

—
**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

M

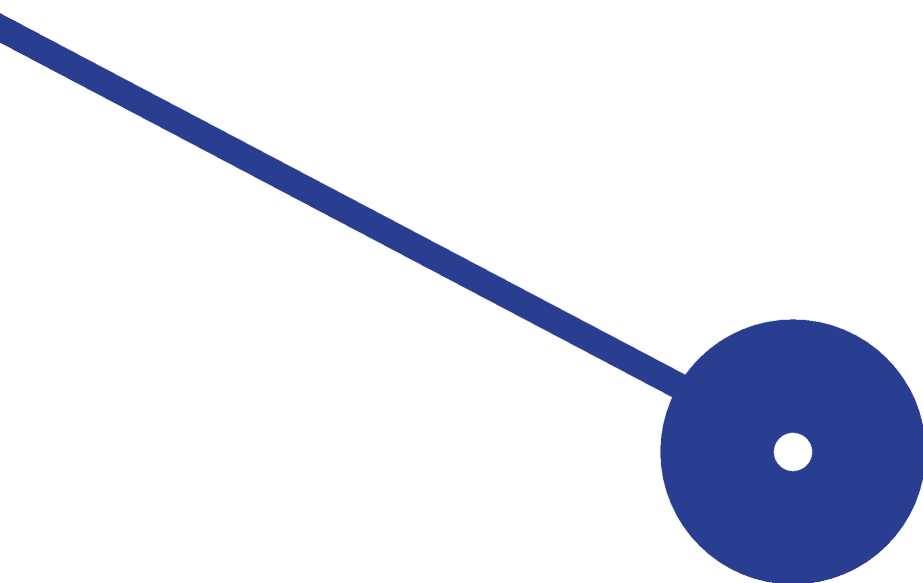
—
MESTRADO

**EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: MULTIDEFICIÊNCIA
E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO**

Barreiras e facilitadores para os Estudantes
Surdos no Ensino Superior

Ângela Sofia Prata de Freitas

2020/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ângela Sofia Prata de Freitas

**Barreiras e facilitadores para os Estudantes
Surdos no Ensino Superior**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de
Cognição**

Orientação: Prof. Doutor Miguel Santos

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Chegando ao fim mais uma etapa da minha vida, levo comigo experiências, aprendizagens e pessoas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Miguel Santos, agradeço todo o apoio que me prestou ao longo deste processo sem nunca me ter pressionado e por me ter dado a motivação que necessitava, por esclarecer as minhas dúvidas e por me aconselhar. Agradeço-lhe pela dedicação e por todos os ensinamentos que me proporcionou.

À minha família agradeço toda a compreensão, paciência e palavras que me fizeram acreditar que seria possível.

Aos meus amigos que, apesar de longe, me aconselharam, me motivaram e que estiveram sempre lá para mim quando eu mais necessitei.

Em especial, agradeço à minha colega Catarina Brazão que me acompanhou durante todo este percurso e que não me deixou desistir. Sem ela nada disto seria possível.

Finalmente, agradeço a todos os entrevistados que prontamente aceitaram participar nesta investigação. Um obrigada muito especial à Iara que foi a minha inspiração para este estudo.

RESUMO ANALÍTICO

Atualmente, em Portugal, o número de alunos surdos a ingressar no Ensino Superior está a aumentar gradualmente. No entanto, é notória a falta de apoios para que estes consigam ser bem-sucedidos nas instituições. Ainda que com a disponibilização dos serviços de intérprete de língua gestual portuguesa em sala de aula, o acesso à informação não é totalmente eficaz, tendo em conta fatores como a falta de gestos para determinados vocábulos e pobre conhecimento da língua portuguesa por parte dos alunos surdos. Sendo assim, neste estudo procuramos refletir sobre esta temática e as repercussões que dela advêm para o sucesso e o fracasso dos alunos surdos no ensino superior. No plano metodológico, o estudo integrou entrevistas semiestruturadas a três alunos surdos a frequentar instituições de ensino superior e três intérpretes a desempenhar funções no mesmo contexto. Estas entrevistas foram submetidas a uma análise de conteúdo a fim de compreendermos algumas das barreiras e dos facilitadores que os entrevistados encontram nas suas funções e nos seus percursos. Os resultados obtidos são esclarecedores e evidenciam que, apesar das medidas inclusivas que as políticas das instituições de ensino superior tentam implementar, estas ainda não estão preparadas para incluir o aluno surdo de forma eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Surdez; Ensino Superior; Metodologias de ensino; Intérprete educativo

ABSTRACT

Currently, in Portugal, the number of deaf students entering higher education is gradually increasing. However, the lack of support for them to succeed in university is notorious. Even with the availability of a Portuguese sign language interpreter in the classroom, the access to information is not fully effective, due to factors like the lack of gestures for specific words and poor knowledge of the Portuguese language by deaf students. Therefore, in this study we seek to reflect on this theme and the repercussions of this for the success and failure of deaf students in Higher Education. Methodologically, the study included semi-structured interviews with three deaf students attending higher education and three interpreters performing functions in the same context. The interviews were subjected to a content analysis in order to understand some of the barriers and facilitators that the interviewees find in their roles and paths. The results obtained are enlightening and show that, despite the inclusive measures that the policies of higher education institutions try to implement, they are still not prepared to effectively include the deaf student in the teaching-learning process.

Keywords: Deafness; Higher Education; Teaching methods; Educational interpreter

LISTA DE SIGLAS

EREB- Escola de Referência Bilingue

ES- Ensino Superior

ILGP- Intérprete de Língua Gestual Portuguesa

L1- Língua primeira

L2- Língua segunda

LGP- Língua Gestual Portuguesa

UC- Unidade Curricular

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| CAPÍTULO I- SURDEZ: CONCEITOS E INTERRELAÇÃO..... | 12 |
| 1.1 CARACTERÍSTICAS DA SURDEZ ENQUANTO PERDA AUDITIVA..... | 12 |
| 1.2 IMPACTO DA SURDEZ NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM..... | 13 |
| 1.3 IMPACTO NA APRENDIZAGEM..... | 15 |
| 2. PERCURSO EDUCATIVO DOS ALUNOS SURDOS EM PORTUGAL..... | 17 |
| 2.1 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR..... | 17 |
| 3. BARREIRAS DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR?..... | 20 |
| 3.1 SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR..... | 20 |
| 3.2 FATORES INTERNOS/PESSOAIS ASSOCIADOS COM O SUCESSO/INSUCESSO..... | 21 |
| 3.3 ACESSO E TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O SUPERIOR..... | 23 |
| 3.4 PROBLEMAS SENTIDOS PELOS ALUNOS SURDOS NO ES..... | 25 |
| 4. SOLUÇÕES E FACILITADORES PARA O SUCESSO EDUCATIVO DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR..... | 28 |
| 4.1 APOIOS E FACILITADORES PARA OS ALUNOS SURDOS?..... | 28 |
| CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... | 32 |
| 1. PERSPETIVA METODOLÓGICA..... | 32 |
| 1.1 METODOLOGIA QUALITATIVA..... | 32 |
| 1.2 ESTUDO DESCRITIVO-EXPLORATÓRIO..... | 33 |
| 1.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO..... | 34 |
| 1.4 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDADA..... | 35 |
| 2. PROCEDIMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS..... | 37 |
| 2.1 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS..... | 37 |
| 2.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 38 |
| CONCLUSÃO..... | 65 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 69 |

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, em Portugal, o número de alunos surdos a ingressar no ensino superior (ES) tem vindo a aumentar, mesmo existindo barreiras de comunicação e acesso limitado à informação na sua língua materna, a Língua Gestual Portuguesa (LGP). A colocação de intérpretes de língua gestual portuguesa (ILGP) nas instituições de ES não é suficiente para uma inclusão plena do aluno surdo neste contexto, já que se verifica uma discrepância - de apoios e ambiente - com o seu percurso prévio, realizado, na maioria das vezes, em escolas de referência para o ensino bilingue (EREB).

É notória a inexistência de legislação relativa aos apoios a disponibilizar e às condições a criar para garantir o sucesso do aluno surdo no ES bem como a falta de condições que possibilitem o uso da sua língua materna de uma forma eficiente com a restante comunidade académica. Sendo assim, podemos perceber que o principal obstáculo para a plena escolarização por parte dos alunos surdos no ES é a comunicação que pode levar à inadaptação do aluno e ao insucesso escolar.

Diante disto, é evidente que o grande desafio das instituições de ES é mudar as suas práticas pedagógicas por forma a alcançar todos os alunos, tendo em conta as suas características e necessidades. É necessário que as práticas pedagógicas, neste caso, valorizem a cultura e língua dos estudantes surdos para que assim estes se sintam incluídos.

Posto isto, neste trabalho, começarei por apresentar o enquadramento teórico, para clarificar o tema da surdez, explorar o seu impacto no desenvolvimento da linguagem e as dificuldades que dela advêm para o desenvolvimento da pessoa surda. Tendo em conta as diferenças entre o ensino básico e

secundário e o ES, importa perceber qual o percurso educativo habitual dos alunos surdos que ingressam no ES, quais os aspetos que condicionam esse percurso e quais os fatores internos mais associados com o sucesso e insucesso. Finalmente, ainda inserido no enquadramento teórico, irei comparar o sucesso dos alunos surdos em relação aos pares ouvintes e quais os apoios que lhes permitem concluir com sucesso esse percurso.

No capítulo II, denominado de procedimentos metodológicos, apresentarei os métodos utilizados na investigação, descrevendo as opções e procedimentos utilizados. Definirei, ainda, os objetivos de investigação e a sua pertinência e a caracterização da população em estudo.

No capítulo III, apresentarei e procederei à análise e discussão dos resultados da investigação com base nos relatos obtidos nas seis entrevistas realizadas. Por último, apresentarei as considerações finais no que concerne ao estudo e de que forma é que este respondeu às questões iniciais. É esperado que este trabalho possa contribuir para futuros estudos acerca da inclusão dos alunos surdos no ES.

CAPÍTULO I- SURDEZ: CONCEITOS E INTERRELAÇÃO

1.1 CARACTERÍSTICAS DA SURDEZ ENQUANTO PERDA AUDITIVA

Segundo alguns autores, a surdez é designada pela ausência ou diminuição da audição, parcial ou completa, também denominada por deficiência auditiva ou hipoacusia. (Paço, Branco, Moreira, Caroça, & Henriques, 2010, p.41) No que concerne ao seu surgimento, esta pode ser congénita, isto é, nasce com o indivíduo devido a deformações morfológicas no ouvido ou podemos apontar como principais fatores, infeções, complicações na gestação, doenças como a papeira ou sarampo ou devido a outros fatores que acontecem maioritariamente nos períodos pré¹, peri² e pós-natal³ (Associação de Surdos do Porto).

São identificados, habitualmente, dois tipos de surdez: a surdez de condução e a surdez neurosensorial (Almeida et al., 2004), embora, Afonso (2008) aponte para a existência de um terceiro tipo, a surdez mista. Podemos definir a surdez de condução como qualquer interferência na transmissão do som desde o conduto auditivo externo até ao ouvido interno (Almeida et al., 2004). A surdez neurosensorial ocorre quando existe uma impossibilidade de receção do som por lesão da cóclea ou nervo auditivo (Almeida et al., 2004). Existe ainda a surdez mista, que, segundo Afonso (2008), consiste na

¹ O momento da gestação. Nesta fase a surdez pode acontecer mais especificamente por infeções maternas por sífilis, toxoplasmose, diabetes, alcoolismo ou outras doenças maternas.

² Momentos do parto. Neste caso, a surdez pode ser causada por prematuridade, anóxia, doença hemolítica.

³ Momentos após o parto, como meningite e encefalite, perda auditiva induzida por ruído ou traumas físicos que afetam o osso temporal.

existência de uma lesão situada no ouvido médio e interno, afetando os componentes de transmissão e percepção.

No que concerne aos graus de surdez, estes são classificados de acordo com a intensidade de perda auditiva (Quadro I). Para os vários níveis de surdez, são utilizados os conceitos de surdez ligeira, moderada, severa e profunda (Almeida et al., 2004).

| Intensidade (dB) | Grau de surdez | Percepção sonora |
|------------------|----------------|--|
| 20 - 40 | Ligeira | Em locais onde há ruído, as mensagens poderão tornar-se incompreensíveis |
| 40 - 60 | Moderada | Linguagem expressiva oral limitada |
| 60 - 90 | Severa | O processo de aquisição da linguagem oral não é espontâneo |
| >90 | Profunda | Revela muitas limitações para a aquisição da linguagem oral. |

Quadro I - Classificação dos graus de surdez e respetiva percepção sonora de acordo com a perda auditiva em dB (adaptado de Almeida et al, 2004)

1.2 IMPACTO DA SURDEZ NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Ao contrário de outros sentidos que são detetáveis precocemente, a percepção sonora não é reconhecível no desenvolvimento inicial do recém-nascido, pelo que, durante os primeiros meses de vida, a surdez pode passar despercebida (Sobral, 2001). Isaac e Manfredi (2005) destacam que, caso não ocorra a deteção precoce da surdez e as intervenções e métodos adequados, será mais difícil para a criança, futuramente, adquirir habilidades fulcrais de linguagem, socialização e cognição, podendo comprometer a sua escolarização e inclusão na sociedade (Isaac & Manfredi, 2005).||

As dificuldades de acesso à linguagem oral e os problemas comunicativos e cognitivos da criança com surdez "(...) não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que frequentemente não utiliza uma língua à qual a criança possa aceder de forma espontânea, a língua gestual" (Goldfeld, 1997, p.53).

Podemos então concluir que a comunicação é indivisível da linguagem, sendo imprescindível na formação do pensamento e da pessoa enquanto sujeito que pensa, comunica e interage com o meio (Ribeiro, 2011).

Alguns teóricos sublinham a importância do desenvolvimento da linguagem na criança, como vemos nos pressupostos das teorias de Vygotsky. Este autor afirma que a interação acontece através de fatores externos entre o indivíduo e o meio social, e que, a variação desse ambiente social da criança afeta a variação do seu desenvolvimento humano (Simões, 2018).

No que concerne ao pensamento, Vygotsky (2008, cit. in Simões, 2018) refere que este é determinado pelos instrumentos linguísticos do pensamento e de interação sociocultural da criança. Goldfeld (1997) afirma que a criança ou indivíduo surdo que não tem acesso aos conceitos científicos, poderá ter a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento prejudicados, já que serão diferentes do das crianças que passam por um processo de aprendizagem formal, escolar, sem dificuldades linguísticas.

Sabe-se que cerca de 90% a 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes (Santana, 2007), podendo desta forma a interação pais-criança estar comprometida desde cedo por dificuldades de comunicação e falta de reciprocidade dessa mesma comunicação (Ribeiro, 2011). Desta forma, o apoio pedagógico, onde a criança pode desenvolver o seu potencial, é fundamental.

1.3 IMPACTO NA APRENDIZAGEM

Como foi referido anteriormente, não é apenas a linguagem que se traduz numa dificuldade para os alunos surdos. Neste tópico importa analisar as dificuldades mais sentidas pelos alunos surdos em relação à escrita e à leitura.

Para Botelho (2002 cit. in Guarinello et al. 2008), o primeiro obstáculo para uma escrita plena é o fato da maioria dos surdos não dominarem a língua portuguesa, já que este é um aspeto fundamental para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Para além disto, não há partilha de uma língua comum entre surdos e restante comunidade que utiliza a linguagem oral. Tendo isto em conta, as crianças surdas, geralmente, chegam à escola sem uma base linguística e com experiências de leitura e escrita limitadas, fazendo com que não possuam o mesmo conhecimento do mundo que as crianças ouvintes.

Fernandes (1990, cit. in Fernandes, 2008), numa pesquisa realizada com surdos, observou as dificuldades que os mesmos tinham no que se refere à escrita:

falta de consciência de processos de formação de palavras, desconhecimento da contração de preposição com o artigo; uso inadequado dos verbos em suas conjugações, tempos e modos; uso inadequado das preposições; omissão de conectivos em geral e de verbos de ligação; troca do verbo ser por estar; uso indevido dos verbos estar e ter; colocação inadequada do advérbio na frase; falta de domínio e uso restrito de outras estruturas de subordinação.

Um dos primeiros passos para que a criança surda consiga realizar o exercício de leitura, é que domine uma língua, de modo a que possa estabelecer uma ligação entre essa língua e a do texto que lê. Para além disso, a criança deve ser ensinada a escrever para que possa fazer ligação entre a língua gestual e a língua escrita (Batista, 2011).

Ferreira e Maturana (2017) defendem que, na escola, os alunos surdos devem ser expostos a uma grande quantidade de textos e o professor deve ter a competência de clarificar aspectos relacionados com a construção dos textos, apresentando as diferenças e as semelhanças entre as duas línguas.

Considerando a necessidade do ensino em língua gestual para a educação dos alunos surdos, Smith (2008) considera relevantes outras peculiaridades sobre este processo, tais como, os mecanismos de memória e atenção, compreensão da fala, diferenças socioculturais, a aprendizagem geral e a aprendizagem em particular.

2. PERCURSO EDUCATIVO DOS ALUNOS SURDOS EM PORTUGAL

2.1 TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Transição implica mudança e a passagem para o ensino superior é uma transição que exige mudança de rotinas, nas relações interpessoais e na forma como o adolescente percebe o mundo. Chegar ao ensino superior pressupõe que o aluno passou por diferentes etapas a nível académico. Para compreendermos melhor a trajetória do ensino dos alunos surdos em Portugal até ao ES, consideramos importante efetuar uma compilação da legislação mais relevante nesta área.

No sentido de combater as desigualdades na educação foram criadas e aprovadas algumas políticas recomendadas pelas organizações mundiais. Para além da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 que reconhece que "toda a pessoa tem direito à educação" (artigo 26º, alínea 1), no ano de 1990, o Decreto-lei n.º 35/90 estabelece a escolaridade obrigatória para "alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais" (art. 2º)

No ano seguinte, o Decreto-lei n.º 319/91 institui a integração dos alunos com deficiência em escolas regulares e adaptações curriculares.

Em 1997, surge, na Constituição da República, a primeira referência à LGP, que visa a obrigação do Estado de proteger e valorizar a LGP como expressão cultural e instrumento de acesso à educação e à igualdade de direitos das pessoas surdas (artigo 74º, n.º2, alínea h). Em 1998, o despacho n.º 7520/98b, complementou o decreto-lei n.º 319/91, defendendo a necessidade de um ambiente escolar bilingue.

A atual legislação que regulamenta a educação especial abandona uma conceção mais restrita de medidas de apoio apenas

para alunos com “necessidades educativas especiais”. O mesmo assume agora uma visão mais alargada, pensando na Escola como um todo, baseando-se na diferenciação pedagógica, dirigindo-se assim a todos os alunos. O termo “Escolas de Referência de Ensino Bilingue para Alunos Surdos” também sofreu alterações, sendo denominado atualmente por “Escolas de Referência de Ensino Bilingue” (Decreto-lei 54/2018).

Segundo o Decreto-lei n.º 54/2018, art.15º,

“as escolas de referência para a educação e ensino bilingue constituem uma resposta educativa especializada com o objetivo de implementar o modelo de educação bilingue, enquanto garante do acesso ao currículo nacional comum, assegurando, nomeadamente o desenvolvimento da língua gestual portuguesa (LGP) como primeira língua (L1), e o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2).”

Este sistema bilingue está explícito nos programas curriculares de Língua Gestual Portuguesa para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico (Carmo, Martins, Morgado & Estanqueiro, 2008) e Ensino Secundário, em Portugal (Martins, Morgado & Estanqueiro, 2008).|

As mesmas autoras referem também que tendo em conta o sistema bilingue, os alunos surdos podem seguir um currículo adaptado à sua língua materna, fazendo com que a aprendizagem ocorra de maneira espontânea. Segundo, Carmo et al. (2008, p.4), “depreende-se que o aluno surdo adquiriu naturalmente a LGP durante todo o percurso escolar até ao ensino básico, numa lógica de igualdade de oportunidades no acesso à educação.”

Para além do currículo adaptado, os alunos surdos, quer no ensino pré-escolar, básico e secundário, quando inseridos em EREB contam com diversos profissionais: docentes com formação especializada em Educação Especial, na área da surdez, competências em LGP (docentes surdos e ouvintes dos vários níveis de educação e ensino), com formação e experiência no

ensino bilingue de alunos surdos; docentes surdos de LGP;
intérpretes de LGP; terapeutas da fala (Martins et al. 2008).

3. BARREIRAS DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR?

3.1 SUCESSO EDUCATIVO DOS ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

O número de alunos surdos que conseguem chegar ao ES ainda é muito reduzido. No entanto, está a crescer devido ao facto da comunidade surda começar a ter direito à educação na sua língua (Daroque, 2011). Apesar do reconhecimento dos seus direitos aquando do ingresso no ES, os estudantes surdos ainda se deparam com dificuldades em apreender os conteúdos académicos. Daroque (2011) também constata que os alunos surdos que conseguem ingressar no ES são poucos, inexperientes e com formação incompleta para seguir a vida académica, sendo que alguns deles não tiveram ILGP em anos anteriores. Muitas vezes, no ES, a adaptação e a exigência dos trabalhos pedidos pelos docentes, levam ao fracasso e desistência de muitos estudantes surdos (Maia, 2016).

Importa então refletir acerca dos apoios que as instituições do ES disponibilizam na transição dos alunos surdos. Para Skliar (1998), o fracasso escolar dos alunos surdos tem como corresponsáveis as instituições escolares que ainda tendem em conceber as mesmas práticas de ensino para os alunos ouvintes e alunos surdos, ignorando as necessidades reais dos últimos. Um estudo realizado por Foster, Long e Snell (1999) sobre a vivência dos estudantes surdos no ES revela que muitos professores não fazem adaptações que favoreçam os alunos surdos, atribuindo assim o sucesso ou fracasso desses aos serviços de apoio.

Outro fator que pode influenciar o sucesso dos alunos surdos no ES é o domínio da língua portuguesa. Os alunos surdos usam a estrutura gramatical da língua gestual, o que

faz aumentar as dificuldades dos docentes nas correções de atividades curriculares, sendo que a falta de conhecimento da LGP por parte dos docentes também é um fator que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos (Vasconcelos, 2011 cit. in Maia, 2016). Segundo a mesma autora, os surdos apresentam poucas capacidades para gerir as tarefas relativas ao ES, já que em anos escolares anteriores, estas se limitaram ao ensino bilingue.

Daroque (2011) explica que estes alunos chegam à instituição de ensino superior sem ter tido experiências significantes e de qualidade, assim, quando chegam ao ES, lamentam a falta de ações inclusivas e da necessidade de mudanças que por vezes, eles próprios desconhecem.

O que por vezes acontece é que o estudante surdo não conta com a presença do ILGP, prejudicando a aquisição de conhecimentos, já que as informações são transmitidas pelos docentes que não têm proficiência em LGP (Maia, 2016).

Saviani (2001, p. 56) declara: "que o professor tende a dar mais atenção aos alunos que têm mais facilidade, deixando à margem aqueles com mais dificuldades em aprender." Gurgel (2010, cit. in Daroque, 2011) refere que a ausência de uma língua comum entre o professor ouvinte e o aluno surdo traz dificuldades na interação em sala de aula, o que acaba por desmotivar o aluno, prejudicando o seu processo de ensino-aprendizagem.

3.2 FATORES INTERNOS/PESSOAIS ASSOCIADOS COM O SUCESSO/INSUCESSO

Antes de referirmos os possíveis fatores internos e/ou pessoais mais associados com o sucesso e o insucesso dos alunos surdos, importa primeiro definir brevemente o que é o insucesso escolar. Benavente (1990), na década de 70, declarou

que o insucesso escolar pressupõe vários fatores que incluem as políticas educativas, questões de aprendizagem, conteúdos e relações pedagógicas que se estabelece. Deste modo, a mesma autora conclui que os alunos têm capacidades e ritmos diferentes de aprendizagem, sendo então necessário uma diferenciação pedagógica. Já Weiner (1986, 1988 cit. in Almeida et. al 2008) refere que o insucesso escolar está inerente a diversos fatores, alguns deles internos como a capacidade que reflete o grau das suas habilidades e aptidões para a tarefa, o esforço realizado para a tarefa e as estratégias e métodos que o sujeito implementa para melhorar os seus resultados na aprendizagem. Ao falarmos dos alunos surdos, estes encontram mais barreiras, comparativamente aos alunos ouvintes para o sucesso escolar. Segundo Skliar (1998, p. 50), os Surdos sentem-se como se fossem “estrangeiros, forasteiros, exilados e o facto de que entre alunos e professores não se compartilhem nem as modalidades, nem as linguagens, é uma das ambiguidades mais notórias na educação dos surdos”. Tal facto pode levar à frustração e baixa autoestima do aluno surdo.

Segundo as declarações de Batista (2008), “a primeira grande causa do atraso e do insucesso dos surdos está sem dúvida na descrença dos pais e educadores” (p. 113). Em contrapartida, Ruela (2000 cit. in Gomes, 2014), diz-nos que “(...) é importante que os pais tenham altas expetativas sobre os filhos e consigam fomentar simultaneamente sentimentos de independência e prestar-lhes apoio e encorajamento” (p. 82). Estes apoios muitas vezes levam ao sucesso escolar (Maia, 2016). Para reforçar esta ideia, segundo a Declaração de Salamanca (1994):

nº60 “Os pais são parceiros privilegiados no que diz respeito às necessidades educativas especiais dos seus

filhos e, na medida do possível, deve-lhes ser dada a escolha sobre o tipo de resposta educativa que pretendem para eles”.

Deste modo, nas interações que os adultos ouvintes estabelecem com as crianças surdas que educam deve refletir-se uma mensagem de crença na igualdade de competências, independentemente das barreiras e diferenças de comunicação (Albino, 2009). A mesma autora realça também que as expectativas dos pais e professores são importantes nos percursos académicos dos alunos e nos projetos de vida que estes desenvolvem.

3.3 ACESSO E TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O SUPERIOR

O ingresso no ES é, sem dúvida um episódio considerável para os jovens que nele entram, especialmente se falarmos nos alunos surdos, dadas as dificuldades com que se deparam num novo contexto académico e nível de ensino. Estes alunos encontram barreiras e discriminações, com falta de apoios que atendam à sua especificidade e individualidade (Jorge & Ferreira, 2007). Os mesmos autores referem que ainda faltam condições que permitam aos alunos surdos participar nas atividades e concluir os respetivos cursos.

Bisol et al. (2010) referem que as instituições de ensino superior demonstram dificuldades no que concerne à diferença cultural e linguística e às estratégias utilizadas nos processos de aprendizagem, comparativamente aos anos de ensino anteriores. Harrison e Nakasato (2004, cit. in Daroque, 2011) alertam que a inclusão de surdos nas instituições de ES ainda deve ser estudada pelas mesmas, professores, intérpretes e

outros profissionais a fim de discutirem sobre as implicações da inclusão e questões da surdez.

O que acontece muitas vezes é que os colegas e docentes demonstram dificuldades em relacionar-se com os alunos surdos devido ao desconhecimento da língua gestual e às especificidades relacionadas com a surdez, pois, segundo Maia (2016), ao longo das aulas, os docentes apresentam textos complexos, com vocábulos por vezes abstratos, dificultando a sua compreensão. Seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos verificar que a falta de preparação dos professores é um dos grandes obstáculos a ser encarado pelo aluno surdo. Conforme Melro (2014), cerca de 65.4% dos professores de surdos adultos (ouvintes e não falantes de LGP), não têm qualquer formação em educação de surdos ou LGP.

Uma pesquisa realizada por Daroque (2011) conclui que os estudantes surdos afirmam que alguns professores demonstram preconceito e não têm informações sobre a surdez. Os professores, por sua vez, destacam que a dificuldade encontrada é a língua, pois a prática bilingue é ainda inexistente e não reconhecida no ensino superior.

Desta forma será necessário repensar sobre as metodologias e adaptações utilizadas na sala de aula. De acordo com Nielsen (1999 cit. in Borges, César e Matos 2014, p. 91),

“algumas dessas adaptações passam por sentar os estudantes surdos nas primeiras filas da sala de aula, de frente para o professor ou intérprete; o professor deve ter especial cuidado na articulação das palavras, que deverá ser feita de forma pausada, em frente ao(s) surdo(s), com o rosto voltado para ele(s) e deve evitar estar colocado em zonas da sala em que fique em contraluz e o uso de bigode ou de batom, consoante o género, uma vez que dificultam a leitura labial, logo, a percepção do que se pretende comunicar.”

3.4 PROBLEMAS SENTIDOS PELOS ALUNOS SURDOS NO ES

Apesar de ainda ser gradual, a entrada de alunos surdos para o ES está a aumentar e, como tal tem motivado trabalhos de investigação sobre a sua inclusão e o seu processo de aprendizagem. Seguidamente, iremos destacar os estudos que nos parecem mais pertinentes a esta temática.

Maia (2016), ao trabalhar na temática "O sucesso dos alunos surdos no ensino superior", discute os maiores problemas, dificuldades e obstáculos que os alunos surdos encontram no seu percurso académico, desde o pré-escolar até ao ensino superior de forma a compreender os fatores principais para o sucesso nas escolas regulares e nas universidades através da análise de três narrativas biográficas de surdos congénitos e questionários dirigidos a surdos diplomados e a frequentar o ensino superior. Os resultados deste estudo revelam que a escola está muito longe de corresponder às características e necessidades dos alunos surdos. A amostra representada no estudo verifica que a falta da LGP no ES tem um impacto negativo na leitura e na escrita, levando a atrasos na aprendizagem da segunda língua, pois impede-os de associar os nomes aos conceitos na LGP e língua portuguesa.

Daroque (2011), ao abordar o tema "alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária", teve como objetivo analisar, através de entrevistas individuais, as perceções de alunos surdos e os seus professores universitários sobre os desafios e possibilidades que o aluno surdo encontra no seu quotidiano de estudo. Os resultados desta pesquisa mostram que os alunos enfatizam as dificuldades de leitura e escrita, sendo necessário usarem constantemente as duas línguas, no estudo e trabalhos, acabando por as necessidades

sociolinguísticas dos mesmos serem ignoradas. Os alunos referem também o preconceito e a falta de informação por parte dos professores sobre a surdez. Já os professores destacam que a dificuldade para interagir com o aluno em sala de aula é a língua gestual, uma vez que o bilinguismo não é ainda reconhecido no ensino superior. Para além disso também reconhecem a importância do intérprete de língua gestual como mediador de comunicação.

Jorge e Ferreira (2007), ao desenvolverem a temática "transição de alunos surdos para o ensino superior", tiveram como finalidade identificar os facilitadores, barreiras e dificuldades sentidas pelos alunos surdos no seu processo de transição para o ES. Foram inquiridos seis jovens adultos surdos a frequentar o ensino superior, através de entrevistas semiestruturadas. Os resultados desta pesquisa constataam que, no que toca ao ES, apesar das dificuldades sentidas ao nível da comunicação com os colegas e professores, acesso a materiais de estudo, na realização dos exames e a ausência de legislação e apoio específicos, os alunos consideram-se, na maior parte das vezes, bem integrados. Desta forma, quase a totalidade da amostra (cinco alunos), fez uma avaliação razoável do ES.

Ansay (2009), ao abordar o tema "A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior", teve como objetivo investigar a trajetória educacional de estudantes surdos inseridos nas universidades de Curitiba, no estado do Paraná - Brasil. Os resultados desta pesquisa mostraram que o ensino superior fica um pouco aquém no que toca às políticas inclusivas que garantam a formação de surdos no mesmo contexto, possibilitando o acesso e a permanência do aluno na Universidade. Já em relação à permanência dos alunos surdos no Ensino Superior, estes encontram muitos desafios:

falta de intérpretes, o despreparo dos professores, o

preconceito e discriminação e à falta ou o uso inadequado do material didático pedagógico para este aluno, como por exemplo: filmes não legendados, aulas sem material de apoio visual e o uso do PowerPoint na sala escura (Ansay, 2009, p. 114).

À luz dos estudos analisados, podemos constatar que as dificuldades que os estudantes surdos enfrentam estão relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, com a leitura e a escrita, com a falta de apoios e com o não conhecimento da cultura e/ou língua gestual por parte dos docentes e colegas, levando assim à discriminação. Urge, deste modo, a formação dos professores no que toca à inclusão dos estudantes surdos, a valorização da língua gestual e sobretudo legislação que regulamente os suportes e apoios necessários para estes alunos ao nível do ES.

4. SOLUÇÕES E FACILITADORES PARA O SUCESSO EDUCATIVO DOS ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

4.1 APOIOS E FACILITADORES PARA OS ALUNOS SURDOS?

“Muito se fala em inclusão de estudantes surdos no ensino regular, mas é no Ensino Superior que podemos ver como a sociedade ainda não está preparada para essa inclusão”. (Jorge & Ferreira, 2007, p. 336).

Há quase três décadas que Portugal abriu as portas da Escola do ensino regular aos estudantes que necessitam de apoios educativos especializados, incluindo, claro, os alunos surdos (Borges, César & Matos, 2014).

Apesar de, em Portugal não existirem ainda dados concretos em relação ao número de alunos no ES, podemos observar que em 2011 ingressaram 32 estudantes surdos pelo contingente especial (Magalhães & Coelho, 2013 cit. in Barbosa, Bandeira & Coelho, 2017). É ainda importante referir que, em 2016, apenas 14% das vagas do contingente especial foram ocupadas (Barbosa et al. 2017)

As leis atuais, em Portugal, definem a escolaridade obrigatória (lei n.º 85/2009) e as adaptações a utilizar (decreto-lei 54/2018) no ensino básico e secundário, no entanto após o ingresso no ensino superior, deparam-se com a falta de legislação no que respeita a direitos, apoios ou qualquer especificidade no que toca à equidade no ensino superior. Eventualmente, esta lacuna é colmatada pela existência de contingentes especiais e estatutos internos que cada instituição do ensino superior adota (Borges, César & Matos, 2014).

No momento da candidatura de acesso ao ensino superior, os candidatos com deficiência, incluindo os alunos surdos, podem usufruir de contingentes especiais de vagas. Para esses candidatos, as vagas contempladas são de 4 % das vagas fixadas para a 1.^a fase ou duas vagas e 2 % das vagas fixadas para a 2.^a fase ou uma vaga (Direção Geral do Ensino Superior). Segundo a Portaria 180-B/2020 de 3 de agosto, considera-se pessoa com deficiência,

“aquela que, por motivo de perda ou anomalia, congénita ou adquirida, de funções ou de estruturas do corpo, incluindo as funções psicológicas, apresente dificuldades específicas suscetíveis de, em conjugação com os fatores do meio, lhe limitar ou dificultar a atividade e a participação em condições de igualdade com as demais pessoas” (Anexo II, art. 1º).

A mesma portaria refere que “Os estudantes com deficiência que pretendam candidatar-se às vagas do respetivo contingente especial requerem-no no formulário de candidatura online” (artigo 31º, ponto 1). O ponto 2 do artigo 31º da referida portaria, acrescenta que “o formulário de candidatura deve ser instruído, através do sistema de candidatura online, com o atestado médico da incapacidade multiuso que avalie incapacidade igual ou superior a 60 %”, sendo obrigatório “a entrega da declaração médica, em modelo próprio disponível no site da DGES” (alínea b).

Depois de ingressarem nas respetivas instituições de ensino superior, estas contemplam estatutos internos especiais que visam responder às necessidades de cada aluno. Ao falarmos dos alunos surdos, podemos observar que os regulamentos internos diferem de instituição para instituição, como é o exemplo do Politécnico do Porto.

Devido à presença de alunos surdos nas instituições do Politécnico do Porto, este promoveu estágio profissional para os intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (Artigo 7º do Despacho IPP/P- 002/2014, de 9 de janeiro). Os estagiários admitidos têm direito à bolsa de formação mensal estabelecida

em conformidade com o Despacho IPP/P- 043/2013, de 6 de maio). Já os alunos surdos que estejam matriculados e inscritos numa instituição de ensino superior e que comprovem possuir um grau de incapacidade igual ou superior a 60% são atribuídas bolsas de estudo (art.4). Estas contribuem para a aquisição de produtos e serviços de apoio indispensáveis ao desenvolvimento da atividade escolar, até ao montante de três vezes o indexante dos apoios sociais por ano letivo.

Por serem distintos, estes estatutos internos podem não ser conhecidos e, conseqüentemente, aplicados pelos docentes e/ou família, sendo que poderão também não ter tido em consideração as diferentes características dos estudantes, ficando assim muitas vezes dependentes da sensibilidade de cada diretor (Borges, César & Matos, 2014).

No que concerne à presença do intérprete de língua gestual portuguesa, este é fundamental em contexto educativo e tem como principal função servir de elo de comunicação e interação entre o aluno surdo e o ambiente envolvente, nomeadamente colegas e professores dentro e fora da sala de aula (Pereira, 2011). Uma das maiores dificuldades manifestadas pelos alunos surdos em relação ao trabalho dos intérpretes são os assuntos das matérias específicas, levando assim ao uso excessivo de datilologia e gestos próprios conforme a área de conhecimento (Bisol et al., 2010).

O ILGP deve ser capaz de perceber as dificuldades do aluno surdo e de descobrir métodos para atenuá-las (Martins, 2006 cit. in Barbosa et al. 2017). Barbosa et al. (2017) afirmam que alguns professores consideram que a presença do intérprete de língua gestual portuguesa é o suficiente, não sendo necessário modificar o ambiente escolar para que os alunos se sintam incluídos.

“A inclusão trata-se de métodos, planeamento e da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta os aspetos culturais da comunidade surda e todos os

envolvidos no processo educacional dos estudantes surdos devem realizar um reajustamento pedagógico e na criação de novos métodos baseados no conhecimento da comunidade surda (...) Assim, todos os profissionais envolvidos no ensino superior devem ter orientações relacionadas com a linguagem e a surdez (...)” (Barbosa et al., 2017, p. 6).

No que concerne ao regime de avaliação dos alunos surdos, as instituições do ES podem implementar adequações e ajustamentos. No caso do Politécnico do Porto, ao falarmos da adequação dos procedimentos de avaliação, estes podem realizar provas escritas, em substituição da prova oral (ponto 2.1, alínea a), artigo 50º). Estes alunos usufruem também de adequação de tempo e calendarização, tendo desta forma período de tempo adicional para a realização das provas, correspondente a metade do tempo da duração normal (ponto 2.1, alínea c), do artigo 50º. Para além disto, é lhes também concedido o acesso à época especial de exames (ponto 2, alínea d) do artigo 50º.

Em suma e considerando todos os aspetos referidos até então, é fulcral que os alunos surdos, ao longo do seu processo escolar, adquiram os seus conhecimentos através da sua língua natural, a LGP, para que desta forma sejam igualados aos restantes alunos ouvintes. Para além disso, é crucial que docentes, intérpretes e pais tenham um trabalho colaborativo de forma a suprir quaisquer barreiras que possam existir no processo de ensino-aprendizagem do aluno. É de referir também que o ILGP assume uma grande importância no ensino superior, já que é um dos principais responsáveis para a inclusão do aluno surdo em sala de aula. No que concerne aos apoios para que o mesmo tenha acesso eficaz aos conteúdos programáticos, a legislação e as práticas que cada instituição de ES implementam ou tentam implementar ainda são escassas para que este tenha sucesso no seu percurso.

CAPÍTULO II- ENQUADRAMENTO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1. PERSPETIVA METODOLÓGICA

1.1 METODOLOGIA QUALITATIVA

O trabalho de investigação pressupõe que o(a) investigador(a), na procura de respostas e resultados para a problemática estudada, utilize um conjunto de métodos, técnicas e instrumentos para desenvolver um projeto de investigação. Neste caso, o projeto debruça-se sobre as barreiras e facilitadores que os alunos surdos encontram no ensino superior.

Tendo em conta que o nosso estudo se prendeu em aprofundar e aceder a interpretações sobre uma dada realidade, optamos por uma abordagem qualitativa, já que segundo Bogdan e Biklen, (1994), esta proporciona uma recolha de dados ricos em pormenores descritivos no que se refere a pessoas, locais e conversas, sendo que as questões a investigar são formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Os mesmos autores referem ainda que a investigação qualitativa se centra na compreensão dos problemas, investigando as ações ou acontecimentos que levaram a certos comportamentos, atitudes ou convicções.

Este método é o mais indicado para investigações de perspetiva interpretativa ou crítica que procura principalmente, descrever, decodificar e traduzir o sentido de uma situação e não a sua frequência (Merriam, 1998, cit. in Godoi & Balsini).

Nesta investigação pretendemos recolher, maioritariamente, experiências dos entrevistados em contexto de ES, já que "na

pesquisa qualitativa, as experiências dos indivíduos e as suas percepções são importantes para a pesquisa, sendo que a realidade é construída em conjunto entre o investigador e participante tendo em conta as experiências individuais de cada sujeito” (Patias & Hohendorff, 2019, pp. 2-3).

Levando tudo isto em consideração, optamos por, numa primeira fase do estudo, analisar o tema através de levantamentos bibliográficos com o objetivo de explorar o mesmo de forma aprofundada. Seguidamente, realizamos uma análise minuciosa do tema de forma a detalhar os resultados obtidos. Assim, priorizamos o estudo descritivo exploratório que será explanado seguidamente.

1.2 ESTUDO DESCRITIVO-EXPLORATÓRIO

Este estudo traduz-se num estudo descritivo-exploratório, pela sua característica de observar, classificar e descrever fenómenos.

Tendo em conta que o nosso estudo pretende, sobretudo, descrever fatos de uma realidade de modo a conhecer as suas características, optamos por realizar a pesquisa descritiva que, segundo Gil (2008), tem como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenómeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Segundo o mesmo autor, são incluídas neste grupo de pesquisas as que têm como objetivo recolher opiniões, atitudes e crenças de uma população.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática (Gil, 2008). Seguindo a mesma linha de raciocínio de Gil (2008), tendo em conta que o tema do nosso estudo carece de alguma investigação e conhecimento, procuramos aprofundar essa realidade e, como

tal, optamos por realizar também uma pesquisa exploratória, já que esta, proporciona uma visão geral, do tipo aproximativo da mesma (Gil, 2008).

Para esta pesquisa, recorreremos a uma análise bibliográfica como ponto de partida com o objetivo de “obter informação sobre investigações já levadas a cabo sobre o tema do trabalho e para situar em relação a elas a nova contribuição que se pretende fazer” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p.85).

1.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

“Traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for bem formulada. Isto não é necessariamente fácil, pois uma boa pergunta de partida deve preencher várias condições.” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 34).

Tendo em conta que o percurso académico de um aluno surdo no ES é um tema que ainda carece de algum conhecimento, consideramos como objetivos desta investigação:

- Saber quais são os problemas mais habituais com que os alunos surdos se deparam no ensino superior;
- Identificar fatores facilitadores (ao nível de apoio e fatores internos), que contribuam para o sucesso educativo dos estudantes surdos no ensino superior;
- Analisar a influência da LGP no percurso educativo do aluno;
- Compreender de que forma é que o ILGP tenta colmatar as barreiras comunicacionais para que o aluno aceda, de forma plena, à informação transmitida em sala de aula.

Sendo que os alunos surdos no ES necessitam de mais apoios

a fim de colmatar as barreiras que prejudicam o seu sucesso acadêmico e, sendo o ILGP um ator educativo que promove a educação de pessoas surdas, e, tendo em conta os objetivos já descritos, estão encontradas razões pertinentes para justificar a investigação em torno da temática apresentada.

Assim, a investigação teve como objetivo recolher informações no que concerne às barreiras e facilitadores que os alunos surdos encontram no ES e quais os papéis que cada intérprete afirma exercer no seu local de trabalho a fim de tentar colmatar as barreiras comunicacionais, e não só, em contexto de ensino superior.

1.4 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDADA

A nossa amostra designa-se de conveniência, já que segundo Vieira (2008), neste tipo de amostra, os elementos são escolhidos porque são selecionados através dos critérios subjetivos do investigador. O primeiro objetivo seria entrevistar alunos surdos a frequentar o ES. No que se refere aos intérpretes, a preocupação prendia-se sobretudo nos anos de serviço, sendo por isso necessário selecionar intérpretes que desempenharam ou desempenhem as suas funções no ES, com um mínimo de 1 ano letivo de funções nesse contexto. Relativamente aos estudantes surdos, foram entrevistados três estudantes surdos a frequentar cursos de ensino superior (quadro II).

| Alunos | Ano de ensino | Grau de surdez | Tipo de comunicação que utiliza | Contexto da aprendizagem de LGP | Frequen- tou Escola Regular ou EREB |
|---------------------|----------------------|-----------------------|--|--|--|
| Aluno 1 (A1) | 2º ano | Bilateral severa | LGP e oralidade | EREB | EREB |
| Aluno 2 (A2) | 2º ano | Severa | LGP e oralidade | EREB | Regular e EREB |
| Aluno 3 (A3) | 2º ano | Moderada | LGP e oralidade | EREB | EREB |

Quadro II- Caracterização dos estudantes surdos

Já no que concerne aos ILGP, foram também entrevistados, três, com, no mínimo, 1 ano letivo de experiência profissional no ES. Destacamos que até à data das entrevistas, apenas um(a) ILGP não se encontrava a exercer funções no ES este ano. De seguida, mostramos um quadro de caracterização dos ILGP para compreendermos a sua formação académica e o contexto onde exerceram e exercem as suas funções.

| ILGP | Habilitações literárias | Tempo de serviço no ES | Tipo de turma que trabalha ou trabalhou |
|--------------------------|--------------------------------|---|--|
| Intérprete 1 (I1) | Licenciatura | 1 ano letivo e o corrente (desde outubro) | Turmas integradas |
| Intérprete 2 (I2) | Licenciatura | 1 ano letivo e o corrente (desde outubro) | Turmas integradas |
| Intérprete 3 (I3) | Licenciatura | 1 ano letivo | Turmas integradas |

Quadro III- Caracterização dos ILGP

2. PROCEDIMENTO DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

2.1 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS

Entrevista semiestruturada

No que concerne à técnica utilizada na investigação, recorreremos à entrevista que, como foi dito anteriormente, foi realizada a seis indivíduos. Segundo Ketele e Roegies (1996, cit. in Morgado, 2012, p.72), a entrevista é um “método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou em grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações (...)”.

Uma vez que pretendíamos que as entrevistas seguissem um caminho mais natural, optamos então por realizar entrevistas semiestruturadas. Estas entrevistas não seguem um guião preciso, pois apesar do investigador possuir um roteiro no momento da entrevista, isto não significa que ele tem de o seguir com precisão. Bogdan e Biklen (1994) referem que nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p. 135).

Assim, a nossa intenção é que os entrevistados respondam abertamente, partilhando opiniões e experiências, a fim de, para além de responderem às perguntas pré-definidas no guião, poderem expandir o seu discurso de modo a esclarecer algumas questões se assim o entenderem.

Inicialmente, antes da realização das entrevistas, foi facultado a cada um dos entrevistados um consentimento informado (Anexo 1) onde constavam os objetivos do estudo e esclarecendo que a participação seria anónima e confidencial, pedindo a autorização para a realização de registos,

especificamente filmagens, gravações de som e notas escritas. Destaco que o consentimento informado foi enviado para os alunos surdos com a tradução em LGP para que pudessem ficar esclarecidos. Após a assinatura do consentimento informado, foi-lhes pedido que preenchessem os campos relativos aos dados sociodemográficos, bem como as habilitações literárias.

Tendo em conta que a escolha dos entrevistados recaiu em duas perspetivas diferentes, a de estudante universitário e a de trabalhador que está a exercer as suas funções no ES, os guiões das entrevistas foram previamente e cuidadosamente pensados tendo em conta então os dois grupos.

Devido à situação epidemiológica da Covid-19, todas as entrevistas foram realizadas e gravadas através da plataforma Zoom, sendo que três delas foram feitas em LGP, devido aos entrevistados, os alunos surdos. Após a realização das entrevistas, a investigadora procedeu às transcrições integrais das mesmas. Para fins de anonimato e confidencialidade, foram atribuídos códigos a cada um dos entrevistados, sendo que para os alunos surdos os códigos foram A1, A2 e A3, já para os ILGP os códigos foram I1, I2 e I3.

2.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a recolha de dados, procedemos à exploração dos mesmos. O método de análise a que recorreremos foi a análise de conteúdo, já que esta "é um conjunto de técnicas de análise das comunicações." (Bardin, 1977, p. 31). De acordo com esta definição, o estudo iniciou-se com uma análise prévia que consistiu na visualização integral das entrevistas, transcrição e leitura completa das mesmas. De seguida, recortaram-se unidades de registo constituídas por frases ou

conjunto de frases. Após esse processo foram definidas categorias e subcategorias, tendo em conta os temas explícitos nos guiões das entrevistas. No que concerne aos indicadores, estes emergiram do material analisado.

As categorias, subcategorias e indicadores, serão apresentados na tabela a seguir. Procedemos à leitura das entrevistas de onde emergiram os temas principais e os seus indicadores a fim de ser possível realizar a discussão dos resultados alcançados.

| Categorias | Subcategorias | Indicadores |
|--|---|---|
| 1. Perfil das EREB e Instituição de Ensino Superior | 1.1 Subcategoria-Diferença entre EREB e ensino superior; 1.2 Trabalho colaborativo entre docentes, intérpretes e alunos surdos | 1.1.1 Constituição de turmas; 1.1.2 Compreensão da temática da surdez por parte da comunidade académica. 1.2.1 Desconhecimento da profissão do ILGP por parte dos docentes das UC |
| 2. Opinião acerca da lecionação dos conteúdos em sala de aula | 2.1 Acesso à informação para os alunos surdos 2.2 Comunicação com a comunidade escolar | 2.1.1 Material didático 2.1.2 Dificuldades de leitura e escrita 2.1.3. Formação dos professores e as metodologias de ensino para alunos surdos 2.2.1 Aulas à distância 2.2.2 A atitude dos pares em relação aos alunos surdos |
| 3. Perceções dos ILGP em relação ao ensino dos alunos surdos no ES | 3.1 O momento da tradução e o seu trabalho em sala de aula 3.2 O aluno surdo no ES | 3.1.1 A preparação dos ILGP em relação aos conteúdos abordados 3.1.2 A relação do ILGP com os alunos surdos 3.2.1 A inclusão do aluno surdo em sala de aula |

Categoria 1- Perfil das EREB e Instituição de Ensino Superior

1.1 Subcategoria- Diferença entre EREB e Universidade

Indicadores- 1.1.1 Constituição de turmas; 1.2.1 Desconhecimento da profissão de ILGP por parte da comunidade académica

Esta primeira dimensão de análise reflete sobre a perspetiva que os alunos surdos e os ILGP desenvolveram acerca das principais diferenças entre o ensino secundário e as instituições do ensino superior, a nível das metodologias de ensino, do seu espaço físico e, até, sobre a sua perceção de inclusão.

Face a este ponto, importa começar por reconhecer que, quando questionados relativamente às diferenças entre os dois níveis de ensino, todos os alunos surdos reconheceram que existe de facto uma grande diferença no que toca ao espaço físico e às metodologias de ensino:

"A matéria era mais fácil porque o professor explicava diretamente para mim, só para mim, uma explicação específica às minhas dúvidas (...) E a professora (...) adaptava o português para alunos surdos para eu poder perceber melhor. Agora, na universidade, a maioria das aulas são num auditório, é muito diferente, a matéria é igual à dos ouvintes. O português é mais complexo..." (A1)

"Na escola secundária a turma era mais pequena e na universidade é maior. Os professores na escola secundária ajudavam mais, preocupavam-se mais, estavam só concentrados em nós e isso era bom porque nos ajudava. Na universidade parece que estamos sozinhos."
(A3)

A reflexão que fazem acerca deste ponto recai na constituição das turmas, sendo que no ensino secundário, os alunos surdos estão inseridos em turmas não integradas, enquanto no ES isso não acontece, ficando, na maioria das

vezes um aluno surdo por turma. Este é um fator que traz aspectos menos positivos à inclusão, comunicação e aprendizagem do aluno surdo, já que por vezes as metodologias de ensino não são adaptadas ao mesmo. Verifica-se, então, que as metodologias de ensino no ensino secundário envolvem um apoio mais direto do professor, sendo constante a presença do ILGP, ao contrário do que acontece na instituição de ensino superior, tal como refere o entrevistado:

"Como o professor ficava à nossa frente, por vezes nem era necessário o intérprete porque nós entendíamos e quando não percebíamos, chamávamos o intérprete, no entanto entendíamos a maioria porque o professor falava alto e devagar e fazíamos leitura labial. Agora, na universidade é diferente, a turma é muito grande, há mais barulho e mais confusão e às vezes o professor está a explicar e vira-se de costas ou fala rápido ou tem barba e fica um bocadinho difícil, então com a presença do intérprete fica mais fácil para acompanhar as aulas." (A3)

Para além disso, é importante que a comunidade académica tenha conhecimento da cultura Surda e da sua língua, uma vez que poderá causar um entrave à comunicação entre os colegas, docentes e alunos surdos. Todos os alunos surdos entrevistados frequentaram escolas de referência bilingue, onde a cultura surda é bastante debatida através de ações de sensibilização e workshops para a comunidade académica, bem como um maior número de alunos e docentes surdos, traduzindo-se assim numa maior integração desses alunos, pois *"enquanto os alunos ouvintes nas escolas de referência, acabam por ter uma noção de o que é o indivíduo surdo, o que é que engloba a comunidade surda e assim, no ensino superior, a maioria das vezes, não"* (I3). A mesma entrevistada refere também que: *"logo aí, à partida (...) os alunos têm ali uma barreira de comunicação muito grande"*. (I3)".

Outro aspeto que se constitui como uma barreira à integração do aluno surdo no ES é o facto de não ter contacto com a comunidade surda como tinha no ensino secundário, fazendo com que haja uma ligação mais forte com o ILGP, uma vez que é o único que consegue efetivamente manter um discurso com o aluno na sua língua.

"(...) quando falas de um aluno que está a entrar para o ensino superior, que está habituado a estar numa Escola de Referência, que está no meio do mundo dos surdos e que depois é integrado, muitas vezes a nível de secundário que são os últimos anos escolares, ele não esteve integrado [numa turma], esteve simplesmente numa turma com alunos surdos... ele vai para uma realidade completamente diferente, ou seja, ele vai-se agarrar às pessoas que estão envolventes na comunidade dele, numa primeira instância os intérpretes (...)"(I3)

O que podemos concluir destes discursos é que, apesar de todos os esforços para incluir o aluno surdo, no ES não existe uma inclusão plena, já que existem obstáculos que se colocam no momento da sua aprendizagem e socialização em contexto escolar. Outra conclusão que podemos retirar é que, tendo em conta que o ingresso dos alunos surdos para as instituições do ensino superior ainda é um tema recente, nem todos os profissionais ou alunos sabem lidar com este facto.

Subcategoria- 1.2 Trabalho colaborativo entre docentes, intérpretes e alunos surdos

Indicador- 1.2.1 Desconhecimento da profissão de ILGP por parte dos docentes da UC

Do trabalho colaborativo em contexto educativo, consideram-se as relações que se estabelece entre os ILGP, os docentes e os alunos surdos. Apesar disso, este ponto não

pretende apenas colocar em evidência as relações existentes entre os mesmos como também levamos em consideração a análise dessas relações, principalmente pelo facto de que a maioria dos entrevistados são os primeiros alunos surdos a frequentar as respetivas instituições de ensino superior.

Nesta categoria, ao analisarmos as relações entre os ILGP com os docentes, denotamos que existe uma ambiguidade, pois se por um lado consideram que têm uma relação positiva com os docentes, por outro consideram uma relação formal e pouco frequente, ou seja, uma relação que existe quando há necessidade de ambas as partes: *"em termos profissionais quando era necessária alguma coisa da minha parte, pediam. Quando eu necessito e necessitava de alguma coisa da parte dos professores, pedia e era uma relação boa"* (I1).

A presença do intérprete em sala de aula é considerada por alguns docentes como uma mais-valia, facilitando a comunicação entre docentes, alunos surdos e colegas, já outros, consideram a sua presença como invasiva, dificultando a comunicação entre os profissionais, já que:

"Alguns professores a partir do momento que tu entras numa sala de aula têm aquele cuidado de chegar à tua beira e dizer "olha, não sei como lidar com a situação, também preciso de algum feedback, que me ajudes, como é que eu devo abordar o aluno e como é que eu vou apresentar os PowerPoint ou os materiais da aula" e depois tens outros que não te dão abordagem para nada, dão-te simplesmente o à-vontade para entrares na sala, sentares-te e fazeres o teu trabalho." (I3)

A mesma entrevistada refere também que *"eles [professores] não estavam tão recetivos a certas adaptações e mesmo o facto de perceberem que a presença do intérprete era fundamental em sala de aula"* (I3)

Ao fazermos uma análise das entrevistas, outra situação que achamos interessante, ao contrário do que foi referido

anteriormente, diz respeito ao facto dos docentes acreditarem "que só o trabalho de intérprete é suficiente para o aluno ter igualdade" (I2) Este facto deve-se à falta de conhecimento da profissão de ILGP por parte dos docentes que acabam por incumbir tarefas que não são da responsabilidade do profissional, como explicar a matéria ou esclarecer possíveis dúvidas:

"Muitas das vezes os próprios professores, de facto, acham que nós [intérpretes] sabemos todas as matérias e que podemos explicar, ajudá-los a fazer um trabalho e por vezes até explicam a nós, intérpretes, pelo menos na minha perspetiva, já me aconteceu, explicarem-me a mim e depois dizerem para explicar ao aluno, quando não é esse o objetivo. É suposto explicarem diretamente a ele e eu fazer a tradução (...)" (I2)

Trata-se de uma situação que pode influenciar o trabalho do ILGP em sala de aula já que a sua função não é a de explicar os conteúdos, podendo não conseguir realizar uma tradução simultânea à explicação do docente. Episódios como este, para além de influenciarem o trabalho do ILGP, podem também prejudicar a plena aprendizagem por parte dos alunos surdos e até causar sentimentos de inutilidade e tristeza, uma vez que o docente não comunica diretamente com ele.

Nesta categoria, podemos concluir que o não conhecimento da profissão de ILGP por parte dos docentes poderá ser o principal motivo para uma quebra de comunicação entre profissionais e alunos e, o mais importante, a falta de interesse em querer saber mais e não colaborar diretamente com o ILGP, pois "os professores não sabem muito bem lidar com esta situação e acabam por estar bastante distantes deste tipo de alunos e só em cinco professores, um, é que se aproxima mais." (I2)

É então urgente que a comunidade académica tenha conhecimento acerca da profissão do ILGP através de ações de

sensibilização e até mais contacto com os alunos surdos, uma vez que *muitos docentes "nunca lidaram com esta situação."* (I2)

Categoria: 2. Opinião acerca da lecionação dos conteúdos em sala de aula

Subcategoria- 2.1 Acesso à informação para os alunos surdos

Indicador- 2.1.1 Material didático

Com a dinâmica do ensino das instituições de ensino superior é indispensável que os alunos surdos tenham acesso a material didático ou adaptado para que assim consigam ter aproveitamento académico. É sabido que os alunos surdos apresentam dificuldades na interpretação e produção de textos que pode influenciar o seu percurso académico, pelo que é importante adaptar os materiais às suas necessidades.

É importante sabermos até que ponto os materiais ou a falta deles se apresentam como obstáculos à aprendizagem plena dos conteúdos letivos e ao desempenho dos alunos surdos, sendo assim, de acordo com as respostas dadas pelos nossos entrevistados, podemos concluir que este é um ponto em que a maioria concorda como sendo um entrave à aprendizagem dos alunos surdos.

Ao explorarmos esta categoria, deparamo-nos com uma consonância entre opiniões no que toca à *"falta de informação, falta de apoio didático"* (A2). Se por um lado ter um aluno surdo em sala de aula, para alguns docentes, exige mais cuidado, por outro, alguns consideram que apenas a presença do ILGP é suficiente, não sendo por isso necessário adaptar os materiais às necessidades dos alunos surdos, pois segundo os entrevistados: *"É necessário mais informação, só o apoio do intérprete não é suficiente (A2); "os professores colocam nas aulas os PowerPoint mas nunca nos dão a informação para estudar... falta dar folhas, fichas, livros. A falta de*

informação pode levar os alunos surdos a desistirem do curso” (A2).

Ao considerarmos as dificuldades que os alunos surdos possuem na interpretação de textos, os materiais mostrados ou dados nas aulas não são de todo viáveis, pois estes, *“ainda que sejam PowerPoint que tem carácter visual, é tudo escrito, tudo o que diz respeito às componentes de apoio, são artigos de 10 a 20 páginas todas escritas” (I3).*

Quando questionados acerca dos apoios e condições que os ajudam a manter o sucesso académico, a ideia de que são escassos ou quase nulos prevalece em relação aos materiais adaptados: *“o professor não dá apontamentos, não dá nada. Eu fico “perdida”.” (A2).* Já outra entrevistada refere que *“alguns professores dão os PowerPoint, fichas de trabalho e também a marcação de aulas individuais (...) com o objetivo de esclarecer dúvidas.” (A1)*

No que concerne ainda aos materiais adaptados, à medida que as entrevistas iam sendo realizadas, alguns entrevistados mencionaram estratégias que podem ser adotadas pelos docentes de maneira a propiciar um ensino mais acessível para os alunos surdos e que *“adaptem a metodologia ou deem apontamentos” (A3)* Desta forma, para colmatar estes aspetos menos positivos seria benéfico *“colocar os PowerPoint mais resumidos com imagens para associar. Outra coisa que deviam de fazer era colocar legendas nos vídeos porque a intérprete às vezes não consegue acompanhar ou às vezes até pode não perceber inglês.” (A1)*

De forma que os alunos surdos possam acompanhar a matéria, já que não têm, na maioria das vezes, materiais ou apontamentos na sua posse, é frequente solicitarem os mesmos aos colegas de turma ou procurar na internet, uma vez que é mais moroso o processo de olhar para o ILGP e tirar apontamentos em simultâneo. Deste modo, os alunos surdos preferem pedir aos colegas *“os tópicos principais e a partir deles, procurar a informação na internet ou em livros.” (A2)*

Com a situação epidemiológica da pandemia do Covid-19 e aulas em regime online, é comum serem adotadas outras metodologias como a apresentação de vídeos. Este fato demonstra ser uma barreira à aprendizagem do aluno uma vez que na maioria das vezes os vídeos não têm legendas ou são em inglês: *“os professores mostram muitos vídeos e a maioria são vídeos em inglês sem legendas”*. (A2)

Quando as ILGP foram questionadas acerca dos materiais de estudo para os alunos surdos, as profissionais consideram que ainda há muito caminho a desbravar no que concerne às tutorias, pois a maioria delas não são realizadas, sendo por isso importante proceder às mesmas pois o ensino superior é *“um nível exigente e alguns materiais que é preciso explorar, fora da aula (...)”* (I1)

O que se conclui destes discursos é que há uma necessidade dos alunos surdos se afirmarem a fim de conseguirem satisfazer as suas necessidades no que concerne aos materiais para que assim tenham um bom aproveitamento acadêmico em relação aos seus pares.

Indicador- 2.1.2 Dificuldades de leitura e escrita

O propósito deste ponto diz respeito à necessidade de identificar e compreender quais as barreiras que os alunos surdos encontram em sala de aula, nomeadamente na interpretação e escrita de textos.

Quando um aluno surdo ingressa numa instituição de ensino superior são várias as barreiras que este tem que ultrapassar para se integrar. Para além da comunicação e de um ambiente completamente diferente das EREB em que a comunidade académica está a par da cultura Surda, os alunos surdos têm que se adaptar a uma nova dinâmica em sala de aula. Como já referimos anteriormente, para além das turmas integradas e dos materiais de apoio, o aluno Surdo tem agora também que adequar o seu vocabulário ao que é apresentado pelos docentes e *“isso é*

muito difícil para eles porque eles têm efetivamente uma dificuldade com a língua portuguesa escrita e então isso traz muitas barreiras, traz muita angústia, muita desmotivação, muita vontade de desistir e isso junto é muito complicado de ultrapassar.” (I3)

A língua portuguesa constitui-se como uma barreira em trabalhos e testes de avaliação, pois, apesar dos alunos surdos conseguirem e saberem ler e escrever, salientamos que as diferenças na estrutura frásica e gramática do português e da LGP influenciam a sua compreensão. No sentido de colmatar esse aspeto menos positivo, os nossos entrevistados referiram que na maioria das vezes pesquisam na internet os sinónimos das palavras que não conhecem ou que não têm gesto associado:

“Eu sei ler e escrever, mas claro que não é igual aos ouvintes por causa da gramática. A minha maior dificuldade é fazer testes muito longos com vocabulário muito... muito complexo, com um grau de dificuldade mais alto. Como é que eu faço? Eu pesquiso na internet e procuro as palavras que não sei... os sinónimos, conectores, eu peço ajuda a qualquer colega.” (A1)

“Outra barreira é o português também. Eu leio e escrevo português, sim, mas há matéria, por exemplo, eu estou num curso científico, é mais complexo, tem muitas palavras que um surdo não aprendeu por causa dos gestos.”(A1)

Novamente, chamamos a atenção para as questões de adaptação dos materiais escritos, trabalhos e testes. Neste ponto e nesta situação, a atuação do ILGP é imprescindível, uma vez que é ele o principal responsável por transmitir todo o conteúdo da aula, sendo por isso uma tarefa mais morosa e difícil se falarmos em textos cujo significado os alunos não compreendem. Assim, os alunos surdos entrevistados referem: *“Normalmente vou pesquisar na internet os significados das palavras que eu não conheço e caso eu não consiga encontrar, peço ao intérprete. Vou investigando.” (A3); “Eu troco muito*

as palavras e não consigo acompanhar na leitura, nem na escrita e tenho que pedir à intérprete para me traduzir tudo mais do que uma vez, às vezes.” (A2)

Destacamos também que o profissional ILGP tem que ter percepção se o aluno surdo está a perceber e a acompanhar o texto, para ser transmitido de uma forma mais simples e caso necessário proceder à explicação de alguma terminologia ou conceito que não seja do conhecimento do aluno. Assim, *“a maioria das vezes os trabalhos pedidos são de teor escrito, o que, já se sabe, que para os alunos surdos, o português escrito traz grandes dificuldades, na sua maioria” (I3)*, sendo por isso imprescindível o *“acompanhamento da realização desses trabalhos.” (I3)*

Sabemos que todos os alunos surdos entrevistados frequentaram EREB onde tinham um apoio direto do professor e do ILGP, facilitando o processo de adaptação de textos indo ao encontro das necessidades de cada aluno, no entanto, quando falamos das instituições de ensino superior, toda a matéria é lecionada de igual forma para todos os alunos, como refere uma entrevistada: *“O português também, essa continua a ser a minha maior dificuldade. Eu estou no curso de saúde, tem palavras mais científicas, mais difíceis, tem muitos nomes... e nós antes não aprendemos palavras científicas, estou a aprender agora na universidade.” (A1)*

Outra aluna surda refere-se também à escrita da língua portuguesa como uma barreira no seu percurso académico: *“Eu a escrever, escrevo tudo misturado, Língua Portuguesa e Língua Gestual Portuguesa, dou muitos erros...” (A2)*

Naturalmente, a não compreensão de conceitos, palavras ou até mesmo textos, obriga a que os ILGP tenham que utilizar estratégias e técnicas diferentes para conseguir fazer com que o aluno perceba.

Em forma de conclusão dos discursos analisados, percebemos que deveria haver possibilidade dos alunos surdos se afirmarem

e requererem direitos iguais, pois um obstáculo para o seu percurso académico é a integração dos alunos Surdos organizada em função dos Ouvintes.

Indicador- 2.1.3. Formação dos professores e as metodologias de ensino para alunos surdos

Esta reflexão não pode ser desagregada do que tem vindo a ser analisado até ao momento. As relações e a forma como os docentes lidam com o facto de agregarem alunos surdos nas turmas, representam uma parte dos aspetos menos positivos e das barreiras que os alunos encontram no seu percurso académico nas instituições de ensino superior. Para além disso, retratam a forma como os alunos surdos ultrapassam as adversidades que encontram em sala de aula.

Quando questionados acerca das dificuldades mais sentidas na instituição do ensino superior, para além de referirem as dificuldades de leitura e escrita, os alunos mencionaram também que alguns dos docentes evitam comunicar com eles, sendo que *"eles ignoram [os alunos surdos] nas aulas"* (A2). Alguns dos relatos dos alunos mostram uma certa despreocupação dos docentes em relação a eles: *"Os professores que não enviam- os PowerPoint - dizem "tenta sozinha", "desenrasca-te" e eu respondo "ok"."* (A2);

"Os professores ignoram-me muito, principalmente nas aulas teóricas. Nas práticas não, é mais fácil. Ao mesmo tempo que ele está a ensinar, mostra como manusear, já nas aulas teóricas, o professor continua a falar, não quer saber se é surdo, se é cego, ignora. Avança." (A2)

Podemos também verificar que apesar dos alunos apontarem a despreocupação por parte da maioria dos docentes, estes também referem que alguns deles adaptam e se preocupam em saber se o aluno está a acompanhar a matéria e esclarecem possíveis

dúvidas "Nem todos [os professores] esclarecerem, alguns sim, claro". (A3) Já no que concerne à adaptação dos materiais

"(...) se for um documento em inglês ou espanhol, pergunto se tem o mesmo documento em português. Há professores que dizem para eu ir ao google mas o google não traduz tudo direitinho, por isso o professor disponibiliza outro documento que seja em português. No início do ano nós avisamos o professor que o nosso inglês [alunos surdos] não é muito bom, é o básico. Então eles procuram e mesmo nos vídeos, eles colocam sempre legendas em português... lá está, a maioria dos professores." (A3)

Tendo em conta os discursos dos alunos surdos, concluímos então que estes concordam que, na maioria das vezes, não têm o apoio necessário dos docentes, podendo existir um certo desprezo e ignorância ao não saberem lidar ou responder às necessidades dos alunos surdos.

Sendo o ILGP por vezes o único profissional que tem proximidade com os alunos surdos e que assume uma postura como agente educativo demonstrando a sua participação na procura da inclusão dos alunos surdos, estes são os primeiros a ter uma opinião de um ponto de vista diferente no que se refere à relação entre docente e aluno surdo e, todos os entrevistados seguem a mesma linha de raciocínio que "por vezes, lá está, os professores não compreendem esse tipo de dificuldade." (I3)

A problemática da comunicação entre docentes, alunos surdos e ILGP e a adaptação das metodologias de ensino é uma das grandes preocupações dos profissionais que entrevistamos. I3, considera que

"Não é uma generalização, como é lógico, mas há sempre aquele professor que acaba por (...) simplesmente têm uma abordagem atípica, que nunca vão mudar a forma como lecionam, os conteúdos vão ser sempre os mesmos, independentemente das pessoas que estejam na sala de aula, "independentemente se tenho um aluno surdo ou cego,

oh pá, eu vou lecionar assim, eles depois que trabalhem como se vão adaptar a isso”, ou seja, isso é muito complicado e existe. Ainda hoje existe, ainda que fale muito da inclusão escolar e social, etc... há sempre aquela pessoa que não está predisposta a adaptar nada, perceber que existem muitas pessoas diferentes na sala de aula e para ele isso não tem relevância, o aluno é que tem que se adaptar. Então isso também é um choque e acaba por desmotivar muito o aluno surdo.” (I3)

Já I2, refuta a mesma ideia dos alunos surdos no que concerne ao facto dos docentes os ignorarem:

“(...) por vezes a distância desses professores, ou seja, porque não criam nenhum contacto com esse aluno e eu sinto, por exemplo, muitas das vezes, nem lhe dirigem a palavra ao aluno porque fazem questões a outros alunos “responde à 1”, “agora responde tu à 2” e nunca chamam o aluno surdo para responder.” (I2)

A entrevistada I1, ao falar-nos do seu percurso como ILGP nas instituições de ensino superior, recorda que apenas um docente tinha em conta as necessidades do aluno, no entanto, ainda assim, esta acaba também por entrar em concordância com as restantes opiniões:

“(...) sinceramente só com um dos alunos é que tinham cuidados acrescidos, tinham mais adaptações e tinham em conta as dificuldades específicas do aluno... com os outros dois, não, faziam adaptações, mas eram as adaptações mínimas para tentarem não ser injustos com os ouvintes porque se dessem adaptações a mais não queriam ser injustos para os ouvintes.” (I1)

Por último e analisando tudo o que foi descrito até aqui, verifica-se que o despreparo dos docentes ou o não conhecimento da problemática da surdez influenciam a forma como estes lecionam, não adaptando as metodologias às necessidades dos alunos surdos. É primordial que os ILGP

possam ter uma postura proativa e que se possam assumir também como agentes educativos e em colaboração com os docentes e, se possível, o aluno surdo, criar estratégias mais adequadas, sem, claro, nunca substituir a função de docente e vice-versa. É de destacar que apesar da profissão de ILGP ser uma profissão recente nas instituições de ensino superior, este tem que ter a consciência que poderá haver dificuldades dos docentes em lidar com as necessidades dos alunos surdos.

Subcategoria- 2.2 Comunicação com a comunidade escolar

Indicador- 2.2.1 Aulas à distância

O propósito deste ponto prende-se com a necessidade de identificar algumas barreiras e aspetos menos positivos tendo em conta a nova realidade das aulas à distância. Esta recolha de testemunhos pretende diferenciar as aulas presenciais das aulas à distância, pondo em destaque a segunda.

Ao longo das entrevistas pudemos perceber que esta realidade está a afetar todos os alunos, especialmente os alunos surdos pois, tendo em conta que *“as aulas agora são online é muito pior, perco o interesse muito rápido.”* (A2)

Na análise realizada foi possível identificar alguns aspetos menos positivos das aulas à distância. Destacamos que o processo de aprendizagem é mais moroso uma vez que o aluno surdo poderá perder alguma informação, tendo em conta que não consegue olhar para o ILGP e o professor ao mesmo tempo.

A2 refere:

“Os surdos não conseguem porque, ou só olham para o intérprete ou só olham para o professor, não dá para acompanhar os dois ao mesmo tempo. Falando da minha situação, é muito difícil. Agora tenho aulas à distância (...) Eu acho que é mais fácil para os alunos ouvintes para acompanharem.” (A2)

Para além disto, como falamos anteriormente, o facto de

muitas palavras não possuírem gestos associados, a explicação dos mesmos é mais demorada. Sendo assim, os ILGP optam por outras técnicas que permitem que o aluno consiga acompanhar a matéria ao mesmo tempo dos alunos ouvintes. Para percebermos essa técnica, recorremos ao testemunho de uma profissional:

"Neste momento, como a maior parte das palavras eu recorro à datilologia e faço muitas vezes, acontece que eu tento fazer muito devagarinho porque também são palavras muito extensas e tento fazer devagarinho para que ele [o aluno] consiga compreender e assim online, o que acontece é que eu acabo às vezes por decorar algumas palavras e depois envio-lhe que é para ele ir ver o significado e memorizá-las (aquelas palavras que eu fiz a datilologia)." (I2)

Outra barreira que poderá condicionar o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo é a falta de comunicação entre aluno e professor, pois devido ao facto das aulas serem online *"passa mais despercebido e então acho que os professores não estão tão alertados para a situação deste aluno"* (I2), pois, caso *"fosse presencial destacava-se mais... existia ali um aluno, um intérprete e o professor automaticamente preocupava-se mais"* (I2)

Para além da distância entre aluno surdo e docentes, o mesmo acontece com os colegas, podendo prejudicar a sua inclusão em contexto académico:

"É mais complicado para fazer amizades e comunicar com os colegas e trocar ideias sobre a matéria. Já é difícil por causa da barreira comunicacional, de falar em LGP, mas agora como é tudo afastado de tudo ainda é mais complicado e acho que se apoiam muito nos intérpretes para... procuram muito o apoio do intérprete em vez de procurarem os colegas que também acho que ajuda a desenvolver as capacidades... partilhar a matéria com alguém que estejam a passar pelo mesmo, pela mesma

situação..." (I1)

Perante estas constatações podemos considerar que, como vimos até agora, a inclusão do aluno surdo não é plena, principalmente numa altura em que nos encontramos à distância. Este acontecimento afeta os alunos não só a nível do processo de ensino-aprendizagem como também nas relações que estabelecem com os colegas e professores, fazendo do ILGP a principal pessoa com quem eles comunicam.

Indicador- 2.2.2 A atitude dos pares em relação aos alunos surdos

Este ponto pretende colocar em foco a relação existente entre alunos surdos e ouvintes, uma vez que todos os alunos entrevistados estão inseridos em turmas integradas e mantêm, naturalmente, contacto com os colegas no dia-a-dia. No decorrer das entrevistas os alunos mostraram que apesar de não terem uma comunicação 100% eficaz, já que "*É muito difícil comunicar com os colegas, então os grupos, para acompanhar, impossível*" (A1), mantêm um relacionamento que pode ser considerado como "razoável".

Os colegas, uns pela curiosidade, outros, no sentido de tentarem incluir o aluno surdo, tentam saber mais e alguns gestos, abrindo espaço para uma conversa, tal como refere A2: "*Muitos têm interesse em aprender LGP, muitos tentam comunicar comigo*". (A2)

Apesar da leitura labial ser uma característica quase intrínseca na maioria dos indivíduos surdos, de nada serve se estes tentarem comunicar com um grande grupo de ouvintes, especialmente se todos falarem ao mesmo tempo. Sendo assim, muitos alunos surdos evitam manter contacto com os colegas nos intervalos onde é o momento mais propício ao convívio entre grupos e, apesar de não ser intenção dos colegas discriminar os alunos surdos, não compreendem que a comunicação se torna mais difícil se todos falarem ao mesmo tempo ou muito rápido.

Tal como A1 refere:

"sinto que não compreendem a minha situação. É só isso. Mas nunca fui discriminada. Não me sinto sempre integrada, claro que não. É muito difícil sentir-me integrada, principalmente por causa dos meus colegas, porque tenho que me esforçar para falar com eles, tenho que fazer leitura labial, muita mesmo, principalmente em grupos. É muito difícil de acompanhar. Não me sinto discriminada, mas sei que eles não compreendem a minha situação. Eles pensam que eu leio tudo e já está! Pensam que eu percebo... mas não é." (A1)

Em algumas situações, ainda que não seja propositado, estes acontecimentos podem ditar se os alunos surdos se vão sentir integrados com os colegas para o resto do ano letivo ou até ao fim do percurso escolar. Depois das entrevistas e da análise às mesmas, acreditamos que isto acontece devido ao desconhecimento acerca da surdez, fazendo com que os alunos não comuniquem tal como refere A3: *"Eu não comunico muito, eu tento manter a distância porque eles falam todos ao mesmo tempo e eu fico perdida no meio por isso não vale a pena."* (A3)

Categoria- 3. Perceções dos ILGP em relação ao ensino dos alunos surdos no ES

Subcategoría- 3.1 O momento da tradução e o seu trabalho em sala de aula

Indicador- 3.1.1 A preparação dos ILGP em relação aos conteúdos abordados

Este ponto surge como a necessidade de analisarmos as dificuldades que os ILGP têm no momento da tradução em sala de aula e como as colmatam. É importante referir que optamos por concentrar os indicadores "A preparação dos ILGP em relação aos conteúdos abordados" e "Como colmatam as barreiras relativas à falta de gestos para determinadas palavras", pois

são dois pontos que se cruzam e se complementam. Sendo assim, em primeiro lugar iremos analisar os obstáculos para uma interpretação eficaz e em segundo lugar, indo ao encontro do que foi afirmado anteriormente, refletimos acerca das (possíveis) soluções que os ILGP encontram no momento da tradução.

Começamos então por definir as funções do ILGP em contexto académico que, para além da tradução em sala de aula, passam também pela *"interpretação de PowerPoint, textos escritos, desde artigos porque a faculdade faz muito a leitura e interpretação de artigos e passá-los para a língua gestual. O trabalho autónomo do aluno é também feito juntamente com o intérprete."* (I3)

Seguidamente, numa segunda e última parte, apresentamos os obstáculos que se colocam no momento da tradução relativamente à Língua Gestual Portuguesa onde todas as entrevistadas concordaram que o principal entrave para uma tradução plena é a *"falta de vocabulário técnico, aliás, falta de gestos para o vocabulário técnico das mais diversas áreas"*. (I3) Para além da falta de vocabulário, os gestos que se assemelham também apresentam uma dificuldade acrescida no momento da tradução, *"por exemplo os gestos "capacidade", "cognição", "achar", "memória"... é tudo igual e essas palavras às vezes também tenho que soletrar e fazer o gesto ou outra forma como um conjunto de gestos para aquele conceito para dar a entender melhor o que estou a traduzir."* (I1)

A fim de tentarem colmatar as barreiras da falta de gestos, são criados códigos ou então os ILGP recorrem à datilologia. Estas são soluções que todos os ILGP entrevistados, sem exceção, utilizam. Para percebermos de que forma e em que contextos são criados os códigos ou é utilizada a datilologia, apresentamos um exemplo prático de uma das entrevistadas:

"é assim, no momento [da tradução], explico e consoante a

explicação tento criar um código, pergunto-lhe "o que é que achas?", "associas à palavra?" pronto e depois durante um período de tempo soletro [a palavra] e faço o código. Se for uma palavra que não haja [gesto] mas que não apareça assim, muito frequentemente, aí normalmente faço a explicação. Agora, se for uma palavra que aparece frequentemente, um conceito que é importante tento arranjar um código com o aluno." (I1)

Já que os códigos vão ser bastante discutidos neste ponto, pensamos que será importante expor um exemplo de um código, que, no caso é utilizado por uma das nossas entrevistadas que é aluna numa instituição de ensino superior:

"Por exemplo, na cadeira de Iluminação, tens palavras muito específicas, por exemplo "fotómetro" que é uma máquina que tem como o objetivo ver a luz e a sua intensidade, o código é "máquina+ dar+ luz+ branca", máquina digital, fazemos "máquina+ antiga" porque não há gesto." (A2)

Salientamos que, uma vez que a língua portuguesa se define como a segunda língua dos alunos surdos, existem palavras que não conhecem e que por vezes poderão não ter qualquer gesto associado acabando por dificultar a sua compreensão em contexto sala de aula. Nesta situação, ao criar um código é importante explicarmos ao aluno o seu conceito a fim de o associar à palavra. Referimos também que apesar de ser uma estratégia utilizada por muitos ILGP e até por muitos alunos surdos, existe sempre o risco de quando for realizado novamente num discurso, não se lembrarem, assim como refere I2:

"O que eu sinto muitas das vezes e não só quando criamos códigos ou fazemos datilologia, eles dizem muitas vezes que sim [estão a compreender] mas não compreendem mas (...) nós acabamos por repetir a mensagem até eles compreenderem... porque, de facto, é um gesto que não

conhecem (...) o que acontece é que às vezes criava o código e reparava que o aluno ficava a olhar para mim, não entendia, porque já não se lembrava o que é que ele significava e então eu fazia o código e soletrava a seguir para entender qual era o código e assim começar a memorizar.” (I2)

Em consequência das estratégias mencionadas até aqui, obtivemos também relatos de que as mesmas não são totalmente eficazes, podendo afetar o processo ensino-aprendizagem. Além dos profissionais ILGP referirem como dificuldades a não compreensão dos códigos por parte dos alunos surdos, estes referem também que é normal *“perder bastante informação porque mesmo que tu continues a ouvir o professor, estás ali naquela discussão, digamos, com o aluno e é muito complicado absorver a informação para depois passar para ele ...” (I3)*

A mesma entrevistada refere que nos primeiros momentos de contacto com o código, *“são semanas de bastante trabalho e bastante adaptação e que, claro, acabas sempre por perder informação.” (I3)*

Como temos vindo a referir, apesar de não serem totalmente eficazes, os códigos foram mencionados como a estratégia mais utilizada pelos ILGP no sentido de colmatar a inexistência de gestos para determinadas palavras, no entanto ainda não referimos como é que eles são criados. Naturalmente que a sua criação vai depender do ILGP e do aluno surdo, pois I2, refere que *“criar os códigos gestuais era prático e até quase no momento eram criados”, (I2)*. Já I3 considera que não podem ser criados de forma aleatória, referindo então que:

“Inicialmente tu soletras a palavra ao aluno surdo (...) crias um código, depois após o primeiro contacto com essa palavra, eu acho que é importante fazeres todo um trabalho de “ok o que é que a palavra significa (...) Aquela palavra tem determinado conceito, determinado significado”, depois procurares também os professores

surdos da instituição e perguntar "esta palavra tem gesto? Não há? Este gesto faz sentido?" e depois ter sempre um aluno surdo incluído nisso porque não vale a pena (...) não incluíres o aluno surdo porque para ele, isso não vai ser vantajoso." (I3)

O que se conclui destes discursos é que são inegáveis as dificuldades que os ILGP têm em explicar um conceito e por mais que um código não seja um gesto reconhecido é o mais conveniente, no entanto é necessário que todos estejam envolvidos na criação e explicação do mesmo de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Indicador- 3.1.2 A relação do ILGP com os alunos surdos

Das relações interpessoais estabelecidas em contexto académico, consideramos as relações estabelecidas entre os intérpretes e os alunos surdos as mais relevantes neste ponto. Consideramos principalmente estas relações porque denota-se uma maior proximidade entre estes profissionais e os alunos, sendo que por vezes *"não dá para ser uma relação estritamente profissional"*. (I2)

Ao analisarmos esta categoria, evidenciamos que as relações construídas são consideradas como positivas já que se criam vínculos devido a muitas vezes estes serem os únicos profissionais que compreendem a sua língua, sendo então os primeiros a quem os alunos surdos recorrem quando necessitam ou querem saber de algo. Para confirmar isso mesmo, uma profissional remata: *"No geral, a relação era boa, sentia que muitas vezes confiavam em mim, desabafavam comigo coisas relacionadas com a escola muito mais facilmente do quem com os colegas."* (I1)

Seguindo a mesma linha de pensamento e segundo os testemunhos que foram recolhidos, revela-se que a relação com os alunos é tão próxima que *"para além da relação*

profissional, com outros se calhar acabava por ter também um lado mais pessoal, mais de atenção com o aluno” (I3)

Tendo em conta a proximidade e o envolvimento que os ILGP sentem em relação aos alunos surdos e vice-versa, “(...) no sentido de ajudar o aluno (...) mas não estou a falar (...) em avaliações.... Mas por exemplo, precisa de ir à secretaria ou algo mais sério que poderá induzir alguma coisa em erro, é preferível que eu esteja lá para ajudar nesse processo.” (I2)

Finalmente, e fazendo referência ao código de ética profissional do ILGP, apesar da proximidade, I3 refere:

“Teres a capacidade de não te deixares interferir (...) porque tu estás ali, consciente daquela realidade e vês tanta coisa que estudaste e percebes que não faz sentido aquilo acontecer e tens que ter a frieza e a ética profissional para não te deixares envolver nisso (...) principalmente naquelas situações em que percebes que o aluno está claramente a sair prejudicado e que há algo melhor e possível de se fazer, só que há um lado que não permite. Então teres que manter essa ética profissional, esse distanciamento pessoal, também é muito difícil e também a parte de criares esse distanciamento com o aluno porque tu acabas por ser a pessoa mais próxima dele”.
(I3)

O I3 faz também uma referência ao aproveitamento académico do aluno, considerando que, se muitas das vezes o ILGP não optar por auxiliar o aluno, este vai ter um fraco desempenho académico. A mesma refere também que como é a pessoa mais próxima do aluno, por vezes tem de explicar e fazer entender que, apesar disso, a relação que eles têm é estritamente profissional.

“É muito difícil tu fazê-los perceber que tu estás lá para tudo, mas nesse tudo há muitas coisas que tu não te podes envolver, não é? E para eles é muito difícil fazer esse distanciamento também e tu própria teres controlo

sobre isso, por exemplo: "preciso de fazer um trabalho" e tu queres ajudar, como é lógico mas não é fazer o trabalho, não é dizer "olha, tens que meter uma introdução, o desenvolvimento, um índice", essa parte já tem que vir de trás mas muitas vezes não vem e tu és obrigada, lá está, a entrar por caminhos que se calhar não deverias de entrar, acabas por criar ligações que se calhar não são profissionalmente aceitáveis, mas que, das duas uma: ou entras por esses caminhos e o aluno tem sucesso, ou então o aluno vai-se sentir desmotivado, vai sentir que não tem qualquer tipo de apoio naquele ambiente estranho para ele e não vai ter sucesso académico, social e a todos os níveis, não é?" (I3)

Concluindo, os ILGP são de facto as primeiras pessoas/profissionais a quem os alunos surdos recorrem, no entanto, esta proximidade não se pode dissociar do trabalho e das obrigações do ILGP, tendo sempre como referência o código de ética profissional.

Subcategoria-3.2 O aluno surdo no ES

Indicador- 3.2.1 A inclusão do aluno surdo em sala de aula

No que diz respeito a esta categoria, pretende-se refletir acerca da inclusão do aluno surdo nas instituições de ensino superior. A mesma não poderá ser indissociável das anteriores, já que aqui mostramos um pouco a influência que têm na inclusão do aluno surdo.

Face a isso, importa reconhecer que tanto os alunos surdos como os ILGP identificaram que a inclusão não é 100% eficaz. Com a entrada de alunos surdos no ensino superior algumas barreiras têm sido ultrapassadas, no entanto, uma vez que a percentagem de ingressos não é tão elevada, ainda há muito a fazer. Quando questionada acerca da inclusão no ES, I2 refere

que até ao início das suas funções na instituição *"ninguém ali conhecia um aluno surdo, o que era trabalhar com um aluno surdo, a língua gestual, o que é um intérprete (...)"* (I2).

Aqui podemos verificar que a falta de conhecimento acerca da temática da surdez por parte da comunidade académica é nula ou escassa acabando por influenciar o processo ensino-aprendizagem do aluno surdo e a comunicação, pois, tal como refere o A1: *"A maior dificuldade é a comunicação, para mim é a pior. A comunicação com os colegas, professores, funcionários da escola."* (A1) É claro que a barreira comunicacional existe, tendo em conta o facto que a primeira língua dos alunos surdos é a LGP e, assumindo que a comunidade escolar não sabe língua gestual, esse aspeto menos positivo poderia ser colmatado ao realizar discursos mais pausados e em grupo, optarem por não falar todos de uma vez.

Ao refletirem sobre este tópico, os ILGP assumem que sentem que é necessário desempenhar mais do que aquilo que está a ser feito para que o aluno surdo tenha sucesso, tanto académico como social. I1 assume que *"não interpreto muitas atividades em que os alunos possam participar porque não está incluído no contrato e acabam... não sei... acho que não participam (risos)"*(I1) Apesar da entrada dos alunos surdos no ensino superior ainda ser um acontecimento que exige algum cuidado e obrigações da parte da instituição, referimos que há alunos sem intérprete, já que não existe verba para tal e quando existe, a mesma não paga os serviços das atividades extraletivas. É claro que o aluno é prejudicado uma vez que não tem acesso pleno a todos os conteúdos programáticos ou a esclarecimento de dúvidas.

Naturalmente que uma instituição de ensino superior não tem ao seu alcance os mesmos profissionais, como o docente de educação especial ou professor de LGP e um núcleo de alunos surdos tão considerável como uma EREB, o que acaba por, mais uma vez, influenciar o aluno, contudo, parece-nos que a falta

de conhecimento acerca da temática da surdez é geral, tendo em conta os relatos dos entrevistados. Assim,

"O ideal seria que todas as universidades que têm um aluno surdo pudessem fazer uma sensibilização com os professores, ou seja, nem que fosse só com a turma onde está inserido aquele aluno e o ideal seria colocar os intérpretes mais cedo para alertarem para essa situação e explicarem o papel do intérprete, o trabalho de um aluno surdo na universidade, o que é que deve ser feito, como é que devem lidar. Acho que isso já ajudava muito, tanto a nós intérpretes como aos alunos surdos." (I2)

É então importante que a comunidade escolar tenha conhecimento da cultura Surda, uma vez que concluímos que pode constituir um entrave na integração destes jovens e na criação de condições que assegurem uma inclusão plena. Para além disto é crucial que o professor conheça o aluno e as adaptações necessárias para o seu sucesso académico.

É crucial que as instituições de ensino superior implementem mesmo a inclusão para todos e não apenas aquela que é em função dos Ouvintes. Com estes testemunhos podemos refletir que *"há muito trabalho a fazer no ensino, quer secundário, quer superior. Todo o ensino precisa de muita adaptação para as mais diferentes pessoas, não é só para os alunos surdos... para os alunos cegos, para tudo!"* (I3)

CONCLUSÃO

Neste estudo procuramos contribuir com uma pesquisa acerca das barreiras e facilitadores dos alunos surdos no ensino superior através de relatos dos mesmos e de intérpretes de língua gestual portuguesa a desempenhar funções nesse contexto. Falar em inclusão dos alunos surdos no ES, implica falar de todo um processo de aprendizagem que tem vindo a ser feito até então, pois, como podemos observar na pesquisa, estes alunos acarretam discrepâncias na aquisição do conhecimento se compararmos com os alunos ouvintes, sobretudo devido ao desenvolvimento de uma língua que é desconhecida da maior parte da comunidade académica em que se inserem. Falta conhecimento acerca das especificidades na educação por parte dos docentes e muitas vezes o preparo da instituição para incluir o aluno.

Do que foi discutido até então emerge uma desigualdade entre os apoios, adaptações e metodologias de ensino-aprendizagem entre as EREB e as instituições de ensino superior para os alunos surdos. Apesar do nosso estudo se focar no ES, concluímos que até ao término do ensino secundário, os alunos eram abrangidos por leis que visam desenvolver uma resposta educativa especializada (Decreto-lei 54/2018 art.º 15), tendo aulas de LGP como primeira língua, docentes especializados, número reduzido de alunos por turma e acompanhamento individualizado. Já no que concerne ao panorama do ensino superior, a legislação contempla os contingentes especiais das vagas de acesso e não muito além disso, não dispendo de suporte em relação a apoios e direitos para os estudantes surdos (Portaria n.º 180-B/2020). A escassez na adaptação dos materiais didáticos para os alunos surdos acontece porque em muitos casos, a presença destes alunos não é notada até à colocação, muitas vezes, tardia do ILGP.

O espaço onde são lecionadas as aulas, a localização do

professor ao lecionar, o número de alunos em sala de aula, o tempo que cada aluno tem para realizar uma avaliação, não leva em consideração que o aluno surdo não tem o mesmo acesso à LP que um aluno ouvinte, sendo que a sua língua materna é a LGP. Estas barreiras vão causar um transtorno aos alunos surdos que acabam muitas vezes por repetir unidades curriculares (UC) ou mesmo de ano, levando à frustração e muitas vezes à desistência do aluno no ES. Assim, e como vimos anteriormente, o percurso acadêmico dos alunos surdos que entrevistamos tem desafios que nem sempre eles conseguem superar, acabando assim por aceder à informação através da internet ou pelos apontamentos dos restantes alunos.

Parece-nos indispensável que a formação dos docentes contemple questões relacionadas com a elaboração de materiais adaptados às especificidades dos alunos, à lecionação, ao modo de avaliação e que leve em consideração aspetos relacionados com as interações sociais e de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta que, em sala de aula, o aluno surdo, muitas das vezes é esquecido e conseqüentemente impedido de participar ou esclarecer as suas dúvidas, de maneira equivocada, a tarefa de educar é incumbido ao profissional mais próximo, o ILGP. Este profissional é, na maioria das vezes, considerado pelos docentes como o principal agente educativo, sendo que este atua diretamente com o aluno e que a sua permanência em sala de aula é suficiente para colmatar as suas barreiras comunicacionais e de aprendizagem. Assim, as funções deste profissional devem ser bem delimitadas desde o início.

Enquanto profissionais que desempenham um papel em contexto educativo, os ILGP atuam em simultâneo, num trabalho colaborativo com os docentes das UC e, caso isso não aconteça, a aprendizagem do aluno sairá prejudicada. É importante que os dois profissionais se relacionem, comuniquem e que se ajudem mutuamente no sentido de proporcionar uma tradução 100% eficaz

e de garantir que o acesso à informação por parte do aluno seja plena. Para facilitar esse processo o docente poderá dar a conhecer de antemão o que irá lecionar, possibilitando ao ILGP uma preparação prévia da tradução dos conteúdos, já que a falta de gestos para determinadas palavras por vezes o impede de passar a mensagem de forma eficiente, podendo atrasar o processamento da informação, comparativamente aos alunos ouvintes.

Com a realização deste estudo, podemos agora responder às questões iniciais que se traduzem nos objetivos da investigação. Assim, no que concerne aos problemas habituais com que os alunos surdos se deparam no ES, concluímos que a comunicação quase nula com os professores e pares e a falta de materiais e apoios didáticos podem trazer consequências no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo. No que respeita aos fatores facilitadores que contribuem para o sucesso educativo dos alunos surdos, concluímos que é possível obter métodos facilitadores de aprendizagem para os mesmos - ainda que não sejam suficientes para uma inclusão plena, no entanto, é também necessário que a comunidade académica tenha mais conhecimento acerca das suas necessidades. Relativamente à questão acerca da influência da LGP no percurso do aluno surdo, depreendemos que por esta ser a sua primeira língua, origina dificuldades na comunicação com os outros e também na compreensão de enunciados e materiais escritos. Apesar disso, é possível comunicarem de forma acessível com o ILGP, sendo que este profissional é o primeiro a quem recorrem.

A última questão que compreendia de que forma é que o ILGP tenta colmatar as barreiras comunicacionais para que o aluno aceda à informação transmitida em sala de aula, percebemos que há vocabulário para o qual não há gesto. Sendo assim, pudemos concluir que estes profissionais adotam vários métodos a fim de transmitir uma mensagem clara ao aluno. A criação de códigos é o método mais adotado, no entanto só será eficiente

se os profissionais mais próximos se envolverem no processo de criação do mesmo desde o início.

Quanto à inclusão do aluno surdo nas instituições de ES, ainda existe carência de adaptações, materiais e sobretudo, conhecimento por parte da comunidade, no sentido de integrar o aluno.

Em forma de conclusão, é importante refletir acerca das estatísticas, das leis e estatutos que albergam a entrada dos alunos surdos para o ES, sendo necessário que estes não sejam desmotivados e conseqüentemente desistam dos respectivos cursos, ocultando as responsabilidades do ensino universitário através do argumento que a transição para a faculdade é um impacto muito grande para os mesmos.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação de Surdos do Porto. retirado em 4 abril, 2021.

Disponível em <http://www.asurdosporto.org.pt/>

Afonso, C. (2008). Reflexões sobre a surdez: a Problemática Específica da Surdez. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

Albino, I. (2009). Alunos Surdos e a Matemática: Dois Estudos de Caso no 12.º Ano de Escolaridade do Ensino Regular (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal)

Almeida, F., Antunes, I., Caeiro, M., Cunha, I., Monteiro, L., Moreira, I., . . . Varão, L. (2004). Tempo de mudança: Compreender a surdez. Lisboa: Associação Internacional de Clubes Lions

Almeida, L., Miranda, l., & Guisande, M. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. Estudos de Psicologia, vol.25(2), 169-176

Ansay, Noemi. (2009). A trajetória escolar de Alunos Surdos e a sua relação com a inclusão no Ensino Superior (Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba)

Baptista, J. (2008). Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barbosa, S., Bandeira. A., & Coelho, D. (2017). A Presença do Intérprete de Língua Gestual Portuguesa no Ensino Superior: um Contributo na Inclusão do Estudante Surdo. Consultado em 3 maio 2021. Disponível em <https://cultura-sorda.org/a-presenca-do-interprete-de-lingua-gestual-portuguesa-no-ensino-superior-um-contributo-na-inclusao-do-estudante-surdo/>

Bardin, L., (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições:

Presença

- Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*. vol. XXV (108/109), 715-733
- Bisol, C.A., Valentini, C.B., Simioni, J.L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, vol.40(139), 147-172
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos seus Métodos*. Porto: Coleção Ciências da Educação - Porto Editora
- Borges, I., César, M., & Matos, J. M. (2014) 'Não sabiam que eu vinha?': A transição de dois estudantes surdos do ensino secundário para o universitário. *Interacções*, vol.33, 84-127
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M. & Estanqueiro, P. (2008). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-escolar e Ensino Básico. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlgportuguesa.pdf>
- Constituição da República Portuguesa de 2 de abril, Assembleia Constituinte
- Daroque, S. C. (2011). Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária (Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil)
- Direção Geral do Ensino Superior. retirado em 10 de abril, 2021, Disponível em <https://www.dges.gov.pt/pt>
- Fernandes, E. (2008). Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. *Revista CES/JF Juíz de Fora*, vol.22, 77-88

- Ferreira, D., Maturana, A. (2017). Leitura para estudantes surdos: um recurso para o aprendizado da língua portuguesa. *Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, vol.3(2), 201-226*
- Foster, S., Long, G. & Snell, K. (1999). Inclusive Instruction and Learning for Deaf Students in Postsecondary Education. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, vol.4(3), 225-235*
- Gil, A. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª edição. São Paulo: Editora Atlas
- Godoi, C., & Balsini, C. s.d. A Metodologia Qualitativa nos Estudos Organizacionais: análise da produção científica brasileira entre 1997 e 2003. Consultado em 3 junho 2021. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/eneo2004-466.pdf>
- Goldfeld, M. (1997). A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus
- Gomes, M. (2014). As políticas para a educação de surdos em Portugal: Das orientações internacionais à recontextualização nacional. *Educação de Surdos em Debate. vol.1, 161-184*
- Guarinello, A., Santana, A. Figueiredo, L. & Massi, G. (2008). O Intérprete Universitário da Língua Brasileira de Sinais na Cidade de Curitiba. *Revista Brasileira de Educação Especial, vol.14, 63-74*
- Isaac, M.L, & Manfredi, A. (2005). Diagnóstico precoce da surdez na infância. *Medicina, Ribeirão Preto, vol.38(3/4), 235-244*

- Jorge, A. & Ferreira, J. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista portuguesa de pedagogia*, 335-357
- Maia, A. (2016). O sucesso dos alunos surdos no ensino superior (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal)
- Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2008). Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Ensino Secundário. Ministério da Educação. Disponível em <http://www.portaldocidadaosurdo.pt/Portals/2/pdf/Programa-CurricularLGP-es.pdf>
- Melro, J. (2014). Do gesto à voz: um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino secundário recorrente noturno. (Dissertação de doutoramento, Universidade de Lisboa, Portugal)
- Morgado, J.C. (2012). O estudo de caso na investigação em educação. De facto editores. Santo tirso. Portugal
- Paço, J., Branco, C., Moreira, I., Caroça, C. & Henriques, M. (2010) Introdução à surdez. Lisboa: Universidade Católica
- Patias, N., & Hohendorff, J. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Psicologia em estudo*, vol. 24, 1-14
- Pereira, R. (2011). Intérprete de Língua Gestual Portuguesa. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Universidade do Porto, Portugal)
- Quivy, R., & Campenhoudt, V. (1995). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva
- Ribeiro, S. (2011). A Educação Física e a Surdez, Domínio: conhecimentos, Estudo Comparativo entre alunos surdos e

alunos ouvintes (Dissertação de mestrado, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal)

Santana, A. P. (2007). Surdez e Linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus

Santos, M.A. (2019). Estudantes surdos no ensino superior: descrição dos apoios implementados na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. In I. Correia, P.B. Custódio, & R. M. Campos (Eds.), Línguas de Sinais: Cultura, Educação, Identidade (pp. 165-182). Edições Exlibris

Saviani, D. (2001). Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados

Simões, C. (2018). A Estimulação Precoce e a Educação de Surdos no Município de Cabo Frio - RJ (Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação, Porto, Portugal)

Skliar, C. (1998). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação

Smith, D.D. (2008). Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. 5ª Edição, Artmed. Porto Alegre

Sobral, F. (2011). A Surdez: Estratégias de Intervenção Precoce (Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal)

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vieira, M. (2008). Amostragem. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Portugal)

Legislação consultada e referenciada

- Decreto-lei n.º 35/90 de 25 de janeiro, Diário da República n.º 21/1990, I Série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lei n.º 9/89 de 2 de maio, Diário da República n.º 100/1989, I Série. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-lei n.º 319/91 de 23 de agosto, Diário da República n.º 193/1991, I Série. Ministério da Educação. Lisboa
- Despacho n.º 7520/98 de 17 de abril, Diário da República n.º 104/1998, II Série. Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação. Lisboa
- Decreto-lei 54/2018 de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa
- Lei 85/2009 de 27 de agosto, Diário da República n.º 166/2009, I Série. Assembleia da República. Lisboa
- Portaria n.º 180-B/2020 de 3 de agosto, Diário da República n.º 149/2020, I Série. Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa
- Despacho n.º 8584/2017 de 29 de setembro, Diário da República n.º 189, II Série. Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa

ANEXOS

Anexo 1: consentimento informado

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

[ORIGINAL]

Por favor, leia com atenção as seguintes informações.

Titulo do Estudo: Barreiras e facilitadores para os alunos surdos no Ensino Superior

Enquadramento: O estudo “Barreiras e facilitadores para os alunos surdos no ensino superior” é realizado pela mestranda Ângela Sofia Prata de Freitas sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Santos, Professor Coordenador da Escola Superior de Educação do Porto, no âmbito do seu projeto de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição.

Objetivo do estudo: Este estudo tem como objetivo perceber quais as barreiras que os alunos surdos enfrentam no Ensino Superior, como é que são ultrapassadas e que facilitadores encontram nesse processo e de que forma é que estes influenciam o seu percurso académico. Esta informação será analisada através de entrevistas semiestruturadas com um guião pré-definido e os entrevistados têm a liberdade de responder, tendo em conta a sua opinião e experiências.

Condições do Estudo: O tempo previsto para cada entrevista é de 30 a 40 minutos.

Confidencialidade, Privacidade e Anonimato:

A sua participação é voluntária, confidencial e pode recusar-se a participar ou decidir sair do estudo no seu decurso, sem qualquer tipo de consequência para si. De acordo com as normas da Comissão de Proteção de Dados, os dados recolhidos são anónimos e não será revelada a sua identidade. Se decidir participar, será pedido que responda a algumas questões, sendo por isso importante, pedir-lhe desde já a autorização de poder fazer notas escritas, gravações de som e filmagens. Todos os registos recolhidos serão utilizados apenas para efeitos de estudo, sendo posteriormente eliminados.

A divulgação dos resultados do estudo será feita a partir da defesa pública do projeto, com a participação em reuniões científicas e através da publicação em revistas com revisão por pares.

Ao aceitar colaborar nesta investigação, assume que compreende a informação anteriormente apresentada e aceita os registos de áudio e imagens nos termos acima descritos.

Estamos disponíveis para esclarecer quaisquer questões acerca da sua participação no estudo antes de proceder. Caso tenha alguma outra questão / comentário acerca do estudo, poderá também contactar o Investigador Principal, Miguel Augusto Santos professor e investigador da Escola Superior de Educação do Porto –através do e-mail migsantos@ese.ipp.pt.

Obrigada pelo tempo que despendeu a ler esta informação e a ponderar a sua participação.

[A preencher pelo **Participante**]

Tendo tomado conhecimento sobre a informação disponível do estudo, declaro aceitar.

Nome (legível) : _____

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

[A preencher pelo **Investigador**]

Confirmo que o participante leu o termo de consentimento informado e que, tanto quanto é do meu conhecimento, compreendeu os detalhes nele apresentados e recebeu uma cópia do documento.

Nome (legível) : _____

Assinatura: _____

Data:/...../.....

Anexo 2: Guião de entrevistas para os alunos surdos

I. Dados e Identificação

1.1 Nome:

1.2 Data de nascimento:

1.3 Grau de surdez:

leve

severa

moderada

profunda

1.4 Causa da surdez:

II. Língua Gestual Portuguesa

2.1 Tipo de comunicação que utiliza maioritariamente no dia-a-dia:

Língua Gestual Portuguesa

Oralidade

LGP e oralidade

2.2 Em que contexto aprendeste LGP:

2.3 Com que idade aprendeste LGP:

III. Trajetória Escolar

3.1 Estavas integrado numa turma de ouvintes ou apenas surdos?

3.2 Ao longo da tua trajetória escolar, frequentaste:

Escola regular

EREB

IV. Vida académica (Ensino Superior)

4.1 Ano e curso que frequenta:

4.2 Quais são as maiores diferenças entre o ensino secundário e o ensino superior ao nível do acesso à informação nas aulas?

4.3 Qual a tua opinião acerca do sucesso educativo dos alunos ouvintes em relação aos alunos surdos? Quais são os fatores que influenciam esse sucesso?

4.4 Quais as dificuldades mais sentidas no ensino superior?

4.5 Quais os apoios ou condições que te ajudaram a manter o sucesso académico? (e/ou acompanhar a matéria lecionada).

- 4.6 O que necessitavas, além de intérprete, para acompanhares as aulas?
- 4.7 De que forma o domínio da LGP tem impacto no teu percurso académico?
- 4.8 De que forma a proficiência (ou não) da leitura labial tem impacto no teu percurso académico?
- 4.9 Como consegues lidar com as tarefas de leitura e escrita que são necessárias no Ensino Superior?
- 4.10 Já foste discriminado no teu percurso escolar? Como? Como é que isso interferiu no teu percurso académico?
- 4.11 Quais são as dificuldades encontradas para ingressar e permanecer na universidade?
- 4.12 Queres acrescentar alguma coisa? Algo que eu não te tenha perguntado e aches pertinente referires?

Anexo 3: Guião de entrevista para os Intérpretes de Língua Gestual Portuguesa

I. Informações dos entrevistados

1.1 Idade

1.2 Habilitações literárias

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Outra: _____

1.3 Tempo de serviço no ensino superior (em anos letivos)

II. Informações do contexto

2.1 Tipo de turma com quem trabalha

Turmas só com alunos surdos

Turmas com alunos surdos integrados

2.2 Como define a sua relação com o (s) aluno (s) surdo (s)?

2.3 Como define o seu relacionamento com os docentes das disciplinas?

2.4 Como é que acha que os professores compreendem o seu trabalho?

2.5 Dentro da universidade qual é o trabalho que desempenha? O que faz exatamente?

Para além do trabalho de intérprete, que outras tarefas é que exerce?

2.6 Durante a interpretação, quando não há gesto para uma determinada palavra, como é que essa barreira é colmatada? São criados códigos? Se sim, como esses são criados?

2.7 Quais são os maiores obstáculos, dificuldades, dilemas, com que se depara no seu trabalho?

Quer acrescentar alguma coisa? Algo que eu não tenha perguntado ou que ache que deva falar?

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Título
Nome

P.PORTO

