



Orientação

## **AGRADECIMENTOS**

Além do gosto pelo conhecimento e pela descoberta, a realização desta dissertação deve-se a diversos fatores, alguns deles alheios a mim mesma.

Neste sentido devo um enorme obrigado ao Professor Doutor Miguel Santos, por sempre se encontrar disponível para todas as questões por mim colocadas assim como me transmitir confiança e me manter de pés no chão quando necessário.

Aos meus pais por me terem proporcionado sempre o melhor e me encorajarem para nunca desistir de nada. A minha irmã e cunhado um obrigado por muitas vezes aguentarem o mau humor que carregava quando algo não corria como desejado. A minha pequena Beatriz por em tantas tardes ser a minha companheira de secretária enquanto que a madrinha tinha “tantas coisas para estudar”.

Os meus amigos mais chegados que tantas vezes ouviram as minhas incertezas um muito obrigado. Mas um obrigada muito especial a minha colega e amiga Diana Resende pela companhia em pequenas deslocações e sem ter nada que ver com tudo isto tantas e tantas vezes me levantou e apoiou.

Um muito obrigada as minhas colegas de trabalho da Escola Artística António Arroio, Ana Lambéria Silva, Luzia Tavares e Sara Mendes, que no decorrer do ano letivo 2016/2017 foram sem dúvida um grande pilar e por sempre me terem apoiado e encorajado a seguir com este projeto.

Quantas mais pessoas agradeceria se estas páginas não tivessem fim, mas o fim aproximasse enquanto que a caminhada continua.

## **RESUMO**

O acesso ao ensino superior é uma das fases mais importantes de qualquer pessoa que queira dar continuidade aos seus estudos. O mesmo acontece com os estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Por se tratar de uma fase delicada é importante perceber como esta é preparada e como ocorre. Neste sentido, procuramos responder com clareza á questão da fase de transição dos estudantes surdos do ensino secundário para o ensino superior.

Para o estudo foram recolhidos os testemunhos de 8 estudantes surdos em diferentes níveis de aprendizagem universitária e em diferentes locais. Temos estudantes do norte, centro e sul de Portugal, com diferentes percursos e consequentemente, diferentes apoios no ensino superior.

O estudo levou-nos á conclusão de que a fase de transição dos estudantes surdos naquilo que concerne ao apoio da escola secundária, este é feito segundo as expectativas dos estudantes. Por sua vez, temos diferentes apoios no ensino superior dependendo do polo universitário.

O caminho para uma maior igualdade e equidade no ensino superior está iniciado, mas ainda há muito caminho por percorrer.

## **ABSTRACT**

A higher education access is of the most important phases for anyone, who wants to continue their studies. The same happens with students with special educational needs (NEE).

Because it is a delicate phase, it is important to understand how it is prepared and how it occurs. In this sense, we seek to answer clearly the

question of the transition phase of deaf students from secondary education to higher education.

For the study were collected the testimonies of 8 deaf students in different levels of university learning and in different places. We have students from the north, center and south of Portugal, with different courses and, consequently, different supports in higher education.

The study led us to the conclusion that the transition phase of deaf students in secondary school support is done according to student's expectations. In turn, we have different supports in higher education depending on the university campus.

The path to greater equality and equity in higher education is under way, but there is still a long way to go.

## **SIGLAS**

**AES** – Apoios no Ensino Superior

**AES(C)** – Com apoios no Ensino Superior

**AES(FA)** – Falta de apoios no Ensino Superior

**APIES** – Anseios Prévios ao Ingresso no Ensino Superior

**APIES(MA)** – Medo/Ansiedade

**APIES(I)** – Indecisão

**AT** – Apoios na Transição

**CAES** – Crenças sobre o apoio no Ensino Superior

**CAES(IP)** – Ideias pré-concebidas

**CAES(P)** – Preocupação

**EREBAS** – Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos

**LGP** – Língua Gestual Portuguesa

**LG** – Língua Gestual

**L2** – Língua Segunda

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

## ÍNDICE

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	2
Siglas	4
Introdução	7
Capitulo I	9
1. Educação de Surdos	9
1.1. Ensino Bilingue	9
1.2. Organização dos serviços para a educação de surdos em Portugal	11
CAPÍTULO II	13
2. Educação Especial e fase de transição dos alunos do ensino secundário para o ensino superior	13
2.1. Transição e apoios no ensino superior	13
Capitulo III	16
3. Da teoria à prática. Metodologias de investigação	16
3.1. Metodologia	16
3.2. Método	17
3.3. Participantes	18
3.5. Procedimentos	21
4. Análise de Dados	23
5. Considerações Finais	32
Bibliografia	35
Anexos	38

Consentimento Informado	38
Guião de Entrevista	40

## Índice de Quadros

**Quadro 1** - Caracterização dos estudantes participantes

**Quadro 2** - Categoria de Crenças sobre o apoio no Ensino Superior (CAES)

**Quadro 3** – Categoria Anseios prévios ao ingresso no ensino superior (APIES)

**Quadro 4** – Categoria apoios na transição de ciclos (AT)

**Quadro 5** – Categoria de Apoios no Ensino Superior (AES)

**Quadro 6** - O que mudariam no ensino secundário e no ensino superior

## INTRODUÇÃO

A educação ao longo dos tempos tem vindo a sofrer várias modificações. Consequentemente a educação não foi exceção.

Em Portugal, a educação especial como serviço educativo aparece nos finais do século XIX, embora em 1859 tenha sido criado o primeiro colégio para <<inválidos>> e em 1893 primeiro colégio para <<surdos-mudos>> (FERREIRA, 2007; pag.19)

Volvendo no tempo e focando as atenções na educação de surdos, como havia dito anteriormente esta remota ao século XIX. Nesta altura estava em enfoque as técnicas utilizadas por Per Aron Borg que consistiam num método gestual e no alfabeto manual. Posteriormente, entre 1870 e 1891 com o Padre Maria Aguilar os surdos eram educados pelo método da mímica e da linguagem escrita. Assim sendo, este período para a educação de surdos tem como principal suporte a escrita. (Carvalho, 2007. Pág. VIII).

Mais tarde, entre 1906 a 1992 dá-se uma mudança de paradigma, passamos a estar presentes a uma época de oralismo. Aqui os surdos passam a ser educados através do treino auditivo e da fala. Este treino poderia ser praticado através de três métodos, Método Materno-Reflexivo, Método Verbotonal e Método Natural (Carvalho, 2007. Pág. XII).

É a partir de 1992 que se dá realmente uma reviravolta na educação de surdos sendo que já desde 1990 se tinha vindo a modificar um pouco o sistema de ensino, estando agora num modelo Bilingue. Neste modelo, onde já visava o reconhecimento do estatuto da LGP como língua materna e natural dos surdos, estes obtêm as suas aprendizagens através da sua língua (Carvalho, 2007. Pág. XIV).

Neste sentido, em Portugal, no que respeita à educação de surdos permanecemos num sistema que faz jus ao bilinguismo e a uma constante evolução. Assim sendo, a presente dissertação tem como linhas orientadoras

este mesmo modelo e procura responder a questões relacionadas com o mesmo no ensino superior.

Não só naquilo que respeita ao modelo, mas também as questões sociais, apoios e fase de transição serão estudados no decorrer desta dissertação.

No entanto, não se pode descorar os restantes pares, o que nos leva á legislação atual que habilita a escola na toma de decisão, sobre os aspetos necessários para manter a igualdade e equidade no seu ceio (Decreto-Lei 54/2018).

Neste sentido, passaremos ao estudo da fase de transição dos estudantes surdos, do ensino secundário para o ensino superior.

# **CAPITULO I**

## **1. EDUCAÇÃO DE SURDOS**

### **1.1. ENSINO BILINGUE**

Atualmente em Portugal, os alunos surdos encontram uma resposta especializada nas escolas de referência para a educação e ensino bilingue, onde possuem prioridade no ato de matrícula e asseguram o acesso à formação e currículo comum (Diário da República, Decreto-Lei 54/2018).

No entanto, importa desde já definir de que se trata o bilinguismo. Este, segundo Câmara Jr (1978, p. 65-66 cit. In Mengarda, 2015) é definido como a “capacidade de usar duas línguas distintas, no entanto, conceitualizar o bilinguismo não é tão linear quanto parece ser.

Assim sendo, o bilinguismo varia segundo a “natureza da sua aquisição, nas tipologias e nos métodos e programas pedagógicos adotados” (Mengarda, 2015).

Contudo, quando uma criança ou jovem está em ambiente bilingue é esperado que numa das línguas este seja proficiente. Mengarda (2015), referenciando Kraschen diz-nos que a aprendizagem de uma língua acontece principalmente em situações de comunicação real. Isto é, a aquisição da linguagem é um processo inato e natural que ocorre em contexto real em que a criança participa como elemento ativo (KRASCHEN, 1987 cit. In Mengarda, 2015).

Neste sentido, a aprendizagem de uma criança surda deve ser feita na sua língua, a LGP pois é a língua que lhe é inata e natural, tal como nos diz Carvalho (2007. Pág. XIV) já referenciado na introdução deste trabalho. Porém, os alunos

encontram-se num ambiente maioritariamente oral apesar de estarem protegidos pela legislação em vigor, o que nos faz entender que o objetivo do ensino bilingue é que o aluno seja proficiente em duas línguas, a que lhe é inata e a do seu país. Assim, fica assegurada a sua aprendizagem e a relação com a sociedade (Carmo et al, 2008, citado por Monteiro, 2012).

Embora o esperado seja a proficiência nas duas línguas, grande parte dos surdos apresenta dificuldades na gramática e também na escrita. Tal situação é explicada por Nascimento (2010) que nos diz que grande parte dos surdos troca a posição das letras pois estes memorizam-nas, no entanto não memorizam a sua ordem.

Monteiro (2012) em seu estudo empírico concluiu que o modelo bilingue é o mais adequado para o ensino de alunos surdos, na medida em que estes adquirem o conhecimento através da sua língua natural. Não esquecendo que os surdos por norma preferem a LGP, por vezes faz com que estes tenham menor cuidado com a sua Língua Segunda (L2) podendo provocar um maior afastamento dos restantes pares ouvintes. Não tanto pela negação da LGP mas pela dificuldade de comunicação.

Caso os surdos tenham estado em contacto com este modelo no decorrer do seu ensino – aprendizagem, quando chegam ao ensino secundário e ensino superior, com o auxílio do intérprete de LGP, são indivíduos de maior sucesso tanto académico como pessoal, no que concerne á inclusão num ambiente maioritariamente ouvinte (Martins, 2002 citado por Monteiro, 2012)

Contudo, Hrastinks e Wilbur(2016) em seu estudo sobre o ensino bilingue de alunos surdos num programa bilingue de ASL (American Sign Langage) e Inglês, concluíram que uma maior proficiência na LG influencia diretamente os restantes conteúdo aprendidos pelos alunos, tanto no inglês como na matemática. No seu estudo, embora a proficiência da LG seja o fator primordial não foi descorado outras carteiristas, tais como a idade com que os alunos surdos iniciaram a escola, o nível de escolaridade dos pais entre outros. Hrastinks e Wilbur(2016) concluíram ainda que o nível de proficiência da LG também varia no meio dos alunos surdos, tendo por base os fatores indicados

anteriormente assim como se estes são implantados e possuem qualquer auxílio auditivo. No entanto, não verificaram qualquer ganho direito com ambos os fatores indicados. Daí, a importância de os alunos surdos darem início a uma aprendizagem da LG ainda em idade precoce, por forma a estes serem proficientes na sua língua natural e consequentemente serem bem sucedidos tanto a nível académico como pessoal.

## 1.2. ORGANIZAÇÃO DOS SERVIÇOS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM PORTUGAL

Em Portugal, desde o dia 6 de julho de 2018 todos os alunos em escolaridade obrigatória estão abrangidos pelo Decreto-Lei 54/2018. Este Decreto-Lei veio substituir o Decreto-Lei 3/2008 que definia a escola inclusiva como tendo a capacidade de *“colher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos”* promovendo a equidade educativa. Isto é, promove a igualdade tanto no acesso como no sucesso de todas as crianças e jovens.

No entanto, o Decreto-Lei 54/2018, atualmente em vigor *“estabelece os princípios e normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de cada um dos alunos”*. Ainda na presente legislação refere que as escolas de referência para a educação e ensino bilingue têm como *“objetivo implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante o acesso ao currículo nacional comum”* (alínea 1, Artigo 15º). Por forma a garantir que estas escolas conseguem responder as necessidades dos alunos surdos, estas *“integram docentes com formação especializada em educação especial na área da surdez, docentes de LGP, intérpretes de LGP e terapeutas da fala”* (alínea 2, Artigo 15º). Além do já referido, as escolas de referência para a educação e ensino bilingue *“possuem*

*equipamentos e materiais específicos que garantem o acesso à informação e ao currículo” (alínea 3, Artigo 15º).*

*Assim sendo, compete às escolas a “organização de respostas educativas diferenciadas, (...), nomeadamente através do acesso ao currículo, à participação nas atividades da escola e ao desenvolvimento de ambientes bilingues, promovendo a sua inclusão” (alínea 4, Artigo 15º).*

Por sua vez, terminado o período de educação obrigatório para crianças e jovens, estes, segundo a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, têm de entre outros o direito á *“participação e inclusão plena e efetiva na sociedade”; “igualdade de oportunidade” e “acessibilidade”* (Artigo 3º, Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência).

Em conformidade com o que é dito anteriormente, segundo a Lei de Bases 49/2005, Artigo 2º, todos os portugueses têm direito à educação e á cultura, sendo que o *“sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social”*. Consequentemente, salientando que é redigido no artigo 3º alínea d) da Lei de Bases 49/2005 *“o sistema educativo organiza-se de forma a:”* (...) *“d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”*.

No que concerne ao acesso ao ensino superior, faz-se referência à subsecção III, artigo 12º alínea 6, o *“Estado deve criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias.”*

## **CAPÍTULO II**

### **2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E FASE DE TRANSIÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR**

#### **2.1. TRANSIÇÃO E APOIOS NO ENSINO SUPERIOR**

Estudantes elegíveis para a educação especial até que ingressem para o ensino superior possuem diversos apoios e adaptações curriculares fornecidas pelos docentes, apoiadas por legislação e vigor.

Em 2003, Stodden e Conway citando Brinckerhoff, (1994) e Izzo, Hertzfeld, e Aaron (2001), diz-nos que se até ao ensino secundário os alunos com NEE não têm que se identificar perante os professores, visto terem um documento/ pessoa que os identifique, daí para a frente cabe a este identificarem-se perante um professor após o ensino obrigatório.

Shaw, March, Stodden et al., (2002, citados por Stodden, Conway, 2003 referem que a principal diferença entre a educação obrigatória e o ensino superior está na proximidade com o professor. Neste sentido, ocorre uma maior competição académica e é esperado que os estudantes procurem os seus próprios apoios educativos.

Com o decorrer dos anos, e como já havia dito anteriormente, tem-se vindo a notar um aumento de estudantes com NEE no ensino superior, não só a nível nacional ou europeu, mas também mundial. Estudos como o de Pieczkowski e Naujorks (2015) vêm esclarecer como os docentes no ensino superior reagem, e adequam as suas aulas perante a diferença.

Então, segundo o estudo realizado por Pieczkowski e Naujorks (2015), percebeu-se que no que está relacionado com o reconhecimento das legislações, o discurso pelos docentes proferido é um tanto ao quanto diferente, referindo-se mesmo a adequações no espaço físico e adaptações a tecnologias diversificadas. No entanto, o desconhecimento de como lidar e como um estudante com NEE aprende é ainda um desconhecimento para grande parte dos docentes. Contudo, este desconhecimento, tal como os autores relatam não significa que se defenda *“improviso, o desconhecimento e descompromisso com estratégias que nos fazem melhores no exercício da docência”*.

Importante é também definir e perceber como se processa a fase de transição de um estudante com NEE. Para tal podemos ver o exemplo do estudo feito por Biewer et al. (2015). Este estudou quatro países da união europeia no que concerne ao processo de transição dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) para o ensino superior. Neste estudo pode deparar-se com situações diferentes em relação á economia e sociedade de cada país. Tais aspetos influenciam em grande parte a fase de transição, permanência e conclusão do ensino superior.

Também o apoio familiar e extra escolar que os alunos têm influenciam este fator, fator referido nos discursos dos interveniente na investigação. Nos diferentes países (Espanha, República Checa, Áustria e Irlanda) os apoios prestados variam, no entanto o que têm em comum é o facto de assegurarem os apoios aos alunos com NEE no período de escolaridade obrigatória, excetuando a República Checa que tem apoios/adequações para os alunos em todo o percurso académico a não ser no ensino superior privado (BIEWER, et al 2015).

Focando no estudo dos estudantes surdos no ensino superior, Daroque (2011) refere primeiramente, que antes de se falar em inclusão propriamente dita no ensino superior é importante perceber o percurso escolar dos estudantes. Isto tem que ver com o facto de estes estudantes, normalmente terem um desfasamento para com o conhecimento esperado por conta da Língua.

O seu estudo, demonstra que os estudantes estão descontentes com o que vivem no ensino superior, pois sentem que os docentes os deixam deslocados, tendo como causa a comunicação, o acesso à informação e interação. Verdade é que no ensino superior, os docentes não sentem necessidade de fazer adaptações ao português como os estudantes estavam habituados até aqui ingressarem (Daroque, 2011).

Por sua vez, em Portugal a mesma realidade tem vindo a ser vivida embora os estudos ainda sejam um tanto ao quanto escassos. No entanto, existem já estudos que nos falam sobre o docente do ensino superior que tem estudantes surdos, veja-se o caso de Correia (2008). Esta refere que tendo como base a sua experiência enquanto docente de estudantes surdos em ambiente inclusivo é importante que o docente utilize estratégias de ensino aprendizagem diversificadas, todavia não esquecendo de todos os alunos. Isto é, sabendo que a Língua Natural de estudantes surdos é a LG e o Português a sua Língua Segunda, o que não acontece com os restantes estudantes ouvintes, é exequível que haja a presença de um intérprete de LG de modo a garantir o equilíbrio pedagógico (Correia. 2008, pág. 33).

Todavia, Correia (2008) sugere algumas estratégias de ensino-aprendizagem onde faz referência à presença do intérprete de LG, sendo este um facilitador de comunicação e de *“dinamização de conceitos”*. Além deste, refere que o docente pode usar como estratégia, o uso de terminologias específicas, vocabulário cuidado, *“escrever e/ou projetar terminologia que considere essencial”*, *“diferenciar o que é bibliografia obrigatória e bibliografia complementar”*, ter em consideração a proficiência da escrita do estudante, não tendo esta como demonstração de desconhecimento das temáticas lecionadas e *“valorizar a sistematização de conhecimento”*.

Em suma, embora já haja alguns estudos que focam no ensino superior para estudantes com NEE, será que a fase de transição que estes vivenciam é a mais adequada? Tentamos assim responder a esta e outras questões mais à frente.

## **CAPITULO III**

### **3. DA TEORIA À PRÁTICA. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. METODOLOGIA**

A presente dissertação tem enfoque numa problemática atual referente ao ensino superior e os apoios que este oferece aos alunos com necessidades educativas especiais, mais especificamente, os estudantes surdos.

Todo o estudante que ingressa no ensino superior tem perante si um contexto completamente diferente ao que até então havia experienciado. Os estudantes surdos não são diferentes. Assim sendo, com esta dissertação pretende-se saber, primeiramente, como decorre a transição entre ciclos de estudo dos estudantes surdos.

Ainda, com a presente dissertação pretende-se saber quais as principais necessidades que os estudantes surdos têm no ensino superior e como são recebidos por estas instituições de ensino.

Por se tratar de um tema, cujo principal objeto de estudo são as experiências, crenças e anseios dos estudantes surdos, a metodologia escolhida para a recolha de dados foi a entrevista.

Ao optar por este tipo de ferramenta, pretendia que os participantes estivessem à vontade para se exprimirem perante a sua atual realidade comparando-a com os seus anseios aquando do ingresso no ensino superior. Deste modo, não se criariam barreiras discursivas assim como, foi permitido

que cada um dos participantes fosse espontâneo e não temesse represálias ou sentisse que estava em situação de qualquer tipo de avaliação.

### 3.2. MÉTODO

Recorrendo ao discurso de oito estudantes surdos universitários, e por se tratar do estudo dos sentidos e experiências recorreu-se ao método de estudo qualitativo.

O paradigma dos estudos qualitativos não visa a generalização de resultados, mas sim a compreensão e clarificação do objeto de estudo através dos participantes (Bodgan e Biklen, 1994).

Isto é, Bodgan e Biklen (1994), defendem que a investigação qualitativa tem como objetivo investigar a complexidade do objeto de estudo no seu todo ao invés de o estudar segundo a operacionalização de variáveis. Neste sentido, os dados recolhidos são em forma de palavras não contabilizáveis e sem obter verdades universais, por forma a obter a perspectiva dos participantes.

Assim sendo, na recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Esta técnica, segundo Quivy e Campenhoudt (1998) é uma das mais utilizadas na investigação social.

Por se tratar de uma técnica discursiva, falada permite que o entrevistado seja espontâneo, apresente uma visão do que viveu e sentiu perante determinada temática (Bardin, 1977).

Quivy e Campenhoudt (1998), afirmam ainda que esta é uma técnica que permite ao investigador e ao entrevistado criar uma relação de maior proximidade humana.

Por sua vez, Rodrigues (2001) afirma que o método de recolha de dados por entrevista obriga ao investigador uma maior atenção e imersão no tema, visto

este ser abordado através da palavra que não diretamente observável, mas é passível de compreensão.

Assim sendo, por forma a compreender melhor o que é vivido pelos participantes no estudo realizou-se um guião de entrevista (anexo II) para que não nos desviássemos do tema.

Bardin (1977), refere que o tema é a melhor forma de abordar as questões relacionadas com *“motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências...”*.

Para proceder à análise de dados, optou-se pela categorização sendo que esta *“é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, (...), com os critérios previamente definidos.”* (Bardin, 1977, p. 145). Nesta situação o critério mais adequado é o semântico.

Assim sendo, para efeitos de análise de conteúdo procedeu-se á criação de quatro categorias sendo estas a categoria crenças sobre os apoios no ensino superior (CAES), categoria anseios prévios ao ingresso no ensino superior (APEIS), categoria apoios na transição (AT) e categoria apoios no ensino superior (AES).

### 3.3. PARTICIPANTES

Os participantes desta investigação, são estudantes surdos que frequentam o ensino superior nas regiões norte, centro e sul de Portugal. De modo a ter alguma variabilidade de experiências foram selecionados oito estudantes surdos. Esta seleção foi feita propositadamente de modo a que não estudassem todos no mesmo polo universitário e tivessem diferentes tipos de apoios e diferentes percursos de vida, assim sendo tem-se uma amostra cuja sua seleção foi intencional e encontrada por conhecimento de outrem, ou seja, através de efeito bola de neve.

Neste sentido, e por forma a melhor caracterizar a amostra, dos oito estudantes apresenta-se o seguinte quadro:

**Quadro 1** - Caracterização dos estudantes participantes

<b>Sexo</b>	Feminino	5
	Masculino	3
<b>Tipo de Surdez</b>	Parcial	2
	Profundo	6
<b>Idade que aprendeu LG</b>	Desde a nascença <sup>1</sup>	2
	Primeiros anos de vida	3
	8 anos de idade	2
	12/13 anos de idade <sup>2</sup>	1
<b>Local da instituição de ensino</b>	Norte	3
	Centro	1
	Sul	4

Para que a sua identidade seja sempre salvaguardada, os participantes são enunciados por letras do alfabeto de A até H em que A e D são surdos parciais, e os restantes participantes B, C, E, F, G e H são surdos profundos, em que o participante G é surdo profundo e com baixa visão (sequência 1).

No que concerne á aprendizagem da LG esta varia de participante para participante. Isto é, tem-se participantes cuja aprendizagem da LG decorreu nos primeiros anos de vida como é o caso do participante B que a quando da questão de quando aprendeu LG responde “com cerca de três/quatro anos de idade”, ou o participante C que afirma ter aprendido a LG “quando era

---

<sup>1</sup> Os participantes que referem que aprendem LG desde a nascença é no caso de estarem inseridos num meio familiar, cuja língua falada é a LG.

<sup>2</sup> O participante desta situação indica que aprendeu a LG já no 7º/8º ano.

pequena, talvez com três/quatro anos de idade”, ou ainda o participante E que nos diz que aprendeu a LG também “quando era pequena, com cerca de dois anos de idade, aprendi logo”.

Noutros casos LG é a língua falada no seio familiar, assim sendo é a tua Língua Materna como é a situação do participante F que indica que aprendeu a LG “a nascença porque os meus pais são surdos, a minha família é toda surda” e o participante H que faz referência ao mesmo facto dizendo que aprendeu também a LG “desde nascença, os meus pais são surdos então sempre me ensinaram”.

Por fim, tem-se situações em que a aprendizagem da LG decorreu mais tardiamente como decorre nos casos dos participantes A e D, em que ambos fazem referência a terem aprendido a LG já na escola, durante o percurso académico, fazendo enfoque no facto de ter aprendido a LG “com oito anos “ e no “7º/8º ano” respetivamente.

Tal como a aprendizagem da LG também se verificou uma grande variabilidade de percursos académicos nos participantes. Alguns fizeram os seus percursos escolares apenas em EREBAS outros acabaram por tomar diversos rumos, desde EREBAS, colégios privados e escolas publicas sem especificação para o ensino de alunos surdos.

### 3.4. INSTRUMENTO

Em anexo, como já indicado, encontra-se o guião de entrevista, que tal como Bardin (1977) indica, é o que pressupõem uma entrevista semiestruturada. Este inicia-se com questões sobre a história pessoal do participante, de forma a deixá-los descontraído e com a vontade. As primeiras questões têm também como função a caracterização dos participantes e contextualização dos mesmos para efeitos de investigação. Por forma a fazer ligação com o objetivo esperado, passa-se por um ponto

intermédio, em que se pretende que o participante fale sobre o seu percurso escolar. Posteriormente, lança-se a questão sobre o processo de transição do ensino secundário para o ensino superior, culminando com a questão sobre os apoios que tem neste momento no ensino superior e possíveis alterações que gostaria de ver nos dois ciclos de ensino, passando ainda por falar sobre a situação inclusiva no ensino superior. Assim sendo, pode dizer-se que se tem seis sequências no decorrer da entrevista:

**Sequência 1:** História/características relacionadas com a surdez do participante;

**Sequência 2:** Percurso escolar até ingressar no ensino superior;

**Sequência 3:** Principais ideologias sobre o ensino superior aquando do seu ingresso;

**Sequência 4:** Apoios que atualmente tem no ensino superior;

**Sequência 5:** O que mudaria no ensino secundário e no ensino superior para que o ensino/ingresso/permanência no ensino superior fosse melhor;

**Sequência 6:** Situação de inclusão no ensino superior.

### 3.5. PROCEDIMENTOS

Em Portugal, tem vindo a aumentar o número de estudantes com necessidades educativas especiais no ES. Consequentemente, os surdos também têm vindo a ingressar no ensino superior. Perante esta realidade e após uma análise cuidada da bibliografia existente sobre o tema, procedeu-se á criação de um guião de entrevista, tal como já se referiu anteriormente.

Posteriormente, procedeu-se á seleção dos participantes (efeito bola de neve). Entrando em contacto com estes para colaborarem com o projeto foi explicado o conteúdo do mesmo.

Marcadas as entrevistas em local e horário de conveniência para o participante. Antes de se dar início á mesma, cada participante tomava conhecimento do projeto formalmente e era explicado que a entrevista seria filmada na integra para posterior análise. Desta feita, o participante procedia à assinatura do consentimento informado (anexo I) para garantir que a sua identidade era salvaguardada em toda e qualquer situação, e garantir que estes autorizavam a gravação de imagens para fins de investigação e dava-se início á entrevista.

Como já foi referido no ponto do instrumento, a entrevista iniciava-se com a leitura do consentimento informado. As primeiras questões estavam relacionadas com a caracterização do participante, passando para o percurso do mesmo, expectativas, realidade e sugestões. Neste percurso, por vezes foi necessário reformular questões ou refazê-las para que o entrevistado não perdesse o foco. Ou então, para conseguirmos levar uma questão mais a fundo. Tudo dependia do entrevistado e das suas respostas.

Após a realização de todas as entrevistas, em parceria com uma profissional de tradução e interpretação em LGP, foram-lhe encaminhados todos os vídeos para que esta fizesse a devida tradução e interpretação para língua portuguesa oral.

Esta tradução e interpretação foi realizada por uma profissional de tradução e interpretação em LGP para que a tradução e interpretação dos vídeos fosse o mais fiel possível. Isto é, a Intérprete de LGP apenas conhecia o tema a traduzir embora não estivesse embebida de todo ou qualquer conhecimento da investigação até então realizado. Assim, não existiu qualquer fuga de informação ou alteração da mesma aquando da tradução para fins conclusivos. Por este mesmo motivo, a tradução e interpretação dos vídeos obtidos não foi feito por mim, pois evitou-se qualquer possível cunho pessoal no tema.

Feita a tradução e interpretação das entrevistas, estas eram novamente reencaminhadas para mim em formato áudio e tal e transcritas na integra. Tal como defende Bardin (1977), toda a entrevista deve ser transcrita na sua integra.

Seguidamente, passamos para a análise de conteúdo.

#### **4. ANÁLISE DE DADOS**

Nesta fase de investigação irá proceder-se à análise dos dados obtidos com as entrevistas feitas aos 8 participantes da investigação.

A elaboração das entrevistas teve por base os objetivos que se pretendia estudar, assim sendo, e como referido anteriormente, fez-se um guião semiestruturado.

Tratando-se ainda de um grupo social específico, e tendo em conta o que se deseja investigar, sabendo ainda que se trata de 8 entrevistas distintas, o objetivo final é, com as demais palavras de cada participante encontrar uma certa representatividade de temas (Bardin, 1977, p.90).

Neste sentido, pode “proceder-se a uma análise de conteúdo clássica, com grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas” (Bardin, 1977, p.91).

Para efeitos de uma maior categorização de dados e sabendo que os dados inicialmente recolhidos, além de contextualização pessoal dos participantes serviu ainda para que estes iniciassem um diálogo mais espontâneo. Consequentemente, irá proceder-se a uma análise mais aprofundada das sequências 3,4 ,5 e 6.

Aquando da questão sobre o que os participantes pensavam o que seria o ensino superior e o que esperavam deste as respostas acabaram por ser um pouco semelhantes, apresentando assim um misto de sentimentos muito parecido entre a maioria dos participantes. O mesmo se pode verificar no seguinte quadro:

**Quadro 2 - Categoria de Crenças sobre o apoio no Ensino Superior (CAES)**

Categoria	
CAES	Crenças sobre o apoio no Ensino Superior Crenças sobre a possível existência de apoios no ensino superior e forma de gestão de aulas.
Subcategoria	
CAES(IP)	Ideia pré-concebida (IP) Descrição sobre ideias pré-concebidas sobre os apoios existentes no ensino superior “Eu já sabia que não havia apoio”, “Eu não podia ter intérprete”, “Eu pensei que havia apoios”, “Eu fui porque me disseram que naquela faculdade havia intérprete”.
CAES(P)	Preocupação (P) Descrição de preocupação perante as ideias pré-concebidas daquilo que seria o ensino superior. “Eu preocupava-me mais com os professores e com os apontamentos, de os professores falarem e eu não conseguir acompanhar”

Após analisarmos todas as entrevistas é possível deparamo-nos que a maioria dos estudantes tinham CAES(IP) tanto ao quanto bem definidas. Á exceção de um dos estudantes que afirma ter ingressado na instituição que frequenta, pois esta tinha apoios e intérprete, os restantes tinham já a ideia de que não iriam ter qualquer tipo de apoio. No que concerne às CAES(P) os estudantes demonstram alguma unanimidade, pois têm já mentalizado a diferença existente entre os diferentes meios de ensino.

Quando se fala dos sentimentos antes da ingresso no ensino superior estes variam embora se mantenham constantes. O mesmo é observável no quadro seguinte:

**Quadro 3 – Categoria Anseios prévios ao ingresso no ensino superior (APIES)**

Categoria	Anseios prévios ao ingresso no ensino superior (APIES) Descrição dos sentimentos e anseios vivenciados pelos estudantes antes de ingressarem no ensino superior.
Subcategoria	
APIES(MA)	Medo/Ansiedade (MA) Descrição de medo e ansiedade antes de ingressarem no ensino superior. “Eu quando entrei na faculdade, senti um bocadinho de receio”, “E eu pensava nisso e ansiava muito com isso.”, “Sim, medo. Mas quis continuar na mesma.”, “A minha preocupação era a discriminação. Não é bem discriminação, era o não conhecer as pessoas, o serem todos novos. Não saber como é que a turma ia reagir por ter uma pessoa surda, se me iriam apoiar e arranjar os apontamentos, por exemplo.”
APIES(I)	Indecisão (I) Descrição de indecisão perante o ingresso no ensino superior. “Vou ou não vou? Pensava eu. Estava indecisa. Mas depois fui para a faculdade...”, “Senti-me bem, mas acho que me senti um pouco na dúvida porque não sabia o que esperar, porque seria difícil e complicado estar na universidade.”

Analisando o quadro anterior é possível perceber que a falta de informação e incerteza leva a sentimentos semelhantes entre todos, sendo possível assim categorizá-los em dois grandes grupos APIES(MA) e APIES(I).

Neste para que os estudantes integrassem o ensino superior quase todos os estudantes dizer ter tipo apoios na fase de transição. Assim sendo o seguinte quadro mostra as referências por estes indicadas.

#### **Quadro 4 – Categoria apoios na transição de ciclos (AT)**

---

Categoria	
AT	<p>Apoios na transição de ciclos (AT)</p> <p>Descrição dos apoios existentes na fase de transição dos estudantes surdos, do ensino secundário para o ensino superior (AT).</p> <p>“Sim, sim apoiou-me e disse-me como é que tinha que fazer”, “Sim, a escola ajudou a preencher os documentos. Documentos relacionados com os exames. Ajudaram a preparar sim.”</p>

---

Embora, como as escolas de ensino secundário auxiliem na burocracia necessária para o ingresso no ensino superior e os estudantes dizem que sentem que são bem preparados como referem, a realidade no ensino superior é diferente ao vivenciado até ingressarem.

#### **Quadro 5 – Categoria de Apoios no Ensino Superior (AES)**

---

Categoria	
AES	<p>Apoios no Ensino Superior (AES)</p> <p>Descrição dos apoios existentes no ensino superior</p>
Subcategoria	
AES(C)	<p>Com apoios no Ensino Superior (C)</p> <p>Descrição dos estudantes sobre o facto de terem apoios no ensino superior.</p> <p>“E: Tu estás integrado com ouvintes, tens intérprete? P: Sim, tenho, porque eu pedi, mas... E: Tens intérprete em todas as disciplinas? P: Só em algumas aulas, porque a escola tem dificuldades em pagar e eu também. E: Mas é a escola que paga tudo?”</p>

---

---

P: Não.

E: Então, como é que é?

P: Quem paga sou eu, e a escola ajuda numa pequena parte para pagar o serviço.” (Participante D);

“Eu ingressei pela primeira vez noutra cidade (...), O problema foi que eu pedi intérprete, eu não precisava de mais nada, só precisava de intérprete. Pronto, eu não consegui e pedi transferência (...) aqui tenho intérprete.” (Participante F);

“(...) esta coordenadora é muito mais sensível á minha situação e falou com os professores todos e pôs logo em prática as adaptações todas que eu precisava, as tutorias, em relação aos exames em fazer em duas partes os exames, em dois dias diferentes, por exemplo faço um exame hoje e no dia seguinte dia faço outro e assim eu consegui e assim é muito melhor para mim. As tutorias tenho todos os dias também e isso apoia-me, tenho mais tempo e isso é melhor (...)” (Participante G);

“Tenho estatuto de necessidades educativas especiais, tenho então adaptações nos testes, e depois tenho intérprete e isso para mim é o principal. Depois alguns professores ajudam. Tenho adaptações, por exemplo, eu coloquei as adaptações que queria. Dão-nos uma lista de estatuto de necessidades educativas especiais e eu escolhi as adaptações que queria, mas aqui tem tudo” (Participante H).

---

Falta de Apoio no Ensino Superior (FA)

Descrição da falta de apoios no ensino superior.

---

---

“Mas não há apoios (...). Não, não tenho nada, só mesmo... Ou faço tudo sozinha, ou, eu as vezes nem ajuda aos professores peço porque tenho vergonha.” (Participante A);

“Não, não tenho.” (Participante B);

“Não há intérprete, não tenho intérprete e como vou participar por exemplo? É difícil de lutar.” (Participante C);

---

Após análise detalhada do quadro anteriormente apresentado, pode concluir-se que entre os diferentes participantes existem discrepâncias no que respeita aos apoios dos estudantes surdos tendo três grupos distintos. Tem-se alunos que têm apoios, tais como, intérprete de LGP, adequações em exames, tutorias e outras como é o caso dos participantes F, G e H, sendo que o participante F apenas tem atualmente apoios, após ter que pedir transferência de instituição por falta desses apoios. Por outro lado, tem-se participantes como é o caso dos participantes A, B, C e E que não têm qualquer tipo de apoio apesar da luta constante dos mesmos. E por fim, tem-se um participante que não tem apoios atualmente, contudo já teve intérprete de LGP apenas em algumas unidades curriculares, apoio este conseguido pelo próprio participante e a instituição de ensino.

Posteriormente, ao abordar a temática das alterações que considerariam mais pertinentes em ambos os ensinos, secundário e superior as opiniões também divergem. Veja-se o quadro seguinte:

**Quadro 6** - O que mudariam no ensino secundário e no ensino superior

---

Ensino Secundário	“os surdos e os professores acho que deviam de pensar um bocadinho antes de como se deve lidar, e a
-------------------	---

---

---

preparação de como se deve dar a aprendizagem de um aluno surdo”; (Participante A);

“Depende dos surdos, claro. Mas, na minha opinião, na minha situação, eu não sei o que responder... Não sei. Não sei responder. Vou pensar um bocadinho.

E: Não sabes porque te sentiste bem preparada é isso? Achas que na escola secundária tiveste a preparação certa para ires para o ensino superior?

P: Sim, sim. “(Participante E);

“O que eu acho é que os surdos devem estar integrados com ouvintes. Ok, podem estar só com surdos, mas se assim for nunca aprendem na realidade como é que as coisas acontecem, a relação com os ouvintes, a forma como é que eles aprendem, porque os ouvintes utilizam palavras diferentes. Os surdos ao conviverem com eles aprendem isso. É assim, os surdos estão num mundo ouvinte, não se podem refugiar com os surdos. Acho que é preciso integrarem-se com os ouvintes, e também para os ouvintes verem e contactarem com surdos e terem mais sensibilidade e assim haverá melhor inclusão.” (Participante F)

---

Ensino  
Superior

“A acessibilidade, ter mais apontamentos, PowerPoint’s, apresentações com a matéria toda explicita e não pequenos apontamentos, porque o professor fala muito mais que aquilo” (Participante B);

“Gostava de ter intérprete, para receber toda a informação e não tenho. “ (Participante C);

“Ter intérprete, porque é o nosso direito. Como disse á pouco, tento lutar para ter esse apoio e estive a pesquisar as leis e existe uma lei que diz que nós temos direito a ter esse apoio na universidade. Se existe um

---

---

aluno surdo ele tem que ter o apoio que necessita, materiais, etc. Eu quero que essa lei esteja em prática.”

(Participante E);

“: Nada.

E: Achas que está tudo bem?

P: É assim, eu tenho aquelas adaptações que eu posso pedir, se não me sentir bem com alguma delas eu posso pedi, tendo o estatuto de necessidades educativas especiais, eu acho que não mudava nada.” (Participante H).

---

Pensando agora nas respostas obtidas assim como observando os quadros anteriores depararmo-nos com uma realidade completamente oposta entre os participantes. Isto é, os que já têm apoios fazem referência a principais mudanças no ensino antes do ensino superior, tal como estar mais integrados com ouvintes. Por outro lado, os participantes que ainda não têm apoios, ou se encontra na luta para os obter, referem essencialmente a falta que faz alguns apoios, nomeadamente a presença de um tradutor intérprete nas aulas por forma a mediar a comunicação fazendo-lhes chegar toda a informação tal como acontece com os pares ouvintes. Deve-se esta discrepância ao facto de atualmente o sistema de ensino superior apresentar diferentes apoios aos alunos com necessidades educativas especiais.

Mas, esta não é a única referência que os participantes fazem em relação ao ensino superior. Ao serem abordados sobre o sistema inclusivo no ensino superior, os participantes relatam ainda situações menos agradáveis que já vivenciaram. Prova disso é o relato dado pelo participante E quando diz “Também, no 1º e no 2º ano tive muitas disciplinas teóricas e isso para mim era fácil, bastava ler e eu passava nos testes, copiava a matéria dos PowerPoint’s enquanto que o professor dava a aula, para mim eu não tinha aí muitas

dificuldades. Depois, no 3º ano tive muitas dificuldades porque tive muitas disciplinas práticas e com trabalhos de grupo em que tinha que fazer apresentações orais para defender as ideias de cada um, aí eu fiquei muito aflita, muito nervosa e tive muitos obstáculos. Quando eu queria criar um grupo de trabalho, eu perguntava se podiam trabalhar comigo e todos me diziam que não, que não, que não, e eu pronto, ok. Fui falar com o professor, “professor como é que eu faco, não consigo arranjar um grupo?”, e o professor então disse-me, ou fazes sozinha ou tentas perguntar a mais pessoas e era muito difícil porque ninguém me apoiava, e eu tentei fazer sozinha. Eu tentava, tentava, tentava e não conseguia fazer sozinha, porque os professores diziam “ah, o teu trabalho está muito simples precisa de mais coisas e eu não sabia como é que haveria de fazer. Um trabalho em grupo o objetivo é mesmo esse não é, cada um tem uma tarefa e discutem-se mais ideias, mas eu sozinha não consegui fazer isso e eu sou só uma pessoa, não sou mil e não consigo e para mim isso foi difícil e senti-me discriminada.”. Contudo, esta não é uma situação isolada mas também não se considera uma situação recorrente visto existirem participantes que se dizem sentir num sistema inclusivo, o que mais uma vez é apresentado por participantes que têm os apoios necessário para estabelecerem comunicação com os professores e os pares, assim como têm meios para obter a informação lecionada ao mesmo tempo que os demais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o avançar dos tempos, os estudantes com NEE deixaram de estar excluídos para passar a estar segregados e atualmente estão incluídos. Entendendo-se inclusão como direito á educação para todos e com todos, esta também se estende para o ensino superior, ainda mais se se falar de inclusão social.

Todos os estudantes após saírem do ensino básico obrigatório deixam de estar abrangidos pela legislação até então em vigor, a que atualmente é o Decreto-Lei 54/2018, que tem por base uma escola inclusiva dotada da possibilidade de gerir os seus meios para atenderem a todos os alunos. No entanto, não é por os estudantes optarem por ingressar no ensino superior que deixam de ter os seus direitos, tendo para proteção legislativa os direitos da pessoa com deficiência.

Todavia, com as narrativas prestadas pelos participantes foi possível perceber que naquilo que respeita aos apoios no decorrer da escolaridade obrigatória todos eles obtiveram os mesmos apoios, dependendo da idade em que foram referenciados. Ou seja, tinham intérprete de Língua Gestual Portuguesa, adaptações curriculares e conseqüentemente adaptações no Português visto ser a L2 dos alunos Surdos.

Já no Ensino Superior os apoios divergem. Isto é, dos oito estudantes entrevistados três têm apoios, tais como interpretes de LGP e adequações necessárias, um teve intérprete de LGP no entanto, este apoio foi suportado uma parte pela instituição de ensino e o restante suportado pelo próprio estudante, os restantes quatro entrevistados não possuem qualquer tipo de apoio. Estas diferenças de apoio verificam-se também a nível geográfico, ou seja, dependendo da instituição. No Norte os estudantes têm apoios, o que faz com que alguns deles optem por estas instituições tal como é o exemplo de dois estudantes, “Eu ingressei pela primeira vez noutra cidade (...), O problema

foi que eu pedi intérprete, eu não precisava de mais nada, só precisava de intérprete. Pronto, eu não consegui e pedi transferência (...) aqui tenho intérprete.” (Participante F); “Eu vim para aqui porque me disseram que havia apoio” (Participante H). Curioso é que estes são os estudantes que nada mudavam no ensino superior, pois vêm as suas necessidades colmatadas com os apoios. Porém, indicam que alteravam situações no secundário tais como maior número de horas nas turmas de ouvintes.

Mas, o mesmo não acontece com os estudantes que não têm apoios no ensino superior, estes indicam que nada alteravam no ensino secundário e no ensino superior pediam intérprete.

Em suma, naquilo que concerne aos apoios existentes o ideal seria que os estudantes surdos tivessem acesso à informação através da sua Língua materna, a LGP, assim seria assegurada a comunicação e as falhas as possíveis falhas de informação seriam colmatadas, como é explicado pela contextualização no Capítulo I, no ponto 1.1.

No que toca à fase de transição propriamente dita, os AT prestados a nível escolar são a nível burocrático e académico, levando a que os aspetos sociais sejam apenas tratados no ceio familiar dos estudantes, ou por estes mesmo.

Ainda no ensino superior os estudantes revelam na sua narrativa que por vezes sentem um tanto ao quanto de discriminação. Não de uma forma direta, mas por atitudes por parte do pessoal docente, e também de colegas.

Em suma, com a narrativa podemos concluir que apesar de já se ter percorrido muito caminho para uma escola e sociedade inclusiva, ainda há muito a fazer. Conclui-se ainda que não só existem variâncias nos tipos de apoio aos estudantes com NEE a nível de países, mas também a nível regional, isto por não se tratar de escolaridade obrigatória. Assim sendo, e apoiando-nos na teoria, o ambiente ideal para um indivíduo surdo aprender será sempre em ambiente bilingue, pois só assim conseguirá aceder a toda a informação de uma forma mais rápida e clara. Contudo, sabe-se também, que caso haja proficiência na LGP por parte do estudante, possivelmente este também tenderá a ter

maior desenvoltura na sua L2 e aceder melhor aos diversos tipos de informação.

Concluiu-se ainda que além de todos os aspetos até então enumerado, também a informação de como lidar com estudantes diferentes em que cada um tem as suas peculiaridades, deve ser transmitida aos docentes do ensino superior. Assim, seria possível haver uma maior igualdade para com todos os estudantes. Importante também seria que os estudantes no ensino superior tivessem os seus direitos assegurados.

Desta feita, muitas questões ficaram ainda no ar, por essa razão deixo aqui duas sugestões de possíveis futuras investigações. Seria interessante estudar as expectativas dos alunos do secundário perante o ensino superior comparando-as com as vivências de atuais alunos do ensino superior, com o intuito de manter viva a ingenuidade juvenil perante uma realidade diferente. Ou outra proposta de estudo seria, a nível nacional estudar os diferentes tipos de apoio para alunos surdos e perceber qual a influencia que estes têm nos alunos assim como o grau de satisfação dos mesmos.

## BIBLIOGRAFIA

Biewer, G., et al. Pathways to inclusion in European higher education systems. ALTER, European Journal of Disability Research (2015), <http://dx.doi.org/10.1016/j.alter.2015.02.001>

BIRDAN, L. (1977) *Análise de Conteúdo*. Edições 70. Lisboa

BOGDAN, R; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e métodos*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, P.V. (2007) *Breve História dos Surdos – no Mundo e em Portugal*. 1ª edição. Surd’Universo, Livraria ESPECIALIZADA Lda. Lisboa.

CORREIA, I. S. C. (2008) *Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem* in *Pedagogia no Ensino Superior*. Nº4 , Escola Superior de Educação de Coimbra. [www.esec.pt/opodes](http://www.esec.pt/opodes)

Daroque, S. C. (2011). *Alunos Surdos no Ensino Superior: uma discussão necessária*. Dissertação de mestrado em Educação apresentada na UNIMEP

Decreto – Lei 3/2008 de 7 de janeiro. Diário da República nº 4 – 1ª série. Ministério de Educação. Lisboa

Decreto – Lei 54/2018 de 6 de Julho. Diário da República nº 129 – 1ª série. Ministério de Educação. Lisboa.

FERREIRA, M. S. (2007) *Educação Regular, Educação Especial Uma História de Separação*. Edições Afrontamento. Porto

HRASTINKS, I; WILBUR, R. B.(2016). Academic Achievement of Deaf and Hard-of-Hearing Students in an ASL/English Bilingual Program. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. P. 156-170. doi:10.1093/deafed/env072

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO – Lei 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A

INSTITUTO NACIONAL PARA A REABILITAÇÃO – Convenção Sobre os Direitos Das Pessoas Com Deficiência. Disponível via: PDF em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/direitosfundamentais/convencao/ConvTxtOfPort.pdf>

MENGARDA, E.J. (2015). Aquisição da Linguagem e Bilinguismo. *Linguagens, Revista de Letras, Artes e Comunicação*, (Online), v.9, n.1, p. 085-104. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1981-9943.2015v9n1p85-104>.

Monteiro, A. I. M. B. S. (2010). *Avaliação da Eficácia do Modelo Bilingue na Educação dos Alunos Surdos*. Madeira: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado.

NASCIMENTO, S. (2010). Português como segunda língua para surdos. Lisboa: Universidade Católica Editora, Unipessoal.

PIECZKOWSKI, T. NAUJORKS, M.I. (2015). *Olhares docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior*. Revista Cadernos de Educação, 52, pp. 1-16

PORFÍRIO, J. A; GRONITA, J; CARRILHO, T; SILVA, H. V; MARTINS, M; ESTAQUEIRO, P; GERARDO, G. & CUNHA, R. (2016, fevereiro) - *Ensino Superior para pessoas com deficiência visual e auditiva em Portugal: diagnóstico e contributos para uma efetiva inclusão*. Edição: Universidade Aberta. ISBN: 978-972-674-777-2

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1998). Manual de investigação em ciências sociais. (2ª edição). Lisboa: Gradiva.

RODRIGUES, A. (2001). *A investigação do núcleo magmático do processo educativo*. In ESTRELA, Albano & FERREIRA, Júlia (Org.), *Investigação em educação: métodos e técnicas* (pp. 59-70). Lisboa: Educa.

Stodden, R.A. & Conway, M.A. (2003). Supporting individuals with disabilities in postsecondary education. *American Autumn Rehabilitation*, 27(1), 24-33

## **ANEXOS**

### **CONSENTIMENTO INFORMADO**

A Caro/a estudante,

O Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto está a desenvolver o projeto “Inclusão no Ensino Superior – da garantia de acesso à promoção do sucesso”. Este projeto pretende contribuir para a construção de um modelo de aula inclusiva no ensino superior, respeitando o direito de todos/as e de cada um/a um ensino de qualidade.

Um dos objetivos intermédios passa por conhecer as perceções dos/as estudantes do ensino superior com deficiências, incapacidades e/ou necessidades educativas especiais relativamente às suas experiências, bem como as suas propostas para a construção de um sistema verdadeiramente inclusivo. Para isso, pretendemos entrevistar estudantes (universidade e politécnico) com deficiência, incapacidade ou necessidades educativas especiais.

No âmbito desta investigação está a ser também realizada o projeto da estudante Ana Margarida Coelho de Brito, do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição, centrado no estudo das perceções dos/as estudantes surdos/as. Assim, ao assinar este documento, está a afirmar que:

1. está informado/a acerca da investigação e dos seus objetivos;

2. aceita, voluntariamente, participar nesta investigação, através de uma entrevista a realizar pela estudante Ana Margarida Coelho de Brito;

3. aceita que a entrevista seja registada por meios audiovisuais, para posterior tradução para Língua Portuguesa, por uma intérprete profissional, e transcrita para análise de conteúdo;

4. sabe que os dados serão analisados de forma confidencial e anónima e que em nenhum momento será identificado/a ou identificável;

5. sabe que também não serão divulgadas informações que permitam a identificação da sua instituição de ensino.

6. todas as questões que tinha prévias à assinatura deste documento foram respondidas pela investigadora.

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

O Declarante,

\_\_\_\_\_

A estudante do Mestrado em Educação Especial: Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto,

\_\_\_\_\_

## GUIÃO DE ENTREVISTA

1. Bom dia/tarde/noite, antes de mais queria agradecer ter aceite realizar esta entrevista. Agora que já leu o consentimento informado e o ter assinado devidamente vamos dar início à nossa entrevista.
2. Qual o tipo de surdez?
3. Quando aprendeu a Língua Gestual?
4. Como decorreu a sua escolaridade até ao ensino superior?  
(Caso faça referência ao uso da LG direcionar a pergunta para o ensino numa escola de referência para o ensino bilingue dos alunos surdos)
  - 4.1. No decorrer do ensino secundário, quais eram os apoios adquiridos?
  - 4.2. Na escola secundária que frequentou estava incluído em turmas ouvintes ou apenas em turmas de surdos?
  - 4.3. No caso de estar incluído em turmas ouvintes, que adequações tinha no decorrer das aulas?
  - 4.4. Em situações de avaliação quais eram as adequações que a escola lhe proporcionava?
5. Quando pensou em ingressar no ensino superior?
6. Quando pensou em concorrer ao ensino superior, como recebeu a informação necessária e que apoios teve, para concorrer?
7. Sabendo que o ensino superior era diferente do ensino secundário o que mais o preocupava?
8. Quando estudava no ensino secundário, ao pensar no ensino superior, que tipo de apoios achava que este lhe ia proporcionar?
9. Agora que frequenta o ensino superior, que tipo de apoios/adequações considera necessitar? quais são os apoios/adequações que tem?

10. Sente que o ensino secundário o preparou adequadamente para as exigências do ensino superior?
11. Se pudesse propor alguma alteração na preparação dos alunos do ensino secundário para ingressarem no ensino superior, o que indicaria como sendo as principais mudanças?
12. Por outro lado, como acha que o ensino superior poderia melhorar a receção e permanência dos alunos surdos nos seus cursos?
13. Pode dar um exemplo de uma situação concreta, na sua experiência no ensino superior, em que sentiu que estava num sistema inclusivo, em que as coisas estavam a correr e a funcionar bem?
14. Pode dar um exemplo de uma situação concreta, na sua experiência no ensino superior, em que sentiu que as coisas não estavam a funcionar bem, e que não estava num sistema inclusivo?

**NM**