

M

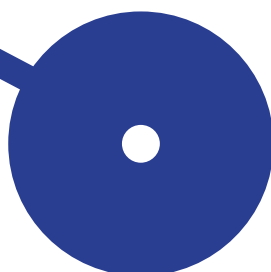
MESTRADO

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Estudantes surdos no ensino superior: percepções sobre a experiência académica e social

Ana Beatriz Oliveira e Silva

09/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Beatriz Oliveira e Silva

**Estudantes surdos no ensino superior: perceções sobre a
experiência académica e social**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.(a) Doutor(a) Mónica Silveira Maia

Porto, setembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Ao fim de 3 anos de reviravoltas e momentos felizes e infelizes consegui alcançar a meta. Ao longo destes 3 anos existem pessoas que não serão esquecidas pelo incansável apoio que me deram e pela força para nunca desistir.

Quero agradecer à Professora Doutora Mónica Silveira Maia. Este pequeno texto não é suficiente para agradecer tudo o que quero expressar a não ser o quão incansável foi ao longo destes 3 anos. Pela ajuda, pelos incentivos, pelas palavras reconfortantes nos momentos mais frágeis, pelos conselhos e pelas palavras para continuar a lutar e não desistir. Gostaria de agradecer a todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso, o meu sincero obrigada pelas oportunidades de aprendizagem neste Mestrado.

Aos meus pais que sempre acreditaram em mim, nunca duvidaram das minhas capacidades de poder alcançar aquilo que quisesse independentemente do tempo que demorasse.

Ao meu namorado pelo apoio emocional e pelos abanões constantes que me mantiveram em linha e que levaram à conclusão deste objetivo. Obrigada a ele por estar sempre ao meu lado pois sei que nem sempre foi fácil.

Aos meus amigos que sempre me animaram, ao Sérgio, à Ana, à Sofia, à Cláudia e à Ana Sofia. Obrigada por estarem presentes e dizerem-me as palavras mais reconfortantes nos momentos em que mais precisava. Foram indubitavelmente um pilar nestes 3 anos.

“Às estrelas que ouvem e aos sonhos que são atendidos”

RESUMO ANALÍTICO

O acesso dos estudantes surdos ao ensino superior e as suas vivências e aprendizagens neste contexto, são importantes alvos de análise na persecução dos objetivos de inclusão e equidade que orientam as políticas e práticas nas instituições de ensino superior. O presente estudo parte dos grandes princípios e valores aclamados na Convenção dos Direitos Humanos e nas políticas para a inclusão social, procurando aferir de que modo o acesso e participação no ensino superior é percebido e experienciado por estudantes surdos.

Atualmente, são conhecidos vários fatores que parecem condicionar, de forma sistemática, o acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento por parte de pessoas da comunidade surda. Procurou-se, assim, nesta investigação contribuir para uma melhor compreensão da experiência de participação dos estudantes surdos, identificando obstáculos e boas práticas no acolhimento e inclusão dos mesmos nas instituições de ensino superior. Realizou-se um estudo qualitativo através de entrevistas a cinco estudantes surdos com idades compreendidas entre os 20 e os 25 anos. A partir da análise das entrevistas foram exploradas percepções sobre as suas experiências sociais e académicas, identificando os apoios que na perspetiva dos próprios, são cruciais para o sucesso da sua inclusão neste contexto.

Palavras-chave: Ensino superior; Equidade e Inclusão; Estudantes Surdos

ABSTRACT

In order to achieve the inclusion and equitable goals that direct policies and practices in higher education institutions, it is crucial to analyze the experiences and learning of deaf students in this context, as well as their access to higher education. This study aims to determine how deaf students view and experience higher education participation and access. It is based on the major principles and values praised in the Convention on Human Rights and strategies for social inclusion. People from the deaf community do not currently have equal access to learning and development opportunities due to a number of documented causes. The purpose of this study was to advance knowledge of deaf students' involvement experiences by highlighting challenges and useful procedures used by universities to accept and integrate these students. Five deaf students, ages 20 to 25, were interviewed as part of a qualitative study. Perceptions of their academic and social experiences were investigated based on the analysis of the interviews, revealing the support that, in their opinion, is essential to their successful inclusion in this setting.

Keywords: Higher Education; Equity and Inclusion; Deaf Students

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estratégias aplicadas por instituições de Ensino Superior para estudantes surdos

Quadro 2. Caracterização dos estudantes entrevistados

Quadro 3. Exemplo de análise de conteúdo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Temas abordados após entrevistas a 5 estudantes surdos

LISTA DE SIGLAS

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

LGP- Língua Gestual Portuguesa

ILGP- Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

ES- Ensino Superior

IES- Instituições de Ensino Superior

PEI- Plano Educativo Individual

TILGP- Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO.....	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
2.1.	INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR	4
2.1.1	POLÍTICAS INTERNACIONAIS.....	4
2.1.2	POLÍTICAS NACIONAIS	7
2.2.	ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	9
2.2.1	EXPERIÊNCIAS E BARREIRAS	10
2.3.	CONDIÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA O SUCESSO	13
3.	MÉTODO	16
3.1.	DESENHO DE ESTUDO.....	16
3.2.	PARTICIPANTES.....	16
3.3.	INTRUMENTOS.....	17
3.4.	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	18
3.5.	PROCEDIMENTOS	19
4.	RESULTADOS.....	20
4.1.	TEMA: SENTIMENTOS E RELAÇÕES DO QUOTIDIANO NO ENSINO SUPERIOR.....	20
4.2.	TEMA: APOIOS E ATITUDES DOS PROFESSORES.....	21
4.3.	TEMA: ILGP COMO MEDIADOR DE COMUNICAÇÃO	24
5.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	26
6.	CONCLUSÃO.....	29
7.	BIBLIOGRAFIA	30
8.	APÊNDICES.....	36
8.1.	APÊNDICE A.....	36
8.2.	APÊNDICE B.....	38
8.3.	APÊNDICE C.....	41

1. INTRODUÇÃO

No decorrer do Século XXI registou-se um aumento no ingresso de estudantes com deficiência ou incapacidade no Ensino Superior (ES). Em Portugal, o desenvolvimento da legislação e aplicação de programas para a inclusão resultou num aumento significativo na entrada no ES. Dados recentes indicam que entre os anos 2017 e 2019 houve um aumento de 20% na realização de novas matrículas (totalizando 1978 matrículas) (Figueiredo, Coelho & Veiga, 2024). Comparando estes valores aos anos de 2011/2012 houve um crescimento de cerca de 67% de estudantes matriculados. Estes valores positivos na acessibilidade dos estudantes são bons indicadores no que diz respeito ao desenvolvimento social de um país, impondo-se a necessidade de criar condições para que, à semelhança do almejado noutros níveis de ensino, o acesso seja acompanhado de participação e progresso (Pinheiro et al., 2019). Esse desígnio entalha um caminho de identificação e desenvolvimento de respostas de apoio que visem maior equidade, partindo do natural reconhecimento de diferenças culturais, socioeconómicas e funcionais dos estudantes. Conforme sublinha Pinheiro et al. (2019), em Portugal, as disparidades económicas e sociais existentes definem o acesso e o sucesso dos estudantes na conclusão do ES, cujo trajeto começa a ser influenciado pelos níveis escolares precedentes.

Os sistemas de apoio e de orientação escolar disponíveis e efetivamente implementados são fatores que definem o percurso escolar e que se associam ao posterior sucesso no ES, predizendo a taxa de desistência/sucesso dos estudantes surdos (Bisol et al., 2010). Segundo Barbosa e Dorziat (2019), a adaptação ao ritmo académico e a participação social no ES pode ser desafiante para os estudantes surdos, sobretudo quando a educação anterior deixou lacunas na leitura e na escrita, condicionando a aprendizagem de conteúdos avançados do curso em que estão integrados. Assim, a nível global, tenta-se contrariar a tendência de um crescimento da entrada de estudantes surdos no ES, acompanhada também por um aumento da taxa de desistência desse grupo de estudantes (McCray, 2013). Os sistemas de apoio no ES têm, por isso, assumido centralidade, designadamente respostas de natureza económica, social e académica, implicando também uma mudança de atitude da comunidade académica, na forma como está sensibilizada e preparada para a receção de estudantes com diferentes

backgrounds e necessidades. A esse nível, um dos compromissos assumidos pela Comissão Europeia (2022) é a formação pedagógica dos docentes, tendo por referência a diversidade e os valores da inclusão, bem como medidas de apoio para o sucesso dos estudantes.

No caso específico dos estudantes surdos, o direito a um Intérprete de Língua Gestual Portuguesa (ILGP) é uma das condições fundamentais para a sua permanência e sucesso (Jorge & Ferreira, 2007).

Além disto, outro ponto fulcral no desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes relaciona-se com o nível de conhecimento da Língua Gestual Portuguesa (LGP) por todos os intervenientes diretos. A falta de conhecimento e prática da LGP dificulta a interação entre o professor e o estudante surdo, gerando-se uma barreira linguística que impõe a valorização e reconhecimento da cultura surda e a LGP (Sanches & Silva, 2019). A colaboração dos professores e a consciência do seu papel ativo junto dos estudantes é fulcral no processo de inclusão (Jesus et al., 2022).

Neste seguimento, Daroque (2011) admite ser necessária uma reorganização por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), com especial atenção na atualização das estratégias no que toca às metodologias e medidas pedagógicas implementadas para cada estudante surdo, partindo do conhecimento das características individuais e sociais de cada um para o planeamento das respostas. Este conhecimento é fundamental dado que os estudantes surdos quando ingressam nas IES, não iniciam, geralmente, o ano académico com as mesmas competências de aprendizagem e conhecimento geral que os estudantes ouvintes (McCray, 2013). A diferenciação de respostas implica este ponto de partida, ou seja, a avaliação e conhecimento de necessidades e competências que poderão potenciar as interações e adaptações na comunidade académica, incluindo a preparação de aulas e dos recursos a serem utilizados (Daroque, 2011; Jesus et al., 2022).

No presente estudo pretende-se explorar as perceções dos estudantes surdos sobre a sua experiência de participação social e académica no ES. Assim, com este estudo, pretende-se essencialmente responder às seguintes questões: (i) quais as expectativas e experiências sobre a sua inclusão no ES? (ii) que elementos são importantes na ação do ILGP na sala de

aula? (iii) que estratégias e apoios dos professores e dos pares são considerados fundamentais para o sucesso dos estudantes surdos?

Primeiramente será apresentado o enquadramento teórico, onde estão presentes tópicos inerentes às políticas internacionais e nacionais da educação inclusiva, estudantes surdos no ES (nomeadamente experiências e barreiras) e condições para o sucesso.

Num segundo momento, será descrito o método, explicitando as etapas da investigação e também a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados para a recolha de dados, os procedimentos de análise e interpretação e finalmente, os resultados e discussão dos mesmos.

Por último, será apresentada a conclusão da investigação e também as limitações encontradas ao longo do projeto e propostas de trabalhos futuros.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

O ES é ministrado por instituições como faculdades e institutos superiores que contêm uma vasta variedade cultural e científica que fazem com que todos aqueles que prosseguem estudos mais especializados se desenvolvam socialmente e obtenham conhecimentos científicos, desde as áreas mais técnicas até às mais humanísticas. Estes estabelecimentos promovem a mudança de pensamento acerca do mundo e capacitam os jovens para a mudança, progresso e desenvolvimento de instrumentos para a criação de novas conjecturas (Unesco, 2023).

De acordo com a Unesco (2023), existem 235 milhões de estudantes no ES espalhados pelo mundo, e acredita-se, enquanto objetivo global, que o número de estudantes aumente nos próximos anos. Assim, considerando as oportunidades e capacidades do ES na evolução dos jovens, torna-se indispensável promover a inclusão para assegurar a equidade perante todos os estudantes nas suas diferenças, com o objetivo de atingir o potencial máximo de cada um.

2.1.1 POLÍTICAS INTERNACIONAIS

O compromisso com os direitos humanos e a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência e incapacidade foram sendo progressivamente destacados em diversos documentos internacionais como na Declaração Universal dos Direitos Humanos a 10 de dezembro de 1948. A declaração em questão evidencia os direitos e as dignidades pessoais, para além de defender a liberdade, a paz e a justiça. Relativamente à educação inclusiva, a declaração suprarreferida indica que:

“A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz” (ONU, 1948, art. 26.2).

No seguimento deste documento, outros surgiram com o intuito de balizar ou regular a inclusão no ensino. Dentro deste tópico destaca-se, a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, realizada em dezembro de 2006, que impõe aos países signatários o compromisso de assegurarem um ensino inclusivo em todas as fases de aprendizagem. Desta forma, a declaração citada refere:

“São fornecidas medidas de apoio individualizadas eficazes em ambientes que maximizam o desenvolvimento académico e social, consistentes com o objetivo de plena inclusão”. (Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2006, art. 24.2).

A partir dos dois documentos acima aludidos, conseguimos perceber a emergência do ensino inclusivo, em detrimento das estruturas segregativas que havia até à altura. Um dos primeiros documentos internacionais que abordou palavras-chave como equidade e qualidade de ensino, no que concerne ao acesso total à educação, foi a declaração de Salamanca de 1994 (Manghi et al., 2020). Naquela altura, o movimento da integração exigia alterações para promover a união da educação especial e do ensino regular. É ainda salientado no documento que todos os estudantes têm características físicas e psicológicas que lhes são inerentes e, portanto, as estratégias educativas deverão ser adaptadas às especificidades de cada um. Em relação às instituições governamentais, a declaração recomenda mudanças aos níveis políticos e orçamentais que permitam a construção de um sistema inclusivo de qualidade para todos os estudantes (Declaração de Salamanca, 1994).

Não obstante o compromisso global com a educação inclusiva, o seu desenvolvimento e operacionalização foram-se dando com algumas discrepâncias entre países. As questões socioeconómicas e funcionais dos estudantes são componentes de risco ao sucesso na aprendizagem. Estas componentes acontecem não pela natureza do estudante, mas pelo país em si, o que pode fazer com que a aplicação de medidas inclusivas seja divergente. Essas discrepâncias entre países têm fomentado a necessidade de se criarem estratégias comuns,

claras e eficazes, sobre como aumentar as políticas inclusivas internacionais de forma que mundialmente, todas as pessoas tenham acesso a uma educação inclusiva que potencie as suas capacidades (Santos & Hamido, 2014). Com efeito, desde os níveis básicos de ensino até às instituições de ES, é fundamental garantir a existência de justiça social e equidade para todos os estudantes.

Embora a educação durante a escolaridade obrigatória seja tecida por um conjunto de regulamentações nacionais (DL54/2018; DL55/2018), no ES existe uma grande discrepância no modo como as instituições regulamentam a sua operacionalização. No decorrer dos anos têm sido recorrentes e visíveis as disparidades não só nas estratégias aplicadas no ES para estudantes com deficiência e/ou incapacidade, como também no acesso dos mesmos a estas instituições (Borges et al., 2017).

Salmi & D'Addio (2020) indicam que para definir indicadores que elucidem a equidade no ES é necessário ter em conta as características de cada estudante. Aspetos como os de natureza socioeconómica, funcional, deficiência/incapacidade são fatores que estão na base de diferenças nas oportunidades para aceder e progredir nas IES. Em relação a aspetos socioeconómicos, os países mais desfavorecidos estão associados a maiores desigualdades do que os países desenvolvidos e por outro lado, na disparidade ligada às minorias, novamente os países mais desfavorecidos, como Malawi ou a Namíbia, mostram mais disparidades no acesso ao ES do que países mais desenvolvidos.

As respostas de apoio para a equidade têm visado medidas de foro financeiro e não-financeiro. A criação de bolsas de estudo, bolsas de mérito e reserva de vagas para estudantes com deficiência e incapacidade, ou refugiados são algumas medidas criadas. A par, a colaboração entre as IES e as escolas na sensibilização dos estudantes para o acesso ao ES, medidas de largo espectro que se iniciam desde o 1º ano do ES até ao último ano, bem como o aconselhamento académico, psicológico e emocional, constituem outras medidas igualmente necessárias (Salmi & D'Addio, 2020). Torna-se, pois, importante haver união, trabalho e cooperação entre as IES e os governos de cada país para que haja apoios suficientes

no acesso ao ES, e no decorrer do mesmo, assim como promoção da sensibilização da inclusão, a nível internacional (Atherton et al., 2016).

De acordo com Salmi e D' Addio (2020), existe a necessidade de se desenvolverem políticas para a equidade, visando uma abordagem compreensiva ao perfil dos estudantes, incluindo o desenho, aplicação e avaliação do impacto de medidas financeiras e não financeiras.

2.1.2 POLÍTICAS NACIONAIS

Após a declaração de Salamanca, Portugal também iniciou a missão de implementar e melhorar as políticas inclusivas do país. Nessa altura, já existiria o Decreto-Lei n.º 319 de 1991 que definia o regime de apoios a crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS). A partir deste Decreto-Lei, foram implementadas diretrizes para a autonomia e para a promoção de oportunidades para todos os estudantes com NAS (Rebocho et al. 2009). Entretanto, o Decreto na altura em vigor, foi substituído pelo Decreto-Lei n.º 3/2018 que implementou a criação de novos instrumentos para conceptualizar e organizar o ensino de forma a incluir as crianças com NAS. Assim, todas as características, adaptações, acomodações e estratégias implementadas para a criação de um ensino mais eficaz, tornaria obrigatório um Plano Educativo Individual (PEI) (Duque et al., 2017). Após a revogação deste Decreto foi desenvolvido o Decreto-Lei n.º 54/2018, em vigor até ao momento. Com a sua introdução, mudou-se o foco da criação de estratégias para os estudantes com NAS para um regime inclusivo em que as medidas de apoio visam todos os estudantes, independentemente da existência ou não de uma deficiência, com o objetivo de promover oportunidades para desenvolver as potencialidades de todos e de cada um.

Segundo Alves (2019), o Decreto-lei n.º 54/2018 deverá encontrar respostas e estratégias para todos os estudantes, procurando potenciar e desenvolver todos os seus objetivos tendo em conta a participação, a equidade e o sentimento de pertença na comunidade escolar. O Decreto-Lei supracitado defende que não é necessário categorizar

para intervir, o que deixa as escolas com a responsabilidade de encontrar respostas para lidar com a diversidade de estudantes.

No ensino básico e secundário, mas também na altura da tomada de decisão da entrada nas IES, é importante que os estudantes consigam ter acesso total e sem discriminações a estas instituições. Embora a entrada dos estudantes com deficiência ou incapacidade, nas instituições de ensino, tenha aumentado nos últimos anos, estes continuam a ser uma presença minoritária nas IES. Segundo Borges et al. (2017), a lei de bases do sistema educativo apenas contém estratégias de apoio para os ensinos básico e secundário. Para além da legislação sobre o contingente especial para o acesso ao ES, esta lei não reforça medidas de apoio suficientes. Assim, é necessário existir legislação necessária que indique políticas a aplicar para potenciar a equidade no ES.

Com este propósito, a Direção Geral do Ensino Superior (DGES) criou o balcão IncluiES para todos os estudantes com incapacidade ou deficiência. Este balcão agrega inúmeras formas de apoio e fontes de informação. Das diversas formas de apoio existentes podemos contar com a criação da rede incluiES que garante o acesso a todos os contactos de gabinetes de apoio das IES. No balcão incluiES, pode-se ainda encontrar todas as informações relativas ao pedido de bolsa de estudo de frequência no ES, para estudantes com incapacidade igual ou superior a 60%. Neste caso, após o projeto “Inclusão para o conhecimento”, levado a cargo pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, foi aprovada a concessão de uma bolsa de estudo a estudantes com incapacidade igual ou superior a 60% correspondente ao valor da propina paga. Este valor é elegível para Licenciatura, Mestrado e Doutoramento tendo um valor máximo de 2750 € (Direção Geral do Ensino Superior, s.d.).

Outra política aplicada no ES consistiu na criação de contingentes prioritários, de acordo com a Portaria n.º 168-D/2021. Este documento sublinha a existência de um contingente especial para todos os estudantes com deficiência e incapacidade que satisfaçam os requisitos. Desta forma, qualquer estudante pode comprovar, através do atestado multiusos, a presença de uma incapacidade igual ou superior a 60%, ou então, na falta deste, recorrer a uma declaração médica e de informação escolar passada.

O número de vagas do contingente especial são 4% das vagas afixadas para a primeira fase e 2% das afixadas para a segunda fase. Por conseguinte, a portaria n.º168-D/2021 define que a avaliação do estudante candidato deve ter em conta a sua funcionalidade a vários níveis tais como a manipulação, comunicação oral e escrita, relacionamento interpessoal e interação social.

2.2. ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Nos últimos anos tem sido observado um aumento significativo do número de estudantes surdos no ES, acompanhada da generalização de medidas de apoio, tais como a mediação da comunicação entre o estudante surdo, o professor e a ILGP (Figueiredo, Coelho & Veiga, 2024)

Segundo Morgado e Martins (2009), a LGP é considerada uma língua natural para as pessoas surdas, ou seja, um sistema específico de comunicação de um determinado grupo. Dado isto, a LGP é reconhecida como a língua natural da comunidade surda porque é aprendida naturalmente pelo contacto entre os membros desta comunidade. Pelo facto de a LGP ser uma língua visual, e as pessoas surdas terem um défice auditivo, automaticamente o sentido da visão é desenvolvido ao seu exponencial máximo, tornando-se vantajoso em áreas como a leitura labial. Assim, a LGP é uma língua viso-espacial realizada no espaço sintático à frente do gestuante, onde estão incluídas expressões faciais em determinados gestos (Correia, 2015).

Não obstante, a LGP ser uma língua natural, existem construções sociais realizadas à volta da comunidade surda e da surdez, que por muitos autores é organizada em torno de duas perspetivas: a médica, centrada na análise da surdez como uma deficiência; e a social e biopsicossocial que dão destaque à comunidade surda como uma minoria cultural pertencente à sociedade (Horejes, 2012). A perspetiva biopsicossocial tem sido chamada ao desafio de promoção da inclusão também no ES, encarando a aprendizagem destes estudantes como resultado de uma relação com o contexto nas suas barreiras e facilitadores.

Segundo Santos (2019), apesar de vários autores denotarem um aumento na entrada de estudantes surdos no ES, a taxa de sucesso tem resultados inferiores à dos colegas ouvintes. Uma justificação plausível está assente nas menores ou menos adequadas oportunidades para desenvolver competências preparatórias básicas, como a leitura e a escrita. Algumas instituições no contexto nacional como é exemplo a Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, têm desenvolvido processos para a referenciação, avaliação e identificação de medidas de apoio para os estudantes. Os estudantes em apreço, que demonstrem uma deficiência nas funções ou estruturas do corpo, ou outras condições de saúde, podem candidatar-se a um contingente especial, mediante comprovativo da mesma deficiência ou condição de saúde.

Nesta perspetiva, o estudante surdo tem direito a diversas adaptações relativamente à realização das frequências, avaliações, tecnologias de apoio e também a apoio social e pedagógico (Santos, 2019).

2.2.1 EXPERIÊNCIAS E BARREIRAS

Nos últimos anos, têm sido vários os estudos que analisam as experiências dos estudantes surdos no ES, assim como as barreiras e facilitadores existentes. De realçar, um estudo realizado por Cruz e Dias (2009), onde um dos investigadores, professor docente numa faculdade de pedagogia, ao ver pela primeira vez um estudante surdo indica que “Eram dois estrangeiros a tentar comunicar, cada um a seu jeito, tratando de assuntos puramente teóricos de introdução à filosofia” (p.68) Neste estudo, participaram 5 estudantes surdos, e todos eles frequentaram o curso de pedagogia. Dos 5 estudantes, apenas 1 não concluiu o curso. Nos sujeitos em observação, a surdez acontece ou por doença (rubéola congênita ou meningite), surdez à nascença, ou por motivos referentes ao uso de medicamentos. Neste estudo, os autores procuraram analisar as condições influentes no sucesso dos estudantes. Os resultados confirmaram que as dificuldades surgiam principalmente na relação com o professor, havendo pouco apoio e proatividade na implementação das medidas de suporte. Muitos dos testemunhos sublinharam a necessidade de maior abertura e flexibilidade dos docentes na abordagem aos temas. Os estudantes descreviam as aulas como

predominantemente expositivas e demasiado rápidas, dificultando a leitura labial e a realização de apontamentos. Quanto aos testes, foi também apontada a falta de adaptação, nomeadamente, na simplificação do vocabulário (Cruz & Dias, 2009).

Também Bisol et al. (2010) exploraram algumas das experiências e sentimentos vivenciados pelos estudantes surdos no ES. O objetivo passou por estudar a vivência destes estudantes no ES através do olhar de 5 surdos com idades compreendidas entre os 21 e 27 anos, todos vindos de contextos escolares bilíngues. A recolha de informação foi realizada através de entrevistas. Os estudantes documentaram que, após a entrada no ES, o primeiro sentimento foi de estranheza, devia àquilo que os estudantes definiam como “olhar ouvinte”. Antes de entrarem no ES, os entrevistados frequentavam escolas bilíngues em que a maioria das aulas eram em conjunto com estudantes surdos. Ao avançar para o ES, em que a maior percentagem de estudantes são ouvintes, desenvolveu-se um sentimento de dúvida e apreensão daquilo que viria a ser o ano académico. Sendo um contexto maioritariamente ouvinte colocou-se uma questão bastante importante e diferenciadora: a língua. Segundo o estudo (Bisol et al., 2010), este olhar por parte dos ouvintes advém do desconhecimento da Língua Gestual e desinformação acerca da comunidade surda. Em contrapartida, os estudantes surdos acabaram por ter de realizar um trabalho redobrado, de forma a conseguirem acompanhar o percurso académico e a comunicarem com os estudantes ouvintes. De acordo com os entrevistados, o desconhecimento dos estudantes ouvintes relativamente à surdez fazia aumentar um sentimento de raiva e tristeza. Isto acontece muitas vezes com frases simples realizadas pelos estudantes ouvintes como “Sabes ler?”. Na generalidade, estes tipos de perguntas fazem com que os estudantes surdos se sintam menosprezados e colocados de parte pelos estudantes ouvintes. Os sentimentos, que destas situações nascem, podem prejudicar o desempenho dos estudantes no que toca à realização de trabalhos de grupos e na interação com os seus pares.

Outro tópico abordado por Bisol et al. (2010) refere-se à leitura e à escrita do estudante surdo. A principal dificuldade descrita pelos estudantes refere-se à compreensão de textos mais difíceis e à escrita de frases mais complexas. Aquando de dúvidas relativamente a este aspeto, os entrevistados admitem que guardam para si algumas das questões com medo da

reação do professor. Este receio provém da estranheza, por vezes, mostrada pelos professores perante competências de escrita e leitura que consideram básicas. Esta estranheza naturalmente decorre do desconhecimento do *background* da comunidade surda, e da sua falta de preparação pedagógica para responder a essas diferenças.

Também Barbosa, Dorziat e Tavares (2020) analisaram as perceções de dois estudantes surdos e de duas professoras ouvintes de uma licenciatura do curso de pedagogia. Pretendiam explorar práticas aplicadas na sala de aula, segundo a perspetiva dos estudantes surdos e dos professores. Os resultados destacaram a importância da ILGP no acompanhamento dos estudantes surdos. Outro ponto destacado nesta entrevista foram as formas de comunicação entre as professoras e os estudantes surdos. Das duas professoras apenas uma sabia língua gestual, enquanto a outra não tinha nenhum conhecimento e dependia totalmente da intérprete e de mímica para comunicar com os estudantes. No entanto isto não enfatiza a criação de estratégias educacionais para cada estudante surdo e também, segundo as autoras, não podemos considerar estas práticas pedagógicas como atos isolados, mas sim como uma mudança necessária para toda a comunidade escolar (Barbosa, Dorziat & Tavares, 2020).

Noutro estudo, Sanches e Silva (2019) observaram 3 estudantes surdos com o objetivo de examinar o comportamento do professor, ILGP e colegas de turma, e também de explorar os processos de ensino-aprendizagem implementados. Um ponto abordado refere-se à realização dos trabalhos de grupo, nos quais os estudantes surdos esperam pela chamada dos seus pares ouvintes para constituírem o grupo, tendo dificuldades na iniciação da relação e comunicação com os colegas. A partir do momento em que são integrados num grupo, o trabalho corre normalmente, sublinhando-se a importância dos pares estarem atentos e facilitarem a sua entrada nos grupos. Embora sem detalhar estratégias, neste estudo reforça-se a importância das abordagens pedagógicas usadas pelos professores e a presença da ILGP na sala de aula, não só, na mediação da comunicação entre o estudante, professores e colegas, mas também, como fator de confiança e conforto para o estudante surdo.

2.3. CONDIÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA O SUCESSO

As experiências e sentimentos que o estudante surdo sente podem influenciar o seu sucesso e o seu percurso no ES. Bell e Swart (2018), através de entrevistas realizadas a 7 estudantes surdos numa universidade na África do Sul, mostraram que devido às barreiras no ES, existe uma predisposição para um aumento dos níveis de *stress* e de preocupação por parte dos estudantes surdos, que a médio-longo prazo se pode tornar prejudicial. Nesse contexto, a interação com os pares terá tendência a diminuir, prosperando um novo sentimento, o de solidão. Desta forma, é necessário encontrar condições para o sucesso destes estudantes, adaptando as medidas às especificidades de cada um. Oliveira, Fuzeto & Manuel (2020) sublinharam a escassez de evidências sobre estratégias pedagógicas eficazes a adotar pelos professores face a estudantes surdos. Estes autores no seu estudo, com quinze estudantes sem deficiência/incapacidade, três professores e um estudante surdo, analisaram o desenvolvimento e a aplicação de estratégias pedagógicas para estudantes surdos a frequentar um curso de engenharia. Todos os estudantes integravam o curso de engenharia civil, cujos conceitos disciplinares muito específicos, tornaram necessário a articulação com a ILGP para a criação de códigos gestuais. Foi criado um dicionário com todos os conceitos alusivos ao curso para que o estudante surdo pudesse pesquisar com mais rapidez os significados das mesmas. Esta estratégia foi um sucesso, em particular quando o estudante desenvolveu uma procura mais eficiente no dicionário, levando a uma melhoria significativa de resultados, tanto nos trabalhos como nos testes.

Atualmente, cada vez mais aulas expositivas são lecionadas com recurso a diapositivos. Estes slides, em conjunto com a tradução pela ILGP, pode ser um quebra-cabeças para o estudante surdo. Quando as aulas são de teor expositivo, e se o professor tiver tendência para falar rapidamente, o estudante surdo terá dificuldade em fazer leitura labial. Por outro lado, quando existe a presença da ILGP, os autores indicam que a principal dificuldade é olhar para o que a ILGP está a gestuar e, simultaneamente, ler os diapositivos que estão a ser passados no quadro. Deste modo, outra condição para o sucesso do estudante surdo será ter tempo suplementar para visualizar a informação e tirar apontamentos da mesma. De forma a

simplificar este aspeto, fornecer antecipadamente os diapositivos utilizados em aulas ao estudante surdo, será uma ajuda a um estudo mais atento e disciplinado (Cruz & Dias, 2009).

O estudo conduzido por Frumos e Roşu (2019) teve como propósito analisar as dificuldades que os estudantes surdos romenos e europeus encontram nos programas desenvolvidos no ES, mais concretamente numa faculdade na Roménia. Os resultados foram conseguidos através de inquéritos, aos quais responderam 29 estudantes surdos romenos e 34 estudantes europeus. Para além do foco nas dificuldades encontradas pelos estudantes surdos, os autores agrupam algumas estratégias para os professores darem resposta às necessidades dos estudantes. De acordo com as respostas dos estudantes, os mesmos indicam que gostariam que os professores se esforçassem e demonstrassem mais interesse e sensibilidade para com a comunidade surda. Outras estratégias importantes enquadram-se em falar devagar e, de preferência, de frente para o estudante surdo, de forma a facilitar a leitura labial e a realização trabalhos em pequenos grupos. Para além disso, a presença de legendas em todos os vídeos utilizados em aulas, torna-se imprescindível para que o estudante possa rever o conteúdo virtual, sem perder o estímulo visual do vídeo. Todas estas estratégias fazem parte de um programa de implementação que preconiza o ensino inclusivo no ES.

Com a tendência crescente da entrada dos estudantes surdos no ES, as instituições analisaram as melhores estratégias para os estudantes surdos com recurso à adoção de manuais com diversos critérios a serem aplicados em vários segmentos (UCLAN University of Central Lancashire, s.d.; York St John University, s.d.; The University of Texas at Santo Antonio, s.d.). O quadro 1 demonstra algumas dessas estratégias a serem aplicadas tendo em conta segmentos como, estratégias pessoais para com os estudantes surdos, estratégias em apresentações expositivas, estratégias ligadas à ILGP e estratégias aplicadas nas avaliações:

Quadro 1: Estratégias aplicadas por instituições de Ensino Superior para estudantes surdos. Adaptado de UCLAN University of Central Lancashire (nd), York St John University (nd) e The University of Texas at Santo Antonio (nd)

Áreas de aplicação	Estratégias aplicadas
Estratégias pessoais	Fazer pausas ou não falar quando se está a escrever no quadro pois assim estaremos de costas para os estudantes Linguagem clara e dicas contextuais são imprescindíveis
Estratégias em apresentações expositivas	Dar tempo extra aos estudantes para assimilar a informação antes de passar para o próximo ponto Colocar sempre que possíveis legendas nos vídeos ou fornecer uma transcrição escrita do vídeo ao estudante
Estratégias com a intérprete de língua gestual	Se forem utilizados vídeos e áudio, a ILGP deverá ter acesso com antecedência Pedir para os estudantes falarem um de cada vez, sem interpelações
Estratégias nas avaliações	Substituir questões de resposta longa por questões de resposta curta Trabalhos escritos substituídos por trabalhos mais práticos e visuais

3. MÉTODO

3.1. DESENHO DE ESTUDO

O estudo apresentado tem na sua base o paradigma construtivista, pretendendo através de uma estratégia qualitativa, explorar as percepções dos estudantes surdos acerca da sua experiência de participação social e académica no ES, e procurando identificar áreas e estratégias de intervenção prioritárias para promover uma experiência inclusiva deste grupo de estudantes. Trata-se de um estudo de caso realizado através de entrevistas semiestruturadas a 5 estudantes surdos.

3.2. PARTICIPANTES

A amostra é constituída por 5 participantes. Como critérios de inclusão assumiu-se: serem estudantes surdos (sem outras condições associadas) que, no momento de realização do estudo, estivessem a frequentar uma IES; e que a LGP fosse a sua primeira língua. O método de amostragem utilizado foi não probabilístico por conveniência, procurando recrutar participantes dentro da rede de contactos da investigadora, cuja ação profissional se situa no campo da Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa (TILGP). Os estudantes que aceitaram participar no estudo tinham idades compreendidas entre os 20 e 25 anos e frequentavam duas instituições diferentes de Portugal Continental em cursos diversos. Todos os estudantes utilizavam a LGP como primeira língua. Três dos estudantes, para além da LGP também oralizam. Dois dos estudantes utilizavam implante coclear e dois tinham aparelho auditivo. O outro estudante (E4) não utilizava nenhum tipo de aparelho ou implante.

Quadro 2: Caracterização dos estudantes entrevistados

ENTREVISTADOS	IDADE	CURSO	ANO	MODALIDADE DE COMUNICAÇÃO
E1	25 anos	Educação Social	3º ano	Língua Gestual
E2	22 anos	Desporto	3º ano	Língua Gestual e Oralidade
E3	22 anos	Ciências da Informação	2º ano	Língua Gestual
E4	19 anos	Ciências da Linguagem	1º ano	Língua Gestual
E5	25 anos	Educação Social	3º ano	Língua Gestual e Oralidade

3.3. INSTRUMENTOS

Neste estudo, o instrumento utilizado para a recolha de dados constituiu um guião de entrevista semiestruturado. Para a construção do guião, baseamo-nos no estudo realizado por Bisol et al. (2010) que usou o mesmo método para explorar as vivências de estudantes surdos no ES. O guião da entrevista foi alvo de peritagem, pelas investigadoras envolvidas no estudo, tendo-se avaliado a cobertura do construto em análise, e a experiência académica e social nas IES. O guião final esteve organizado em torno de 7 temas: (i) experiências e percurso académico; (ii) identidade surda no ES; (iii) atitudes dos professores no contexto da surdez; (iv) a presença da ILGP como mediador de comunicação; (v) leitura e escrita no ES; (vi) estratégias e facilitadores; (g) perspetivas da inclusão no ensino ES para o futuro.

Algumas das questões colocadas foram:

- Considerando o teu trajeto na IES até ao momento, que sentimentos dirias que são os predominantes no teu dia-a-dia?
- Como funciona para ti a leitura e escrita? Que apoios/estratégias são fundamentais?

As entrevistas foram realizadas em LGP, ora presencial ora remotamente, em função da disponibilidade dos participantes. Duas entrevistas foram realizadas presencialmente na IES dos estudantes e as restantes foram realizadas através da plataforma *Zoom* e tiveram, em média, a duração de 1 hora e 30 minutos.

3.4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Procedemos à análise de conteúdo das respostas dos participantes. Primeiramente as entrevistas em LGP foram passadas para áudio e após isto, os áudios foram transcritos para texto. O corpo de texto foi, então, sujeito a análise com o recorte, enumeração e categorização das ideias/pensamentos principais.

O esquema de categorização foi inteiramente indutivo, partindo das narrativas dos estudantes relativamente às suas perspetivas e sentimentos quanto à sua inclusão no ES. O esquema foi desenvolvido e aferido por dois investigadores que discutiram, em conjunto, a agregação dos temas, categorias e subcategorias.

Quadro 3 : Exemplo de análise de conteúdo

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidade de significado
Apoios e atitudes dos professores	Adaptações e estratégias	Verificar se a mensagem foi compreendida	Acho que o professor tem de se preocupar mais connosco e pensar “Será que o estudante está a perceber?”

3.5. PROCEDIMENTOS

Com o propósito de explicar os objetivos do presente estudo, começamos por enviar, através de email, uma carta de apresentação do mesmo com descrição detalhada dos seus objetivos, método e impacto esperado para os estudantes. Após aceitação do convite, cada participante foi abordado por e-mail para agendar a entrevista em modalidade, data e hora mais convenientes. O consentimento informado para a participação no estudo e para a autorização da gravação de vídeo da entrevista (para facilitar posterior tradução e transcrição) foi entregue, lido e assinado, antes da entrevista, ora presencial ora remota. No início da entrevista, foi lembrado o objetivo da investigação e novamente pedida a autorização para a gravação da mesma. Para efeitos da investigação, os dados de identificação pessoal ou institucional foram eliminados.

4. RESULTADOS

Através da análise de conteúdo, as categorias e subcategorias identificadas foram agrupadas em torno de 3 temas (Figura 1) designadamente: (i) sentimentos e relações no quotidiano no IES; (ii) criação de apoios e atitudes desenvolvidas por parte dos professores; e (iii) ILGP como mediador da comunicação.

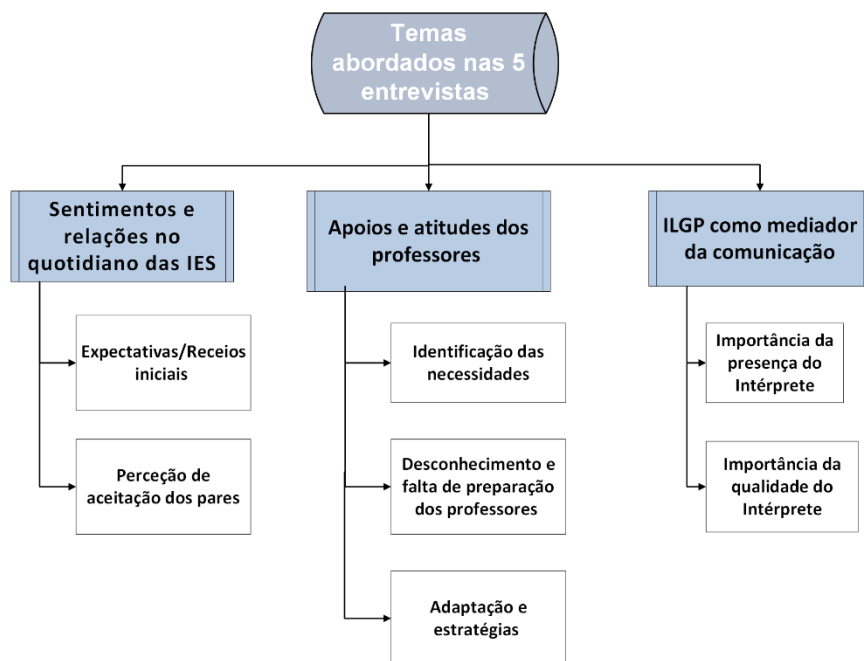


Figura 1: Temas abordados após as entrevistas realizadas a 5 estudantes surdos, a frequentarem o Ensino Superior

4.1. TEMA: SENTIMENTOS E RELAÇÕES DO QUOTIDIANO NO ENSINO SUPERIOR

No discurso dos participantes sobre a sua experiência de inclusão no ES, esteve presente a abordagem aos sentimentos e relações no quotidiano escolar, designadamente, as expectativas e receios na entrada no ES e as primeiras perceções de aceitação por parte dos pares. Três dos estudantes entrevistados relataram a experiência antecipada de sentimentos/receios de exclusão, associada ao desconhecimento de um novo “mundo ouvinte”, totalmente incógnito quanto às possibilidades de comunicação e inclusão. Um exemplo dos receios dos alunos transcreve-se “Como é que eu vou conseguir comunicar com

uma turma só de ouvintes? (E2)”. O início deste percurso foi também descrito pelos participantes, pelas tentativas de tornar invisível a sua diferença, nomeadamente, tentando evitar a comunicação ou serem menos visto pelos outros. A invisibilidade foi descrita não só como uma estratégia, mas também como um sentimento presente na mediação da comunicação através do intérprete, como constam nos depoimentos partilhados pelos estudantes “Tentava não realçar muito a minha presença dentro do grupo de ouvintes e, para evitar erros, afastava-me” (E2) e “Senti-me isolada e afastava-me. Senti-me invisível porque as pessoas só olhavam para a intérprete” (E1).

Sempre presente nestes anseios esteve a certeza de que os outros desconheciam ou nunca tinham interagido com pessoas surdas, até ao momento. Esse desconhecimento constituiu, em muitos dos discursos, o primeiro mote para se afastarem do grupo. Os estudantes enfatizaram também que sempre que tentaram comunicar com os colegas ouvintes, havia a manifestação de um interesse inicial que depois se desvanecia. A falta de instrumentos para facilitar essa comunicação (e.g., a aprendizagem de LGP) parece determinar o afastamento, segundo constam os depoimentos: “Sempre tentaram fazer um esforço para falar comigo, mas nunca tiveram muito interesse em continuar” (E1) e “Alguns colegas sempre estiveram muito disponíveis para me ajudar naquilo que eu precisasse, agora outros nunca tiveram muito interesse em comunicar comigo” (E2).

Apesar destes entraves significativos, dois dos estudantes revelaram um acolhimento muito positivo, reportando que os seus colegas se tinham, manifestamente, preocupado com o seu bem-estar e iam procurando apoiá-los nas tarefas académicas: “Perguntavam se estava tudo bem, cumprimentavam-me, e perguntavam se eu queria ver os apontamentos” (E3); “Receberam-me bem, foram simpáticos e sensíveis comigo, tentavam aprender gestos, e perguntavam-me se eu queria ajuda na matéria” (E4).

4.2. TEMA: APOIOS E ATITUDES DOS PROFESSORES

No relatar das suas experiências, a relação dos estudantes surdos com os professores assumiu natural protagonismo na narrativa dos participantes. Um dos primeiros elementos

destacados nessa relação esteve ligado à iniciativa ou abertura dos professores para adequarem ou procurarem responder às necessidades dos estudantes. Este cuidado e aproximação foram referidos por 3 entrevistados como tendo sido essencialmente promovidos pela iniciativa dos mesmos, e não dos professores. O discurso inverso também existiu, revelando a existência de alguns professores mais sensíveis que procuravam identificar que apoios e adaptações deveriam fazer para irem de encontro às necessidades e expectativas dos estudantes. A iniciativa nessa procura de informação parece ser importante na sensação de acolhimento e receptividade, de acordo com os depoimentos recolhidos: “Era sempre eu que tinha de perguntar, os professores nunca tinham iniciativa.” (E3); “Em algumas disciplinas, os professores eram bastante sensíveis, se eu tivesse alguma dúvida eles ajudavam-me e apoiavam-me.” (E4).

A sensação de desconhecimento sobre a surdez e a LG esteve transversalmente presente nos discursos dos participantes como um impeditivo de maior empatia e eficácia pedagógica. Não saber lidar com a surdez e não ter tido contacto prévio com a Língua Gestual foi destacado por todos. Esteve também presente a percepção de que as adaptações, apesar de identificadas em processos formais de atribuição do estatuto especial, não eram implementadas, ou eram negligenciadas, pela maior parte dos professores: “Apesar de eu ter estatuto que menciona que eu tenho direito, a maioria dos professores não faziam nenhuma adaptação.” (E2). A sensibilização dos professores foi por isso destacada como essencial para a garantia de um futuro melhor “Eu sinto que existe aqui alguma falta de trabalho, principalmente ao nível da sensibilidade.” (E5).

Quatro dos cinco estudantes afirmaram que as estratégias que experienciaram ser aplicadas pelos professores não são suficientes e, a maioria das vezes, não são as ideais para cada estudante surdo na sua unicidade. Os estudantes indicam haver estratégias que não são aplicadas ou que a forma como os professores aplicam são insuficientes, ou pouco personalizadas, afirmando que os professores deveriam ter um pouco mais de atenção para com o estudante surdo, de modo a perceberem aquilo que é necessário “Acho que o professor tem de se preocupar mais connosco e pensar se o estudante está a perceber” (E2).

Em contraponto, existiram também narrativas mais positivas em que se relevaram estratégias importantes e eficazes que os professores conseguiram integrar nas suas práticas, designadamente, a adaptação dos testes “Em todos os testes e exames que fiz, as perguntas são, normalmente, mais claras, permitindo respostas rápidas e por tópicos” (E1), e a legendagem de aulas expositivas “Tive uma professora que colocou legendas nos PowerPoint, ou seja, à medida que ela falava e explicava o PowerPoint, as legendas apareciam por baixo, fiquei maravilhada” (E5).

Com a entrada no ES, todos os participantes indicaram que sentiram dificuldades acrescidas devido aos conhecimentos e vocabulário específicos que cada curso tem: “Eu tenho dificuldade a fazer a conexão entre a palavra e o significado da mesma” (E1) e também, “Tenho dificuldades com palavras muito exageradas, conceitos muito específicos, como por exemplo metáforas” (E3). De forma a ultrapassar as dificuldades, a nível do vocabulário e da compreensão de frases, os entrevistados referiram como facilitador a utilização do dicionário para ver o significado das palavras e também para encontrar sinónimos “Quando não conhecia algumas palavras, ia ao dicionário de sinónimos e tentava ver uma palavra parecida para perceber o significado (E4)”, e a diversificação da leitura de livros para terem mais conhecimento sobre a matéria. O professor foi também mencionado como um recurso na clarificação de dúvidas. Contudo, esta disponibilidade para a clarificação de dúvidas constituiu, segundo a perspetiva de alguns dos participantes, um obstáculo por diversas vezes. Os professores reservam espaços/*timings* para dúvidas não concomitantes com a exposição que várias vezes acabava por não acontecer “Os professores respondiam às dúvidas dos outros, mas às minhas nunca respondiam (E3)”. Os trabalhos de grupo foram também referidos como oportunidades para o esclarecimento de dúvidas pois, na perspetiva dos estudantes, é nestes momentos que podem sempre comunicar uns com os outros sobre as dúvidas existentes e, para além disso, conhecer melhor os colegas de turma, o que se torna benéfico em várias partes da aprendizagem “Se for em grupo conseguimos corrigir todos em conjunto (E4)”.

No decurso da abordagem às estratégias, os participantes fizeram também menção à importância da formação continua dos professores para a pedagogia e inclusão: “Considero

importante saber como devem adaptar os materiais para as pessoas surdas e também era bom aprenderem mais a língua gestual” (E3)

4.3. TEMA: ILGP COMO MEDIADOR DE COMUNICAÇÃO

A importância do ILGP foi também destacada como parte determinante da experiência de inclusão no ES. Um dos elementos referidos, associa-se à importância da qualidade de tradução e de interpretação da LGP, de modo a garantir a devida compreensão dos conteúdos lecionados. Desta forma, os estudantes afirmam que se a intérprete não tiver uma boa qualidade de tradução e interpretação, automaticamente os estudantes ficam lesados no conhecimento da matéria “Várias vezes a intérprete que me acompanhava tinha uma qualidade fraca e eu não conseguia acompanhar as aulas (E1)”. Para além disto, de forma a existir uma experiência enriquecedora de aprendizagem e conhecimento é importante que a presença da mesma ILGP se mantenha durante o decorrer dos anos do curso. Segundo o estudante E3, a constante mudança de ILGP, ao longo dos anos letivos, prejudica a aprendizagem dos estudantes “Quando a intérprete não conhece o curso e tem pouca experiência, a interpretação vai ser prejudicada (E3)”.

No que toca às vantagens da presença da ILGP na sala de aula, todos os estudantes afirmam que a sua presença é imprescindível para a aprendizagem. Sem a ILGP, os estudantes indicam que “Se eu não tiver intérprete é difícil (E1) “e, portanto, “É como se fosse uma ponte de comunicação. O surdo recebe informação através da intérprete (E3)” para além disto, ao longo das entrevistas, dois estudantes descrevem as diversas vantagens da presença da intérprete, sendo uma delas a criação de códigos gestuais que facilitam o acompanhamento das aulas “Com a presença da intérprete de uma frase longa é possível traduzir o essencial, de forma que eu perceba (E2)” e, desta forma, “A intérprete explica-me melhor aquilo que o professor diz, sempre de uma forma, mas fácil e clara (E4)”.

Houve ainda referência às estratégias aplicadas pelos professores quando a ILGP não está presente na sala de aula. Quatro dos participantes sublinharam a necessidade ainda maior de que os professores enviem, antecipadamente, os materiais expositivos para

complementar o estudo em casa. Outras estratégias indicadas associam-se à oralização embora indiquem que sentiam receio e desconforto, por medo de não serem compreendidos, ou por oralizarem erradamente alguma palavra “Eu consigo oralizar e acabava sempre por falar com um professor sobre aquilo que necessitava (E5)”.

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste estudo partimos da prioridade global de acesso e participação no ES para explorar a experiência de inclusão de estudantes surdos nas IES, segundo a perspectiva dos próprios. A partir da entrevista a 5 estudantes surdos, destacamos as perspectivas que parecem informar sobre algumas das prioridades na promoção da inclusão no ES:

- A entrada no ES é marcada por um conjunto de receios relacionados com um “mundo ouvinte” ainda desconhecido. Os anseios relacionam-se com a antecipação de dificuldades na gestão da comunicação e na interação com os outros, refletidos num tendencial distanciamento e tentativa de invisibilidade perante o grupo, que predispõe o estudante, desde logo, ao isolamento. Estas perceções estão muito ligadas ao sentimento de desconhecimento sobre o “cenário” que vão encontrar no ES, apontando para a importância de reforçar mecanismos de transição que possibilitem maior previsibilidade sobre o contexto de ES, nos seus apoios, relações e quotidiano.
- Existe a perceção de que os pares têm total desconhecimento sobre o que é a surdez e a “pessoa surda”, o que leva a que os estudantes se sintam *a priori* estranhos ao contexto. Apesar de existirem tentativas de aproximação e bom acolhimento, por parte dos pares, parecem faltar instrumentos, segundo os próprios, recursos e motivação que apoiem a comunicação e a manutenção, assim como o aprofundamento da relação com os outros. A educação dos pares sobre a comunidade surda, o papel do intérprete e instrumentos/recursos para comunicar através da LG parece ser essencial para facilitar o acolhimento dos estudantes e a sua conexão com os outros em momentos formais e informais da vida académica.
- O mesmo desconhecimento sobre a “pessoa surda” e sobre a LG é percebida na relação com os professores que é associada às dificuldades em empatizar e em identificar e responder às suas necessidades. Apesar de se fazer menção aos processos formais para a identificação dos apoios na atribuição de um estatuto especial, os estudantes partilham da perceção de que existe pouca iniciativa, por parte dos professores, para entenderem as suas necessidades e adequar os apoios.

- A adaptação de testes (com a objetivação e segmentação dos enunciados) e a legendagem e a disponibilidade para esclarecimento de dúvidas, durante as partes expositivas da aula, foram destacadas como boas práticas já adotadas pelos professores. A par, o uso de dicionários pelos estudantes é também nomeado como uma forma de ultrapassar as dificuldades da aquisição e compreensão de vocabulário específico.
- Dada a especificidade dos conteúdos lecionados e do papel que o ILGP desempenha no apoio pedagógico, através da explicitação dos conceitos, a continuidade de um mesmo ILGP ao longo do curso foi referida como condição necessária para a garantia da qualidade da interpretação.

Os pontos desta síntese reforçam a ideia de que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no ES se associam à necessidade de informação e formação contínua dos professores, e à sensibilização e preparação dos pares. Esta dimensão de intervenção é também sublinhada por Sanches e Silva (2019) que atribuem as dificuldades na inclusão dos estudantes surdos às barreiras linguísticas decorrentes do conhecimento limitado da LGP nas comunidades escolares. Também o limitado aprofundamento das relações com os pares é descrito, pelos mesmos autores, em plena consonância com o verificado neste estudo, limitando-se as interações exclusivamente em contexto de sala aula. A pobre rede de apoio ou de amizades é um dos fatores destacado por Cruz e Dias (2009) para explicar o abandono precoce do ES.

O espectro de apoios e adaptações reconhecidas pelos estudantes são também indicativos da necessidade de maior eficácia e preparação, quer dos professores quer dos serviços de suporte, na avaliação das necessidades e na implementação de apoios personalizados.

A análise da perspetiva dos estudantes veio ainda reforçar a imprescindibilidade do ILGP na sua inclusão. O ILGP funcionando como um meio de comunicação é condição necessária, não só para o acompanhamento das aulas, mas também para viabilizar a experiência social dos estudantes surdos em diversos momentos. Conseguimos corroborar a afirmação anterior

com o estudo realizado por Sanches e Silva (2019) em que a ILGP assumia um papel de alta importância na realização de trabalhos de grupo, pois realizava a tradução daquilo que o grupo está a debater, e o estudante surdo conseguia dar a sua contribuição, sentindo-se envolvido no tema. Neste seguimento, todos os entrevistados consideram que a qualidade dos ILGP pode prejudicar a percepção do que está a ser dito pelo professor. Desta forma, sublinha-se a importância de uma boa preparação da ILGP, a nível dos cursos da instituição de ES em que está inserida e, por sua vez, onde estão inseridos os estudantes surdos (Bisol et al., 2010).

6. CONCLUSÃO

A realização deste estudo permitiu explorar a perspectiva dos estudantes surdos sobre facilitadores e obstáculos existentes à sua inclusão nas instituições de ES. O isolamento foi um sentimento transversal na partilha de experiências, em contraponto com a evidente necessidade de maior suporte social e académico para a sua participação e progresso neste contexto. O desconhecimento da língua pelos outros, e a ausência de ferramentas que possibilitem o desenrolar das interações com os pares, são fatores a determinar o afastamento social destes estudantes.

Neste estudo sublinhou-se a importância de haver maior informação e formação dos professores e pares acerca das pessoas surdas, de modo a se criarem condições mais positivas de acolhimento e de suporte ao sucesso académico e social. Mais uma vez, a ILGP é destacada como recurso imprescindível à aprendizagem e inclusão dos estudantes, sendo sugerida a necessidade de garantir condições de continuidade no acompanhamento ao estudante, para assegurar uma maior qualidade na tradução e interpretação dos conteúdos específicos de cada curso, e para uma abordagem mais personalizada ao estudante.

O estudo da experiência de inclusão destes estudantes deve, em futuros estudos, alargar-se a um maior número de participantes, de modo a ter uma melhor e mais abrangente análise das suas perspetivas. A par, a auscultação dos professores, ILGP e representantes da direção das instituições é um elemento importante para uma abordagem mais compreensiva dos processos e das prioridades de intervenção.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: Inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 862–875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Atherton, G., Dumangane, C., Jr, & Whitty, G. (2016). *Charting Equity in Higher Education: Drawing the Global Access Map*. York Research Database. <https://pure.york.ac.uk/portal/en/publications/charting-equity-in-higher-education-drawing-the-global-access-map>
- Barboza, P., & Dorziat, A. (2019). Inclusão de surdos no Ensino Superior: As práticas pedagógicas sob o olhar de estudantes surdos. *Comunicações*, 26(3), 93. <https://doi.org/10.15600/2238-121x/comunicacoes.v26n3p93-113>
- Barboza, P., Dorziat, A., & Tavares, F. (2020). Pessoas Surdas no Ensino Superior: percepções de estudante surdo, estudante surda e professoras ouvintes sobre o processo educacional. *Educação Ciência E Cultura*, 25(2), 97. <https://doi.org/10.18316/recc.v25i2.6250>
- Bell, D., & Swart, E. (2018). Learning experiences of students who are hard of hearing in higher education: Case study of a South African university. *Social Inclusion*, 6(4), 137–148. <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1643>
- Bisol, C. A., Valentini, C. B., Simioni, J. L., Zanchin, J., & Dinham, R. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139), 147–172. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742010000100008>
- Borges, M. L., Martins, M. H., Lucio-Villegas, E., & Gonçalves, T. (2017). Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa De Educação*, 30(2), 7-31. <https://doi.org/10.21814/rpe.10766>

- Correia, I. (2015). Línguas e linguagens. Língua Gestual Portuguesa e Português. *Exedra: Revista Científica*, Número temático – Educação especial: contributos para a intervenção, pp. 100-108. <http://hdl.handle.net/10400.26/47606>
- Cruz, J. I. G., & Dias, T. R. S. (2009). Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. *Revista Brasileira De Educação Especial*, 15(1), 65–80. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382009000100006>
- Comissão Europeia, Agência de Execução Europeia da Educação e da Cultura. (2022). *Rumo à equidade e à inclusão no ensino superior na Europa*, Serviço de Publicações da União Europeia. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/105181>
- Daroque, S. C. (2011). *Alunos surdos no Ensino Superior: Uma discussão necessária*. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188275>
- Duque, R., Piscalho, I., Galinha, S. M. G. A., & Silva, F. (2017). Implementação do decreto-lei n.º 3/2008: Perspetivas dos docentes de educação especial. *Revista da UI_IPSantarém*, 5(1), 81–97. <http://hdl.handle.net/10400.15/2114>
- Figueiredo, M., Coelho, O., & Veiga, A. (2024). Educação inclusiva no ensino superior português: Avanços, desafios e medidas de apoio para estudantes. *História: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto*, 14(1), 242-262. Obtido de <https://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/13835>
- Frumos, L., & Roșu, C. (2019). Deaf Students Accessing Higher Education Programs-Romanian and European Experiences. *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 23(2), 199–214. <https://www.researchgate.net/publication/339738165>
- Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. (2020). Paris. In *UNESCO eBooks*. <https://doi.org/10.54676/jjnk6989>

- Horejes, T. P. (2012). *Social Constructions of Deafness: Examining Deaf Languacultures in Education*. Consultado em 15 de abril de 2023. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/285990504_Social_constructions_of_deafness_Examining_deaf_languacultures_in_education
- Jesus, F. C., Cruz-Santos, A., Miranda, T. G., & Almeida, W. G. (2022). Os estudantes surdos no ensino superior em Portugal. *Educação e Filosofia*, 36(76), 271–312. <https://doi.org/10.14393/revedfil.v36n76a2022-60469>
- Jorge, A., & Ferreira, J. A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 335–357. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_16
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Understanding inclusive education in CHILE: An overview of policy and educational research. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114–134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>
- McCray, C. M. (2013). *A phenomenological study of the relationship between deaf students in higher education and their sign language interpreters*. (PhD thesis, University of Missouri, USA). Repositório Internacional da Universidade do Missouri. <https://doi.org/10.32469/10355/37795>
- Morgado, M., & Martins, M. (2009). Língua gestual Portuguesa e bilinguismo. *Revista Diversidades* 2(25), 7-9. <https://www.utsa.edu/disability/faculty-staff/tips-teaching-deaf.html>
- Mónica, R., Candeias, A., Peniche, M., Lagartixo, Sandra. (2009) Intervenção Inclusiva; Reflexões a partir de um caso prático. In A, A, Candeias (Coodenadora), *Educação Inclusiva: Concepções e práticas* 299282/09, 39-49. ISBN: 978-989-95539-7-2
- Oliveira, E. L., Fuzeto, A. P., & Manoel, P. A. F. (2020). The Inclusion of deaf students in higher education: Didactic-pedagogical strategies applied to the teaching and learning

- process. *Psychology and Behavioral Science International Journal*, 15(1).
<https://doi.org/10.19080/pbsij.2019.10.555902>
- Pinheiro, F., Sousa, C., Pereira, M. I. A. R., & Sargento, A. (2019). *Politécnico de Leiria: inclusão no ensino superior*. <http://hdl.handle.net/10400.8/8611>
- Rebocho, M. Saragoça, M. Candeias, A. Fundamentos para a educação inclusiva em Portugal. In A. A. Candeias (Coord), *Educação Inclusiva: Concepções e Práticas* (39-49). CIEP-Centro de Investigação em Educação e Psicologia ISBN: 978-989-95539-7-2
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47–72.
<https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Sanches, I. R., & da Silva, P. B. (2019). A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia: The inclusion of deaf students in higher education in Brazil: The case of a Pedagogy course. *Revista Portuguesa de educação*, 32(1), 155–172. <https://doi.org/10.21814/rpe.14955>
- Santos, J., & Hamido, G. (2014). Educação inclusiva, vinte anos depois da Declaração de Salamanca. *Revista Interações*, 10(33), 1-9. <https://doi.org/10.25755/int.6728>
- Santos, M. A. (2019). Estudantes surdos no ensino superior: Descrição dos apoios implementados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. In *Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade*, editado por Correia, I.; Custódio, P. B.; Campos, R. M. *Edições Exlibris*, 165-182.
- Suggested teaching strategies: D/deaf and hear of hearing students (s.d.). York St John University <https://www.yorksj.ac.uk/media/content-assets/academic-development/documents/SuggestedTeachingStrategiestousewithDdeafandhardofhearingStudents.pdf>

Tips for teaching students who are deaf or hard of hearing, Students Disability Services (s.d.).
UTSA. The University of Texas at Santo Antonio,
<https://www.utsa.edu/disability/faculty-staff/tips-teaching-deaf.html>

Teaching strategies to use with with deaf students, Advice for lectures in higher education
(s.d.) UCLAN. University of Central Lancashire, <https://ifhohyp.org/wp-content/uploads/2020/09/Teaching-Deaf-Students-Lecturers-Guide.pdf>

Legislação

Decreto-lei n.º 54/2018 Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, I Série de 2018-07-06.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-lei n.º 3/2008 Ministério da Educação. (2008). Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>

Portaria n.º 168-D/2021 Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2021). Diário da república n.º 149/2021, I série de 2021-08-03

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/168-d-2021-169035158>

Declaração Universal dos Direitos Humanos, Ministério dos Negócios Estrangeiros. (1948).
Diário da República, I Série, n.º 57/78, de 1978-03-09

https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf

Sites

Unesco, (2023). *What we need to know about higher education*

<https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know>

Unesco, (1994, junho, 10). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área de necessidades educativas especiais*. UNESDOC Digital Library

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Ministério público. (2006, dezembro, 13). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*.

https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf

Direção Geral do Ensino Superior (s.d.).

<https://www.dges.gov.pt/pt>

8. APÊNDICES

8.1. APÊNDICE A

Carta de Apresentação

Escola
Superior
De educação
POLITÉCNICO
DO PORTO



Carta de apresentação

Eu, Ana Beatriz Oliveira e Silva, estudante da Escola Superior de Educação do Porto, venho, no âmbito da minha Dissertação de Mestrado “Experiência de alunos surdos no ensino superior: Percepções e sentimentos à capacitação de professores para o ensino de alunos surdos”, apresentar toda a informação relativa à sua participação e colaboração nesta investigação.

A presente investigação tem como objetivo explorar as percepções dos estudantes surdos acerca da sua experiência de participação social e académica no ensino superior, analisando em específico as mudanças que se afiguram como prioritárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas..

Para auscultar a perspetiva dos estudantes, far-se-á uma entrevista com duração até 1 hora e 30 minutos na qual estará em discussão experiências, barreiras e boas práticas vivenciadas no ensino superior. As entrevistas serão gravadas – para serem integralmente transcritas e analisadas. Os materiais de vídeo serão totalmente confidenciais e serão unicamente utilizados para realizar esta investigação da tese de mestrado.

No caso de existir alguma questão relativamente ao estudo poderá contactar os investigadores com os emails: 3180043@ese.ipp.pt e s.monica.m@gmail.com

Data: ____/____/2023

Escola
Superior
De educação
POLITECNICO
DO PORTO



A investigadora responsável:

8.2. APÊNDICE B

Guião de entrevista para os estudantes surdos

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICA
DO PORTO



Guião de entrevista para os alunos surdos

Dados de identificação do aluno surdo

Nome	
Data de nascimento	
Grau de surdez	
Ano e curso que frequenta	
Tipo de comunicação utilizada diariamente (LGP, oral, ambas)	

Perguntas

Bloco A:

- Legitimação da entrevista e confidencialidade
- Questões éticas

Bloco B: Identidade surda no ensino superior

- Quando entraste no ensino superior, passado uma semana de aulas, como te sentias?
- Nessa semana, tiveste a perceção de que as pessoas te consideravam um “estrangeiro” por seres surdo?

Bloco C:

- Nessa semana, os professores mostraram-se disponíveis para falar contigo sobre o modo de como as aulas iriam decorrer?
- Ao longo do primeiro semestre, sentiste que os professores te aceitaram plenamente ou em algumas situações sentiste colocado posto de lado, sem rumo?

Bloco D: A presença da igp como mediador de comunicação

- Se não houvesse ilgp, sentes que a comunicação com os professores e pares não iria existir? Ou quando não há intérprete, quais são as estratégias que os professores utilizam para se comunicar contigo?
- Alguma vez faltas-te a alguma aula por não teres ilgp?
- Concordas que várias vezes é necessário criar códigos gestuais de forma a existir uma tradução mais rápida e eficaz por parte da intérprete. Assim, qual é a tua perceção relativamente aos professores criarem estratégias de forma que a intérprete e o aluno surdo tenham acesso às informações das aulas? Existem materiais que são disponibilizados pelo professor ou tens que estudar só a partir dos apontamentos?
- Como certamente sabes, a inclusão é algo emergente e extremamente necessário, mas na prática, existem diversas barreiras que necessitam de ser ultrapassadas. Assim, na tua opinião, que estratégias deveriam de ser utilizadas quando a tua atenção à aula está dividida entre olhares para aquilo que o professor está a escrever ou olhares para o que o intérprete está a traduzir?
- Agora que o ano letivo está a terminar, observas que houve estratégias por parte da comunidade escolar para atenuar todas as situações acima descritas?

Bloco D: A leitura e a escrita do aluno surdo no ensino superior

- Vários autores indicam que a ida para o ensino superior pressupõe muito trabalho intelectual a nível da escrita e da leitura. Especialmente na leitura por causa da complexidade da matéria das aulas. Assim, quando entraste para o ensino superior já estavas à espera desta complexidade? Ou já vinhas mentalmente preparado?
- (Se aluno surdo falar sobre o vocabulário): Essa dificuldade que acabaste de enunciar agora, sentes que tens dificuldade em perceber certas palavras e que isso te obriga a pesquisar na internet o significado?
- Relativamente aos professores, sentes que eles se apercebem destas barreiras que os surdos têm? Se sim, tens a perceção de que fazem um esforço para a mudar a nível do vocabulário? Que tipos de estratégias é que os professores utilizam?
- (se aluno indicar que os professores não fazem nenhum esforço para fazer mudanças) Já sentiste que algum professor te criticou silenciosamente pela tua escrita e leitura? Se sim, alguma vez tiveste a perceção que em algum momento o professor não aceita que vocês surdos tenham uma língua própria?

Bloco E: Mudanças inclusivas nos próximos 5 anos

- Na tua opinião, em que se tornará o ensino superior para os alunos surdos daqui a 5 anos?
- Na tua ótica, Portugal está a caminhar para um ensino mais inclusivo para todos os alunos?
- Achas que a formação contínua dos professores é importante para o ensino dos alunos surdos no ensino superior?

8.3. APÊNDICE C

Consentimento Informado



DE EDUCAÇÃO



CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia¹ e a Convenção de Oviedo²

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Título do estudo: A Participação de estudantes surdos no ensino superior

Enquadramento: Esta investigação parte dos grandes princípios e valores aclamados na Convenção dos Direitos Humanos e nas políticas para a inclusão social, procurando aferir de que modo o acesso e participação ao ensino superior é percebido e experienciado pelos estudantes surdos. Hoje, são conhecidos vários fatores que parecem condicionar, ainda, um acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humano por parte de pessoas da comunidade surda. Continua, por isso, a ser uma prioridade na investigação contribuir para uma melhor compreensão da experiência de participação dos estudantes surdos – obstáculos e boas práticas – a fim de traçar medidas e recomendações políticas para as instituições de ensino superior.

Explicação do estudo: Este estudo tem como objetivo explorar as percepções dos estudantes surdos acerca da sua experiência de participação social e académica no ensino superior, analisando em específico que mudanças se afiguram como prioritárias para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Confidencialidade e anonimato: Será garantido o anonimato, a confidencialidade e uso exclusivo dos dados para o presente estudo. Para mais esclarecimentos, não hesite em contactar o investigador responsável.

Grato pela sua colaboração!

Assinatura/s:

-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-O-

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Nome:

Assinatura:

Data:

/..... /.....

SE NÃO FOR O PRÓPRIO A ASSINAR POR IDADE OU INCAPACIDADE
(se o menor tiver discernimento deve também assinar em cima, se consentir)

Nome:

BI/CD Nº: DATA ou VALIDADE /..... /.....

GRAU DE PARENTESCO OU TIPO DE REPRESENTAÇÃO:

ASSINATURA

¹ http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsinqia_2008.pdf

² <http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002600/00140036.pdf>

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA/S E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

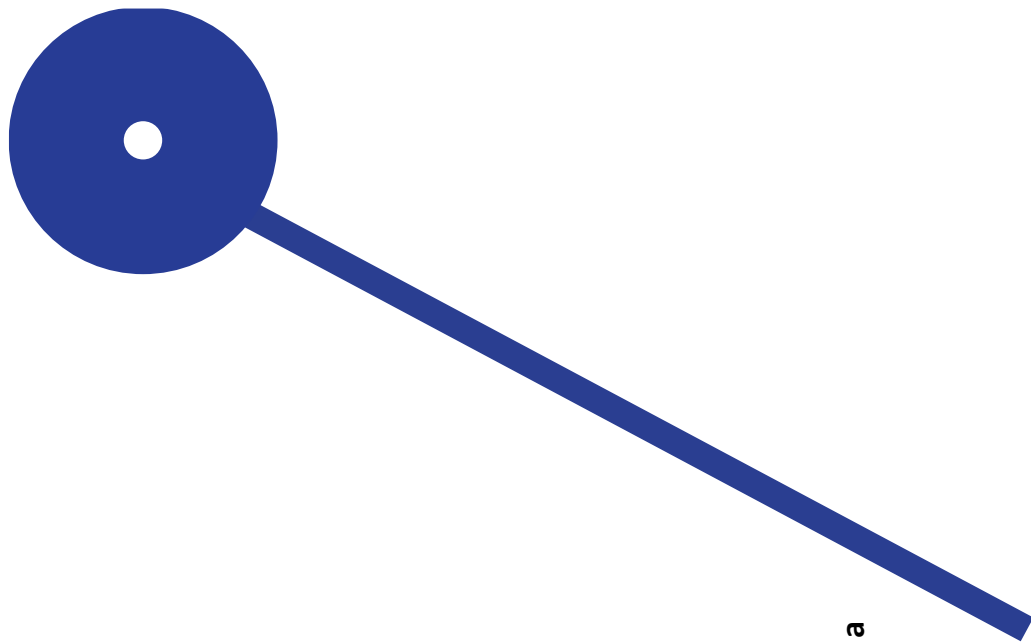
MESTRADO

Educação especial: Multideficiência e Problemas de cognição

Estudantes

**surdos no ensino superior: percepções sobre a
experiência académica e social**

Ana Beatriz Oliveira e Silva



M