in youth. *PloS ONE*, 9(9), pp. 1-12.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

## **Legislação**

- Diário da República, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro
- Diário da República, Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto
- Diário da República, Decreto-Lei 208/2001 de 27 de julho
- Diário da República, Decreto-Lei 198/2001 de 3 de julho
- Diário da República, Decreto-Lei 329/B2000 de 22 de dezembro
- Diário da República, Decreto-Lei 309-A/2000 de 30 novembro
- Diário da República, Decreto-Lei 3-B/2000 de 4 de abril
- Diário da República, Decreto-Lei 265/99 de 14 de julho
- Diário da República, Decreto-Lei 89/99 de 5 de julho

Diário da República, Decreto-Lei 36/98 de 24 de julho

Diário da República, Decreto-Lei 174/97 de 19 de julho

Diário da República, Decreto-Lei 133-B-C/97 de 30 de maio

Diário da República, Decreto-Lei 249/96 de 8 de agosto

Diário da República, Decreto-Lei 10-B/96 de 23 de março

Diário da República, Decreto-Lei 287/95 de 30 de outubro

Diário da República, Decreto-Lei 125/95 de 31 de maio

Diário da República, Decreto-Lei 341/93 de 30 de setembro

Diário da República, Decreto-Lei 259/93 de 22 de julho

Diário da República, Decreto-Lei 166/93 de 7 de maio

Diário da República, Decreto-Lei 177/92 de 13 de agosto

Diário da República, Decreto-Lei 58/92 de 11 de abril

Diário da República, Decreto-Lei 129/91 de 2 de abril

Diário da República, Decreto-Lei 103-A/90 de 22 de maio

Diário da República, Decreto-Lei 215/89 de 1 de julho

Diário da República, Decreto-Lei 18/89 de 11 de janeiro

Diário da República, Decreto-Lei 68/86 de 27 março

Diário da República, Decreto-Lei 541/80 de 10 de novembro

Diário da República, Decreto-Lei 50/77 de 11 de Agosto

Diário da República, Despacho n.º 1930/2014 de 6 de fevereiro

Diário da República, Despacho n.º 15123/2011 de 8 de novembro

Diário da República, Despacho n.º 17318/2010 de 17 de novembro

Diário da República, Despacho n.º 13979/2010 de 3 de setembro

Diário da República, Despacho n.º 6490/2010 de 12 abril

Diário da República, Despacho n.º 19041/2008 de 16 de julho

Diário da República, Despacho n.º 20823-P/2007 de 10 de setembro

Diário da República, Despacho n.º 9957-R/2007 de 29 de maio

Diário da República, Despacho n.º 9288 – AG/2007 de 21 maio

Diário da República, Despacho n.º 407/98 de 18 junho

Diário da República, Portaria 994/00 de 17 de outubro

Diário da República, Portaria 279/96 de 20 de julho

Diário da República, Portaria 341/93 de 30 de setembro

Diário da República, Portaria 24/82 de 12 de janeiro

Diário da República, Portaria 878/81 de 1 de outubro

## **Outros**

Bureau International d'audiophonologie (2013) . BIAP recommendations. [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro\\_biap\\_audiologia.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/libro_biap_audiologia.pdf). Acedido a 13 março de 2014 de BIAP em [www.sld.cu](http://www.sld.cu).

Complemento Regulamentar Específico de Curso (CREC). Curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa. Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico do Porto.

Constituição da República Portuguesa. (2005). VII revisão constitucional. <http://www.parlamento.pt/legislação/documents/constpt2005.pdf>. Acedido a 20 de Dezembro de 2009 em [www.parlamento.pt](http://www.parlamento.pt).

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). (DUDH) Resolução da Assembleia-Geral das Nações Unidas. <http://www.gddc.pt>. Acedido a 11 janeiro 2014, em [www.gddc.pt](http://www.gddc.pt).

Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Espanha. <http://www.unesco.com/documents/declaracaosalamanca/>. Acedido a 02 de Junho de 2012, em [www.unesco.com](http://www.unesco.com).

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2001). Dados Estatísticos dos Censos de 2001. <http://www.ine.pt>. Acedido a 05 junho de 2014, em [www.ine.pt](http://www.ine.pt).

Instituto Nacional de Estatística [INE] (2011). Dados Estatísticos dos Censos de 2011. <http://www.ine.pt>. Acedido a 05 junho de 2014, em [www.ine.pt](http://www.ine.pt).

Jornal Oficial n.º C187 de 18/07/1988. <http://www.eur-lex.europa.eu>. Acedido a 20 de Fevereiro de 2010, em [www.eur-lex](http://www.eur-lex.europa.eu).

## **ANEXOS**

## **ANEXO I- Autorização da colheita de dados**

**De:** Cátia Silva Santos  
Universidade Lusófona do Porto  
Rua Augusto Rosa, n.º 24  
4000-098 Porto

Autorizo  
p/e: Doutor Miguel Santos  
Dra. Eide'ia Alves  
17/11/2024  
P. Monteiro

**Ex.º Sr. Presidente da Escola Superior de Educação  
do Instituto Politécnico do Porto**

**Assunto:** Pedido de autorização para a realização de um estudo de investigação

Cátia Marlene Silva Monteiro Santos, aluna do Curso de Doutoramento da Universidade Lusófona do Porto, vem por este meio solicitar a V. Ex.ª que lhe seja concedida a autorização para a realização do seu estudo de investigação que se denomina “*Da carência à premência: o intérprete de língua gestual como supervisor*”, sob a orientação do Professor Doutor António Luís Carvalho e co-orientação da Professora Doutora Isabel Pereira Pinto, e que tem como objetivos:

- Identificar o perfil do supervisor que favoreça o desenvolvimento de competências do futuro profissional;
- Identificar as necessidades dos intervenientes na prática pedagógica;
- Propor um modelo de supervisão promotor do desenvolvimento de competências do futuro profissional.

Neste sentido, com este trabalho pretendemos contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na formação dos estudantes do curso de licenciatura em tradução e interpretação em língua gestual portuguesa através da compreensão das necessidades sentidas pelos supervisados na prática pedagógica e da identificação do perfil do supervisor dos estudantes. A investigação terá um carácter exploratório, descritivo e longitudinal e população em estudo será constituída por:

- Supervisores licenciados em tradução e interpretação em língua gestual portuguesa que estejam a frequentar o mestrado em Tradução e Interpretação em Língua

Gestual Portuguesa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e que sejam supervisores;

- Todos os estudantes que estão em prática pedagógica no curso de licenciatura em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa na Escola Superior de Educação do Porto.

Todas as fases do estudo respeitarão os princípios éticos inerentes a um trabalho de investigação. Assim e no que se refere à participação dos diferentes intervenientes, esta será voluntária e não terá qualquer tipo de risco associado, pelo que poderão desistir de colaborar no mesmo. Asseguraremos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

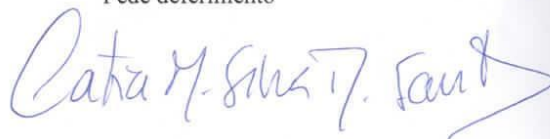
Comprometemo-nos a dar conhecimento à Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto, os resultados da investigação.

Mais se informa que nos encontrámos à disposição de V. Ex.<sup>a</sup> para qualquer assunto ou pedido de esclarecimento.

Com os melhores cumprimentos,

Porto, 14 Novembro de 2011

Pede deferimento



(Cátia Marlene Silva Monteiro Santos)

Telefone: 938262744

Correio Eletrónico: [catisantos@iol.pt](mailto:catisantos@iol.pt)

[catia.santos@ulsm.min-saude.pt](mailto:catia.santos@ulsm.min-saude.pt)

**ANEXO II – SLISCY: 1ª Ronda**

Caro Colega,

No âmbito da tese de Doutoramento em Educação a decorrer na Universidade Lusófona do Porto e em colaboração com a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, estamos a realizar uma investigação dedicada ao estudo do perfil de competências do supervisor dos estudantes do Curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa.

A participação dos supervisores no estudo é voluntária e não tem qualquer risco associado. Asseguraremos o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Assim, no relatório da investigação que se venha a elaborar ou em qualquer outra publicação/divulgação que seja feita, não se incluirá qualquer tipo de informação que leve à identificação dos participantes.

Assim, solicitamos a sua cooperação no preenchimento do inventário em anexo, no qual encontrará as diversas competências que o supervisor deve possuir.

A sua colaboração neste estudo contribuirá para um aprofundamento do conhecimento acerca das competências que o intérprete de língua gestual deverá possuir quando assume as funções de supervisor, permitindo desta forma melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos supervisados, possibilitando a transformação destes últimos em profissionais competentes, o que consequentemente permitirá um apoio de excelência à comunidade surda com quem trabalham, podendo vir a traduzir-se numa melhoria no desenvolvimento e dos resultados obtidos pelos alunos surdos durante o seu percurso académico.

Desde já disponível para qualquer esclarecimento que entenda ser necessário,

Muito obrigado pela colaboração

Cátia Silva Santos

Correio electrónico: [catisantos@iol.pt](mailto:catisantos@iol.pt)  
[catia.santos@ulsm.min-saude.pt](mailto:catia.santos@ulsm.min-saude.pt)

Por favor, coloque os três primeiros números dos documentos identificativos

solicitados:

Bilhete de Identidade/Cartão de

--	--	--

Cidadão Cartão de Contribuinte

--	--	--

Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino

Masculino

Nº. de anos em que é intérprete de Língua Gestual Portuguesa: \_\_\_\_\_

Licenciatura em \_\_\_\_\_

Instituição Superior onde se licenciou \_\_\_\_\_

Ano em que terminou o curso: \_\_\_\_\_

Possui mais algum curso superior? Sim  Não

Se sim:

Pós Graduação em: \_\_\_\_\_

Licenciatura em: \_\_\_\_\_

Mestrado em: \_\_\_\_\_

Doutoramento em: \_\_\_\_\_

Tem formação em supervisão? Sim  Não

Se sim, como adquiriu? \_\_\_\_\_

Contexto de trabalho predominante:

Administração Pública

Associação de Surdos

Escola

Saúde

Serviços ocasionais

Televisão

Outro: \_\_\_\_\_

Foi ou É supervisor de estudantes do Curso de Licenciatura em Tradução e Interpretação de  
Língua Gestual Portuguesa? Sim  Não

Se sim, há quantos tempo? \_\_\_\_\_

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA					
COMPETÊNCIAS	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
<b>Ajuda:</b> o supervisado nas interações com os pares, na formação da identidade profissional, na definição de um quadro de valores profissional, no desenvolvimento de atitudes de justiça, aprofundamento do domínio da linguagem profissional com progressivo domínio científico e relacional, na gestão de conflitos, no desenvolvimento do pensamento crítico e na promoção da melhoria contínua, na aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para que se torne num profissional competente.					
<b>Atualizado:</b> a Língua Gestual está em permanente evolução, pelo que mantém-se atualizado através de formação contínua, sobre os novos gestos e sobre os que caem em desuso.					
<b>Ambiente seguro:</b> cria um ambiente adequado às práticas.					
<b>Articulação entre culturas:</b> conhece os preceitos que caracterizam as diferentes culturas (Ex: toque, expressões faciais, expressão corporal, entre outros).					
<b>Articulação teórico-prática dos saberes:</b> mobiliza e operacionaliza os conhecimentos, atitudes e habilidades conjuntamente, com vista á maximização das potencialidades do supervisado; não só para atingir os objetivos mas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.					
<b>Assertividade:</b> estabelece uma comunicação direta por meio de comportamentos que o habilitam a agir no seu interesse, a defender-se sem ansiedade excessiva, a expressar-se de modo honesto e adequado, fazendo valer os seus direitos sem negar o espaço de afirmação do outro.					

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA					
COMPETÊNCIAS	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
<b>Autocrítico:</b> analisa e avalia com regularidade o seu trabalho e é crítico, tentando sempre aperfeiçoar as suas práticas. Sabe criticar e aceita as críticas.					
<b>Autoestima:</b> um bom nível de autoestima está positivamente relacionado com um estado de bem-estar psicológico, de integração social e com menor grau de desadaptação.					
<b>Avaliação:</b> avalia e documenta a evolução dos resultados esperados, de modo a orientar e a planificar as sessões seguintes. Avalia as necessidades e potencialidades do supervisionado e adequa as estratégias para a consecução dos objetivos, dando «feedback» aos mesmos sobre o trabalho desenvolvido.					
<b>Capacidade de ouvir:</b> ouve as opiniões e perspetivas do supervisionado, de modo a dar uma resposta adequada e a estabelecer uma relação positiva entre todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem do estudante, fazendo com que este se sinta como um elemento da equipa que é valorizado.					
<b>Colaboração/Cooperação:</b> pressupõe sentido de equipa, em que os diferentes atores educativos são interdependentes, e em que existe um sentimento de pertença a um grupo.					
<b>Habilidades técnicas:</b> possui as competências necessárias ao desempenho das suas funções, quer enquanto intérprete quer enquanto supervisor. Cria um espaço e um tempo para que o supervisionado também desenvolva e coloque em prática as competências inerentes ao exercício da profissão.					

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA					
COMPETÊNCIAS	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
<p><b>Compreensão:</b> compreende o contexto em que está inserido, assim como o supervisionado pelo qual é responsável, tendo em consideração que este último tem uma história de vida, expectativas, crenças, valores, medos receio, desejos, vontades e expectativas e que interferem no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que o percurso se caracteriza de progressos e retrocessos.</p>					
<p><b>Comprometido com o supervisionado:</b> Deverá assumir um compromisso com o supervisionado, de acordo com a duração do estágio, dado que é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante, de modo a este ter sempre a quem recorrer.</p>					
<p><b>Comunicação:</b> é o meio privilegiado para conhecer o supervisionado e para se dar a conhecer, permitindo a criação de uma plataforma de transparência e diálogo permanente.</p>					
<p><b>Confiança:</b> tem confiança no que faz e é, por natureza, uma pessoa confiante. Estabelece um ambiente afetivo-relacional com o supervisionado, permitindo a este experienciar diversas práticas sem prejuízo para o seu desenvolvimento global enquanto estudante.</p>					
<p><b>Conselheiro:</b> aconselha o supervisionado acerca das exigências da carreira profissional. O supervisor transmite conhecimentos, habilidades e valores da prática profissional, permitindo uma orientação do supervisionado mais adequada às necessidades e potencialidades deste último.</p>					

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA					
COMPETÊNCIAS	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
<b>Criatividade/Inovação:</b> operacionaliza os conhecimentos, atitudes e habilidades, no sentido de produzir novas ideias e de concluir o processo com um «produto» original e valioso, algo que é significativo.					
<b>Disponibilidade:</b> está disponível para o supervisionado, quer para esclarecimento de dúvidas, quer para o desenvolvimento de discussões de nível mais aprofundado. Acompanha o supervisionado ao longo do estágio e é um ponto de apoio a que este pode sempre recorrer.					
<b>Empatia:</b> consiste na capacidade de escutar de modo a perceber os pensamentos, os sentimentos e as intenções do interlocutor, fornecendo adequadamente a compreensão da situação expressa e o encorajamento para situações futuras semelhantes.					
<b>Entusiasta:</b> discute os problemas de forma construtiva. Vê nas adversidades uma oportunidade para o crescimento pessoal e profissional.					
<b>Estimulador/Motivador:</b> estimula e motiva os supervisionados a superarem as expectativas pessoais e profissionais, analisando os riscos reais das situações e os objetivos e metas que se pretendem atingir.					
<b>Guia:</b> introduz o estudante no contexto da prática, assim como na comunidade surda, sendo um importante elo e ligação para estabelecer a comunicação entre o supervisionado e as pessoas surdas.					
<b>Liderança:</b> capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objetivo.					

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA					
COMPETÊNCIAS	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
<b>Monitor:</b> monitoriza e regista frequentemente a atividade do supervisionado, e dá-lhe o respetivo «feedback».					
<b>Organização:</b> organiza as experiências de aprendizagem para o supervisionado de modo a desenvolver as competências pretendidas.					
<b>Orientação:</b> proporciona a orientação necessária, ao mesmo tempo que incute atitudes adequadas, interesses e bons hábitos de trabalho, assim como boas práticas. Progressivamente vai permitindo a conquista da autonomia por parte do estudante.					
<b>Paciente:</b> quer quando os outros não o percebem, quer quando não percebe os outros, assim como quando os outros cometem erros, ou ele próprio.					
<b>Planear:</b> planifica o ensino para conseguir uma progressão na aprendizagem do aluno, seleciona objetivos de aprendizagem, conteúdos e metodologias tendo em consideração o conhecimento prévio do supervisionado. Planifica oportunidades para promover o desenvolvimento global do estudante.					
<b>Professor:</b> partilha conhecimentos e experiências com o supervisionado, assim como identifica as necessidades individuais do estudante e as oportunidades que o contexto possibilita ao supervisionado desenvolver. Deve ter gosto pelo ensino.					
<b>Profissional:</b> atua como um modelo profissional e cumpre com o que lhe é exigido, assim como sabe o significado do que lhe é proposto.					

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA					
COMPETÊNCIAS	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
<p><b>Recurso:</b> quer pelos conhecimentos que possui, competências e versatilidade comunicativa é um recurso quer para o supervisionado, quer para outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. É um elemento que se pode recorrer indecentemente das circunstâncias ou projetos a desenvolver.</p>					
<p><b>Reflexão:</b> reflete na prática e sobre a prática com vista à excelência do processo de ensino-aprendizagem.</p>					
<p><b>Resiliência:</b> aplica conhecimentos, atitudes e habilidades de modo a prevenir, minimizar ou superar efeitos novos ou adversos de crises que enfrenta no decurso da prática profissional diária.</p>					
<p><b>Resolução de problemas:</b> ajuda o supervisionado a analisar criticamente as situações e a tomar decisões, desenvolvendo neste último o pensamento crítico a tomada de decisão.</p>					
<p><b>Respeito:</b> capacidade para aceitar e respeitar o estudante mesmo quando este não corresponde às expectativas geradas; respeito por si mesmo enquanto pessoa e profissional, para que conjuntamente com o supervisionado ao longo do estágio possam encetar um processo de transformação que será uma mais-valia para ambos, pois permitirá o crescimento quer do supervisionado enquanto futuro profissional, quer do intérprete enquanto supervisor.</p>					

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA					
COMPETÊNCIAS	Nada adequado	Pouco adequado	Adequado	Bastante adequado	Muito adequado
<b>Responsabilidade:</b> Reconhece os limites do seu papel e da sua competência e responde pelas suas ações e pelos juízos profissionais que elabora. Consulta peritos quando os serviços requerem um nível de perícia que está para além da sua competência atual ou que saem da sua área de exercício.					
<b>Suporte:</b> consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de apoiar e de ser apoiado, sempre que alguém necessita de ajuda para solucionar determinado problema.					
<b>Trabalho em equipa:</b> conhecer as necessidades de uma pessoa surda e sua família, é multidisciplinar. O intérprete constitui um elemento fundamental na equipa educativa, quer pelos conhecimentos que possui da cultura surda e da sua comunidade, quer pela sua versatilidade comunicativa.					
<b>Treinador:</b> ao atuar como um treinador, o supervisor permite ao supervisionado aceder às práticas de modo controlado e progressivamente permitir ao estudante encontrar estratégias como melhorar a sua prática diária.					
<b>Voluntário:</b> a técnica só é apreendida ao longo do treino, pelo que, supervisionar os estudantes de TILGP é uma atividade de natureza altruística e voluntária, que providencia um serviço à comunidade.					

Se entender que há competências que deviam estar aqui descritas, por favor, mencione quais e porquê.

---



---



---

Muito obrigado pela colaboração.

**ANEXO III – SLISCY: 2ª Ronda**

Caro Colega,

Por favor, coloque os três primeiros números dos documentos identificativos solicitados:

Bilhete de Identidade/Cartão de  Cidadão Cartão de   
Contribuinte

Após a análise dos resultados da 1ª ronda da Técnica de Delphi, o painel de peritos determinou a seguinte ordem de competências do perfil do supervisor dos estudantes do curso de licenciatura em tradução e interpretação de língua gestual. Por favor valide o inventário que se segue.

Nota: as competências estão ordenadas de modo decrescente, isto é da mais importante para a menos importante.

INVENTÁRIO DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DO SUPERVISOR DOS ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUA GESTUAL PORTUGUESA		
COMPETÊNCIAS	Não Valido	Valido
<b>Trabalho em equipa:</b> conhecer as necessidades de uma pessoa surda e sua família, é multidisciplinar. O intérprete constitui um elemento fundamental na equipa educativa, quer pelos conhecimentos que possui da cultura surda e da sua comunidade, quer pela sua versatilidade comunicativa.		
<b>Atualizado:</b> a Língua Gestual está em permanente evolução, pelo que mantém-se atualizado através de formação contínua, sobre os novos gestos e sobre os que caem em desuso.		
<b>Habilidades técnicas:</b> possui as competências necessárias ao desempenho das suas funções, quer enquanto intérprete quer enquanto supervisor. Cria um espaço e um tempo para que o supervisionado também desenvolva e coloque em prática as competências inerentes ao exercício da profissão.		
<b>Disponibilidade:</b> está disponível para o supervisionado, quer para esclarecimento de dúvidas, quer para o desenvolvimento de discussões de nível mais aprofundado. Acompanha o supervisionado ao longo do estágio e é um ponto de apoio a que este pode sempre recorrer.		
<b>Orientação:</b> proporciona a orientação necessária, ao mesmo tempo que incute atitudes adequadas, interesses e bons hábitos de trabalho, assim como boas práticas. Progressivamente vai permitindo a conquista da autonomia por parte do estudante.		

COMPETÊNCIAS	Não Valido	Valido
<b>Monitor:</b> monitoriza e regista frequentemente a atividade do supervisionado, e dá-lhe o respetivo «feedback».		
<b>Profissional:</b> atua como um modelo profissional e cumpre com o que lhe é exigido, assim como sabe o significado do que lhe é proposto.		
<b>Responsabilidade:</b> Reconhece os limites do seu papel e da sua competência e responde pelas suas ações e pelos juízos profissionais que elabora. Consulta peritos quando os serviços requerem um nível de perícia que está para além da sua competência atual ou que saem da sua área de exercício.		
<b>Articulação entre culturas:</b> conhece os preceitos que caracterizam as diferentes culturas (Ex: toque, expressões faciais, expressão corporal, entre outros).		
<b>Avaliação:</b> avalia e documenta a evolução dos resultados esperados, de modo a orientar e a planificar as sessões seguintes. Avalia as necessidades e potencialidades do supervisionado e adequa as estratégias para a consecução dos objetivos, dando «feedback» aos mesmos sobre o trabalho desenvolvido.		
<b>Articulação teórico-prática dos saberes:</b> mobiliza e operacionaliza os conhecimentos, atitudes e habilidades conjuntamente, com vista á maximização das potencialidades do supervisionado; não só para atingir os objetivos mas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.		
<b>Conselheiro:</b> aconselha o supervisionado acerca das exigências da carreira profissional. O supervisor transmite conhecimentos, habilidades e valores da prática profissional, permitindo uma orientação do supervisionado mais adequada às necessidades e potencialidades deste último.		
<b>Respeito:</b> capacidade para aceitar e respeitar o estudante mesmo quando este não corresponde às expectativas geradas; respeito por si mesmo enquanto pessoa e profissional, para que conjuntamente com o supervisionado ao longo do estágio possam encetar um processo de transformação que será uma mais-valia para ambos, pois permitirá o crescimento quer do supervisionado enquanto futuro profissional, quer do intérprete enquanto supervisor.		
<b>Autocrítica:</b> analisa e avalia com regularidade o seu trabalho e é crítico, tentando sempre aperfeiçoar as suas práticas. Sabe criticar e aceita as críticas.		
<b>Colaboração/Cooperação:</b> pressupõe sentido de equipa, em que os diferentes atores educativos são interdependentes, e em que existe um sentimento de pertença a um grupo.		
<b>Estimulador/Motivador:</b> estimula e motiva os supervisionados a superarem as expectativas pessoais e profissionais, analisando os riscos reais das situações e os objetivos e metas que se pretendem atingir.		
<b>Guia:</b> introduz o estudante no contexto da prática, assim como na comunidade surda, sendo um importante elo e ligação para estabelecer a comunicação entre o supervisionado e as pessoas surdas.		
<b>Recurso:</b> quer pelos conhecimentos que possui, competências e versatilidade comunicativa é um recurso quer para o supervisionado, quer para outros intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. É um elemento que se pode recorrer indecentemente das circunstâncias ou projetos a desenvolver.		

COMPETÊNCIAS	Não Valido	Valido
<b>Resolução de problemas:</b> ajuda o supervisionado a analisar criticamente as situações e a tomar decisões, desenvolvendo neste último o pensamento crítico a tomada de decisão.		
<b>Ajuda:</b> o supervisionado nas interações com os pares, na formação da identidade profissional, na definição de um quadro de valores profissional, no desenvolvimento de atitudes de justiça, aprofundamento do domínio da linguagem profissional com progressivo domínio científico e relacional, na gestão de conflitos, no desenvolvimento do pensamento crítico e na promoção da melhoria contínua, na aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para que se torne num profissional competente.		
<b>Capacidade de ouvir:</b> ouve as opiniões e perspectivas do supervisionado, de modo a dar uma resposta adequada e a estabelecer uma relação positiva entre todos os intervenientes no processo de ensino aprendizagem do estudante, fazendo com que este se sinta como um elemento da equipa que é valorizado.		
<b>Comprometido com o supervisionado:</b> Deverá assumir um compromisso com o supervisionado, de acordo com a duração do estágio, dado que é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante, de modo a este ter sempre a quem recorrer.		
<b>Treinador:</b> ao atuar como um treinador, o supervisor permite ao supervisionado aceder às práticas de modo controlado e progressivamente permitir ao estudante encontrar estratégias como melhorar a sua prática diária.		
<b>Comunicação:</b> é o meio privilegiado para conhecer o supervisionado e para se dar a conhecer, permitindo a criação de uma plataforma de transparência e diálogo permanente.		
<b>Confiança:</b> tem confiança no que faz e é, por natureza, uma pessoa confiante. Estabelece um ambiente afetivo-relacional com o supervisionado, permitindo a este experienciar diversas práticas sem prejuízo para o seu desenvolvimento global enquanto estudante.		
<b>Reflexão:</b> reflete na prática e sobre a prática com vista à excelência do processo de ensino-aprendizagem.		
<b>Resiliência:</b> aplica conhecimentos, atitudes e habilidades de modo a prevenir, minimizar ou superar efeitos novos ou adversos de crises que enfrenta no decurso da prática profissional diária.		
<b>Entusiasta:</b> discute os problemas de forma construtiva. Vê nas adversidades uma oportunidade para o crescimento pessoal e profissional.		
<b>Ambiente seguro:</b> cria um ambiente adequado às práticas.		
<b>Assertividade:</b> estabelece uma comunicação direta por meio de comportamentos que o habilitam a agir no seu interesse, a defender-se sem ansiedade excessiva, a expressar-se de modo honesto e adequado, fazendo valer os seus direitos sem negar o espaço de afirmação do outro.		
<b>Empatia:</b> consiste na capacidade de escutar de modo a perceber os pensamentos, os sentimentos e as intenções do interlocutor, fornecendo adequadamente a compreensão da situação expressa e o encorajamento para situações futuras semelhantes.		

<b>COMPETÊNCIAS</b>	<b>Não Valido</b>	<b>Valido</b>
<b>Liderança:</b> capacidade de influenciar, guiar e orientar um grupo na realização de um determinado objetivo.		
<b>Organização:</b> organiza as experiências de aprendizagem para o supervisionado de modo a desenvolver as competências pretendidas.		
<b>Criatividade/Inovação:</b> operacionaliza os conhecimentos, atitudes e habilidades, no sentido de produzir novas ideias e de concluir o processo com um «produto» original e valioso, algo que é significativo.		
<b>Suporte:</b> consiste na capacidade de operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades no sentido de apoiar e de ser apoiado, sempre que alguém necessita de ajuda para solucionar determinado problema.		
<b>Compreensão:</b> compreende o contexto em que está inserido, assim como o supervisionado pelo qual é responsável, tendo em consideração que este último tem uma história de vida, expectativas, crenças, valores, medos receio, desejos, vontades e expectativas e que interferem no processo de ensino aprendizagem, fazendo com que o percurso se caracteriza de progressos e retrocessos.		
<b>Auto-Estima:</b> um bom nível de auto-estima está positivamente relacionado com um estado de bem-estar psicológico, de integração social e com menor grau de desadaptação.		
<b>Paciente:</b> quer quando os outros não o percebem, quer quando não percebe os outros, assim como quando os outros cometem erros, ou ele próprio.		
<b>Planear:</b> planifica o ensino para conseguir uma progressão na aprendizagem do aluno, seleciona objetivos de aprendizagem, conteúdos e metodologias tendo em consideração o conhecimento prévio do supervisionado. Planifica oportunidades para promover o desenvolvimento global do estudante.		
<b>Voluntário:</b> a técnica só é apreendida ao longo do treino, pelo que, supervisionar os estudantes de TILGP é uma atividade de natureza altruística e voluntária, que providencia um serviço à comunidade.		
<b>Professor:</b> partilha conhecimentos e experiências com o supervisionado, assim como identifica as necessidades individuais do estudante e as oportunidades que o contexto possibilita ao supervisionado desenvolver. Deve ter gosto pelo ensino.		

Das competências apresentadas na 1ª ronda, o painel de peritos considerou a competência “Professor” pouco adequada. Por favor, indique o seu grau de concordância com esta afirmação:

<b>Afirmação</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Sem Opinião</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
A competência “professor” é pouco adequada					

Se entender que há competências que deviam estar aqui descritas, por favor, mencione quais e porquê.

---

---

---

---

Muito obrigado pela colaboração.

Cátia Silva Santos

Correio electrónico: [catisantos@iol.pt](mailto:catisantos@iol.pt)  
[catia.santos@ulsm.min-saude.pt](mailto:catia.santos@ulsm.min-saude.pt)

## **ANEXO IV – Guião de Entrevista dos Estudantes**

### Guião da Entrevista - Estudantes

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
<p>Motivação para a entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Agradecer a disponibilidade</li> <li>• Contextualizar entrevista na investigação</li> <li>• Assegurar a confidencialidade das respostas</li> <li>• Dar a conhecer os objetivos da entrevista</li> <li>• Informar da importância do estudante para o desenvolvimento deste estudo</li> <li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar a nossa entrevista tem alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto do desenvolvimento do trabalho - doutoramento</li> <li>• Informar sobre a área da problemática</li> </ul>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
Atividade Iniciação Prática Profissional	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a informação/estrutura da AIPP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando iniciou o estágio que informações recebeu sobre a AIPP?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contexto da AIPP</li> <li>Duração da AIPP</li> <li>Objetivos da AIPP</li> <li>Perfil do estagiário (Dimensões)                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Intelectual</li> <li>Relacional</li> <li>Performance</li> </ul> </li> <li>Competências</li> <li>Dinâmica da AIPP                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Pares/individual</li> <li>Turmas, apoios</li> <li>Supervisores</li> </ul> </li> <li>Avaliação</li> </ul>	
Necessidade do supervisado	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as necessidades inerentes à AIPP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando iniciou o estágio quais foram as necessidades sentidas?</li> <li>Como é que foi superando?</li> <li>Atualmente, quais são as necessidades sentidas?</li> <li>Quais são os factores que interferem na aprendizagem em contexto da prática ?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integração no contexto da AIPP</li> <li>Habilidade técnica</li> <li>Conhecimento de conceitos/gestos</li> <li>Gestão do tempo</li> <li>Integração na equipa educativa</li> <li>Integração na comunidade surda</li> <li>Presença do supervisor nos diferentes momentos da AIPP</li> </ul>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber sobre a importância da supervisão em TILGP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é que decorrem as sessões de supervisão?</li> <li>• Até que ponto considera que a supervisão pode contribuir no seu processo de ensino-aprendizagem?</li> <li>• Qual é o acompanhamento que o seu supervisor faz?</li> <li>• Como é que o supervisor articula as suas necessidades e as necessidades do contexto?</li> <li>• De que modo o supervisor contribui no seu processo de ensino aprendizagem?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoio informal, orientação, espírito crítico</li> <li>• Processo formal de sustentação da prática                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conhecimentos</li> <li>○ Competências</li> </ul> </li> <li>• Dinâmica das sessões de supervisão                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Local</li> <li>○ Regularidade</li> <li>○ Duração</li> <li>○ Tipo de sessão                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação</li> <li>✓ Reflexão conjunta periódica</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>• Stresse</li> <li>• Ansiedade</li> <li>• Motivação</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Tempo de reflexão</li> <li>• Segurança</li> <li>• Confiança</li> <li>• Habilidade performativa</li> </ul>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
Perfil do supervisor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as expectativas que o estudante tem sobre o supervisor</li> <li>Identificar perfil do supervisor que favoreça o desenvolvimento dos supervisados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual é o ratio supervisor/supervisado face à AIPP? Qual acha que devia ser?</li> <li>Como descreve o seu supervisor?</li> <li>Idealmente, que características é que o supervisor devia possuir?</li> <li>Qual é a importância do supervisor nos estágios em TILGP?</li> <li>Qual a formação que o supervisor deve possuir?</li> <li>Considera que devia existir alguma componente específica no curso de inicial para poder fazer supervisão a posteriori?               <ul style="list-style-type: none"> <li>Se sim, qual?</li> <li>Se não, porquê?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ratio supervisor/supervisado</li> <li>Atualizado, disponível, criativo, líder, paciente, responsável, justo, profissional, performance...</li> <li>Clarifica, Encoraja, Dá opinião, Ajuda a encontrar soluções, Orienta, Estabelece critérios, Condiciona, Dá «feedback», Habilidade performativa, Diminuição da ansiedade, aumento de confiança...</li> <li>Licenciatura, Mestrado, Pós-graduação</li> <li>Organização curricular do curso de TILGP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Devo ter comigo o inventário para a técnica de Delphi.</li> </ul>

**Perguntar se tem alguma sugestão ou informação que queira prestar**

**Agradecer a disponibilidade**

## **ANEXO V – Guião de Entrevista do Coordenador**

### Guião da Entrevista - Coordenador

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
Motivação para a entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista</li> <li>• Agradecer a disponibilidade</li> <li>• Contextualizar entrevista na investigação</li> <li>• Assegurar a confidencialidade das respostas</li> <li>• Dar a conhecer os objetivos da entrevista</li> <li>• Informar da importância da opinião do coordenador para o desenvolvimento do estudo</li> <li>• Solicitar autorização para gravar a entrevista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar a nossa entrevista tem alguma dúvida que gostaria de ver esclarecida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto do desenvolvimento do trabalho - doutoramento</li> <li>• Informar sobre a área da problemática</li> </ul>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
<p>Atividade Iniciação Prática Profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber que informação sobre a AIPP é fornecida aos estudantes/ supervisores</li> <li>• Conhecer as estratégias de integração/ acolhimento dos supervisados/ supervisores</li> <li>• Identificar/elencar as competências gerais dos estudantes de TILGP</li> <li>• Entender os critérios para a selecção dos campos de estágios e dos supervisores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando os estudantes iniciam o estágio que informações recebem sobre a AIPP?</li> <li>• Quais são as competências exigidas aos estudantes para que possam ter sucesso no final do estágio?</li> <li>• E aos supervisores? Que informação lhes é prestada?</li> <li>• Quais são os critérios para a escolha dos campos de estágio?</li> <li>• Quais são os critérios de selecção dos supervisores?</li> <li>• É dada alguma formação específica para que os supervisores possam receber os estudantes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto da AIPP</li> <li>• Duração da AIPP</li> <li>• Objectivos da AIPP</li> <li>• Dinâmica da AIPP</li> <li>• Avaliação</li> <li>• Perfil do estagiário (Dimensões) <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Intelectual</li> <li>○ Relacional</li> <li>○ Performance</li> </ul> </li> <li>• Competências</li> <li>• Perfil o supervisor</li> <li>• Formação dos supervisores</li> </ul>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
<p>Necessidades do supervisorado e do supervisor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender as necessidades sentidas na AIPP pelos estudantes/supervisores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais são as necessidades/dificuldades que os estudantes mais referem? E os supervisores?</li> <li>• Qual é o meio de comunicação para que estes expressem as suas necessidades/dificuldades?</li> <li>• Que estratégias é que a faculdade implementa para dar resposta a estas dificuldades/necessidades que os estudantes colocam? E dos supervisores?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integração no contexto da AIPP</li> <li>• Performance gestual</li> <li>• Conhecimento de conceitos/gestos</li> <li>• Gestão do tempo</li> <li>• Integração na equipa educativa</li> <li>• Reuniões conjuntas, seminários diversificados e dirigidos aos supervisores</li> <li>• Mensagens pelo portal da escola</li> <li>• E-mail, telefone?</li> <li>• Horário de atendimento na faculdade pelo docente responsável pelo estágio/pelo coordenador do Curso?</li> </ul>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber na opinião dos coordenadores qual a importância da supervisão em TILGP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Até que ponto considera que a supervisão e o supervisor podem contribuir o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stresse</li> <li>• Ansiedade</li> <li>• Motivação</li> <li>• Resolução de problemas</li> <li>• Tempo de reflexão</li> <li>• Segurança</li> <li>• Confiança</li> <li>• Habilidade performativa</li> <li>• Apoio informal, orientação, espírito crítico</li> <li>• Processo formal de sustentação da prática                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Conhecimentos</li> <li>○ Competências</li> </ul> </li> <li>• Dinâmica das sessões de supervisão                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Local</li> <li>○ Regularidade</li> <li>○ Duração</li> <li>○ Tipo de sessão                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Observação</li> <li>✓ Reflexão conjunta periódica</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
Perfil do supervisor	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o perfil do supervisor que favoreça o desenvolvimento dos supervisados</li> <li>• Perceber qual a formação que o supervisor deve ter.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é o ratio supervisor/supervisado face à AIPP? Qual acha que devia ser?</li> <li>• Quais são as competências mais importantes que o supervisor deve possuir?</li> <li>• Qual a formação que o supervisor deve possuir?</li> <li>• De que forma pode o ensino/currículo contribuir para o perfil que se espera do supervisor? Ou do interprete</li> <li>• Técnica de Delphi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ratio supervisor/supervisado</li> <li>• Atualizado, disponível, criativo, líder, paciente, responsável, justo, profissional, performance gestual...</li> <li>• Clarifica, Encoraja, Dá opinião, Ajuda a encontrar soluções, Orienta, Estabelece critérios, Condiciona, Dá «feedback», Habilidade performativa, Diminuição da ansiedade, aumento de confiança...</li> <li>• Licenciatura, Mestrado, Pós-graduação</li> <li>• Organização curricular do curso de TILGP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Devo ter comigo o inventário para a técnica de Delphi.</li> </ul>

**Perguntar se tem alguma sugestão ou informação que queira prestar e Agradecer a disponibilidade**

## **ANEXO VI – Guião do «focus group»**

**Guião do «Focus Group»**

<b>TEMA</b>	<b>OBJECTIVO</b>	<b>PERGUNTA</b>	<b>TÓPICO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
<p>Motivação para o «focus group»</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar o «focus group»</li> <li>• Agradecer a disponibilidade</li> <li>• Contextualizar o «focus group» na investigação</li> <li>• Assegurar a confidencialidade das respostas</li> <li>• Dar a conhecer os objetivos do «focus group»</li> <li>• Informar da importância dos intérpretes para o desenvolvimento deste estudo</li> <li>• Solicitar autorização para gravar o «focus group»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antes de iniciar o nosso «focus group» têm alguma dúvida que gostariam de ver esclarecida?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto do desenvolvimento do trabalho - doutoramento</li> <li>• Informar sobre a área da problemática</li> </ul>	

<b>TEMA</b>	<b>OBJECTIVO</b>	<b>PERGUNTA</b>	<b>TÓPICO</b>	<b>OBSERVAÇÕES</b>
Necessidades do intérprete	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as necessidades sentidas na profissão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Quando iniciou a profissão quais foram as necessidades sentidas?</li> <li>Como é que foi superando?</li> <li>Atualmente, quais são as necessidades sentidas?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integração no contexto de trabalho</li> <li>Habilidade técnica</li> <li>Conhecimento de conceitos/gestos</li> <li>Gestão do tempo</li> <li>Integração na equipa educativa</li> <li>Integração na comunidade surda</li> </ul>	
Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a opinião dos intérpretes sobre a importância da supervisão em TILGP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O que é supervisão?</li> <li>De que modo pode a supervisão contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do estudante?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio informal/formal, orientação, espírito crítico</li> <li>Aprendizagem ao longo da vida</li> <li>Aquisição de competências</li> <li>Processo formal de sustentação da prática</li> </ul> <p>Dinâmica das sessões de supervisão</p>	

TEMA	OBJECTIVO	PERGUNTA	TÓPICO	OBSERVAÇÕES
Perfil do supervisor	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar perfil do supervisor que favoreça o desenvolvimento dos supervisados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qual acham que devia ser o ratio supervisor/supervisado face à AIPP?</li> <li>Qual é a importância do supervisor nos estágios em TILGP?</li> <li>Como é que o supervisor deve articular as necessidades do estudante e as necessidades do contexto?</li> <li>Como é que o supervisor pode potenciar a transição para prática profissional?</li> <li>Idealmente, que características é que o supervisor deve possuir?</li> <li>Qual a formação que o supervisor deve possuir?</li> <li>Consideram que devia existir alguma componente específica no curso de inicial para poder fazer supervisão a posteriori?               <ul style="list-style-type: none"> <li>Se sim, qual?</li> <li>Se não, porquê?</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ratio supervisor/supervisado</li> <li>Clarifica, Encoraja, Dá opinião, Ajuda a encontrar soluções, Orienta, Estabelece critérios, Condiciona, Dá «feedback», Habilidade performativa, Diminuição da ansiedade, aumento de confiança...</li> <li>Atualizado, disponível, criativo, líder, paciente, responsável, justo, profissional, performance...</li> <li>Licenciatura, Mestrado, Pós-graduação</li> <li>Organização curricular do curso de TILGP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Devo ter comigo o inventário para a técnica de Delphi.</li> </ul>