

Acessibilidade, Barreiras e Desafios ao Desempenho dos Estudantes Surdos no Ensino Superior

Maria Helena Martins

Como citar:

MARTINS, Maria Helena. Acessibilidade, Barreiras e Desafios ao Desempenho dos Estudantes Surdos no Ensino Superior. *In*: MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; CIANTELLI, Ana Paula Camilo (org.). **Inclusão universitária no século XXI: dilemas atuais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 257-290. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-342-7.p257-290>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 9

Acessibilidade, Barreiras e Desafios ao Desempenho dos Estudantes Surdos no Ensino Superior

Maria Helena MARTINS¹

Introdução

A implementação das políticas inclusivas internacionais (UNESCO, 1994; 2017) e nacionais, tem contribuído para um aumento crescente do ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior (ES). A Inclusão, como filosofia educacional, defende a necessidade de as Instituições de Ensino Superior (IES) alterarem as suas culturas e práticas educativas para garantir uma educação com igualdade de oportunidades e equidade a todos os estudantes, permitindo-lhes não apenas o acesso, mas o sucesso no seu percurso académico (MARTINS, et al., 2021).

¹ Psicóloga Educacional, Mestrado em Educação Especial e Doutoramento em Psicologia da Educação. Faro/Algarve/Portugal. CIEP-EU, Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, E-mail: mhmartin@ualg.pt . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5964-4482>

A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior (ES) é recente em Portugal, não existindo legislação nacional que regulamente a definição de medidas de apoio e suporte às práticas educacionais para estes estudantes (MARTINS, et al. 2021). A primeira referência a estudantes com deficiência no ES encontra-se na Portaria n.º 787/85, de 17 de outubro de 1985, na qual é definida a afixação anual de um *numerus clausus* para candidatos que apresentem deficiência física ou sensorial.

Na ausência de legislação específica, com o objetivo de responder ao crescente acesso destes estudantes, as IES têm procurado adaptar-se a este público, criando gabinetes de apoio e regulamentos específicos (MARTINS, et al., 2021). Em 2004, por iniciativa do Conselho de Reitores, Direção Geral do Ensino Superior e Departamento da Sociedade de Informação, da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) foi criado o Grupo de Trabalho para o Apoio ao Estudante com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDES). Constituído pelas IES que têm gabinetes e regulamentos de apoio a estes estudantes, pretende proporcionar um serviço de qualidade aos estudantes com deficiência, promover a aproximação entre os serviços por meio de troca de experiências, desenvolvimento de iniciativas conjuntas e racionalização de recursos.

Em termos evolutivos, num estudo realizado pelo GTAEDDES no ano letivo 2013/2014, foram referenciados pelas IES 1318 estudantes com deficiência e/ou necessidades específicas, dos quais 160 apresentavam deficiência auditiva ou surdez. Relativamente às medidas de apoio individualizado/especializado, 12,5% dos estudantes referiram ter tido acompanhamento de

intérpretes de Língua Gestual Portuguesa (ILGP); 7,5% assinalam a disponibilização de material de apoio ao estudo em Língua Gestual Portuguesa (LGP); e 18,7% referem ter tido provas adaptadas (PIRES, 2015).

No presente ano letivo 2021/2022, autodeclararam-se 2.779 estudantes com necessidades específicas, dos quais 87,7% frequentam o ensino público e 12,3% o ensino privado, não estando ainda disponível o número exato de estudantes com deficiência auditiva ou surdez (DGEEC, 2022).

A literatura da área destaca uma significativa diversidade de investigações com o objetivo de analisar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ES, assinalando a presença de diversas barreiras atitudinais e de acessibilidade que estes estudantes encontram no seu percurso académico. Diversos estudos referem que a entrada para o ES constitui um desafio para todos os estudantes que têm que se adaptar a uma nova realidade nas suas vidas, sendo que para o estudante surdo, esta adaptação se torna ainda mais complexa, pelas muitas barreiras que encontram no contexto académico (BIGGERI et al., 2020; FIRAT, 2021).

A entrada no ES representa uma mudança significativa para esses estudantes, atendendo a que se, enquanto frequentaram o ensino obrigatório, tinham ao seu dispor um conjunto de medidas de apoio e suporte ao ensino e aprendizagem, no ES encontram uma realidade distinta.

De facto, a legislação existente no ensino obrigatório (Decreto-Lei n.º 54/2018 atualizado pela Lei n.º 116/2019) permite que os estudantes surdos, desde o jardim-de-infância tenham acesso a um conjunto de apoios diversificados,

nomeadamente o acompanhamento de ILG. A legislação preconiza para esses estudantes a frequência de escolas de referência para a educação bilíngue, uma resposta educativa especializada que garanta tal modelo, visando o desenvolvimento linguístico, o acesso ao currículo nacional comum e à inclusão escolar e social. Estes estudantes têm, assim, a possibilidade de vivenciar a experiência de uma escola bilíngue, onde podem conviver com os pares surdos e com ouvintes.

Ainda que atualmente muitas IES já disponibilizem diversos tipos de apoio aos estudantes surdos, muitas vezes, a transição para o ES não é preparada antecipadamente (MARCONCI, et al., 2013) e, ao ingressar, o estudante surdo vê-se sozinho, em desigualdade linguística num universo de ouvintes.

Diversos são os fatores que podem influenciar a inclusão e o desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Alguns estudos assinalam que estes estudantes revelam dificuldades na inclusão, destacando insatisfação relacionada à comunicação, quer com os professores, quer com os colegas (ARAÚJO, et al., 2020; MARSCHARK, et al., 2016). Em comparação com os colegas ouvintes, pelas dificuldades relacionadas com a comunicação no ambiente acadêmico, estão ainda em risco de apresentar um desempenho acadêmico com resultados mais baixos no ES (ADKINS, 2020; KISANGA, 2020).

As barreiras na comunicação têm sido apontadas como um fator muito importante, atendendo a que para serem bem-sucedidos, estes estudantes necessitam de conseguir comunicar e ter acesso à comunicação, de forma a acederem aos conteúdos

acadêmicos e ainda relacionar-se com os professores, colegas e com o pessoal não-docente.

Nesse sentido, diversos estudos destacam como fundamental que esses estudantes tenham acesso a intérpretes de Língua Gestual no contexto educativo, com apoio em relação à interpretação e tradução, constituindo-se como um dos fatores-chave para que possam comunicar e ter sucesso acadêmico (CHIBUIKE, 2020; HANAFY; AL-AYDY, 2016; MOHAMMED, 2020).

Um dos importantes recursos para a inclusão dos estudantes surdos é o Intérprete de Língua Gestual, reconhecido na legislação que regulamenta a inclusão das crianças e jovens na escolaridade obrigatória (Decreto-lei n.º 3/2008), em que foi estabelecido que o ILGP deveria participar nas atividades relacionadas com a comunicação entre surdos e ouvintes, nas aulas, reuniões, ações e projetos realizados na comunidade escolar, tendo como objetivo promover a inclusão das pessoas surdas na escola.

Outros estudos assinalam ainda que a comunicação eficaz e a gestão da sala de aula, bem como a forma como o professor interage constituem importantes fatores para a acessibilidade com relação às aprendizagens, influenciando o desempenho acadêmico dos estudantes surdos (STINSON, et al., 1996; TAYLOR, et al., 2017). Stinson et al. (1996) referem que em contexto educativo, muitas vezes, os estudantes e professores tendem a falar ao discutir ideias ao mesmo tempo, o que impede uma comunicação eficaz para os estudantes surdos. Neste sentido, Smith e Andrews (2015) referem a necessidade de os professores utilizarem estratégias que possibilitem uma comunicação mais eficaz, nomeadamente criando

regras de forma que apenas uma pessoa fale de cada vez, abrindo linhas de visão na sala de aula, desacelerando o discurso e privilegiando o trabalho em colaboração (CHIBUIK, 2020; MARSCHARK et al., 2016).

Com o objetivo de analisar as dificuldades em relação à comunicação destes estudantes, diversos estudos têm salientado a escassez dos Intérpretes de Língua Gestual nas universidades (ADKINS, 2020; KISANGA, 2020). Ainda, no que se refere aos Intérpretes de Língua Gestual, Napier e Barker (2004) defendem a necessidade de que estes tenham qualificação universitária, formação educacional, consciência das necessidades individuais e linguísticas dos *estudantes surdos*, boas habilidades no uso da Língua Gestual, bem como consciência das diferenças individuais entre estes estudantes.

Segundo Kisanga (2020), os estudantes surdos continuam a enfrentar muitos obstáculos, referindo problemas na comunicação, inadequação dos intérpretes de Língua Gestual, resultado este, também, corroborado por Adkins (2020) e Araújo et al. (2017) que defendem que, muitas vezes, os intérpretes não estão qualificados com as habilidades e treinos necessários para a interpretação e tradução em contexto acadêmico no ES. Alguns pesquisadores sugerem que exista uma relação entre o papel dos intérpretes e o sucesso acadêmico destes estudantes (FREITAS et al., 2017; MOHAMMED, 2020).

No mais, Mohammed (2020) assinala que, mesmo com apoio dos intérpretes, os estudantes surdos recebem menos informações do que os seus pares ouvintes, atendendo a que existem períodos em que o contacto visual dos estudantes com o

tradutor é interrompido, nomeadamente, enquanto escrevem ou lêem materiais escritos.

Assinale-se, ainda, que quando os estudantes olham para o docente que apresenta algum material, não têm a oportunidade de olhar para o tradutor ao mesmo tempo, o que pode levar a perda de parte da informação (BRAUN, 2018; MOHAMMED, 2020).

Embora na literatura científica nacional já se possam encontrar diversas investigações sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ES, assinale-se a escassez de estudos sobre as percepções dos estudantes surdos relativamente à sua inclusão no ES, às acessibilidades, barreiras e desafios com que se defrontam no ambiente académico.

Nesse sentido, diversas são as questões que se colocam relativamente aos estudantes surdos, nomeadamente: i) O que sentem e quais as suas percepções ao entrarem num ambiente maioritariamente de ouvintes? ii) Será que se sentem incluídos e aceites na universidade pelos professores, colegas e pessoal não-docente? iii) Quais as principais barreiras e desafios que percepcionam no que se refere à sua inclusão e ao seu desempenho académico? iv) Quais os principais aspetos positivos que percepcionam? v) Como percepcionam o acompanhamento dos Serviços de Apoio e dos ILGP?

Consubstanciando as questões formuladas, como objetivo geral, pretende-se conhecer e analisar o processo de inclusão de estudantes surdos por meio dos testemunhos de estudantes que entraram no presente ano letivo no ES, relativamente às

acessibilidades, barreiras e desafios ao seu desempenho, numa Universidade Pública Portuguesa.

Método

Tipo de estudo e objetivo geral

A investigação que se apresenta é de tipo exploratório, com um desenho transversal e assenta numa abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa.

Decorrente das questões enunciadas, pretendeu-se como objetivo geral conhecer e analisar o processo de inclusão de estudantes surdos por meio de seus testemunhos, relativamente às acessibilidades, barreiras e desafios ao seu desempenho, numa Universidade Pública Portuguesa.

Amostra

A seleção da amostra, não probabilística, por conveniência foi constituída por 4 estudantes surdos, nomeadamente 2 do gênero feminino e 2 do gênero masculino. Todos os estudantes têm um diagnóstico de Surdez Neurosensorial Profunda (Congénita) e utilizam prótese auditiva (ES1, ES2, ES3 e ES4²). Embora a LGP seja a sua Língua Materna, aprenderam a leitura labial, a linguagem oral e compreendem o português escrito. Têm idades compreendidas entre 20 e 22 anos ($M = 21$; $DP = 1,154$) e

² De forma a manter o anonimato os estudantes são nomeados por ES1, ES2, ES3 e ES4.

frequentam a mesma Universidade pública que integra o Ensino Universitário e Politécnico. A estudante ES3 (género feminino, 22 anos) frequenta o Ensino Universitário, Curso de Gestão de Empresas. Frequentando o Ensino Politécnico, estão os estudantes ES1(género masculino, 20 anos), Curso de Ciências Biomédicas Laboratoriais, a estudante ES2 (género feminino, 20 anos), Curso de Gestão e o estudante ES4 (género masculino, 22 anos), Curso de Marketing Digital.

Instrumentos

Para o estudo foi construído um questionário constituído por questões abertas. A opção pelo questionário teve como principal finalidade deixar o estudante mais à vontade para responder, sem as condicionantes da interpretação e tradução.

Na primeira seção, são recolhidos os dados sociodemográficos, nomeadamente dados pessoais relativos à idade, género, tipo de deficiência auditiva/surdez e curso que frequentam. A segunda seção versa a trajetória académica (e.g.: “Por que escolheu o curso que frequenta?”; Para ingressar na Universidade teve adaptações no Exame Nacional? Se teve, quais foram?”). A última seção recolhe as suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem na Universidade, as questões relativas à acessibilidade, barreiras e desafios ao seu desempenho académico e ainda sobre a Educação Inclusiva (e.g.: “Fale-me um pouco de si como pessoa e como estudante do Ensino Superior. Como foi entrar num ambiente maioritariamente ouvinte?”; “Na sua opinião o que é necessário ser feito ou melhorado para que a inclusão dos

estudantes surdos aconteça na instituição onde estuda e estes possam ter sucesso?”).

Procedimentos de recolha e análise de dados

Após aprovação pela Comissão Ética da Universidade, os convites de colaboração foram efetuados por *e-mail* aos estudantes. Como critérios de inclusão, teriam que apresentar surdez neurossensorial, utilizar a LGP como língua materna e terem ingressado no ES no presente ano letivo (2012-2022). O estudo decorreu no mês de maio, quando os estudantes já estavam com aulas presenciais, sendo que embora já não fosse obrigatório, alguns docentes e estudantes ainda utilizaram a máscara para proteção da pandemia por Covid-19.

No primeiro contacto foi explicitado o objetivo do estudo, solicitada a colaboração, explicitado o anonimato e confidencialidade dos dados a recolher. Após a disponibilização dos estudantes para colaborarem, foi combinado data e local para a resposta. Nessa data, assinaram o consentimento informado, foram informados do anonimato e confidencialidade das respostas. Foi ainda disponibilizado um *link* para que cada estudante respondesse anonimamente. A investigadora e a intérprete que geralmente acompanha cada estudante permaneceram num recanto da sala mais afastado, caso fosse necessário esclarecimento de alguma dúvida.

A análise dos dados foi efetuada com recurso da metodologia qualitativa, por meio da técnica de Análise Temática tipo Reflexiva, segundo o modelo de Braun e Clarke (2006).

Assim, numa primeira fase, procurou-se, por meio de uma leitura cuidada, a familiarização com as respostas, procurando os significados ou padrões e fazendo uma identificação prévia. Seguiu-se o processo de codificação inicial, identificando as características dos dados e organizando-os em grupos com significados e padrões repetidos, a procura dos temas, a sua revisão e, por fim, a definição e refinamento dos temas finais. Após estas etapas, foram escolhidos excertos das respostas considerados representativos da prevalência dos temas definidos e que documentam as percepções dos estudantes.

Resultados e discussão

Tendo como referencial o quadro teórico e os objetivos da pesquisa, a apresentação e discussão é efetuada de acordo com as temáticas definidas, nomeadamente: i) Trajetória acadêmica; ii) Desempenho acadêmico, ensino e aprendizagem no ES; iii) Processo de Inclusão, acessibilidades, barreiras e desafios no ES.

Trajetória acadêmica

No que se refere ao diagnóstico da surdez e idade de início de aprendizagem da LGP, o ES1 teve o seu diagnóstico aos 4 anos e iniciou a LGP aos 5 anos de idade; a ES2 teve o diagnóstico com 1 ano e iniciou a LGP aos 2 anos; a ES3 teve o diagnóstico aos 6 anos e iniciou a LGP aos 9 anos; e o ES4 teve o diagnóstico aos 3 anos e iniciou a LGP aos 4 anos de idade.

Embora todos os estudantes utilizem a LGP como língua materna, todos fazem leitura labial e utilizam também a oralidade, embora com algumas limitações. Frequentaram o Ensino Regular com apoio da Educação Especial, com algumas medidas específicas no processo de ensino e aprendizagem e, durante o ensino obrigatório, foram acompanhados por ILGP. Relativamente ao acesso ao ES, todos entraram pelo Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior e tiveram adaptações no exame de acesso, nomeadamente na avaliação da linguagem escrita, além de terem usufruído de ILGP durante os exames.

Relativamente à motivação e satisfação face aos cursos escolhidos, todos os estudantes entraram no curso de primeira opção e referem que o primeiro ano no ES está a decorrer de acordo com as suas expetativas.

Desempenho académico, ensino e aprendizagem no Ensino Superior

Questionados sobre o seu desempenho académico, todos os estudantes referem ter tido sucesso nas unidades curriculares do 1º semestre, e no que se refere às do 2º semestre, estão a conseguir acompanhar as aprendizagens, prevendo também bons resultados. Assinalam ainda que, maioritariamente, tiveram aproveitamento na avaliação contínua, sendo que as notas finais obtidas se situam entre os 12 e 17 valores. Não obstante, a ES3 refere que uma das unidades curriculares não decorreu como previsto, pelo que teve de ir a exame, tendo terminado com aproveitamento.

Embora se possa antever alguma expectativa de continuidade no ES e revelem que se sentem acolhidos no ambiente acadêmico, todos os estudantes manifestam algumas preocupações, nomeadamente:

Sinto que este ano as matérias foram acessíveis e eu consegui acompanhar na boa. Vamos lá ver como vai ser depois. Dizem que o 2º e o 3º anos são mais complicados[...] vamos ver, tenho confiança que vou conseguir. Sei que vou ter de trabalhar, mas já estou habituado, espero continuar a ter apoio da intérprete nas aulas e que os professores continuem disponíveis para apoiar (ES4).

Neste ano está tudo a correr bem, diziam-me que era mais difícil, mas estou a conseguir. No secundário também não era fácil e eu consegui. Tenho que trabalhar, mas com o apoio dos professores e da intérprete vou conseguir (ES2).

A análise a estes testemunhos revela que estes estudantes têm consciência de que têm capacidades, têm vontade para trabalhar e, sobretudo, acreditam em si mesmos, embora declarem a necessidade de acompanhamento das intérpretes. Também, Adkins (2020) e Kisanga (2020) referem que estes estudantes precisam trabalhar mais do que os seus colegas ouvintes para atingir objetivos semelhantes. Estas suas percepções e expectativas positivas revelam-se extremamente importantes, atendendo ao que a literatura destaca que, pelas dificuldades relacionadas com a comunicação no ambiente acadêmico, estes estudantes se

encontram em maior risco de apresentar um desempenho acadêmico com resultados mais baixos.

Inquiridos como foi a sua entrada num meio maioritariamente ouvinte, não referem grandes dificuldades, embora refiram uma mudança. Atendendo às suas experiências de vida e ao facto de ser algo a que, segundo os seus testemunhos, já estão habituados o ES1 refere “Senti-me normal, porque na secundária foi igual, fui único aluno surdo da turma e interagi muito bem, o mesmo que acontece atualmente na universidade” e a ES2 “Normal, porque eu cresci sempre num ambiente maioritariamente ouvinte, visto que sou a única surda da minha família e dos amigos, portanto não me fez muita diferença”. Referem, contudo, que a transição implicou alguma insegurança, pois desconheciam o que iriam encontrar, e as atitudes de professores e colegas. Estes resultados são corroborados em diversos estudos que assinalam o desafio que constitui a entrada para o ES (BIGGERI et al., 2020; FIRAT, 2021).

Para se comunicarem com os professores, referem que se necessário falam oralmente, embora sempre que estão presentes as ILGP traduzem. A não utilização da LGP com os professores é justificada por ES4 que refere “Raramente, porque eles [professores] não entendem a LGP. Basicamente só as seguintes palavras: olá, bom dia, bom, mais ou menos e mal...”. Referem ainda que a comunicação acontece normalmente por meio da tradução e interpretação das ILGP. Caso estas não estejam, desde que os professores não estejam a utilizar as máscaras, todos referem que conseguem fazer a leitura labial.

A comunicação com os professores é feita através da intérprete, que é fundamental em contexto de sala de aula. Muitas vezes não percebo o que os professores estão a falar, por causa do som (fonética) e das palavras que utilizam. O uso da máscara por causa do Covid dificultou também imenso no início. Agora a maior parte dos professores já não usa máscara e quando não tenho intérprete na aula faço leitura labial (ES4).

Inquiridos sobre a sua participação nas aulas, são unânimes em responder que participam, algumas vezes, oralmente, mas na maior parte das vezes, mediante tradução da ILG. Com os colegas, referem que fazem trabalhos em grupo, mas que nem sempre é fácil, conforme o testemunho de ES2:

Sim, já realizei alguns trabalhos de grupo. No início, tento explicar como devem abordar ao falarem comigo, mas devido às máscaras não foi fácil... e não só, também à falta de informação relativamente à surdez[...]

Ou de ES4:

Sim, faço trabalhos de grupo com os meus colegas ... Às vezes falamos no Discord, é que quando eu não percebo o que estão a falar, mando-lhes mensagens para eles escreverem e eu perceber. Eles aceitam e escrevem o que estávamos a falar sobre o trabalho.

Os resultados documentam que estes estudantes estão satisfeitos com a sua inclusão nesta universidade, contrariando alguns estudos que assinalam que os estudantes surdos revelam dificuldades na inclusão, insatisfação com a comunicação, quer com professores, quer com os colegas (ARAÚJO et al., 2020; MARSCHARK, et al., 2016).

Questionados sobre as suas experiências, a ES2 refere que “No início dos semestres, falo com os professores e explico quais as melhores estratégias para que eu consiga perceber e acompanhar as aulas”, ou ES4 que comenta “Os professores percebem as minhas dificuldades, tentam ajudar apesar de não terem conhecimento de LGP”. Relativamente, as estratégias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, relata a ES3 que “Os professores tentam ficar à minha frente, para assim ser possível perceber o que dizem; por outro lado, também, recorrem ao registo de apontamentos no quadro”.

Assinale-se que na literatura da área é referida a importância da comunicação eficaz e a gestão da sala de aula como facilitadores para a acessibilidade em relação às aprendizagens, influenciando o desempenho académico dos estudantes surdos (TAYLOR, et al., 2017).

No que se refere à avaliação e aplicação das medidas de apoio ao ensino e aprendizagem definidos para cada um dos estudantes, de acordo com as suas necessidades pelo gabinete de apoio ao estudante, embora o ES1 refira que “muito bem, todos respeitam as medidas que são enviadas”, a ES2 refere “Algumas medidas, sim, e outras, não, acho mesmo que alguns professores não chegaram a ler as medidas de apoio que lhes foram

comunicadas”. Esta opinião é também corroborada por ES3 que refere que sempre são cumpridas “Nem em todas as disciplinas”.

Inquiridos sobre o que precisa ser melhorado na prática dos professores, enquanto que para a ES3 e o ES1, tudo parece estar a decorrer sem grandes problemas comentando “Nada, está tudo Ok” (ES1), a ES2 revela alguma insatisfação:

Na minha opinião, os professores deveriam ter mais *workshops* sobre a sensibilização à surdez, para se informarem de como devem abordar as pessoas surdas e quais as melhores estratégias para comunicar. Houve uma situação em que um professor percebeu que eu ouvia alguma coisa, e então considerou logo que eu conseguia perceber tudo o que ele estava a dizer.

No mesmo sentido, também o ES4 refere:

Eu acho que os professores têm de aprender a Língua Gestual Portuguesa, por cursos ou através da internet, por exemplo através do “Spread The Sign” para comunicarem com os estudantes surdos. Também têm de falar devagar ou normal, pois se falarem rápido, eu não percebo muito bem e perco informação, fico frustrado e as minhas aprendizagens ficam muito aquém do previsto e necessário.

A formação dos professores, a sua sensibilização face às questões decorrentes da deficiência auditiva e surdez, bem como a aprendizagem da LGP, são efetivamente questões extremamente importantes e que já têm sido referidas em diversos estudos

(ARAÚJO, 2020; BISOL, et al., 2010; GUIMARÃES, et al., 2020; FOSTER, et al., 1999).

No que se refere à comunicação e relação com os colegas, em termos gerais, não relatam dificuldades. Segundo os seus testemunhos, embora os colegas ouvintes não dominem a LGP, tentam fazer um esforço para comunicar de outras formas. Assinale-se, contudo, que reconhecem a importância de que a comunidade ouvinte tenha a oportunidade de, ao longo da escolaridade básica, aprender a LGP, pois, segundo o ES4

Seria importante que todos os alunos tivessem a LGP como disciplina obrigatória, tal como temos Inglês, ou outra língua. Assim seria bem mais fácil e útil para todos. Se podemos aprender outras línguas porque não a LGP?

Nesse sentido, importa assinalar que o ES deve promover a criação de um ambiente académico inclusivo, onde todos os estudantes se sintam acolhidos e participantes com os mesmos direitos. Para que exista uma verdadeira inclusão, devem ser disponibilizadas formações sobre as deficiências, nomeadamente a surdez e onde seja trabalhada a aprendizagem da LGP, quer para os professores, pessoal não-docente e também colegas ouvintes.

No que se refere ao apoio dado pelas ILGP, todos são unânimes que o acompanhamento é crucial, mas que é insuficiente, atendendo a que não têm intérprete disponível em todas as aulas. Como refere o ES4 “Só tenho uma intérprete. Sinto que preciso de mais uma intérprete, como no primeiro semestre, tinha duas e sentia-me mais confortável e apoiado”.

Questionados sobre a conclusão do curso, todos os estudantes revelam que é extremamente importante. Assim, o ES1 refere “Quero mostrar o quão sou capaz de fazer como os outros e que nada é impossível”, ou a ES2 “Para mim, é importante concluir o curso, porque é um dos maiores sonhos que tenho desde sempre, e quero adquirir todas as competências, antes de entrar no mercado”. No mesmo sentido, também, a ES3 refere “É o meu sonho realizado” e o ES4 “O mais importante é aprender as matérias das aulas e ter bases sólidas pois pretendo avançar para o mestrado nesta área ou uma futura candidatura de trabalho numa empresa”.

Educação inclusiva, acessibilidades, barreiras e desafios no Ensino Superior

Inquiridos sobre se sentem incluídos na instituição, todos os inquiridos concordam que a Universidade pretende um sistema inclusivo, embora “ainda falem ultrapassar algumas barreiras” (ES1), mas como ES3 refere “Já é um passo o que está a ser feito. Relativamente à sensibilização e conhecimento das nossas necessidades, aí muitos professores ainda não estão apetrechados com as melhores estratégias” (ES2).

Os aspetos que consideram mais positivos na sua inclusão nesta instituição são de acordo com o ES1 “todos serem simpáticas, tratarem os alunos surdos com igualdade e respeito”, enquanto a ES2 assinala:

Os professores estão na maior parte das vezes disponíveis quando tenho dúvidas e gosto quando os professores tentam incluir os alunos nas aulas, porque tornam as aulas mais interessantes.

No mesmo sentido, também, o ES4 comenta:

Sinto que existe um esforço por parte da universidade, da equipa responsável, uma vontade em que me sinta confortável a tirar o curso e a dar-me motivação para continuar a estudar.

Relativamente aos aspetos negativos, são apontadas as barreiras à comunicação devido à utilização das máscaras atendendo à pandemia causada pelo Covid-19, sobretudo, no início do 1º semestre “A barreira de comunicação devido às máscaras, foi muito mau...” (ES1)., ou ainda a falta de informação relativa às necessidades dos estudantes surdos, como refere a ES2:

Quanto a mim, os principais aspetos negativos são ainda a utilização das máscaras por alguns professores e colegas, bem como alguma falta de sensibilização e informação sobre as necessidades dos estudantes surdos. Houve uma situação em que um professor não queria deixar que a intérprete traduzisse o teste, mas depois lá acabou por permitir!” (ES2).

Esses resultados assinalam a importância dos fatores relacionados com a comunicação para permitir que os estudantes

surdos alcancem um bom desempenho educacional. Este aspecto é corroborado por diversos estudos que destacam os fatores de comunicação como um forte preditor para o desempenho acadêmico dos estudantes surdos (FREITAS, et. al., 2017; MOHAMMED, 2020).

Questionados sobre o desafio escrita e leitura, os estudantes não referem dificuldades, não obstante diversos estudos apontem que os estudantes surdos, muitas vezes, manifestam dificuldades na leitura, compreensão e expressão (PADDEN; RAMSEY, 2000). Assinale-se, no entanto, ES2 que refere:

Desde pequena, adoro ler, por isso não é um problema para mim. O que eu tenho mais dificuldades é na interpretação dos exercícios, ou o que é pedido para resolver e às vezes não percebo bem onde o professor quer chegar.

É, nesse sentido, que mais uma vez destacam que é importante que a ILGP possa “acompanhar nos momentos de avaliação, retirando dúvidas sobre alguns termos que eu posso não conhecer e perguntas que eu posso não entender” (ES4).

A falta de recursos humanos, sobretudo mais apoio com relação a tradução e interpretação são referidos por dois estudantes, os quais “Não considero que existam barreiras à minha inclusão na Faculdade, salvo pela insuficiência de intérpretes” (ES3), ou

Algumas aulas em que não tenho intérprete e se estiver num evento, conferência sem intérprete, eu fico mesmo desapoiado. Assim, cresce uma barreira enorme na

comunicação, e na recepção dos conhecimentos e conteúdo (ES4).

Esses resultados destacam a importância dos intérpretes de LGP nas IES, como um importante serviço de apoio para os estudantes surdos, e é corroborado por diversos estudos internacionais (AL-RAYES & AL-KHARJI, 2010; FREITAS, et al., 2017; MARSCHARK, et al., 2016; MOHAMMED, 2020). Segundo Hanafy e Al-Aydy (2016), a presença do intérprete auxilia na melhoria da qualidade de vida acadêmica, sendo este serviço prioritário para facilitar a comunicação, além de que deve ser prestado dentro e fora da sala de aula, de forma a que os estudantes participem em toda a vida acadêmica.

Efetivamente, um dos papéis mais importantes dos intérpretes é facilitar a comunicação entre professores e estudantes surdos, mas, é igualmente importante que a comunicação seja eficaz também entre os estudantes surdos e ouvintes nos diversos contextos relacionais fora das salas de aula (AL-RAYES; AL-KHARJI, 2010; FREITAS, et al., 2017; FOSTER et al., 1999). Importa, ainda, ter em atenção que, para existir uma comunicação eficaz, os intérpretes de LGP devem ser profissionais familiarizados com os requisitos do ES (BRAUN et al., 2018; FOSTER, et al., 1999; NAPIER; BARKER, 2004), tal como é salientado pela ES2

Sinto ainda que por vezes as ILGP que nos acompanham não têm conhecimento do que vai ser dado na aula e assim não conhecem todos os conceitos, o que dificulta a interpretação e tradução. É importante que estejam preparadas para o que vai ser dado, ou seja, tem de haver

uma articulação entre os professores e elas, porque senão tudo é mais difícil [...] (ES2).

Esta é, de facto, uma questão extremamente pertinente e reconhecida em vários estudos que assinalam que os intérpretes devem trabalhar em cooperação com os docentes e terem conhecimento prévio das matérias (AL-RAYES; AL-KHARJI, 2010). É, também, fundamental que os intérpretes de LGP participem nas palestras e reuniões, pois isso ajuda-os a aprender vocabulário relacionado com os cursos (FREITAS et al., 2017). Também, Napier e Barker (2004) destacam a importância de formação educacional a estes intérpretes de forma a prepará-los para trabalhar no contexto universitário.

Alguns estudos têm indicado que a participação dos estudantes surdos, quer em discussões nas aulas, quer em outros eventos, tais como palestras, está muito condicionada, uma vez que estes têm muita dificuldade em seguir o que se passa, nomeadamente quando mais de um estudante está falando. Estas dificuldades assinalam a importância da sensibilização para a gestão e estruturação dos eventos para responder às necessidades dos estudantes surdos (MOHAMMED, 2020; STINSON et al., 1996).

Estes resultados são corroborados pelos estudos de Chibuik (2020), Marschark et al. (2016) e Smith e Andrews (2015) que defendem que os professores devem utilizar estratégias que possibilitem uma comunicação eficaz, promovendo que apenas um estudante fale de cada vez, abrindo linhas de visão na sala de

aula, desacelerando o seu discurso e privilegiando o trabalho em colaboração.

Como estratégia menos favorável, as estudantes ES2 e ES3 referem que muitos professores circulam pela sala, enquanto lecionam as matérias, dificultando aos estudantes surdos a leitura labial, especialmente quando não está presente a intérprete:

Gostaria que eles [professores] ficassem no mesmo sítio, em vez de andarem de um lado para o outro. Já alertei sobre isso, mas acabam por esquecer e depois não os chateio mais. Sei que não fazem de propósito (ES2).

Outro aspeto mencionado por todos os estudantes e que se constitui um desafio, apesar de já estarem habituados a esta situação, está relacionado com a dificuldade em focalizar, ao mesmo tempo, o professor, o quadro ou os powerpoints e a intérprete que está a traduzir, como é referido, por exemplo:

É um bocado complicado, porque enquanto tenho uma intérprete na sala estou atenta ao que ela está a traduzir e tento acompanhar o que o professor está a escrever no quadro a projetar (ES2).

Também, Foster et al. (1999) relatam as dificuldades elencadas pelos estudantes surdos como o “circular pela sala”, a quebra do contacto visual enquanto o professor escreve no quadro, lê um documento ou apresenta um powerpoint.

Conclusões

De acordo com os resultados obtidos, a presença de estudantes surdos no ES ainda se constitui como um desafio não apenas para as IES, e professores, mas, sobretudo para estes estudantes. Na universidade em estudo, embora a percepção dos estudantes seja bastante positiva sobre as medidas de apoio, ainda persistem diversas dificuldades a serem superadas, como a falta de formação dos professores, que dificulta a comunicação entre estes e os estudantes surdos, a utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem e o desempenho acadêmico, bem como as dificuldades de comunicação entre os estudantes surdos e os ouvintes.

A maior parte da comunidade acadêmica é ouvinte e desconhece muitas especificidades relativas à surdez, além de não possuir conhecimentos sobre a LGP, o que sobrecarrega emocional, cognitiva e socialmente o estudante surdo.

Embora tenham decorrido quase três décadas após a Declaração de Salamanca (1994), parece continuar a haver uma “maior compreensão sobre as barreiras e dificuldades do que sobre as soluções” (BISOL, et al. 2010, p. 154), sobretudo no que respeita os estudantes surdos no ES, ao invés de se caminhar para um contexto educativo que se fundamente na diversidade e na heterogeneidade características do ser humano.

É urgente que o sistema acadêmico do ES promova uma cultura de inclusão que se fundamente no Desenho Universal para a Aprendizagem. Nesse sentido, as IES devem priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, garantindo a inclusão, a

diversidade e condições de igualdade e equidade no acesso, permanência, participação e aprendizagem significativa (MARCONCIN et al., 2013; GUIMARÃES, et al., 2020). Há que se repensar o que se entende por ensinar e aprender, desenhar políticas educativas que respondam às necessidades de todos os estudantes, implementando estratégias metodológicas que permitam acolher a heterogeneidade e diversidade de todos os estudantes, respeitando as suas diferenças individuais.

Importa salientar que o desempenho acadêmico dos estudantes surdos é afetado por vários fatores de comunicação, sendo que o acompanhamento e apoio de ILGP pode constituir-se como um importante facilitador. Professores e intérpretes devem trabalhar em colaboração, atendendo que a precisão e a eficácia da tradução são altamente dependentes do conhecimento dos conteúdos, reduzindo os erros de tradução, de forma que seja mais eficaz a interpretação e tradução das informações.

A relevância do presente estudo reside na importância de, ao se investigar os fatores que afetam o desempenho acadêmico dos estudantes surdos no ES, mais facilmente se conseguirá criar contextos que favoreçam os processos inclusivos, contribuindo para superar e resolver as dificuldades e os desafios com que estes se deparam.

Existem várias limitações neste estudo, nomeadamente o facto de apenas se fundamentar nos testemunhos de quatro estudantes surdos, pelo que os resultados devem ser interpretados com precaução. Outra limitação é que o estudo foi realizado apenas numa única universidade, portanto, os resultados não podem ser generalizados. Também, o viés de resposta dos

participantes que podem ter sido menos abertos a discutir as suas experiências, devido à natureza sensível do assunto, além de que estavam a responder na instituição que frequentam, se constitui como limitação.

Pesquisas futuras devem tentar coletar uma amostra mais significativa. Teria sido particularmente importante incluir elementos do corpo docente, ILGP, membros das famílias dos estudantes e colegas. Combinar as vozes dos estudantes e comunidades acadêmicas em várias instituições de ES permitiriam ainda uma exploração mais profunda das considerações levantadas no presente estudo.

Futuras pesquisas devem também investigar as dificuldades, desafios e barreiras que os estudantes com deficiência sentiram e que os levaram a abandonar o ES. A pesquisa longitudinal também pode ser uma importante contribuição para melhor compreender os fatores que influenciam o desempenho acadêmico destes estudantes. Além disso, também é particularmente importante focar a atenção na investigação de atitudes e práticas educacionais e incluir os discursos de professores inclusivos.

«Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020»

Referências

ADKINS, C. **The transition experiences of deaf and hard of hearing students into postsecondary education**. 2020. Tese (Doctoral Dissertation, Murray State University). Disponível em: <https://digitalcommons.murraystate.edu/etd/182>.

AL-RAYES, R.; AL-KHARJI, M. Reality and obstacles of higher education programs for deaf and hard of hearing students in Riyadh city. **Journal of the College of Education: Education and Psychology**, v. 34, n. 4, p. 621-683, 2010. Disponível em: <https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/106707>.

ARAÚJO, J. A. Inclusão e equidade nas oportunidades de ensino: o estudante surdo no contexto da educação inclusiva. **Educação, Artes e Inclusão**, v. 19, n. 2, p. 218-237, 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/CAROL/Downloads/14229-60272-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/CAROL/Downloads/14229-60272-1-PB%20(1).pdf).

BIGGERI, M.; DI MASI, D.; BELLACICCO, R. Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. **Studies in Higher Education**, v. 45, n. 4, p. 909-924, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>.

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08>.

BRASIL. **Decreto-Lei n.º 3**, de 7 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/3/2008/01/07/p/dre/pt/html>.

BRAUN, D.; CLARK, M.; MARCHUT, A.; SOLOMON, C.; MAJOCHA, M.; DAVENPORT, Z.; GORMALLY, C. Welcoming deaf students into STEM: Recommendations for university science education. **CBE-Life Sciences Education**, v. 17, n. 3, p. 1-8, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1187/cbe.17-05-0081>.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

CHIBUIKE, E. The challenges of teaching sign language to pupils with hearing impairment in special education primary school. *Ibom Layout, Calabar*, 1-45, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.3568246>.

DGEEC. **Inquérito às necessidades especiais de educação no ensino superior**. 2022. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=998&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2022_NEE_Superior_2021_2.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/428/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=998&fileName=DGEEC_DSEE_DEES_2022_NEE_Superior_2021_2.pdf).

FIRAT, T. Experiences of students with visual impairments in higher education: barriers and facilitators. **British Journal of Special Education**, v. 48, n. 3, p. 301-322, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8578.1236>.

FOSTER, S.; LONG, G.; SNELL, K. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. **Journal of Deaf studies and Deaf Education**, v. 4, n. 3, p. 225-235, 1999. Disponível em: <http://doi.org/10.1093/deafed/4.3.225>.

FREITAS, C.; DELOU, C.; SILVA AMORIM, G.; MELO TEIXEIRA, E.; CASTRO, H. Sign language interpreters: Perception analysis about working with deaf students in a federal institute of education, science, and technology in the Northern Region of Brazil. **Creative Education**, v. 8, n. 4, p. 657-666, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/ce.2017.84050>.

GUIMARÃES, N. N.; LIMA, B. S.; TEIXEIRA, A. C.; SANCHEZ, B. Z.; MENDONÇA, C. R. Dificuldades encontradas por alunos surdos, professores e intérpretes de LIBRAS no ensino e aprendizagem de anatomia humana em cursos superiores. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 6, e149963478, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3478>.

HANAFY, A.; AL-AYDY, G. Supportive services provided for deaf and hard of hearing students and their role in the quality of academic life in higher education programs in Riyadh. **Journal of Special Education and Rehabilitation**, v. 4, n. 13, p. 1-41, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12816/0031883>.

KISANGA, S. Barriers to learning faced by students who are deaf and hard of hearing in higher education institutions in Tanzania. **Papers in Education and Development**, v. 37, n. 2, p. 201-218, 2020. Disponível em: <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/article/view/3510>.

BRASIL. **Lei n.º 116**, de 13 de setembro de 2019. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/lei/116/2019/09/13/p/dre/pt/html>.

MARTINS, M. H. V.; MELO, F. R. L.V. DE; MARTINS, C. Serviços para Estudantes com Deficiência nas Universidades: Dificuldades e Desafios. **Educação em Revista**, v. 37, e27022, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469827022>.

MARCONCIN, L. I. R. P.; ANTUNES, L. A.; FERREIRA, L. C.; FESTA, P. S. V.; SCHOLOCHUSKI, V. C. O olhar do surdo: traduzindo as barreiras no ensino superior. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades**, 2013. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n5/ARTIGO-PRISCILA.pdf>.

MARSCHARK, M.; SARCHET, T.; TRANI, A. Effects of hearing status and sign language use on working memory. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 21, n. 2, p. 148-155, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/env070>.

MINISTÉRIO da Educação. **Portaria n.º 787/85**, de 17 de outubro de 1985. **Ingresso no Ensino Superior para estudantes com deficiência, numerus clausus**. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1985/10/23900/34233423.pdf>.

MOHAMMED, S. The quality of the sign language interpreter's performance from the point of view of deaf and hard of hearing students and its relationship to academic performance. **Journal of**

Education, v. 10, n. 78, p. 1942–2002, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.109836>.

NAPIER, J.; BARKER, R. Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 9, n. 2, p. 228-238, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/enh024>.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American sign language and reading ability in deaf children. *In*: CHAMBERLAINE, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. **Language acquisition by eye**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2000.

PIRES, L. **Os apoios aos Estudantes com NEE no Ensino Superior. Apresentação dos resultados do Inquérito Nacional – GTAEDES e DGES (formato prezi)**. Comunicação no Workshop Ensino Superior para Estudantes Cegos e Surdos. Organização Projeto Isolearn. Fundação Calouste Gulbenkian, 2015. Disponível em: https://prezi.com/ly1h0pbnrtlu/apoios-concedidos-aos-enee-no-es-10022016/?utm_campaign=share&utm_medium=copy.

SMITH, D.; ANDREWS, J. Deaf and hard of hearing faculty in higher education: Enhancing access, equity, policy, and practice. **Disability and Society**, v. 30, n. 10, p. 1521-1536, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09687599.2015.1113160>.

STINSON, M.; EISENBERG, S.; HORN, C.; LARSON, J.; LEVITT, H.; STUCKLESS, R. Real-time speech-to-text services. Reports of the National Task Force on Quality of Services in the Postsecondary Education of Deaf and Hard of Hearing Students:

Northeast Technical Assistance Center, **Rochester Institute of Technology**, p. 1-22, 1999. Disponível em:
<https://www.rit.edu/ntid/cprint/research/pubs/real-time-speech-text-services>.

TAYLOR, E.; CALLAHAN, E.; PINTA, K.; YEATTS, L.; WINIECKI, D. Increasing academic performance of deaf students at Alpha university: a case study. **Performance Improvement**, v. 56, n. 8, p. 16-26, 2017. Disponível em:
<https://doi.org/10.1002/pfi.21720>.

UNESCO. The Salamanca statement on principles, policy and practice in special needs education. **World Conference on Special Needs Education**, Spain, p. 7-10, Jun./1994. Access and Quality. Disponível em:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education. The Global Education 2030 Agenda**. UNESCO, 2017. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>.

