



Inês Leandro Nuno da Silva Borges Albino
Mestre em Educação

**Inclusão, transições e matemática:
Dois estudos de caso sobre os percursos académicos
de dois estudantes surdos**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor
em Ciências da Educação

Orientador: Professor Doutor José Manuel Matos,
Professor Auxiliar, aposentado da Faculdade de Ciências e
Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Coorientadora: Professora Doutora Margarida César,
Professora Associada com Agregação, aposentada do Instituto
de Educação da Universidade de Lisboa

Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Arguentes: Professora Doutora Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite, Professora
Catedrática Convidada da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da
Universidade do Porto

Professora Doutora Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho, Professora Auxiliar da
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Vogais: Professor Doutor José António Marques Morgado, Professor Auxiliar do Instituto
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA

Professor Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de
Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Margarida Alexandra da Piedade Silva César, Professora Associada
com Agregação Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Inês Leandro Nuno da Silva Borges Albino
Mestre em Educação

**Inclusão, transições e matemática:
Dois estudos de caso sobre os percursos académicos
de dois estudantes surdos**

Dissertação para obtenção do Grau de Doutor
em Ciências da Educação

Orientador:

Professor Doutor José Manuel Matos,
Professor Auxiliar, aposentado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da
Universidade Nova de Lisboa

Coorientadora:

Professora Doutora Margarida César,
Professora Associada com Agregação, aposentada do
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Júri:

Presidente: Professora Doutora Maria Paula Pires dos Santos Diogo, Professora Catedrática da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Arguentes: Professora Doutora Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino Leite, Professora
Catedrática Convidada da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da
Universidade do Porto

Professora Doutora Orquídea Manuela Braga e Soares Coelho, Professora Auxiliar da
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Vogais: Professor Doutor José António Marques Morgado, Professor Auxiliar do Instituto
Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida – ISPA

Professor Doutor António Manuel Dias Domingos, Professor Auxiliar da Faculdade de
Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Mariana Teresa Gaio Alves, Professora Auxiliar com Agregação da
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Margarida Alexandra da Piedade Silva César, Professora Associada
com Agregação Aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

março, 2017

Copyright © 2017 Inês Leandro Nuno da Silva Borges Albino, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa e Universidade Nova de Lisboa

A Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Universidade Nova de Lisboa têm o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar esta dissertação através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, e de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

“Unless someone like you cares whole
awful lot, nothing is going to get better.
It’s not” (Dr. Seuss, 1971, s.p.)

RESUMO

Portugal subscreveu os princípios da educação inclusiva desde a sua explicitação na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Contudo, as alterações legislativas nem sempre têm sido conceptualmente claras e falta legislação no ensino superior (César, 2012b). É esperado que os agentes educativos adaptem as práticas às características de cada estudante (César & Ainscow, 2006), valorizando as culturas em que participam (César, 2009; Underwood, 2008) e facilitando as transições entre elas (Zittoun, 2006). Os estudantes que necessitam de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (César, 2012b), como os surdos, continuam a vivenciar formas de exclusão escolar e social (Melro, 2014). Nos desafios no acesso ao sucesso escolar destaca-se a Matemática, associada ao insucesso, rejeição e representações sociais negativas (César, 2009). Com a comunicação matemática apontada como um dos objetivos gerais (NCTM, 2007), os docentes não podem descurar os aspetos comunicacionais (Roth & Hsu, 2010), que se revestem de contornos particulares quando se referem a alunos surdos (Borges, 2009).

O problema em estudo são as barreiras vivenciadas por estudantes surdos quanto à comunicação, ao sucesso escolar em Matemática, às transições entre culturas e níveis de ensino, ou seja, as barreiras à sua inclusão escolar e social. Focamo-nos em dois estudantes surdos na transição do ensino secundário para o superior. Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002) e um *design* de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2009). Os participantes são estes dois estudantes, familiares, colegas, professores de Matemática ou disciplinas afins e outros agentes educativos. Os instrumentos de recolha de dados são: entrevistas; conversas informais; observação de aulas; tarefas de inspiração projetiva; e recolha documental. O tratamento de dados baseia-se numa análise de conteúdo narrativa (Clandinin & Connelly, 1998).

Os resultados iluminam a disparidade entre a preparação organizacional do ensino secundário e do superior para acolher estudantes surdos. Observa-se um fosso entre os discursos e as práticas, lacunas legislativas e na formação dos docentes, dificultando as transições destes estudantes entre estes dois níveis de ensino, bem como a sua inclusão e acesso ao sucesso académico e social.

Palavras-chave: Surdos; educação inclusiva; transições; ensino secundário; ensino superior; educação matemática.

ABSTRACT

Portugal subscribed the inclusive education principles since their explanation in the Salamanca Statement (UNESCO, 1994). However, the legislative changes have not always been conceptually clear and higher education lacks legislation (César, 2012b). It is expected educational agents adapt their practices to every student's characteristics (César & Ainscow, 2006), valuing the cultures in which they participate (César, 2009; Underwood, 2008) and facilitating the transitions between them (Zittoun, 2006). Students who need specialised educational and social supports (SESS) (César, 2012b), as the deaf, experience forms of school and social exclusion (Melro, 2014). In the challenges to access school achievement Mathematics stands out. It is associated to underachievement, rejection, and negative social representations (César, 2009). With mathematics communication singled out as one overall goal (NCTM, 2007), teachers cannot neglect the communicational aspects (Roth & Hsu, 2010), which assume particular contours when referring to the deaf students (Borges, 2009).

The problem that originated this study is: the barriers experienced by deaf students regarding communication, their school achievement in Mathematics, their transitions between cultures and educational levels, i.e., the barriers to their school and social inclusion. We focus on the transition of two deaf students from secondary school to university. We assume an interpretative paradigm (Denzin, 2002) and develop an intrinsic case study (Stake, 1995/2009). The participants are these two deaf students, their families, classmates, Mathematics teachers and those of related disciplines and other educational agents. Data collecting instruments are: interviews; informal conversations; observation; tasks inspired in projective techniques; and documents. Data treatment use a narrative content analysis (Clandinin & Connelly, 1998).

The results illuminate the disparity between the organisational preparation of secondary schooling and higher education in order to receive deaf students. We observed the distance between discourses and practices, the legislative and teachers' training gaps, contributing to the difficulties of these students' transitions between the educational levels, as well as their inclusion and their access to school and social achievement.

Keywords: Deaf; inclusive education; transitions; secondary schooling; higher education; mathematics education.

AGRADECIMENTOS

Existimos em sociedade, configurando-a e sendo configurados por ela. Da mesma forma, a investigação presente neste documento é, também ela, resultado de interações, interseções e vivências, minhas, de outros e com outros, que contribuíram para a construção da minha identidade atual, dos meus percursos até este momento e espaço e do meu apreço pela diversidade. Aos envolvidos de forma mais específica na trajetória do meu doutoramento deixo o meu agradecimento.

À Margarida César, pelo apoio constante, pelas críticas construtivas e precisas, pelo incentivo, pela permanente exigência de qualidade e pelo exemplo de profissionalismo, que sempre norteou a sua forma de atuação. Obrigada pela resiliência em relação aos meus ritmos de trabalho, mesmo quando estes se afastaram dos padrões esperados e desejáveis.

Ao José Manuel Matos, pela prontidão com que me acolheu na instituição onde trabalhava e onde realizei o doutoramento. Pelo cuidado na orientação desta tese, que me encaminhou para a construção de um documento com maior qualidade e discussões mais aprofundadas e sustentadas.

À Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Universidade Nova de Lisboa, nomeadamente à Professora Doutora Mariana Gaio Alves, ao Professor António Domingos, ao Professor Doutor Vítor Teodoro, à Professora Doutora Maria José Gonçalves e à Professora Doutora Teresa Gonçalves, por terem proporcionado momentos de reflexão sobre o trabalho que estava a desenvolver, que contribuíram para melhorar esta investigação. Por me terem facilitado a participação em eventos da especialidade, nacionais e internacionais, para os quais o apoio financeiro concedido foi fundamental. Por último, ao Dr. Rodrigo Figueiredo, pelos diversos apoios facultados e por me ter orientado, sempre com uma postura simpática, numa instituição que me era desconhecida.

À Divisão de Apoio à Formação Avançada, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, em particular à Dr.^a Helena Padamo e à Dr.^a Alexandra Carapinha pela disponibilidade, simpatia, eficiência e vontade genuína de ajudar quem as procura, contribuindo para o agilizar dos procedimentos administrativos.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, por me ter concedido uma bolsa de doutoramento que me permitiu a realização desta investigação num regime de dedicação

exclusiva, sem o qual a qualidade deste trabalho ficaria comprometida e a possibilidade de participação em eventos da especialidade, fulcrais para o aprofundamento do quadro de referência teórico desta tese, bem como para a análise dos dados, teria sido, em grande parte, inviabilizada.

Aos participantes neste estudo sem os quais esta investigação não teria sido possível. Ao Dário e ao Artur que me receberam nas suas trajetórias de participação ao longo da vida, partilhando vivências, inquietações, obstáculos e sucessos. Às suas mães, amigos, colegas, professores e outros agentes educativos, pelo tempo que me cederam e pelos testemunhos relatados, mesmo quando eram fonte de desconforto.

Aos elementos da equipa central do projecto *Interação e Conhecimento* pelo apoio, pelas discussões, leituras críticas e contributos que permitiram melhorar esta investigação, bem como pela forma como configuraram a minha identidade, pessoal e profissional.

À minha amiga Cláudia Ventura, pela amizade incondicional, pela oferta constante de apoio, ajuda, incentivo e acolhimento que representaram um suporte e motor indispensáveis nesta fase, nem sempre fácil, de desenvolvimento pessoal e profissional. Ao meu amigo Ricardo Machado, pela amizade, motivação, auxílio e verificação da versão final deste documento, que permitiram melhorar a qualidade e cuidado do trabalho. À Ana Dias e ao Joel Santos, pela diposnibilidade e auxílio nas tarefas de verificações finais deste trabalho.

E por último, mas não menos importante, à minha base de sustentação primordial: a minha família, sem a qual esta trajetória não teria sido possível. Ao meu querido marido Carlos, pelo amor e amizade incondicionais, pelo apoio às minhas trajetórias profissionais e de formação, revestido de orgulho e sem queixas pelas minhas ausências e demoras. Aos meus doces filhos, Sara e Samuel, por me receberem sempre com sorrisos e abraços sentidos, mesmo quando o equilíbrio entre as tarefas de mãe e doutoranda não era bem conseguido e isso resultava na subtração do tempo com eles. Aos meus pais, exemplo de força, determinação e educação, pelo amor, pelo apoio sempre disponível, pelo cuidado e incentivo ao meu avanço. À minha avó pela preocupação constante e pelas diversas ajudas. Ao meu marido, pais, avó e sogros pelo infundável apoio logístico de vários níveis, mas com maior destaque para o cuidado dos meus filhos. *It takes a whole village!*

A todos, muito obrigada.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	v
ABSTRACT	vii
AGRADECIMENTOS.....	ix
ÍNDICE GERAL	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xvii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - SER SURDO.....	7
1.1. Caracterização física da surdez	7
1.2. Perspetivas sobre a surdez.....	11
1.2.1. <i>A perspetiva clínico-terapêutica.....</i>	<i>11</i>
1.2.2. <i>A perspetiva socioantropológica.....</i>	<i>12</i>
1.2.3. <i>Onde estamos? Para onde vamos?.....</i>	<i>14</i>
1.3. Surdez e participação.....	20
1.3.1. <i>Participação familiar</i>	<i>20</i>
1.3.1.1. Ser surdo numa família com mais elementos surdos.....	20
1.3.1.2. Ser surdo numa família de ouvintes	22
1.3.1.3. Construir a identidade na diferença	26
1.3.2. <i>Participação escolar</i>	<i>29</i>
1.3.2.1. Interações sociais com os professores	29
1.3.2.2. Interações sociais com os pares	32
1.3.2.3. A educação matemática dos surdos	35
1.3.3. <i>Participação social.....</i>	<i>40</i>
1.3.3.1. Vida adulta	40
1.3.3.2. Empregabilidade e progressão na carreira.....	41
CAPÍTULO 2 - EDUCAR CAMINHANDO PARA A INCLUSÃO.....	49
2.1. Segregação, integração e inclusão.....	49
2.1.1. <i>Percurso conceptual.....</i>	<i>49</i>
2.1.2. <i>O fosso entre a teoria e as práticas.....</i>	<i>59</i>
2.2. Igualdade e equidade	65
2.2.1. <i>Diferenciação conceptual.....</i>	<i>66</i>
2.2.2. <i>Principais documentos de política educativa.....</i>	<i>71</i>
2.3. Educação matemática intercultural e inclusiva	77
2.3.1. <i>Princípios gerais</i>	<i>80</i>

2.3.2. Especificidades do ensino secundário.....	85
2.3.3. Exames finais nacionais e admissão ao ensino superior.....	89
CAPÍTULO 3 - TRANSIÇÕES E PARTICIPAÇÃO.....	95
3.1. Clarificação conceptual.....	95
3.2. Transições entre culturas.....	99
3.2.1. A família e a Escola.....	104
3.2.2. O ensino secundário e o superior.....	109
3.2.3. A Matemática no ensino secundário e no superior.....	119
3.2.4. Os surdos no ensino secundário e no superior.....	125
CAPÍTULO 4 - PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA.....	137
4.1. Percurso da investigadora.....	137
4.2. Problematização.....	138
4.3. Paradigma interpretativo.....	141
4.4. Estudo de caso.....	144
4.5. Critérios de qualidade da investigação interpretativa num <i>design</i> de estudo de caso ...	150
4.6. Participantes e espaços.....	153
4.6.1. O Dário.....	154
4.6.2. O Artur.....	155
4.6.3. Professores do domínio da Matemática.....	156
4.6.3.1. A primeira professora do ensino secundário – Mariana.....	156
4.6.3.2. O segundo professor do ensino secundário – Ivo.....	156
4.6.3.3. Professores do ensino superior.....	157
4.6.4. Outros agentes educativos.....	158
4.6.4.1. A primeira professora de educação especial do ensino secundário.....	158
4.6.4.2. A segunda professora de educação especial do ensino secundário.....	158
4.6.4.3. O coordenador do curso do ensino superior frequentado pelo Dário.....	159
4.6.4.4. As psicólogas da instituição de ensino superior frequentada pelo Artur.....	159
4.6.5. Família e amigos.....	159
4.6.5.1. A mãe do Dário.....	159
4.6.5.2. A mãe do Artur.....	160
4.6.5.3. Amigos e colegas.....	160
4.6.6. As escolas.....	162
4.6.6.1. A escola secundária.....	162
4.6.6.2. As instituições de ensino superior frequentadas pelo Dário e pelo Artur.....	162
4.7. Instrumentos de recolha de dados.....	163
4.7.1. Entrevistas.....	163
4.7.2. Conversas informais.....	165

5.2.2. <i>Ensino secundário</i>	338
5.2.2.1. As adaptações curriculares	341
5.2.2.1.1. Em momentos de avaliação	342
5.2.2.2. . Relações Escola/Família	345
5.2.2.3. Expectativas	347
5.2.3. <i>Ensino superior</i>	348
5.2.3.1. Primeiras vivências	349
5.2.3.2. A mudança de curso	357
5.2.3.3. Os agentes educativos da instituição de acolhimento.....	362
5.2.3.4. As respostas da instituição de acolhimento	365
5.2.3.4.1. Sinalização do Artur enquanto estudante surdo.....	365
5.2.3.4.2. Leis nacionais e estatutos	385
5.2.3.4.3. Espaços físicos, turmas e distribuição de serviço docente.....	393
5.2.3.5. As aulas de unidades curriculares do domínio da Matemática.....	410
5.2.3.5.1. Estrutura mais frequente das aulas	410
5.2.3.5.2. Interações em aula	429
5.2.3.5.3. Padrões interativos nas aulas observadas	439
5.2.3.6. A voz dos agentes educativos: perspectivas sobre a surdez e sugestões para melhor incluir estudantes surdos	458
5.2.3.7. Interações com os pares.....	472
5.2.3.8. Transições, aprendizagens e projetos para o futuro.....	479
CONSIDERAÇÕES FINAIS	495
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	521
ANEXOS	547
ANEXO 1 - Pedido de autorização à escola secundária (2008/09).....	549
ANEXO 2 - Pedido de autorização à escola secundária (2009/10).....	553
ANEXO 3 - Pedido de autorização aos estudantes e encarregados de educação	557
ANEXO 4 - Autorização de registo áudio das entrevistas	561
ANEXO 5 - Guião da primeira entrevista ao Dário e ao Artur	565
ANEXO 6 - Guião da segunda entrevista ao Dário e ao Artur.....	569
ANEXO 7 - Guião da terceira entrevista ao Dário.....	573
ANEXO 8 - Guião da quarta entrevista ao Dário.....	577
ANEXO 9 - Guião da quinta entrevista ao Dário.....	581
ANEXO 10 - Guião da sexta entrevista ao Dário.....	585
ANEXO 11 - Guião da terceira entrevista ao Artur	589
ANEXO 12 - Guião da quarta entrevista ao Artur	593
ANEXO 13 - Guião da quinta entrevista ao Artur	597
ANEXO 14 - Guião da sexta entrevista ao Artur	601

ANEXO 15 - Guião da primeira entrevista à Mariana (PM1).....	605
ANEXO 16 - Guião da segunda entrevista à Mariana (PM1)	609
ANEXO 17 - Guião da entrevista à primeira professora de educação especial (PEE1).....	613
ANEXO 18 - Guião da entrevista ao Ivo (PM2)	617
ANEXO 19 - Guião da entrevista à segunda professora de educação especial (PEE2)	621
ANEXO 20 - Guião da primeira de duas entrevistas aos docentes do domínio da Matemática	625
ANEXO 21 - Guião da segunda de duas entrevistas aos docentes do domínio da Matemática	629
ANEXO 22 - Guião da entrevista única aos docentes do domínio da Matemática.....	633
ANEXO 23 - Guião da entrevista ao coordenador do curso frequentado pelo Dário	639
ANEXO 24 - Guião da entrevista às psicólogas da instituição de ensino superior frequentada pelo Artur	643
ANEXO 25 - Guião da primeira entrevista às mães do Dário e do Artur	647
ANEXO 26 - Guião da segunda entrevista à mãe do Dário	651
ANEXO 27 - Guião da segunda entrevista à mãe do Artur.....	655
ANEXO 28 - Guião da terceira entrevista à mãe do Artur.....	659
ANEXO 29 - Questionário às mães do Dário e do Artur	663
ANEXO 30 - Guião da entrevista aos colegas do Dário e do Artur (escola secundária)	667
ANEXO 31 - Guião da entrevista às colegas e amigas do Artur (ensino superior).....	671

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre os graus de surdez e a capacidade de ouvir	10
Quadro 2 – Codificação dos participantes	161
Quadro 3 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados	168
Quadro 4 – Entrevistas realizadas e respetivos momentos	171

INTRODUÇÃO

Passaram já três décadas desde que as escolas do ensino regular portuguesas passaram a receber todos os alunos (AR, 1986b), nomeadamente os que necessitam de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (César, 2012b), como é o caso dos surdos. Estas alterações trouxeram um acentuado aumento da multiculturalidade dentro da Escola e novos desafios aos agentes educativos (César, 2013a, 2013b, 2014; Favilli, César, & Oliveras, 2004). Foram, também, acompanhadas de mudanças de discursos e legislação, introduzidas e sustentadas por documentos de política educativa nacionais (ME, 1991, 2008) e internacionais, tendo maior destaque a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), também subscrita por Portugal.

Incentivados a construir uma Escola mais inclusiva, espera-se que os professores conheçam os respetivos alunos de forma a poderem pensar o currículo e adaptar as práticas, em aula, às necessidades, características e interesses de cada um deles (Allan & Slee, 2008; César, Machado, & Ventura, 2014; César & Ainscow, 2006), valorizando as culturas em que participam (César, 2009; Underwood, 2008), dentro e fora da Escola, e facilitando as transições entre as mesmas (Abreu, Bishop, & Presmeg, 2002; César, 2009, 2013b; Zittoun, 2006). A celebração destas diferentes culturas e a procura da construção de um conhecimento aprofundado sobre cada aluno beneficiam do desenvolvimento de dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2013b), que permitem pôr em ação formas de mediação cultural que possibilitam criar formas de partilha e respeito mútuos, que facilitam o envolvimento dos alunos nas atividades escolares.

Contudo, as práticas vivenciadas dentro da Escola continuam a estar longe dos princípios da educação inclusiva (Ainscow & César, 2006; César, 2012b, 2014; Rodrigues, 2003) e as formas de exclusão e iniquidade, mais ou menos subtis, que os surdos ainda vivenciam, nomeadamente nas barreiras com que se continuam a deparar no acesso ao sucesso escolar, iluminam uma distância preocupante entre o discurso politicamente correto, ou as boas intenções, e as práticas (Borges, César, & Matos, 2014; Freire & César, 2002; Melro, 2014; Melro & César, 2012). Estes estudantes veem frequentemente comprometidas as oportunidades de construção de trajetórias de participação ao longo da vida escolar (César, 2013a), nomeadamente as mais longas, isto é, que passem pela conclusão de um curso do ensino secundário (Melro, 2014) ou

do ensino superior. Isso é iluminado, por exemplo, pela pouca representatividade dos surdos entre os estudantes que ingressam na Universidade de Lisboa (Almeida, 2009; Curado & Oliveira, 2010).

As leis nacionais atuais definem a escolaridade obrigatória (AR, 2009), as adaptações, apoios e direitos dos estudantes com necessidade de AESE, durante a frequência dos ensinos básico e secundário (ME, 2008) e na realização de exames finais nacionais (JNE, 2016b; ME, 2016a). Relativamente ao acesso ao ensino superior, estes estudantes, entre os quais se encontram os surdos, podem usufruir de contingentes especiais de vagas (MEC, 2015b). Contudo, após o ingresso, deparam-se com uma ausência de legislação nacional que determine as adaptações curriculares e das práticas, ou qualquer outra especificidade que construa caminhos para a equidade no ensino superior (César, 2012b). Perpetua-se, assim, a falta de condições que permitam aos estudantes com necessidade de AESE, em particular os surdos, participar de forma legítima nas atividades e concluir os respetivos cursos (Jorge & Ferreira, 2007). Em algumas instituições de ensino superior há uma preocupação em colmatar esta lacuna pela elaboração de estatutos internos, o que origina grandes disparidades entre instituições. O sistema educativo que daqui resulta é, numa visão global, não equitativo.

Repensar o currículo e adaptar as práticas docentes é ainda mais urgente quando nos focamos na Matemática. Esta é uma disciplina frequentemente associada a fenómenos de insucesso escolar, representações sociais negativas, rejeição e baixa autoestima académica positiva (Abrantes, 1994; César & Kumpulainen, 2009; Machado & César, 2012). Além disso, enquanto disciplina, a Matemática tem um acentuado carácter seletivo, uma vez que configura o leque de escolhas disponíveis no que diz respeito ao acesso a um curso do ensino superior ou a uma profissão (César, 2009, 2013a; Machado & César, 2012).

As características comunicacionais dos surdos configuram, de forma marcada, as interações em que participam (Sim-Sim, 2005). Assim, para promover o acesso destes estudantes ao sucesso escolar, contribuindo para a inclusão dos mesmos, é essencial desenvolver adaptações, curriculares e das práticas, que tenham essas características em consideração e lhes permitam atuar como participantes legítimos (César, 2009, 2013a), envolvendo-se ativamente na aprendizagem, nomeadamente da Matemática. Desenvolver tais adaptações exige formação sobre as temáticas da diversidade, inclusão, equidade e necessidades de AESE, não só numa perspetiva geral da educação, mas também centrada em cada domínio específico, incluindo como elaborar adaptações

curriculares, como salientam César (2012b, 2014) ou César e seus colaboradores (2014). No entanto, a preocupação e investigação sobre o ensino de estudantes surdos dentro da educação matemática é ainda rara (César, 2010; Healy, Ramos, Fernandes, & Peixoto, 2016) e a formação inicial de professores aborda as temáticas ligadas às necessidades de AESE de forma muito reduzida ou nem sequer se debruça sobre as mesmas (César, 2012b; J. Santos, 2008). Desta forma, essa formação específica poderá ser feita já em serviço. Mas, mesmo neste caso, as formações disponíveis são poucas, quando existem, e o envolvimento nas mesmas resultará de uma procura intencional do docente ao invés de ser garantida, de forma generalizada, a todos os professores em formação.

O problema que deu origem a esta investigação foi a existência de barreiras à comunicação, ao acesso às ferramentas escolares da Matemática, ao sucesso académico, às transições e à inclusão de estudantes surdos. Por se tratar de um problema vasto, focamo-nos nas transições entre os ensinos secundário e superior de dois estudantes surdos, que apresentavam uma surdez de grau profundo e/ou severo detetada antes da apropriação da primeira língua (L1). O objetivo principal desta investigação consiste em estudar e compreender a forma como se processam as transições entre os ensinos secundário e superior para estes dois estudantes surdos, constituindo cada um deles um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2009). Para isso, decidimos acompanhá-los desde o 12.º ano de escolaridade, durante a fase de candidatura e nos primeiros anos de frequência do ensino superior.

O presente estudo é norteado pelas questões de investigação que a seguir se apresentam e que emergem do problema que originou este estudo, bem como do seu objetivo principal. A questão principal de investigação é a seguinte: Como se processa a transição do ensino secundário para o ensino superior para estes dois estudantes surdos?

Esta questão principal desdobra-se em quatro questões mais específicas:

- (1) A que adaptações das práticas recorrem os professores de Matemática e disciplinas afins, dos ensinos secundário e superior, para incluírem estes estudantes surdos em cenários de educação formal?
- (2) No que se refere ao sucesso escolar e à socialização, com que barreiras (institucionais, familiares, pessoais) se deparam estes estudantes surdos e como as ultrapassam?
- (3) Como é que as interações sociais entre estes estudantes surdos e outros significativos (família, amigos, colegas, professores) configuram o seu sucesso escolar e a sua socialização?

- (4) Como é que a transição do ensino secundário para o ensino superior configura a trajetória de participação ao longo da vida destes estudantes?

A tese subjacente a esta tese de doutoramento sustenta que é possível melhorar as condições de frequência dos ensinos secundário e superior, bem como do acesso a este último, por parte de estudantes surdos, contribuindo para a construção de uma Escola mais inclusiva. Ainda que persista a existência de barreiras no acesso à comunicação, ao sucesso escolar e às transições de estudantes surdos, bem como a despreparação do ensino superior para responder aos desafios específicos que resultam de incluir estes estudantes, um caminho para a equidade no sistema de ensino português, pode ser construído: (1) se se conhecerem melhor e respeitarem as características, interesses e necessidades dos estudantes, bem como as culturas em que participam; (2) se a formação sobre a temática das necessidades de AESE for facultada a todos os professores (incluindo os do ensino superior) e se basear em estudos de caso; (3) se as instituições de ensino superior tiverem em consideração as características destes estudantes em questões organizacionais (formação de turmas, distribuição de docentes e salas, por exemplo); e (4) se forem legislados os apoios, adaptações e direitos destes estudantes no ensino superior, tal como acontece para o ensino secundário.

Este documento encontra-se dividido em cinco partes principais: (1) Introdução; (2) Quadro de referência teórico; (3) Problematização e metodologia; (4) Resultados, e (5) Considerações finais. Por último, como é habitual, apresentamos a lista de referências bibliográficas e os anexos.

Na primeira parte, a Introdução, fazemos uma breve contextualização, salientando a pertinência do tema em estudo, identificamos o problema, o objetivo principal, as questões de investigação, a tese subjacente a esta tese de doutoramento e explicitamos a estruturação deste documento. A segunda parte, o Quadro de referência teórico, está subdividido em três capítulos, ao longo dos quais apresentamos a principal fundamentação teórica desta investigação. No Capítulo 1, *Ser surdo*, debruçamo-nos sobre aspetos ligados à surdez, passando pela sua caracterização física, as perspetivas dominantes na forma de a encarar e diferentes formas de comunicar. Abordamos, também, o tópico da participação dos surdos em três contextos: o familiar, lembrando os casos de famílias com ou sem outros surdos; o escolar, referindo as interações entre pares ou com os agentes educativos; e o social, sob o ângulo da vivência da vida adulta e da empregabilidade.

No Capítulo 2, *Educar caminhando para a inclusão*, começamos por apresentar

um breve percurso histórico, percorrendo os tempos e espaços configurados pelos conceitos de segregação, integração ou inclusão. Além disso, clarificamos a forma como concebemos e distinguimos equidade e igualdade. Terminamos com uma referência à Matemática intercultural e inclusiva, às especificidades desta enquanto disciplina do ensino secundário, aos exames finais nacionais e à admissão ao ensino superior, incluindo as medidas que procuram tornar estes dois últimos mais equitativos para os estudantes com necessidade de AESE, nomeadamente os surdos. A discussão ao longo deste capítulo é cruzada com a legislação nacional e documentos de política educativa nacionais e internacionais, salientando avanços, retrocessos e incoerências.

Ao longo do Capítulo 3, *Transições e participação*, procuramos iluminar os conceitos de transição, em particular a transição entre culturas. Abordamos a transição entre as culturas em que as crianças e jovens participam nos contextos familiar e escolar, bem como as transições vivenciadas na progressão do ensino secundário para o superior. Dentro destas últimas, damos especial atenção, por um lado, à transição da aprendizagem da Matemática nestes dois níveis de ensino e, por outro, às especificidades destas transições quando vivenciadas por estudantes surdos.

O Capítulo 4, *Problematização e metodologia*, engloba uma brevíssima contextualização que permite compreender melhor o problema que originou este estudo, o objetivo principal e as questões de investigação. Incluímos, também, uma descrição das principais opções metodológicas adotadas, nomeadamente no que concerne ao paradigma interpretativo (Denzin, 2002) e ao *design* de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2009), bem como uma apresentação dos diversos participantes nesta investigação, dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos, tanto de recolha de dados como de tratamento e análise de dados. Este capítulo inclui, também, um resumo da trajetória de participação ao longo da vida da investigadora, com a qual pretendemos iluminar as vivências que configuram as opções metodológicas assumidas e as lentes através das quais analisamos estes dois estudos de caso.

Os resultados desta investigação são apresentados no Capítulo 5, no qual pretendemos desocultar as trajetórias de participação ao longo da vida do Dário e do Artur (os casos em estudo), nomeadamente no que se refere à transição que experienciaram, enquanto estudantes, na mudança do ensino secundário para o ensino superior. Procuramos dar voz, não só a estes dois estudantes surdos, mas também a alguns dos professores do domínio da Matemática e do ensino especial, às mães do Dário e do Artur, a amigos e colegas cujas trajetórias de participação ao longo da vida

interseção de dois jovens, configurando e sendo configuradas por essas interações. Isso permite-nos identificar diferenças entre os ensinos secundário e superior, adaptações que facilitam o acesso ao sucesso escolar e também as barreiras com que ainda se deparam e como as tentam ultrapassar. O resultado mais saliente é a falta de preparação das duas instituições de ensino superior para os acolher proporcionando-lhes equidade e acesso ao sucesso escolar.

A terminar a tese apresentamos as *Considerações finais*, onde procuramos sistematizar as respostas encontradas para as questões de investigação formuladas. Além disso, enunciamos os contributos desta investigação para o desenvolvimento pessoal e profissional da investigadora. Procuramos, ainda, iluminar possíveis trajetórias de investigação que possam ser desenvolvidas futuramente, alargando e complementando o presente trabalho.

CAPÍTULO 1

SER SURDO

1.1. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA SURDEZ

São diversos os fenómenos ou acontecimentos que podem conduzir a uma surdez e nem sempre é possível identificar com precisão a origem da mesma (Afonso, 2007a). A Organização Mundial de Saúde (OMS) apresenta uma lista detalhada de possibilidades (OMS, 2014). Alguns desses critérios levam a que o indivíduo já nasça surdo, apresentado uma surdez hereditária, quando esta se deve a uma predisposição genética, ou uma surdez congénita, quando é consequência de doenças ou afeções “de natureza viral, bacteriana e tóxica, afectando o ser em gestação” (Afonso, 2007a, p. 16) como, por exemplo, se a grávida contrair rubéola ou sífilis (OMS, 2014). Nos restantes casos, em que a surdez ocorre após ou durante o nascimento, esta designa-se por adquirida (Afonso, 2007a). Pode acontecer devido a problemas que ocorrem durante o próprio parto, como a prematuridade ou períodos excessivos de privação de oxigénio. Outras origens da surdez adquirida estão associadas a acontecimentos que poderão ocorrer ao longo da vida, ainda que alguns sejam mais frequentes em determinadas idades. Estes fenómenos podem estar relacionados com situações de saúde, tais como reacções adversas a medicamentos ototóxicos ou a contração de doenças, de que são exemplo a meningite, o sarampo, a parotidite ou infeções crónicas do ouvido. Um último grupo de fenómenos que pode conduzir à surdez prendem-se com os acidentes ou os estilos de vida. Desta categoria são exemplo os traumatismos cranianos, os ferimentos nos ouvidos, ou a exposição, pontual ou continuada, a ruídos de volume excessivo, como o trabalho com máquinas, proximidade de explosões, frequência de discotecas ou mesmo o uso de *headphones* com música muito alta (OMS, 2014).

Por ser tão vasta e, sobretudo, por poder ocorrer em fases tão variadas da vida de um indivíduo, a idade da incidência da surdez é um aspeto relevante para a caracterização de um surdo. Quando ocorre antes da apropriação da língua utilizada pela família e comunidade social onde o surdo participa, a surdez designa-se por pré-lingual. Se acontece numa idade em que a língua já se encontrava apropriada, a surdez denomina-se por pós-lingual (Melro, 2003; Ruela, 2000). Esta divisão está ligada, por

isso, a uma maior ou menor facilidade do domínio da língua oral, uma vez que “os surdos que terão maior aptidão para recorrer à oralidade, serão aqueles que tiverem mais aproveitamento auditivo e aqueles que tiverem ficado surdos mais tarde” (APS, 2011, s.p.).

Mediante os contextos, cenários e situações em que a criança ou adulto surdo participa, este poderá ter acesso a diferentes formas de comunicação com os outros, surdos ou ouvintes. Se o surdo recorre exclusivamente à oralização conjugada com a leitura labial, a sua comunicação diz-se baseada no oralismo. Já se a língua gestual é a língua materna e não existe o uso ou domínio da língua oral, a comunicação desse surdo será essencialmente gestualista. Mas a forma de comunicação dos surdos não se limita aos dois casos descritos. Estes são antes os extremos de um contínuo. Entre eles encontram-se os surdos que tendo por língua materna uma só língua (gestual ou oral) também recorrem, com níveis de domínio e frequência variantes, à outra língua como meio de comunicação. Nos casos mais centrais, isto é, em que existe um elevado domínio de ambas as línguas, ainda que possa sentir como materna apenas uma delas, o surdo assume-se, habitualmente, como bilingue.

Por serem três conceitos a que nos referimos com frequência, parece-nos importante clarificar como concebemos os contextos, cenários e situações. Tal como César (2017), entendemos os contextos como macro-sistemas em que cada indivíduo participa, como o contexto familiar ou o contexto escolar. Dentro deles coexistem diversos cenários, mais restritivos, decididos por quem detém o poder nesse mesmo cenário. No caso dos surdos e do contexto escolar, encontra-se, entre outros, o cenário de sala de aula, dentro do qual se decide, por exemplo, a língua que se utiliza para comunicar com os surdos, bem como as tarefas a realizar (quais, em que moldes, por que ordem, individualmente ou em grupo, etc.). Esta tomada de decisão é, na maioria das vezes, atribuída ao professor. Contudo, quando existe uma negociação entre professores e alunos sobre a organização da aula, isto é, se o professor permite uma redistribuição do poder, recorrendo à utilização de mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a), os alunos também podem participar na construção do cenário de sala de aula. Por último, diversas situações co-existem em cada cenário. Mantendo o exemplo do contexto escolar e do cenário de sala de aula, podem ocorrer diversas situações como o trabalho individual, em díade, ou em grupo, as discussões gerais (professor-turma), ou individualizadas (professor-aluno), entre outras. No caso dos alunos surdos, as situações podem ser referentes à utilização da língua gestual, à compreensão de uma tarefa que

está a ser resolvida, no quadro, por um colega, à leitura labial de um comentário oral feito pelo professor, entre muitas outras.

Pela diversidade das idades de incidência da surdez, a facilidade com que esta é detetada não é sempre a mesma. Se nos casos em que um adulto sofre um acidente que o deixa surdo este pode expressar o que encontra de diferente na sua perceção auditiva, nos casos em que o indivíduo nasce surdo e em que não há motivos para suspeitar disso, a família poderá demorar a inferir a necessidade de submeter a criança a exames médicos mais aprofundados do que os que são realizados, em Portugal, quando um bebé nasce em meio hospitalar. Como refere Afonso (2007a), essa demora deve-se a

nos primeiros tempos de vida, as crianças Surdas apresentarem muitas características semelhantes às ouvintes, no que toca ao desenvolvimento da linguagem. Por isso, só (...) a partir de atrasos na produção da primeira palavra, é que surgem sinais de alerta que conduzem a um despiste. (p. 19, maiúscula no original)

Quando há uma desconfiança ou um historial familiar que o justifique são realizados exames médicos que poderão indicar a maior ou menor capacidade de perceber e distinguir os sons. A audiometria tonal e vocal é o exame principal para a deteção da surdez e poderá ser complementado pela imitânciometria que oferece informações adicionais sobre o funcionamento do ouvido médio (FORL, 2013). Mediante os resultados dos testes, a surdez poderá ser classificada de acordo com o grau, isto é, relativamente à maior ou menor capacidade para ouvir sons. A diferença entre o zero audiométrico (valores de níveis de audição que correspondem à média de deteção de sons em várias frequências) e o desempenho de cada examinado corresponderá a um valor, medido em decibéis, que permite classificar a surdez como ligeira, moderada, severa ou profunda (Ballantyne, Martin, & Martin, 1995; DGIDC, 2004; Ruela, 2000). Apesar de haver autores que apresentam ainda mais divisões entre os graus de surdez, esta parece ser a divisão mais consensual.

Na interação entre ouvintes e surdos, em particular em contextos de educação formal, é importante que os primeiros conheçam de que forma os diferentes graus de surdez configuram a capacidade do surdo perceber sons. O Quadro 1 sintetiza essa relação.

Quadro 1 – Relação entre os graus de surdez e a capacidade de ouvir

Graus de surdez	Com esse grau de surdez o Surdo...
Ligeira	... sente dificuldade em interpretar mensagens transmitidas em ambientes ruidosos e com palavras pouco frequentes. ... não identifica na totalidade os sons produzidos em voz ciciada. ... pode não captar alguns fonemas.
Moderada	... só identifica as palavras se forem produzidas com elevação da voz e a curta distância. ... pode não conseguir acompanhar uma discussão em grupo. ... pode sentir dificuldade em perceber as consoantes.
Severa	... consegue apenas ouvir os sons próximos e emitidos com alta intensidade. ... não tem percepção de numerosos elementos acústicos. ... só consegue ouvir algumas palavras se forem amplificadas.
Profunda	... não consegue perceber a fala através da audição, mas pode perceber sons altos e vibrações. ... não consegue ouvir-se a si próprio.

(Borges, 2009, p. 6, maiúsculas no original)

Pela informação contida no Quadro 1 pode perceber-se a importância de um professor conhecer o grau de surdez de um aluno, no sentido de melhor poder adaptar as práticas, em aula, às necessidades do mesmo. Sem este cuidado, mesmo no caso de uma surdez de grau ligeiro, acompanhar uma discussão geral poderá representar um desafio acrescido para o aluno surdo. Já um estudante com uma surdez de grau severo ou profundo, mesmo que haja silêncio na sala de aula, poderá encontrar dificuldades em seguir o discurso do professor, uma vez que, nestes casos, quando a comunicação é oral, os alunos recorrerão maioritariamente à leitura labial, que apresenta diversas características específicas. Além disso, mesmo os surdos que se enquadram num mesmo grau de surdez não apresentam as mesmas capacidades e competências. Nos surdos, como nos ouvintes, a diversidade é uma constante nos indivíduos. Sendo o grau determinado por uma média de medições em diferentes frequências, dois indivíduos poderão ter um resultado em decibéis muito semelhante mas, por exemplo, um ter mais facilidade em perceber os sons mais graves e o outro os mais agudos. Assim, o primeiro terá mais facilidade em ouvir, ainda que parcialmente, o discurso produzido por um homem e ou outro o de uma mulher, o que pode levar uma escola inclusiva a tomar opções de distribuição de serviço docente que tenham em consideração essas características do aluno.

Exames médicos mais detalhados poderão detetar a localização física onde a surdez é originada (FORL, 2013). De acordo com essa mesma localização, a surdez

pode ser classificada segundo o tipo. Se a surdez tem origem no ouvido interno ou no nervo auditivo é denominada por surdez do tipo neuro-sensorial ou de percepção. Quando a surdez é originada no ouvido médio ou externo, designa-se por condutiva ou de transmissão. O primeiro tipo de surdez é habitualmente permanente, ao passo que o segundo, por vezes, pode ser alterado médica ou cirurgicamente. Ainda que com menos frequência, pode acontecer que os dois tipos de surdez se manifestem em simultâneo, designando-se, nesse caso, por surdez mista (Afonso, 2007a; Ballantyne et al., 1995; OMS, 2014). Segundo a Fundação Otorrinolaringologia, a surdez de tipo neuro-sensorial é mais comum que a condutiva (FORL, 2013).

1.2. PERSPETIVAS SOBRE A SURDEZ

A maneira como a surdez é encarada está associada a duas perspetivas dominantes: (1) a clínico-terapêutica ou médico-terapêutica; e (2) a socioantropológica ou antropológico-cultural (Afonso, 2007a; Gomes, 2010; Valente, Correia, & Dias, 2005). Valente e seus colaboradores (2005) salientam a importância da reflexão sobre estas perspetivas pela forma como elas configuram o desenvolvimento e a formação de uma criança ou adulto surdo. O desenvolvimento, as aprendizagens e oportunidades a que o indivíduo surdo tem acesso, tanto no que diz respeito à educação como às formas de comunicação, estão associadas à conceção adotada, deliberadamente, ou não, pelos agentes educativos, com particular relevo para os pais, uma vez que cada conceção tem subjacente princípios, crenças e formas de atuação que configuram a trajetória de participação ao longo da vida de cada surdo.

1.2.1. A perspetiva clínico-terapêutica

Esta perspetiva está intimamente ligada a uma visão da surdez enquanto patologia e deficiência. Foca-se nos limites e na insuficiência (Gomes, 2010), “relacionando a surdez com o défice biológico e com a lesão do ouvido, levando a intervenções educativas que visam a recuperação e a aproximação da «normalidade»” (Valente et al., 2005, p. 82, aspas no original). Assim, ao olhar a surdez como uma doença, emerge a necessidade imperativa de a tratar e recuperar, sublinhando a preocupação com a exploração dos resíduos auditivos, que permitam o recurso à percepção dos sons e uma comunicação oral através dos meios auditivos. Pretende-se que a criança surda atue, no futuro, como um adulto ouvinte (Ruela, 2000; Valente et al.,

2005), ou seja, torná-la o mais parecida possível com o padrão considerado normal – os ouvintes. De acordo com esta concepção, os processos educativos visam transformar “surdos em ouvintes que não ouvem, impõem a cultura e a língua maioritárias e, portanto, negam as diferenças sociais” (Souza & Góes, 1999, p. 169).

Na procura de normalizar o surdo e de o levar a ter formas de atuação o mais próximas possível daquelas que se esperam de um ouvinte, o surdo deve aprender a língua oral da comunidade ouvinte em que participa. Segundo a perspectiva clínico-terapêutica, a língua oral é encarada como a única forma de comunicação que permitirá ao surdo integrar-se plenamente na sociedade ouvinte (Freire, 2006; Melro, 2003; Valente et al., 2005), que lhe ensinará o que precisa (Carvalho, 2007). Argumenta-se, também, que só através da fala o surdo poderá ter acesso à interação com os pais, quando estes são ouvintes (Freire, 2006), o que acontece para a maioria das crianças surdas. Assim, a aprendizagem da língua oral deve ser estimulada o mais cedo possível (Freire, 2006), estando a língua gestual inacessível ou sendo aprendida já numa fase posterior (Melro, 2003; Valente et al., 2005). Esta perspectiva está em consonância com o oralismo e o bimodalismo, segundo os quais só a fala permitirá ao surdo a plena integração na sociedade (Cabral, 2005). O projetos educativos associados ao oralismo condenam o uso do gesto, uma vez que este dificulta a leitura labial e a fala, havendo mesmo referência à necessidade de um oralismo puro (Cabral, 2005). Já no bimodalismo o recurso ao gesto é permitido, mas este não constitui uma língua, mas antes uma ferramenta mediadora que facilita o acesso à língua oral (Freire, 2006).

1.2.2. A perspectiva socioantropológica

Em meados dos anos 60, do século XX, surge a perspectiva socioantropológica (Valente et al., 2005). Esta difere radicalmente da clínico-terapêutica, encarando a surdez como uma diferença (Ruela, 2000; Valente et al., 2005), uma característica que deve ser aceite, respeitada e valorizada pela comunidade ouvinte (Valente et al., 2005). Assim, “parte-se (...) para um novo olhar concebendo que essas diferenças podem ser vistas como diferenças culturais” (Afonso, 2007a, p. 52). Desta forma, ao invés de ver o surdo como alguém que se desvia da norma, a perspectiva socioantropológica da surdez concebe-o “antes como um ser humano integrante de uma cultura própria: a cultura surda, caracterizada, como qualquer outra cultura, por questões de identidade, linguísticas, sociais, educativas, políticas e outras” (Valente et al., 2005, p. 84) ou,

ainda, nas palavras de Afonso (2007a), encara-se “o Surdo como membro de uma comunidade linguística e étnico-cultural própria” (p. 52, maiúscula no original).

Esta perspectiva surge de movimentos sociais organizados pela comunidade surda, com o apoio de vários teóricos (Afonso, 2007a). Está associada a um reconhecimento dos surdos enquanto minoria cultural e linguística, advogando que a primeira língua a que uma criança surda deverá ter acesso é a língua gestual, uma língua visuoespacial (Afonso, 2007a), isto é, que compreende a interação entre a percepção visual e a produção gestual (Cabral, 2005), estando, por isso, mais adequada às características destes indivíduos (Carvalho, 2007; Freire, 2006; Melro, 2003; Valente et al., 2005). A língua oral não é vedada ao surdo, mas deve ser aprendida posteriormente à língua gestual e é entendida como uma segunda língua (Carvalho, 2005; Freire, 2006). Assim, espera-se que a educação bilingue permita “à pessoa surda, obter competências e performance sobre duas línguas: língua gestual e língua oral/escrita” (Ferreira, 2005, p. 93).

Uma das questões que impulsionou o emergir da perspectiva socioantropológica foi a aceitação e reconhecimento da língua gestual a vários níveis, nomeadamente como língua oficial dos países e Estados. Os estudos linguísticos, que reconheceram existir uma sintaxe própria nas diversas línguas gestuais, permitiram passar da designação de linguagem à de língua. Como afirma Afonso (2007a),

estes linguistas chegaram à conclusão de que, nessa linguagem gestual, existiam regras para a construção de palavras e frases, que obedeciam a uma gramática própria. As suas características permitiam-lhe, então, atribuir-lhe o estatuto de uma Língua e não unicamente o de uma linguagem. (p. 50, maiúscula no original)

Deste modo, a língua gestual passa a ser vista como um “sistema estruturado de signos visuo-motores e de relações gramaticais e espaciais, independentes das línguas orais” (Campos, 2005, p. 71). Foram, também, realizadas investigações no domínio da neurociência e, mais especificamente, ao funcionamento cerebral, que permitiram mostrar que, em termos neuronais, o processamento das línguas gestuais envolve o hemisfério esquerdo, tal como acontece com as línguas orais. Contudo, as línguas gestuais são ainda mais desafiantes, uma vez que exigem a conexão com o hemisfério direito, responsável pela percepção do movimento, sendo depois os sinais enviados para o centro da linguagem, no hemisfério esquerdo (Cabral, 2005). Desta forma, “ao fim de quarenta anos de estudos, não restam dúvidas de que o conceito de língua foi ampliado, e passou a incluir tanto as línguas orais como as línguas gestuais” (Cabral, 2005, p. 45).

Ao reconhecimento científico seguiu-se o reconhecimento legal das línguas gestuais. Ainda que com referências de estilo diferente – como variedade linguística no território, reconhecida constitucionalmente, ou ao nível legislativo – as línguas gestuais têm vindo a ser aceites em diversos países e Estados, estando em fase de estudo a sua aceitação, a nível da legislação, noutros (Campos, 2005; Carvalho, 2007). Em 1988, “o Parlamento Europeu reconheceu as Línguas Gestuais dos diferentes países membros, como as Línguas das Comunidades Surdas respectivas” (Carvalho, 2007, p. 127, maiúsculas no original). Em Portugal, a primeira referência à língua gestual portuguesa (LGP) é introduzida na Constituição da República Portuguesa em 1997, sendo atribuída ao Estado a função de proteger e valorizar a LGP na realização da política de ensino (AR, 1997).

1.2.3. Onde estamos? Para onde vamos?

Estas duas perspetivas antagónicas, clínico-terapêutica e socioantropológica, continuam a co-existir atualmente (Gomes, 2010), conduzindo a discussões e análises divergentes no domínio da educação dos surdos (Valente et al., 2005). Suportados por uma perspectiva clínico-terapêutica, os avanços cirúrgicos e tecnológicos, nomeadamente no domínio da audiologia, dão esperança aos pais ouvintes de encontrar uma base comum de comunicação com os filhos surdos, nomeadamente através de processos cirúrgicos que visam a correção da surdez ou o recurso a implantes cocleares. Estes atos médicos, quando bem sucedidos, permitem aos pais ouvintes comunicarem com o filho surdo recorrendo à língua oral da cultura maioritária em que participam (Cabral, 2005; Valente et al., 2005). Ainda que se esteja a tornar uma escolha mais frequente entre pais ouvintes com filhos surdos (Spencer & Marschark, 2003), a opção de recorrer a implantes cocleares deve ser precedida de uma profunda ponderação de prós e contras. Se, por um lado, é criada a possibilidade de perceção de sons, por outro essa mesma perceção difere da dos ouvintes, resultando, entre outros aspetos, numa dificuldade em acompanhar o discurso oral em ambientes ruidosos ou amplos (Fu & Nogaki, 2004; Pinheiro, Yamada, Bevilacqua, & Crenitte, 2012), como acontece, por exemplo, em algumas aulas ou num jantar de família. Além disso, os custos de aquisição e manutenção de implantes podem ser proibitivos para muitas famílias (Olusanya, Neumann, & Saunders, 2014).

O processo em si, inclui, entre outros passos, uma avaliação clínica, uma vez que o implante coclear só é medicamente recomendado em casos de surdez severa ou

profunda, seguida de uma cirurgia (Oliveira, 2005), com os riscos inerentes. Como refere Oliveira (2005), a colocação de um implante coclear realiza-se através de uma cirurgia, que passa pela introdução de eléctrodos que estimulam a cóclea e o nervo auditivo, partindo de informações recebidas e processadas por um microfone externo e bobinas. A forma como os sinais sonoros são transmitidos para os eléctrodos pode ser transcutânea (existe uma bobina interna, implantada no osso temporal, que recebe informações da externa) ou percutânea (só os eléctrodos são implantados). A estas duas formas de transmissão dos sinais sonoros estão associadas diferentes vantagens e desvantagens. Oliveira (2005) salienta como principal vantagem da transmissão transcutânea, a mais usada, comparativamente à percutânea, “que a pele após a cirurgia é fechada evitando infecção” (p. 264). No entanto, este autor também refere algumas desvantagens associadas à transmissão transcutânea: “ocorrendo falha nos dispositivos, pode haver necessidade de outra cirurgia. Outra desvantagem é a presença de material magnético que é incompatível com a realização de exames de ressonância magnética” (Oliveira, 2005, p. 264).

A “grande aceitação e aplicabilidade no sistema educativo, nomeadamente no Português” (Valente et al., 2005, pp. 86-87, maiúscula no original) tem, também, contribuído para o perpetuar da perspectiva clínico-terapêutica e da educação baseada no oralismo. Porém, muitos dos indivíduos que constituem a comunidade surda, em especial os movimentos associativos, identificam-se com a perspectiva socioantropológica. Como afirma Gomes (2010),

os membros da comunidade surda lutam por esta visão, pelo direito de viverem o tempo e o lugar à sua maneira, com o seu próprio ritmo, com a sua própria língua, e de acordo com a as suas escolhas e os seus projectos de vida. (p. 14)

Como afirmámos, estas duas perspectivas estão associadas a diferentes concepções da pessoa surda, configurando as respetivas construções das identidades. De acordo com alguns autores, refletem-se também no uso de grafias diferentes: surdo e Surdo (Afonso, 2007a; Sacks, 1998; Valente et al., 2005). A primeira forma, com letra minúscula, remete para o surdo enquanto deficiente, do qual se procura a reabilitação e normalização. Está, portanto, associada à perspectiva clínico-terapêutica. O Surdo, com letra maiúscula, surge por influência das línguas anglo-saxónicas, onde as línguas se escrevem com maiúscula, ainda que na língua portuguesa (LP) isto não aconteça, configurando, portanto, uma incorreção relativamente às regras desta última. Esta grafia

está associada à perspetiva socioantropológica, “que valoriza a pertença a uma comunidade linguístico-cultural própria, de cariz minoritário” (Afonso, 2007a, p. 23).

Ainda que nos identifiquemos com esta última perspetiva, optámos por não utilizar a palavra surdo escrita com letra maiúscula. Contudo, sempre que recorrermos a citações respeitaremos a grafia dos respetivos autores, tal como é regra com outros aspetos, como o uso de aspas ou texto com trechos onde ocorre o uso de outros estilos de letra. A opção pela não adoção da grafia com maiúscula prende-se com dois motivos. Primeiro, porque existem discrepâncias nos sentidos atribuídos às diferentes grafias, bem como ao seu uso enquanto forma de posicionamento. Ainda que a forma como a grafia é assumida, pelos autores, nos permita inferir a perspetiva em que estes se situam, ou seja, constitua informação relevante face a este domínio, nem todos os autores que assumem a perspetiva socioantropológica usam a letra maiúscula (por exemplo, Melro, 2003). Além disso, nem todos os autores atribuem o mesmo significado à distinção das diferentes grafias. Afonso (2007a) identifica o surdo, com letra minúscula, com os surdos de grau ligeiro, moderado ou severo e o Surdo, som letra maiúscula, com aqueles que apresentam uma surdez de grau profundo. Desta forma, este autor distingue entre os surdos que apresentam perda auditiva, mas que ainda conseguem percecionar alguns sons, e os que não conseguem “aceder à linguagem oral, pela audição” (Afonso, 2007a, p. 23). Esta divisão vai ao encontro daquela que apresenta a OMS (2014) ao distinguir entre *hearing impairment* e *deafness*, sendo que esta última apenas designa a surdez de grau profundo. Assim, a atribuição de sentidos diferentes para as duas grafias dificulta a interpretação por parte do leitor e perde a força que, eventualmente, poderia ter, enquanto tomada de posição.

O segundo motivo que nos leva a abandonar esta distinção na grafia – e dizemos abandonar porque a adotámos na dissertação de mestrado, por estar associada ao posicionamento que assumimos relativamente à conceção da surdez – prende-se com discussões teóricas em que participámos, onde foram abordados temas que incluem outras minorias confrontadas com fenómenos de exclusão social, tais como os cegos ou as etnias cigana ou cabo-verdiana, entre outros. Todos estes grupos são referenciados recorrendo ao uso de letra minúscula. Se entre eles um dos grupos surge com letra maiúscula, isto poderá ser interpretado como desrespeitador em relação às restantes culturas minoritárias, ou grupos vulneráveis. Assim, trabalhar, discutir e escrever com colegas do projeto de investigação *Interação e Conhecimento* que trabalhavam, por exemplo, com cegos, com os quais começámos a escrever textos conjuntos, fizeram-nos

refletir sobre outros aspetos desta problemática e optar por uma grafia que nos parece mais inclusiva para os diversos casos considerados.

A discussão entre as duas perspetivas da surdez a que nos referimos e entre a preferência ou opção pelo oralismo ou bilinguismo vai muito para além da grafia e não pode, quanto a nós, revestir-se de fundamentalismos. Esta questão parece-nos mais complexa do que a forma como é, muitas vezes, discutida ou assumida, inclusivamente nos atuais documentos legais (ME, 2008). Se, por um lado, é importante que os surdos aprendam LGP como primeira língua, não podemos esquecer que, em Portugal, muitos dos surdos que frequentam o sistema de ensino regular, tanto no ensino básico como no secundário ou superior, não são fluentes em LGP, recorrendo à LP como forma dominante de comunicação (Healy et al., 2016). Assim, para estes alunos, as necessidades em termos de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (César, 2012b) são diferentes das apresentadas pelos surdos que são fluentes em LGP e este aspeto parece-nos pouco salvaguardado na legislação atualmente em vigor. O Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008),

define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (...), visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas (...) decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, (...) e da participação social. (p. 155)

Contudo, este Decreto-Lei, apenas foca a existência de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, onde predomina o recurso à LGP. Assim, é omissa relativamente à existência de alunos que recorrem à oralização conjugada com a leitura labial e à frequência dos mesmos noutras escolas de ensino regular, onde são ensinados tendo a LP como língua de instrução. Atualmente, com as condições que se observam nas escolas portuguesas, os estudantes surdos que dominam ou têm alguma proficiência ao nível da LGP tendem a procurar as escolas de referência onde encontram (ou deveriam encontrar) o apoio de intérpretes, formadores de LGP e a aprendizagem da LP assumida como uma segunda língua. Já os estudantes surdos que recorrem à LP procuram escolas da área da residência, onde, para além da falta de legislação específica para estes casos, na maioria das vezes encontram professores sem contacto prévio com surdos e com pouca ou nenhuma formação no domínio da docência destes alunos.

Para além disso, mesmo com a existência das escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, o número e distribuição da rede de escolas nestas

condições parece-nos insuficiente e discriminatório. A Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2011a) apresenta uma lista de 23 escolas e agrupamentos de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, distribuídas por Portugal continental. No entanto, ao olharmos para o mapa de distribuição destas escolas, ou agrupamentos de escolas, percebe-se claramente que a grande maioria se encontra no litoral do país, sendo que não existe nenhuma em Trás-os-Montes e Beira Alta e o Baixo e Alto Alentejo estão servidos apenas por uma escola secundária e um agrupamento de escolas (onde não se inclui o ensino secundário), ambos em Évora (DGIDC, 2011b). Para além dos aspetos ligados à distribuição das escolas, se compararmos o número de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos com o número de escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, estas últimas excedem o dobro das primeiras. Assim, se, por um lado, a criação de escolas de referência permite concentrar os apoios especializados (humanos, pedagógicos e tecnológicos), podendo existir escolas mais adaptadas às especificidades dos alunos, por outro lado, a distribuição e número de escolas fazem com que os alunos que as procuram frequentem escolas que não são da sua área de residência, o que contraria as indicações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que Portugal assinou.

Com o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008) passou-se de um extremo ao seu oposto, no que se refere à utilização da LGP. Até ao início da década de 90, do século XX, o oralismo era a modalidade de ensino utilizada nas escolas portuguesas de, ou com, surdos (Carvalho, 2007). O gesto era proibido em aula, sendo partilhado e apreendido às escondidas, nos recreios e noutros contextos de aprendizagem informal. Com esta legislação (ME, 2008) abriu-se espaço à LGP e passou-se da proibição do gesto à obrigação implícita do mesmo, ignorando a existência de surdos que recorrem, preferencial ou exclusivamente, à LP nas escolas portuguesas, ou supondo que estes deveriam transitar para as escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, independentemente da fase do percurso académico em que se encontram, do domínio que têm da LGP e das formas de comunicação preferenciais que usam com as famílias e outros significativos. Além disso, começando este Decreto-Lei por fazer alusão à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e por referir que “um aspecto determinante dessa qualidade [do ensino] é a promoção de uma escola democrática e inclusiva” (ME, 2008, p. 154), quando chegamos aos artigos que legislam o que se refere à educação dos surdos, vemos a referência à realização do percurso educacional, da educação pré-

escolar ao ensino secundário, em turmas de surdos, relegando a interação com os grupos ou turmas de ouvintes para as “atividades desenvolvidas na comunidade escolar” (ME, 2008, p. 160).

Assim, cabe perguntar: Segundo estas orientações, caminhamos para a inclusão dos surdos? Ou promovemos uma segregação apetrechada com apoios especializados mais adequados? Nos finais da década de 60, do século XX, enquadrado “no movimento global de contestação às estruturas segregadas de Educação Especial acusadas de criarem situações de artificialismo e de gueto e de dificultarem a inserção futura dos deficientes na vida quotidiana e profissional” (Afonso, 2007b, pp. 12-13, maiúsculas no original), deu-se início às primeiras experiências de integração. Atualmente, as turmas são formadas dentro de escolas do ensino regular, mas ao serem exclusivas de surdos e pensadas unicamente para aqueles que, melhor ou pior, dominam a LGP, não estaremos novamente a criar guetos e a segregação, não só entre surdos e ouvintes, mas também entre os surdos que preferem a LGP e os que usam a LP?

Com a coexistência de estudantes surdos que recorrem à LGP e à LP no sistema educativo português e as lacunas no Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), parece-nos importante salientar que assumirmos a perspetiva socioantropológica não significa que não aceitemos e respeitemos o recurso à LP por parte dos surdos. Por um lado, ao subscrever os princípios da inclusividade, subscrevemos também o respeito e direito à diferença e à escolha. Por outro lado, acreditamos que este caminho educativo nem sempre acontece por uma escolha deliberada, mas por impossibilidade ou desconhecimento da existência de alternativas. Importa salientar que alterar a língua de instrução de um aluno surdo que use a LP e que frequenta, por exemplo, o ensino secundário, nos parece mais desadequado do que mantê-la, pois dominar a LGP, com um nível de competência suficiente para acompanhar e participar numa aula, demora anos e o prosseguimento da escolaridade destes alunos, muitos deles com trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), nomeadamente na Escola, onde vivenciaram sucesso (Borges, 2009), também não deve ser posto em risco. Tanto mais que, no ensino superior, as instituições que proporcionam o acompanhamento com intérpretes de LGP, em aula, são em número muito reduzido. Para além disso, há todo o enquadramento familiar e emocional, que não pode ser descurado. Sobretudo nesta fase da adolescência, se a língua de comunicação for alterada, os impactos ao nível da comunicação com essas pessoas serão enormes e, em alguns casos, podem provocar ruturas que, eventualmente, trarão mais problemas do que benefícios.

Em síntese: “os dilemas dos surdos mergulham num mundo mais vasto de dilemas que dividem o mundo da educação” (Baptista, 2008, p. 281). Ao contrário da educação de cegos, que é muito consensual, pois os diversos autores e educadores concordam que estes devem aprender a ler e escrever em braille, a Educação de Surdos continua a levantar questões complexas, ilustradas pelas duas perspetivas, modelos de Escola e educacionais que estivemos a apresentar e discutir.

1.3. SURDEZ E PARTICIPAÇÃO

1.3.1. Participação familiar

Como já afirmámos, são variadíssimas as possíveis origens de uma surdez. No caso de uma surdez hereditária é provável que existam outros familiares surdos. Já se falamos de uma surdez congénita ou adquirida existe uma grande probabilidade de este surdo se encontrar rodeado por um círculo familiar exclusivamente ouvinte. Estes aspetos, conjugados com a idade em que ocorre a surdez, configuram de forma significativa as formas de comunicação a que o surdo tem acesso e as interações sociais em que participa (ou em que lhe é permitido participar) ao nível familiar.

1.3.1.1. Ser surdo numa família com mais elementos surdos

Quando se trata de uma criança que nasce ou fica surda nos primeiros tempos de vida, o historial da família, a atenção dos pais e o conhecimento que estes têm sobre a temática da surdez podem ser cruciais na deteção atempada da mesma. Quando a criança surda nasce no seio de um núcleo familiar que inclui progenitores ou familiares diretos surdos, o cuidado em relação aos sinais e à realização de exames médicos que possam esclarecer a existência, ou não, de uma surdez fará, muito provavelmente, parte das tarefas prioritárias dos pais. Contudo, a variedade de origens possíveis da surdez configura um outro fenómeno: a grande maioria dos surdos nascem no seio de famílias ouvintes e muitos surdos têm filhos ouvintes (Afonso, 2007a). Como apenas 30 a 60% dos casos de surdez são hereditários (Afonso, 2007a), e podem, por vezes, ser recessivos, isto é, só se revelarem no caso em que ambos os progenitores sejam portadores das características genéticas que originam a surdez, o número de indivíduos surdos filhos de pais ouvintes representa 90% (Ruela, 2000), ou mesmo 95% (Carvalho, 2007), dos surdos existentes. Pode depreender-se destes valores que os surdos filhos de surdos representam um grupo muito reduzido, que não excederá os 10% e que estes têm

vivências familiares que os distinguem dos surdos que nascem e se desenvolvem em famílias de ouvintes, com irmãos que também são ouvintes.

Quando uma criança surda cresce e se desenvolve participando numa cultura surda desde os primeiros anos, interagindo com pais fluentes em língua gestual, o desenvolvimento sócio-cognitivo, incluindo o linguístico, não difere de forma relevante dos padrões esperados para uma criança ouvinte que cresce no seio de uma família de ouvintes. Como afirma Baptista (2008), “nascer surdo numa família de surdos não é problema” (p. 109). Por exemplo, ao contrário do bebé ouvinte que encontra na voz da mãe e nos ruídos da casa elementos que geram segurança e conforto, por permitirem antecipar alguns acontecimentos e sentir que não está sozinho, o bebé surdo só se apercebe das alterações que ocorrem no seu campo visual. Assim, “o bebé Surdo vai ter necessidade de identificar a figura materna através de outras referências como o odor e o tacto” (Afonso, 2007a, p. 36, maiúscula no original). As mães surdas, de forma consciente, ou não, apercebem-se disso, “desenvolvendo, de uma forma geral, mais comportamentos tácteis com os seus filhos do que as mães ouvintes com filhos ouvintes” (Afonso, 2007a, p. 36). Também Silva (2005) refere os contactos tácteis mais frequentes, as expressões faciais mais animadas e os jogos visuo-gestuais como algumas das adaptações a que recorrem pais surdos. Este autor fala também de estudos que referem o recurso a

modificações na língua gestual usada, semelhantes às adoptadas por pais ouvintes quando interagem com bebés ouvintes: gestos simplificados e repetidos muitas vezes, simplificação da sintaxe e geralmente frases mais curtas, verificando-se uma deslocação espacial em função da direcção do olhar do bebé (Silva, 2005, p. 86)

Como afirma Sim-Sim (2005), “o domínio da língua gestual, como o domínio de qualquer língua oral, permite à criança surda desenvolver capacidades comunicativas, organizar e estruturar o pensamento e aprender sobre o real” (p. 20). Portanto, nesta situação em que pais e filhos partilham características que tornam a língua gestual adaptada a ambos, a criança apropria a língua e respetivas regras de construção “por exposição natural ao meio familiar e social” (Baptista, 2008, p. 52), “tornando-se esta a língua materna dessa criança” (Sim-Sim, 2005, p.18). Assim, o desenvolvimento linguístico de crianças “expostas à língua do meio familiar em plena sintonia com as suas características sensoriais” processa-se dentro dos padrões esperados e sem atrasos relativamente às crianças ouvintes (Baptista, 2008, p. 160).

Não nos podemos esquecer de que “a surdez, por si só, não tem influência sobre o desenvolvimento sócio-emocional” (Silva, 2005, p. 79) e que “não se pode confundir surdez com dificuldades de aprendizagem” (Baptista, 2008, p. 56). Se a criança surda tiver atempadamente acesso a um meio de comunicação adequado às suas características e modelos surdos adultos que se sintam realizados e participem em diversas atividades sociais, que a ajudem a construir uma identidade dentro da comunidade surda, desenvolver-se-á dentro dos padrões de desenvolvimento esperados. Como realça Baptista (2008), “as crianças surdas filhas de pais surdos são a prova mais cabal desta afirmação” (p. 56).

1.3.1.2. Ser surdo numa família de ouvintes

Quando falamos do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional de uma criança dentro do seio familiar, incluindo o desenvolvimento linguístico, Baptista (2008) apresenta-nos quatro cenários possíveis:

- A criança ouvinte na família ouvinte, exposta à língua falada do seu meio;
- A criança surda na família surda, exposta à língua gestual do seu meio;
- A criança surda na família ouvinte, “exposta” à língua falada do seu meio;
- A criança ouvinte na família surda, exposta à língua gestual do seu meio. (p. 159, aspas no original)

Este autor salienta que nestes quatro cenários, apenas no terceiro grupo, o de surdos filhos de ouvintes, as características sensoriais da criança não são compatíveis com as formas de comunicação da família. Mesmo na situação em que uma criança ouvinte é filha de pais surdos, assumindo que a sua visão e motricidade não estão comprometidas, esta apresenta as capacidades necessárias para aprender uma língua gestual sem que isso comprometa o respetivo desenvolvimento. A língua oral será desenvolvida simultaneamente pelo contacto com outros familiares, amigos ou conhecidos ouvintes, bem como no jardim de infância, à medida que o círculo social da criança se for alargando. Assim, só quando os pais são ouvintes e o filho surdo existe uma situação mais difícil de resolver nos processos de comunicação, comprometendo o desenvolvimento inicial da criança. Baptista (2008) acrescenta ainda que este comprometimento é agravado pelo “factor idade, introduzido pelo diagnóstico tardio da surdez” (p. 160), a que também já nos referimos anteriormente.

Outro aspeto que pode atrasar o estabelecimento de comunicações significativas, que permitam ao bebé começar a ter acesso ao estímulo de uma língua adequada às suas

características, prende-se com uma fase mais ou menos extensa por que muitos pais ouvintes passam ao perceberem que têm um filho surdo, e que alguns autores designam por negação e, posteriormente, luto (Afonso, 2007a; Gomes, 2010). O luto inclui fases que vão da negação e choque, passando pela culpa e revolta, em que o casal pensa que um dos dois poderá ter feito algo que causou a surdez, até a uma fase de aceitação (Afonso, 2007a; Gomes, 2010). Este período de tempo de sofrimento e confusão que os pais atravessam vem, muitas vezes, associado a uma quebra nos laços comunicacionais que se tinham vindo a desenvolver com o filho, enquanto se pensava que este era ouvinte. Os pais, numa fase, que se espera ser apenas, inicial, passam a olhar a criança de forma diferente, sentindo-se pouco à-vontade nas interações com ela, ou até mesmo incapazes de a educarem, tendendo a delegar essa responsabilidade a terceiros. Este “afastamento, ainda que temporário, gera dificuldades na adequada interação com a criança, numa etapa da sua vida em que tal é fundamental” (Afonso, 2007a, p. 37).

Com a confirmação da surdez urge a necessidade de encontrar e desenvolver um sistema comum de comunicação entre pais e filho, baseado numa mesma língua, partilhada entre eles. Surgem três possibilidades: (1) optar por uma língua oral com o recurso a terapeutas da fala e aprendizagem da leitura labial; (2) a aprendizagem de uma língua gestual por parte dos pais, com o intuito de a usarem na comunicação com o filho; ou (3) um percurso misto, em que os pais aprendem e recorrem a uma língua gestual mas, simultaneamente, introduzem uma língua oral, começando desde logo o percurso no sentido da construção de uma identidade bilingue para o filho. Esta situação torna-se ainda mais complexa em famílias mais numerosas, nas quais existem, para além dos pais, diversos irmãos ouvintes. Nenhuma das opções representa uma solução fácil, mas convém salientar que, na primeira opção mencionada, o maior esforço de aproximação fica quase exclusivamente entregue à criança surda, enquanto nas restantes opções já existe um trabalho mútuo, que corresponde a um esforço mais repartido entre todos, ou seja, a um maior respeito pela diversidade e pelas características de cada um.

Assentar a comunicação com a criança surda unicamente no recurso à língua oral limita, ou compromete, a partilha de determinadas informações, nomeadamente na perceção e compreensão de valores e regras sociais. Como refere Afonso (2007a),

a própria linguagem revela, através de marcas entonatórias e de acentuação, os estados de espírito do interlocutor e, nomeadamente, as pequenas variações de proibição ou autorização, permitindo à criança ouvinte situar-se relativamente ao comportamento esperado e consentido pelos outros. O Surdo não vai ter acesso a esta informação

auditiva pelo que se vai apoiar, unicamente, em referentes visuais e, concretamente, nas expressões mímicas e corporais dos outros. (p. 37, maiúscula no original)

Daqui resulta que as informações chegam, muitas vezes, de forma fragmentada à criança surda, o que pode conduzir a formas de atuação desajustadas, ou mesmo agressivas, exacerbadas pela frustração que a dificuldade de expressão na língua oral podem acarretar (Afonso, 2007a). Se as dificuldades de comunicação com a família se mantêm durante o desenvolvimento, a criança sente-se isolada e a incapacidade de comunicar com as pessoas que lhe são mais próximas, de quem mais gosta, pode traduzir-se numa enorme frustração. Está com a família, mas não se sente um participante legítimo desse grupo, representando-se como um participante periférico, que não tem voz, nem poder (César, 2013a, 2013b; Lave & Wenger, 1991). Como escreve Gomes (2010), “é assim a vida de muitos surdos, órfãos dentro da própria família” (p. 78).

Outro aspeto que, por vezes, configura a maneira como os valores e normas sociais são compreendidos pela criança surda são as formas de ação e reação dos pais relativamente à educação da mesma. A super-proteção e o medo de estabelecer regras, por parte dos pais, levam a que à criança surda sejam permitidas determinadas formas de atuação que, muito provavelmente, não seriam consentidas a um filho ouvinte. Assim, esta desenvolve uma compreensão distorcida do que é, ou não, aceitável socialmente, agravada pela dificuldade dos pais em expressar uma explicação consistente acerca dos motivos de determinadas atuações das pessoas que participam no meio familiar ou social da criança (Afonso, 2007a). Como refere este autor, “a dificuldade de comunicação oral entre pais ouvintes e filhos Surdos vai condicionar a relação interpessoal que fica, por vezes, restrita a aspectos funcionais do dia-a-dia” (Afonso, 2007a, p. 38, maiúscula no original). Numa procura de colmatar a reduzida base comum de comunicação com os familiares, por vezes são criados gestos e mímicas só compreensíveis por aqueles que partilham a intersubjetividade desenvolvida no círculo mais próximo da criança surda. Estas codificações alternativas são designadas por *sinais domésticos* (Gomes, 2010).

Alguns pais optam por ir aprender uma língua gestual para comunicar com o filho surdo, procurando, assim, desenvolver uma base comunicacional adequada às características sensoriais da criança e que é compatível com as dos pais. Contudo, também nesta situação, os pais deparar-se-ão com algumas dificuldades. Aprender uma língua gestual é um processo demorado, difícil e dispendioso. No caso da LGP, a

estrutura gramatical é muito diferente daquela que caracteriza a LP, oral e escrita. Além disso, para os pais, esta será já uma segunda, terceira ou mesmo quarta língua. Portanto, o domínio que terão da mesma, dificilmente será semelhante ao que têm da língua materna (Freire, 2006; Gallaway, 1998). Acresce ainda que, quando os pais iniciam a aprendizagem da língua gestual, o uso que farão da mesma será inicialmente muito rudimentar, permitindo interações comunicacionais muito pouco ricas em termos de estímulo para a apropriação da língua, por parte da criança surda (Freire, 2006; Gallaway, 1998). Por estarem a aprender a língua gestual ao mesmo tempo que se espera que a criança surda a aproprie, é improvável que o nível de proficiência dos pais permita realizar as adaptações que se fazem ao comunicar com crianças pequenas que estão a aprender a primeira língua oral, que eles dominam. Saber fazer a simplificação de gestos e da sintaxe, de que nos fala Silva (2005), quando ainda se domina pouco vocabulário, ou seja, gestos, é difícil, para não dizermos mesmo impossível.

Estes aspetos configuram um atraso no desenvolvimento linguístico da criança, já de si prejudicado pelo tempo perdido até que houvesse conhecimento e confirmação da surdez, bem como pela aceitação da mesma, por parte dos pais. Também Baptista (2008) fala sobre os riscos e consequências de um desenvolvimento linguístico tardio, afirmando que “a idade da fala, melhor dizendo, da linguagem, coincidente com a idade da marcha, fica adiada nas crianças Surdas, adiando também, ou mesmo comprometendo, a função cognoscitiva da linguagem, a organização do pensamento e a construção da pessoa” (p. 30, maiúscula no original). Para colmatar esta dificuldade dos pais, Gallaway (1998) aponta para a necessidade da introdução de surdos adultos, que sejam fluentes na língua gestual, no círculo social da criança. Estes adultos devem ser entendidos, porém, como um complemento às interações da criança com os pais e não como um substituto dessa relação.

No caso em que os pais optam por proporcionar, desde cedo, a possibilidade de apropriação das duas línguas, a gestual e a oral, pais e filho encontrarão em simultâneo as dificuldades de que falámos nos casos anteriores, mas também as vantagens de ambos. Por um lado, ao desenvolver a língua gestual a criança terá acesso a uma forma de comunicação que vai ao encontro das suas características sensoriais, que lhe permite ter um vocabulário extenso e rico, com o qual se pode expressar e estruturar o pensamento. Por outro lado, ao ter acesso à língua oral terá as interações com os ouvintes facilitadas, o que lhe traz um leque mais vasto de opções no que diz respeito, por exemplo, à frequência de instituições de ensino superior ou a carreiras profissionais,

aspectos que Esteves, Bucu, Blanco, Filha e César (2013) indicam como facilitadores da afirmação da pessoa surda como participante legítima nas duas culturas, surda e ouvinte, o que se traduz em vantagens para ela.

1.3.1.3. Construir a identidade na diferença

A identidade – o *self* – tem sido alvo de reflexão de diversos autores há mais de 300 anos. Como referem Alte, Petracchi, Ferreira, Cunha e Salgado (2007), “à medida que progredia a desdivinização do mundo e do cerne do ser humano, ou seja, quando a alma deixou de ser garante do nosso sentido de continuidade, a questão da identidade passou a pôr-se como enigma” (p. 9). Assim, Locke (1690/1999), filósofo inglês, questionou-se sobre como seria possível sentirmo-nos os mesmos ao longo do tempo, apontando como resposta a existência de uma autoconsciência que nos permitia reconhecer a nós próprios. James (1890), psicólogo norte-americano, volta a trabalhar esta explicação, distinguindo “dois elementos interligados como as pedras basilares para este constante auto-reconhecimento: o Eu (*I*) e o Mim (*Me*)” (Alte et al., 2007, p. 10, maiúsculas no original, itálico nosso). O Eu, enquanto sujeito cognoscente – *self-as-knower* – cria e reconhece uma imagem de si: o Mim – *self-as-known* – que vai sendo atualizada ao longo do tempo, enquanto objeto que se conhece (Alte et al., 2007; Hermans, 2001). Já Bakhtin (1929/1981), crítico literário russo, utilizando a metáfora de um romance polifónico ao escrever sobre o trabalho de Dostoevsky, aborda a noção de diálogos que possibilitam a distinção entre o mundo interior de um indivíduo e o mesmo enquanto se relaciona com outros. A multiplicidade de pensamentos e palavras, por vezes opostos, emergem através de diferentes vozes. Assim, ao abordar um determinado assunto num contexto de diálogos interiores e exteriores, uma multiplicidade de perspetivas é revelada (Bakhtin, 1929/1981).

Entre estes dois autores (James e Bakhtin) surgem algumas diferenças na forma como entendem a identidade. Para James (1890), as diferentes partes do *self* são mantidas juntas pelo Eu (*I*), que unifica e garante a continuidade da identidade. Bakhtin (1929/1981) dá uma maior ênfase à descontinuidade, caracterizada pela multiplicidade de visões do mundo, opostas e divergentes, que a polifonia representa. Também no que diz respeito aos aspetos sociais, estes autores apontam em diferentes sentidos. James (1890) sublinha os aspetos sociais do *self* individual: “um homem tem tantos *selves* sociais quanto o número de pessoas que o reconhecem” (p. 294). Bakhtin (1929/1981),

por seu lado, destacava os conceitos de voz e diálogo, que lhe permitiam lidar com as relações dialógicas, tanto internas como externas.

No cruzamento dos trabalhos teorizados pelos dois autores anteriores, Hermans, Kempen e Van Loon (1992) conceptualizaram o *self* como uma multiplicidade dinâmica de *I-positions*. O Eu (*I*) pode mover-se entre diferentes posicionamentos, de acordo com as situações ou momentos, os quais podem, inclusivamente, ser contraditórios. Além disso, o Eu (*I*) pode dar voz a esses diferentes posicionamentos de forma a que se estabeleçam relações dialógicas entre eles. Esta forma de conceber a identidade foi designada por *dialogical self* (Hermans, 1996, 2001; Hermans et al., 1992). Segundo esta forma de conceber a identidade, a continuidade e descontinuidade são combinadas, tal como as características espaciais e temporais (Hermans, 1996, 2001). Os posicionamentos podem ser considerados internos (Eu-enquanto-progenitor, Eu-enquanto-trabalhador, entre outros) ou externos, os quais são sentidos como parte do meio envolvente (*environment*), referindo-se a pessoas ou objetos que são vistos como relevantes por um ou mais posicionamentos internos (por exemplo, meus-filhos, meus-colegas). Os posicionamentos internos são dotados de maior ou menor relevância de acordo com as relações que têm com um, ou mais, posicionamentos externos. Tanto os posicionamentos internos como os externos são considerados *I-positions*, uma vez que são parte da identidade, do *self*, que se estende intrinsecamente e é configurado pelo contexto envolvente pelo que nele é concebido como ‘meu’ (Hermans, 2001).

A relevância dos diferentes posicionamentos não é estática. Alguns posicionamentos podem ser mais relevantes na juventude e tomar uma posição de menor destaque na idade adulta. Outras podem mesmo desaparecer por completo da multiplicidade que caracteriza uma identidade e outras ainda podem surgir pelo contacto com uma pessoa que não pertencia anteriormente ao círculo de pessoas conhecidas ou relevantes (Hermans, 2001). Assim, o *dialogical self* é concebido como dinâmico, como um *work-in-progress*, que começa a ser construído quando se nasce e continua a desenvolver-se até morrermos. Ao *self* são atribuídas características como a continuidade, que nos permite reconhecermo-nos enquanto um mesmo indivíduo ao longo da vida, mas também as contradições e os conflitos, que tantas vezes se manifestam entre as diferentes *I-positions*, sobretudo em pessoas que participam em culturas minoritárias, socialmente pouco valorizadas, como ilustrou César (2009, 2013a, 2013b, 2014, 2017).

A participação em diálogos com elementos da comunidade envolvente inicia-se desde cedo e acontece de forma continuada (Hermans, 2001). Primeiro com a família mais chegada, posteriormente o círculo é alargado e passa a incluir também outros familiares, pares e professores. Estas interações colocam a criança em diferentes posicionamentos – filho, aluno, colega, amigo – consoante o interveniente em causa.

A criança consegue transformar ‘tu és...’, expressões da comunidade, em ‘eu sou...’, expressões da construção de uma narrativa própria (*self-narrative*). Estes posicionamentos, contudo, não são simples ‘cópias’ da visão dos outros, mas construídas imaginativamente e reconstruídas no decurso do desenvolvimento. (Hermans, 2001, p. 264, aspas no original)

Quando nos focamos na construção da identidade da criança surda, deparamo-nos com um desafio acrescido à construção destes diálogos externos e internos: os aspetos, já referidos, ligados a características sensoriais que tornam as línguas gestuais mais adaptadas a si, diferindo das línguas orais a que recorre a maioria dos agentes educativos, que incluem, na maior parte dos casos, os progenitores. Como refere Sim-Sim (2005), “para a criança surda, tal como para a ouvinte, o desenvolvimento pleno das suas capacidades linguísticas é a condição indispensável para um total desenvolvimento como pessoa” (p. 17).

Na construção da identidade da pessoa surda, tal como para a generalidade das crianças, as experiências educacionais, dentro e fora da Escola, têm um impacto significativo (Leigh, 2009). As duas perspetivas sobre a surdez, a que já nos referimos, estão ligadas a duas identidades possíveis. A perspetiva clínico-terapêutica está associada ao surdo que se identifica com a cultura ouvinte e se esforça por se tornar parte da mesma, tentando ser o mais parecido possível com os ouvintes, assumindo uma perspetiva de normalização, que caracterizava o paradigma da integração (César, 2012b), pelo que recorre à língua oral como forma de comunicação (Leigh, 2009; McIlroy & Storbeck, 2011). À perspetiva socioantropológica associa-se uma identidade onde o indivíduo surdo se vê como membro de uma comunidade sociolinguística minoritária, com uma cultura própria: a cultura surda, com uma língua própria, que será a LGP, no caso de se ter desenvolvido em Portugal (McIlroy & Storbeck, 2011; Shakespeare & Watson, 2002). Aqui, valoriza-se a diferença e assume-se um paradigma inclusivo, que descarta a normalização.

McIlroy e Storbeck (2011) argumentam que “a identidade surda não é um conceito estático mas uma busca constante e complexa de pertença, uma busca que está

ligada à aceitação de ser surdo enquanto “se procura a própria voz” numa sociedade dominante ouvinte” (p. 494, aspas no original). Assim, estes autores propõem que, ao invés de olharmos as duas identidades tradicionais (configuradas pelas perspectivas clínico-terapêutica e socioantropológica) como duas possibilidades únicas e díspares, as entendamos antes como os extremos de um contínuo. No meio, encontramos uma identidade bicultural, de um surdo que se move de forma competente entre as duas comunidades, surda e ouvinte, adaptando-se a cada uma delas quando é necessário e, sobretudo, sentindo-se aceite, com voz e poder, em ambas, ou seja, assumindo-se como participante legítimo tanto entre surdos, como entre ouvintes (Esteves et al., 2013). Neste caso, a pessoa é capaz de recorrer a diferentes *I-positions* consoante a situação, contexto ou cenário. Esta identidade bicultural aproxima-se da fase de desenvolvimento da identidade surda a que Ohna (2004) chamou ‘surdo à minha maneira’ (*deaf in my own way*).

McIlroy (2010) e McIlroy e Storbeck, (2011) referem-se aos indivíduos que se enquadram nestas três identidades surdas recorrendo a grafismos diferentes: (1) *deaf*, surdo com letra minúscula, para o indivíduo a que chamam ‘culturalmente ouvinte’; (2) *Deaf*, com a primeira letra maiúscula, para aquele que se reconhece como elemento da comunidade surda, que gestualiza; e (3) *DeaF*, com as letras inicial e final maiúsculas para identificar o terceiro caso, uma identidade bicultural, o que significa que o surdo partilha duas culturas, ouvinte e surda. Acrescentaríamos que é neste último grupo que se encontra a maioria dos surdos a que chamamos bilingues, os quais, tendo uma língua gestual como língua materna, têm também um domínio suficiente da língua oral e escrita que lhes permite comunicar de forma eficiente com os ouvintes. Tal como acontece em LP, as diferentes grafias adotadas por estes autores não são utilizadas de forma generalizada na língua inglesa, sendo possível encontrar trabalhos neste domínio onde, por exemplo, o sentido atribuído a *deaf* refere-se aos surdos, em geral, independentemente da cultura com que se identificam ou do grau de surdez.

1.3.2. Participação escolar

1.3.2.1. Interações sociais com os professores

Para muitos surdos, a língua de escolarização não corresponde à respetiva língua materna (Sim-Sim, 2005). Exemplo disso são os surdos que comunicam preferencialmente recorrendo à língua gestual, LGP no caso de Portugal, e que

encontram, ao entrar no sistema de ensino, professores com pouco ou nenhum domínio dessa língua e um reduzido número de intérpretes e formadores surdos (Afonso, 2007b). Estes e outros obstáculos são também referidos por Baptista (2008), quando este afirma que

por um lado, os monitores e intérpretes habilitados para ensinar a língua gestual são ainda uma raridade, sobretudo para a dispersão e isolamento dos surdos nas turmas dos ouvintes, por outro, os melhores peritos para ensinar esta língua são os surdos que a escola dos ouvintes excluiu do acesso aos diplomas que lhes permitiam ser professores. (p. 46)

Esta ausência de diplomas é coerente com o Ponto 3 do Artigo 28.º do Decreto-Lei n.º 3/2008, ao permitir que a docência da LGP fique ao cargo de “formadores surdos de LGP com curso profissional de formação de formadores de LGP ministrado pela Associação Portuguesa de Surdos ou pela Associação de Surdos do Porto” (ME, 2008, p. 163, maiúsculas no original). Esta é assumida como uma medida provisória, a ser adotada até à formação, em número suficiente, de docentes com habilitação própria para a docência de LGP. Com a formação das escolas de referência, estes meios humanos foram concentrados, mas ainda assim parecem-nos insuficientes, quanto mais não seja pela distribuição dessas mesma escolas (DGIDC, 2011b), como já afirmámos anteriormente.

Uma vez que, como já referimos, entre 90 a 95% dos surdos são filhos de ouvintes (Carvalho, 2007; Ruela, 2000), a maioria dos surdos que inicia o 1.º ciclo do ensino básico chega à Escola com um domínio linguístico reduzido (Afonso, 2007b). Por um lado, aqueles a quem é ensinada uma língua oral, por não ser a que melhor se adequa às suas características sensoriais, utilizam frases simples (Afonso, 2007b) e “frequentemente, os seus enunciados são pobres e limitados, restringindo-se a uma comunicação centrada nas necessidades imediatas mais elementares” (Afonso, 2007a, p. 32). Por outro, aqueles que têm, ou que se tenta que tenham, acesso a uma língua gestual nem sempre estão rodeados por pessoas fluentes nessa língua. Assim, na entrada para a Escola, o contacto com a língua gestual “é feito, maioritariamente, por ouvintes impreparados ou pelo grupo de pares, com todas as limitações que daí decorrem” (Afonso, 2007b, p. 48).

Como salienta Sim-Sim (2005), o acesso ao sucesso escolar é configurado pelo domínio da língua de escolarização, isto é, “a língua em que se aprende a ler e a escrever e que serve como instrumento para veicular as aprendizagens escolares e para

estudar” (Sim-Sim, 2005, p. 20). A mestria da língua escrita promove o desenvolvimento da autonomia do aluno, permitindo-lhe procurar e aceder à informação escrita, tanto em contexto escolar como noutro diferente. Contudo, “o paradigma escolar vigente repousa no uso instrumental da língua falada e escrita para a mediação do saber e a língua de ensino é a língua portuguesa, que os alunos surdos não dominam” (Baptista, 2008, p. 49). Este é, sobretudo, o caso dos alunos surdos que recorrem à LP, espalhados pelas escolas do ensino regular português.

A reduzida ou inexistente abordagem, durante a formação inicial de professores, das temáticas associadas às necessidades de AESE (César, 2012b; J. Santos, 2008), leva a que o trabalho com alunos surdos seja algo que apanha muitos professores “desprevenidos”. Contudo, há adaptações que estes podem fazer e cuidados a ter que facilitarão a comunicação com os alunos surdos. Por exemplo, no caso de um aluno que recorre à oralização da LP, conjugada com o domínio da leitura labial, este dever-se-á sentar à frente do professor. Já este último deverá primar pela clara articulação das palavras, que deverão ser pronunciadas de forma pausada, com o rosto virado de frente para o aluno e no volume habitual, sem gritar (gritar, para além de ineficiente para alguns graus de surdez, torna os movimentos da boca exagerados, logo, mais difíceis de reconhecer). O posicionamento em contraluz, circular pela sala de aula ou o uso de batom ou bigode são desaconselhados, uma vez que prejudicam a leitura labial. O complemento visual da informação oral, pelo recurso ao quadro (tradicional ou interativo), projeção de imagens ou texto, entre outros, será particularmente útil para a promoção de aprendizagens significativas, especialmente aquando da introdução de novos conceitos (Borges, 2009; Nielsen, 1999).

No caso em que um professor se depara com um aluno surdo que comunica preferencialmente através da LGP, este poderá recorrer a algumas adaptações semelhantes àquelas que são úteis com os alunos surdos que optam pela LP, nomeadamente o uso frequente de um suporte visual que complemente a informação que se pretende veicular. Já a restante comunicação, a ser suportada pela LGP, implicará outros cuidados. Ou o professor apresenta um nível de proficiência da LGP suficiente para lecionar as aulas de que é responsável – o que acontecerá num número reduzidíssimo de vezes – ou a presença de um intérprete na sala de aula é essencial. A este intérprete de LGP “compete fazer a tradução da língua portuguesa oral para a língua gestual portuguesa e da língua gestual portuguesa para a língua oral das actividades que na escola envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a

tradução das aulas leccionadas por docentes” (ME, 2008, p. 160). Neste caso, é à frente do intérprete que o aluno surdo se deve sentar.

A articulação entre o docente e o intérprete é crucial, sobretudo antes da introdução de novos conceitos, de forma a permitir que o intérprete tenha tempo para questionar a comunidade surda, caso não esteja familiarizado com a existência de algum gesto. Por vezes ocorre que alguns gestos ainda não existem ou não foram aceites de forma generalizada na comunidade surda portuguesa. Nestas situações é necessária uma solução que permita a continuação da comunicação como, por exemplo, o recurso à dactilologia (escrita de uma palavra recorrendo ao alfabeto gestual, onde existe uma correspondência de cada letra do alfabeto a um gesto) ou à criação de gestos novos entre o docente, o intérprete e os alunos. À semelhança do que acontece, por vezes, dentro dos núcleos familiares onde um filho surdo surge dentro de uma família ouvinte, estes gestos serão o correspondente aos ‘sinais domésticos’, de que fala Gomes (2010), mas em contexto escolar, isto é, codificações alternativas criadas para permitir uma comunicação mais rica e eficiente. O uso destes gestos só funcionará dentro daquele grupo de trabalho, uma vez que fora dele a intersubjectividade construída perder-se-á.

1.3.2.2. Interações sociais com os pares

Enquanto seres que vivem em sociedade, é esperado que sejamos capazes de interagir com o Outro, sendo essa condição necessária para que possamos tomar parte ativa nessa mesma sociedade, isto é, sermos participantes legítimos de uma comunidade (César, 2013a), participando nos diversos aspetos que contribuem para essa cultura. As capacidades e competências exigidas nas interações sociais começam a ser desenvolvidas logo desde o nascimento, pelo contacto com o núcleo familiar central (pais e irmãos) e vai sendo alargado, pela introdução de outras pessoas no círculo social da criança (outros familiares, educadores de infância, vizinhos, colegas, professores...). Com os diferentes interlocutores, a criança vai aprendendo diferentes estilos de interação e formas de ação e reação adequadas a cada situação, cenário e contexto.

As interações com os pares revestem-se de contornos importantes. Como afirmam Antia e Kreimeyer (2003), “para todas as crianças, a socialização com os pares serve funções cruciais” (p. 164), permitindo desenvolver as competências sociais necessárias à construção e manutenção de amizades, aspeto importante para o desenvolvimento da identidade social da criança (Fine, 1981). As interações sociais com os pares permitem, também, aprender a negociação, a gestão de conflitos, a assunção de

múltiplas perspectivas em diferentes situações sociais, entre outras competências, que serão úteis para a socialização em adulto (Antia & Kreimeyer, 2003).

Um momento marcante na introdução de pares na vida da criança surge com a entrada para a escola ou infantário. Tanto as que até aqui permaneceram mais isoladas, como as que já conviviam com algumas crianças, passam a ver o respetivo círculo social significativamente alargado, cinco dias por semana. Contudo, esta transição não é desprovida de desafios, que se podem revelar mais ou menos acentuados. Antia e Kreimeyer (2003) referem que vários investigadores têm estudado as interações sociais que envolvem crianças surdas e ouvintes, debruçando-se sobre aspetos como a quantidade e a qualidade das mesmas. Mas os resultados encontrados têm apresentado algumas divergência pela quantidade de aspetos em jogo. O domínio linguístico que o surdo tem, à entrada para a Escola, de uma língua falada ou gestual, a familiaridade ou intersubjetividade que surdos e ouvintes já desenvolveram, ou não, no momento em que o estudo é realizado, as formas de atuação dos agentes educativos, que poderão ser promotoras da construção do acesso ou de barreiras à aproximação de surdos e ouvintes que partilham o mesmo espaço e tempo educativo. Estes são alguns dos aspetos que podem contribuir para essa disparidade de resultados.

À medida que avançamos na idade dos jovens surdos que frequentam escolas juntamente com pares ouvintes, os relatos de casos de isolamento da minoria surda começam a ser mais numerosos (Keating & Mirus, 2000, 2003; Kluwin, Stinson, & Colarossi, 2002; Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001; Wauters & Knoors, 2008). Nunes e seus colaboradores (2001), tal como Wauters e Knoors (2008), afirmam que os resultados que encontraram não apontam para níveis de rejeição dos ouvintes, em relação aos surdos, que se destaquem comparativamente àqueles que apresentam relativamente a outros ouvintes. Contudo, há uma maior tendência para que os surdos se relacionem e construam amizades preferencialmente com surdos e os ouvintes com ouvintes (Kluwin et al., 2002; Nunes et al., 2001). Ainda que as barreiras à interação, que resultam do recurso a diferentes formas de comunicação, possam ser ultrapassadas através de diversas alternativas (Kluwin et al., 2002), são relatados casos em que aquilo que aparentam ser conversas e interações de sucesso entre surdos e ouvintes são, afinal, desprovidos do uso de uma língua e de complexidade (Keating & Mirus, 2000, 2003). Num estudo realizado com crianças surdas e ouvintes, distribuídas do ensino pré-escolar ao 5.º ano de escolaridade e que conviviam nos espaços e tempos dedicados ao almoço e

intervalos, Keating e Mirus (2000) relatam que, nas interações que envolvem surdos e ouvintes,

existe uma ausência de contextos de passado e futuro construídos através da língua. As produções orais ou visuais estão ancoradas no mundo imediato das atividades do refeitório. Isto significa que há uma ausência de narrativas, mundos imaginários e planejamento nas conversas entre surdos e ouvintes. (p. 85)

Estes autores enumeram ainda alguns aspectos que dificultam a interação entre surdos e ouvintes, nomeadamente a diferença e importância das informações transmitidas pelo olhar no que diz respeito à marcação da vez de intervir durante a comunicação ou à interrupção/finalização da interação quando se perde/impede o contacto visual. Estes aspectos nem sempre são dominados pelos ouvintes, ou tidos em consideração por estes. Assim, muitas das interações observadas por Keating e Mirus (2000) limitam-se a jogos físicos, que envolvem poucas ou nenhuma palavras.

Apesar disso, encontram-se algumas sugestões para melhorar a qualidade e quantidade destas interações, algumas já postas em prática e com resultados entusiasmantes. Por exemplo, Wauters e Knoors (2008) referem a existência de algumas escolas do ensino regular, na Holanda, onde o horário escolar inclui uma hora e meia de língua gestual holandesa, para surdos e ouvintes. Também Keating e Mirus (2003) sugerem esta prática como forma de construir pontes comunicacionais entre os alunos surdos e os ouvintes que não se sustentem unicamente no esforço dos primeiros. Como salientam Nunes e seus colaboradores (2001), existe uma necessidade de as escolas terem um papel pró-ativo, encontrando formas de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, sem a qual as interações e relações pessoais entre eles ficarão privadas de complexidade, profundidade e durabilidade. Como frisam os mesmos autores, a simples partilha dos espaços físicos da Escola não é condição suficiente para uma maior compreensão e conhecimento, por parte dos ouvintes, sobre a forma de comunicar com os surdos.

Pelo que foi dito anteriormente, poderíamos supor que os desafios à comunicação se limitavam às interações entre surdos e ouvintes. Mas não é esse o caso. Mesmo entre surdos, as crianças e jovens encontram dificuldades em comunicar, uma vez que podem dar preferência a línguas diferentes (oral ou gestual) e, mesmo quando recorrem à mesma língua, o domínio que têm desta pode ser muito díspar, o que dificulta as interações que se estabelecem. Como a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes, têm, ao longo do desenvolvimento, vários modelos ouvintes adultos que lhes

são próximos. O que lhes falta, muitas vezes, são interações frequentes e significativas com modelos surdos adultos, que recorram à língua gestual de forma competente e fluente (Keating & Mirus, 2003).

1.3.2.3. A educação matemática dos surdos

Acreditamos, no “princípio de que num currículo a Matemática deve ser para todos” (Santos & Canavarro, 2013, p. 3). Assim, ao pensar a operacionalização do currículo em função das características, dos interesses e das necessidades de cada aluno, deve também ter-se em consideração as características sensoriais dos mesmos. Em particular se são surdos e que forma de comunicação privilegiam (gestualização ou oralização combinada com leitura labial). Como refere Abrantes (1994), a respeito do currículo, o professor “não pode ser um mero consumidor de um produto de que não conhece as origens, os processos de construção ou mesmo a lógica interna” (p. 608), pois o currículo será, acima de tudo, aquilo que os agentes educativos dele fizerem (Roldão, 1999a). César e Oliveira (2005) salientam também, de forma inequívoca, que o currículo e a maneira como este é operacionalizado, pelos professores, faz dele um veículo para a inclusão, ou um contributo para a exclusão.

São vários os aspetos a considerar na preparação de uma aula. As tarefas propostas, as instruções de trabalho fornecidas e o contrato didático negociado entre professores e alunos (César, 2003, 2009; Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997) são, quanto a nós, as três componentes, sobre as quais o professor pode agir e que mais configuram as práticas, em aula, ou seja, as oportunidades de aprendizagem que se proporcionam aos alunos. Devem, por isso, ser pensadas tendo em consideração as crianças e jovens a que se dirigem, tendo o cuidado de procurar “que nenhum aluno se sinta com frequência excluído das actividades matemáticas” (L. Santos, 2008, p. 5). Quando a turma inclui alunos surdos, os cuidados do professor terão de incorporar uma atenção particular relativamente aos aspetos que dizem respeito à comunicação, mas não só.

Existem diferentes estudos que apontam para um desempenho matemático dos estudantes surdos que fica aquém daquele que alcançam os pares ouvintes, por exemplo em tarefas que envolvem raciocínio lógico ou resolução de problemas (Ansell & Pagliaro, 2006; Kritzer, 2009a; Marschark & Everhart, 1999). Também Nunes e Moreno (2002) relatam a realização de estudos menos recentes, no Reino Unido, que apontam para a existência de vários anos de atraso nos desempenhos matemáticos de

estudantes surdos, quando comparados com os ouvintes. Os resultados apresentados em 1957 pelo Conselho Nacional de Professores de Surdos (*National Council of Teachers of the Deaf*) alertavam para a existência de um desfasamento de 2,5 anos entre surdos e ouvintes (*National Council of Teachers of the Deaf Research Committee*, 1957). Oito anos mais tarde, Wollman (1965) reportou resultados semelhantes e, em 1983, Wood, Wood e Howard depararam-se com uma situação que não traduzia uma melhoria dos dados anteriores. Pelo contrário, pois nesta investigação há referência a um atraso de 3,4 anos dos desempenhos matemáticos dos surdos, comparativamente aos estudantes ouvintes (Wood et al., 1983).

Contudo, a surdez, por si só, não pode ser considerada uma causa para as dificuldades dos estudantes em Matemática. Por um lado, há estudantes surdos que apresentam desempenhos matemáticos dentro ou acima da média dos níveis esperados na realização de testes estandardizados (Wood et al., 1983) e, por outro, a maioria dos estudos encontrou uma ausência de correlação, ou muito reduzida, entre o grau de surdez e o nível matemático apresentado (Nunes e Moreno, 2002; Wood et al., 1983). Assim, Nunes e Moreno (2002) consideram mais adequado referirem-se à surdez como um fator de risco, ao invés de uma condição suficiente para o insucesso ou dificuldade na disciplina de Matemática.

O domínio do vocabulário utilizado durante as práticas, em aula, é um dos elementos que configura as barreiras vivenciadas pelos surdos nas aprendizagens matemáticas. Mesmo quando as instruções e esclarecimentos são acompanhados de suportes visuais diversificados e adequados às diferentes situações, o recurso à LP, mesmo que apenas escrita, dificilmente poderá ser totalmente excluído das práticas, pela necessidade de ter presente alguma instrução ou enunciado, de realizar registos de resoluções de tarefas que tenham subjacentes processos extensos, ou de esquematizações de conteúdos para consulta e estudo posteriores. Rudner (1978) identificou alguns termos utilizados na comunicação matemática que levantam dificuldades aos estudantes surdos como, por exemplo, expressões que indiquem uma condição (se, quando), uma comparação (maior do que, o mais), uma negação, uma inferência ou pronomes pouco informativos. Outros aspetos da LP, sobretudo oral, que representam uma dificuldade acrescida para os surdos são as palavras que têm um significado dentro da terminologia matemática, diferente da que se assume no quotidiano, bem como formas múltiplas de expressar o mesmo conceito (Kidd, Madsen, & Lamb, 1993).

Mas o desafio da compreensão da LP, ou outra língua oral e escrita, usada na Escola, não justifica isoladamente os desafios que a Matemática oferece aos surdos. Kritzer (2009a) afirma que “é possível que as crianças surdas estejam a ficar para trás mesmo antes do início da escolarização formal” (p. 409). Esta autora sustenta esta posição pela importância das aprendizagens matemáticas informais, que ocorrem no seio familiar, durante a infância, antes da entrada para a Escola, e às quais as crianças surdas nem sempre têm acesso. De forma intencional, ou não, os pais de crianças ouvintes costumam envolvê-las em atividades, rotinas e jogos que contribuem para as primeiras noções matemáticas. Sendo as contagens (de doces, de degraus...) o mais frequente, a autora refere-se também à identificação de números, à formação de conjuntos baseados em características comuns, à comparação de tamanhos e à identificação de formas como alguns exemplos de atividades desenvolvidas pelos pais e que favorecem o desenvolvimento de conceitos e raciocínios matemáticos que facilitarão o envolvimento da criança nas primeiras tarefas de matemática na educação formal, na escola.

Contudo, os pais de crianças surdas poderão não estar a contribuir para estas aprendizagens informais de conceitos matemáticos da mesma forma que os pais de crianças ouvintes. Num estudo realizado pela mesma autora, esta refere que os primeiros fizeram uma quantidade muito reduzida de referências a conceitos matemáticos comparativamente aos pais de ouvintes, ao longo de um dia de observação (Kritzer, 2009b). Também Gregory (1998) e Nunes e Moreno (2002) identificam um aspeto que pode contribuir para a explicação do risco que correm as crianças surdas relativamente a percursos de insucesso matemático. Referem-se às reduzidas oportunidades de aprendizagem acidental (*incidental learning*) durante a infância. O acesso das crianças ou jovens surdos à informação é configurado pelas respetivas características sensoriais que os impedem, por exemplo, de aceder ao que é transmitido pelo rádio ou a parte do que é veiculado pela televisão. Também as possíveis aprendizagens que se realizarão por ouvir uma conversa entre os pais, mesmo que não lhes seja dirigida, ser-lhes-ão vedadas se não houver um contacto visual direto com estes (Gregory, 1998). Até mesmo ser um participante legítimo (César, 2013a) de uma conversa à mesa de jantar, quando uma criança surda nasce numa família de ouvintes, representa um desafio nem sempre ultrapassável (Nunes & Moreno, 2002). Assim, dentro da educação formal, em Matemática, os professores deverão ter em conta a necessidade do ensino sistemático de conceitos que se poderiam, à partida, supor do

domínio geral, uma vez que os ouvintes habitualmente já antes os aprenderam de forma informal (Nunes & Moreno, 2002).

Outro aspeto que pode contribuir para os desafios no acesso ao sucesso escolar na disciplina de Matemática vivenciados por alguns surdos, particularmente com a dificuldade que sentem quando lhes são apresentados problemas (*word problem situations* e *problem-solving tasks*), prende-se com o reduzido número e nível de desafio dos problemas que são propostos aos surdos. Em Portugal, tal como aconteceu noutros países, a ênfase dada aos problemas surgiu na década de 80, do século XX, e ainda hoje é um ponto fulcral no ensino da Matemática (Matos, 2008), corroborando o que afirma o *National Council of Teachers of Mathematics* – NCTM, para quem a resolução de problemas, mais do que um objetivo da aprendizagem da Matemática, é a principal forma de fazer Matemática (NCTM, 2000).

Contudo, quando nos focamos no ensino dos surdos, existe investigação que indica que os surdos ficam muito aquém dos ouvintes no que diz respeito a tarefas de resolução de problemas (Traxler, 2000). De acordo com um estudo realizado por Kelly, Lang e Pagliaro (2003), com 133 professores que lecionavam surdos que frequentavam entre o 6.º e o 12.º anos de escolaridade, os docentes apresentavam um baixo nível de expectativa em relação às capacidades e competências dos surdos e tinham a perceção de que as competências linguísticas deles (inglês, no caso deste estudo) eram a barreira principal à aprendizagem destes alunos. Assim, limitavam o acesso dos surdos a “verdadeiras situações de resolução de problemas [*true problem-solving situations*]” (p. 104) e davam uma maior ênfase às estratégias de compreensão em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio matemático e síntese de informação, necessários ao processo de resolução dos problemas. Como afirmam estes autores,

os professores não podem esperar que os estudantes surdos tenham um bom desempenho nas tarefas de resolução de problemas se eles não lhes dão oportunidades para se envolverem em situações de problemas de palavras cognitivamente desafiadores. O tempo gasto em tarefas de resolução de problemas e problemas de palavras deve consistir em atividades de ensino e aprendizagem significativas e de alta qualidade, que constroem conhecimento e não se focam simplesmente na aplicação de algoritmos. (Kelly et al., 2003, p. 117)

Ainda sobre os problemas, o conhecimento que os professores de ouvintes construíram, sobre quais os que habitualmente representam maior ou menor nível de dificuldade para os alunos, precisa de ser revisto quando trabalham com estudantes

surdos. Ansell e Pagliaro (2006) realizaram um estudo com 233 alunos surdos do ensino pré-escolar ao 3.º ano de escolaridade onde lhes propuseram diversos problemas de palavras. Estes problemas foram organizados em diferentes categorias, para as quais já existia uma previsão de uma ordem do grau de dificuldade para alunos ouvintes, de acordo com estudos anteriores (Carpenter, 1985; De Corte & Verschaffel, 1987). Contudo, os resultados obtidos por Ansell e Pagliaro (2006) indicaram que a organização dos tipos de problemas do mais fácil ao mais difícil não seguia a mesma ordem que no caso das respostas encontradas para os pares ouvintes. Além disso, em algumas categorias de problemas, as estratégias de resolução privilegiadas por surdos e ouvintes eram diferentes. Os resultados apresentados por estas autoras apontam para a necessidade de reflexão, por parte dos professores, sobre a forma como apresentam as instruções e enunciados, uma vez que devem ter em consideração que os surdos podem pensar e responder aos problemas aritméticos com história de forma diferente dos pares ouvintes.

Quanto à aprendizagem e memorização de novos termos e conceitos abordados durante as aulas de Matemática, Lang e Pagliaro (2007) apresentam alguns aspetos que as facilitam, decorrentes do estudo que realizaram com estudantes do ensino secundário. Por exemplo, a possibilidade de representar os termos em língua gestual tem um papel importante na facilidade que os alunos surdos encontram, ou não, em compreendê-los e apreendê-los. Um conceito que possa ser expresso por gestos será mais facilmente memorizado do que um que implique o uso da dactilologia. Um termo que possa ser representado por um só gesto será aprendido mais facilmente que outro que necessite da combinação de mais do que um gesto. Além disso, poder suportar com imagens os novos conceitos é um dos aspetos que mais contribui para que os alunos surdos aprendam e relembrem um novo termo geométrico. Esta importância dada ao suporte visual da comunicação matemática, em aula, corrobora os resultados de outros estudos (Borges, 2009; Nunes & Moreno, 2002). Num deles, desenvolvido no Reino Unido, que passou pela operacionalização de um programa de intervenção, os alunos surdos que nele participaram parecem ter reconhecido utilidade na elaboração de desenhos e esquemas (Nunes & Moreno, 2002). Os professores relataram que estes alunos passaram a recorrer a esses mecanismos também noutros momentos da aula, para além daqueles em que estavam envolvidos no referido projeto (Nunes & Moreno, 2002), o que salienta os impactes deste trabalho e a importância de fornecer aos alunos as

ferramentas matemáticas que sejam adequadas às respectivas características sensoriais e culturais.

1.3.3. Participação social

1.3.3.1. Vida adulta

Há algumas décadas, nos países industrializados, a transição para a vida adulta era identificável por três elementos: o final do percurso escolar, o início de uma atividade profissional e a constituição de uma família (Pais, 1993). Devido a diversas alterações socioeconômicas, “presentemente, assiste-se à desconexão entre tais fases tradicionais e à emergência de novos momentos, de duração variável, também eles componentes essenciais dos percursos para a vida adulta” (Guerreiro & Abrantes, 2007, p. 8). Por um lado, o contexto atual dos mercados de trabalho, que tem acompanhado as mudanças econômicas vivenciadas na maioria dos países industrializados (Punch, Creed, & Hyde, 2006), tem também, a nível nacional, correspondido a uma precariedade dos empregos, acompanhada de dificuldades em consegui-los, sobretudo, para quem procura o primeiro emprego. Desta forma, os jovens adultos veem-se, muitas vezes, forçados a permanecer economicamente dependentes dos progenitores até mais tarde, ou mesmo a regressar a casa destes últimos, já depois de terem vivido de forma autónoma (Melro, 2014). Por outro lado, as relações afetivas passaram a ser vistas e aceites com variados contornos: “já não é preciso sair de casa dos pais para se viver uma experiência amorosa, o casamento pode já não ser para toda a vida, nem tampouco o viver em casa própria tem de estar associado à conjugalidade” (Guerreiro & Abrantes, 2007, p. 8).

Além disso, assiste-se à ocorrência de percursos escolares mais longos e ao regresso à Escola, já em idade adulta, quer pela realização de pós-graduações quer pela procura de conclusão de níveis de ensino não superiores, isto é, básico ou secundário. Este retorno ocorre, por vezes, já depois de ter sido iniciada uma atividade laboral há vários anos. Melro (2014), relata o caso de 11 surdos que decidem regressar à Escola, já em idade adulta, para completar o ensino secundário. Os motivos destes estudantes incluem a necessidade de mais habilitações literárias para a progressão na carreira, o desejo de mudança de profissão, ou mesmo o desenvolvimento pessoal, sem que isso traga, necessariamente, consequências nas funções ou remunerações associadas ao emprego que têm. Alguns deles afirmam pretender progredir para o ensino superior, o

que salienta não só a importância destas oportunidades académicas, fora do percurso académico regular, mas também “a cada vez menor linearidade sequencial destes processos” (Guerreiro & Abrantes, 2007, p. 8).

1.3.3.2. Empregabilidade e progressão na carreira

A transição da Escola para o mercado de trabalho pode revelar-se difícil para qualquer jovem. Mas, para os surdos, estes processos comportam desafios adicionais (Punch et al., 2006). Os (possivelmente insuficientes) AESE que encontraram na trajetória de participação ao longo da vida, nomeadamente na Escola, deixam de estar disponíveis e a presença de um progenitor, ou outro familiar, enquanto mediador, deixa de ser aceitável em contexto profissional, ao contrário do que aconteceria, por exemplo, ao recorrer a um serviço público. Desta forma, terá de ser o próprio surdo a identificar e solicitar eventuais adaptações que possibilitem, ou melhorem, o desempenho das funções laborais que lhe são atribuídas (Punch et al., 2006).

As primeiras barreiras que a transição da Escola para o trabalho comporta prendem-se com o próprio acesso a um emprego. Como afirma Coelho (2000), “a maioria dos surdos experimenta dificuldades na procura de emprego e depara-se com inúmeras barreiras quando se candidata a um posto de trabalho” (p. 171). Uma dessas barreiras refere-se à comunicação (Agência Lusa, 2009; CIPS, 2003; Coelho, 2000). A falta de intérpretes, por exemplo, em contexto de entrevista para obtenção de colocação profissional (Agência Lusa, 2009), pode transformar um surdo num candidato excluído, logo à partida, independentemente das qualificações apresentadas. Mas há outras barreiras com que os surdos se podem deparar, que configuram as opções, acesso e progressão em diversas carreiras. Algumas são internas e outras externas ao surdo.

Swanson e Woitke (1997) definem estas barreiras como acontecimentos ou condições, inerentes à própria pessoa ou ao ambiente que a envolve, que podem dificultar a progressão na carreira. As barreiras exteriores podem incluir, por um lado, aspetos como a situação económica familiar, configurando a extensão do percurso escolar e da formação profissional, o que limita o leque de opções no que concerne à escolha de uma área laboral (Lent, Brown, & Hackett, 2002). Por outro lado, existem dois conjuntos de barreiras externas, estas já vivenciadas especificamente pelos surdos, e que podem ocorrer nos locais de trabalho: as ambientais e as de atitudes (Punch, Hyde, & Power, 2007).

As barreiras ambientais (*environmental barriers*) são constituídas por obstáculos físicos ou estruturais. No caso particular dos surdos, podem incluir: o uso preferencial, ou exclusivo, de avisos sonoros, em vez de visuais; a exigência do uso do telefone para o desempenho das funções; ou o ruído de fundo no local de trabalho, prejudicial para os surdos que recorrem a uma audição residual, conjugada com outras formas de perceção e compreensão das mensagens orais (DeCaro, Mudgett-DeCaro, & Dowaliby, 2001). Como referem Punch e seus colaboradores (2007), as situações que envolvem interações em grupo são as que os surdos reportam como sendo o mais difícil de gerir no trabalho. Reuniões de pessoal, momentos de formação e eventos sociais relacionados com o trabalho, tais como almoços, festas, ou mesmo intervalos da atividade laboral, são exemplos dos momentos de grupo em que os surdos sentem dificuldade em aceder à participação legítima (César, 2013a). As dificuldades em interagir nas reuniões e apropriar as informações abordadas nos momentos de formação comprometem a progressão na carreira, uma vez que limitam o acesso a possibilidades de aprendizagem e de partilha de sugestões que poderiam contribuir para o grupo.

Como é referido pelo Centro de Formação Profissional para Surdos (CIPS, 2003), a formação profissional não está pensada para os surdos, estando concebida para os ouvintes. Coelho (2000) salienta, também, que “a Língua Gestual Portuguesa (LGP) e a cultura minoritária do Surdo não são tidos em conta (...) quer ao nível do encaminhamento, quer ao nível da formação e integração profissionais” (p. 171). Contudo, esta lacuna no acesso dos surdos à formação profissional e desempenho de uma função laboral não é uma novidade. Já em 1990, no relatório da Conferência Europeia sobre a Formação Profissional e Emprego das Pessoas Surdas (Vasconcelos & Seixas, 1990), pode ser vista a referência à necessidade de formar intérpretes a quem os surdos possam recorrer em contexto de formação e realização da atividade laboral. Parece-nos, portanto, que a dificuldade não está em encontrar e nomear as falhas, nem mesmo em sugerir caminhos para as colmatar. O obstáculo está na existência, ou não, de vontade política para levar à prática alterações com sentido e que perdurem, construindo um melhor e mais consistente acesso dos surdos à profissionalidade, incluindo neste conceito o emprego, a realização profissional e a progressão na carreira.

Existem formas de reduzir algumas das barreiras físicas, pela adoção de adaptações às quais a entidade empregadora e o surdo podem recorrer. Alguns exemplos de adaptações incluem: a contratação de intérpretes de língua gestual (a tempo inteiro ou para momentos específicos de comunicação), o uso de amplificadores de telefones

(para os casos em que existe uma audição residual que o justifique), a utilização de sinais visuais que anunciem acontecimentos ou momentos habitualmente assinalados de forma sonora (por exemplo, o toque de campainhas de portas, o funcionamento de máquinas, ou passagem do número de senhas), a reorganização da disposição do espaço de trabalho de forma a permitir o contacto visual entre colegas ou, ainda, o recurso a vídeo-conferências em detrimento dos telefonemas (Geyer & Schroedel, 1999).

Apesar da existência de adaptações possíveis, muitas vezes os surdos não usufruem delas nos respetivos empregos. Por um lado, eles próprios nem sempre conhecem as adaptações que podem ser feitas (Punch et al., 2006, 2007), o que leva a que não as peçam, e, por outro, por vezes sentem-se relutantes em solicitá-las, possivelmente por recearem revelar a surdez, quando ela ainda não é do conhecimento dos empregadores, ou que esta seja associada a estigmatização ou sinal de menor competência (Punch et al., 2007).

As outras barreiras externas ao surdo, com que este se pode deparar no emprego, são as atitudinais (*attitudinal barriers*). Estas podem envolver formas de atuação discriminatórias por parte de colegas ou empregadores, mais ou menos subtis, relativamente à surdez e podem resultar numa dificuldade acrescida para o surdo na obtenção de um emprego ou na progressão dentro duma carreira já iniciada (Foster & MacLeod, 2003; Punch et al., 2007). Estas atitudes e formas de atuação, na maior parte das vezes, assentam num desconhecimento sobre alguns aspetos que caracterizam a surdez e os processos de comunicação e funcionalidade da pessoa surda. Já Fernandes e Carvalho (1997, citados por Coelho, 2000), referem que o acesso a um emprego por uma pessoa com necessidades de AESE é configurado, entre outros aspetos, pela forma como a sociedade encara as pessoas com essas necessidades.

Punch e seus colaboradores (2006) realizaram um estudo, com 65 estudantes surdos, que frequentavam o ensino secundário em turmas do ensino regular, onde procuraram saber quais as barreiras que estes imaginavam poder a vir encontrar quando iniciassem uma atividade laboral. É interessante observar que a percentagem de participantes que considerou que a falta de compreensão dos outros sobre a surdez pode constituir uma barreira à carreira (68%) é maior do que aquela que referiu a própria surdez como possível obstáculo (48%).

Há, contudo, que realçar que as barreiras atitudinais, antecipadas ou percecionadas, nem sempre correspondem às que são vivenciadas. De qualquer forma, as barreiras atitudinais e ambientais podem configurar negativamente as experiências

profissionais do surdo, ou mesmo prejudicar os projetos que constroem em relação às mesmas. Como referem Lent, Brown e Hackett (2000), as pessoas terão menor tendência para converter os interesses relativos a carreiras em objetivos e em transformar esses objetivos em ações quando antecipam barreiras que impedirão que os esforços culminem no alcançar das metas por si traçadas. Punch e seus colaboradores (2006) relatam que, entre os participantes entrevistados, alguns colocaram de parte a hipótese de construir um percurso que lhes permitisse aceder a determinadas carreiras pelas barreiras que previam encontrar nesse caminho. Segundo estes autores, estes jovens não pareciam ter um conhecimento aprofundado das várias adaptações que podem ser realizadas para melhor permitir o desempenho de diversas atividades laborais.

Talvez devido a esta distorcida perceção das barreiras à carreira (Punch et al., 2007) e ao desconhecimento das adaptações possíveis e a que têm direito no emprego (Punch et al., 2006), encontramos, no estudo realizado por Weisel e Cinamon (2005), um conjunto de 74 jovens surdos, estudantes do ensino secundário em Israel, cujas aspirações educacionais apontam para projetos de participação ao longo da vida que passam por percursos educacionais mais curtos que os desejados pelos pares ouvintes que participaram na mesma investigação. Além disso, as mesmas autoras relatam que os participantes surdos consideram os adultos surdos menos competentes para o desempenho de profissões mais prestigiadas, mesmo quando estas exigem pouca comunicação. Estes resultados apontam para o desenvolvimento de identidades caracterizadas por uma baixa autoestima positiva, talvez parcialmente explicado pelo reduzido ou inexistente contacto de muitos jovens surdos com adultos surdos (Punch et al., 2006), sobretudo com adultos surdos empregados e bem sucedidos. Como afirma Bandura (1999), ver pessoas semelhantes a si próprio serem bem sucedidas devido ao seu próprio esforço e perseverança permite ao observador acreditar que também ele pode aceder ao sucesso na mesma atividade. Esta posição corrobora a de autores como Allan e Slee (2008), Armstrong, Armstrong e Barton (2000), ou César e Santos (2006), uma vez que estes salientam a importância de divulgar casos de sucesso, envolvendo estudantes com necessidade de AESE, como forma de promover a construção de uma Escola mais inclusiva, pelo exemplo, incentivo e sugestões que podem veicular.

A transição da Escola para o emprego, por parte dos jovens com necessidades de AESE, tem já sido alvo de preocupação e investigação segundo diversos prismas, onde se incluem o educacional, o social e o legislativo. No relatório de um estudo sobre esta

temática, que envolveu 16 países europeus, entre os quais Portugal, pode ler-se que os resultados apontam para a necessidade de pensar a transição da Escola para o emprego como um processo complexo, que envolve diversos aspetos que não devem ser descurados nem pensados isoladamente. São eles:

- a) A existência e a implementação de medidas políticas e práticas;
- b) A participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais;
- c) O desenvolvimento de um programa educativo individual adequado;
- d) O envolvimento e a cooperação entre todos os elementos envolvidos: família, profissionais e serviços;
- e) A necessidade de uma forte ligação entre serviços da educação e do emprego.

(Soriano, 2002, p. 19)

Estes resultados salientam a necessidade de uma forte interligação e colaboração entre as entidades educativas, os serviços de emprego, os legisladores e decisores políticos, as famílias e os próprios jovens. Coelho (2000), acrescenta ainda que devem ser envolvidos os serviços de saúde e os sistemas de segurança social e fiscal. Só com o contributo de todas estas entidades e serviços se poderá caminhar “no sentido da atribuição de plenos direitos e do exercício da autonomia, da participação e da livre escolha por parte de todos os cidadãos, sem limites nem restrições” (Coelho, 2000, p. 184).

Em Portugal, em 1986, é publicado um Decreto-Lei que estipula que as empresas que contratem pessoas com necessidades de apoios sociais especializados têm direito a: (1) uma redução nas contribuições para a Segurança Social; (2) um subsídio de compensação, que recompense a entidade empregadora pelo eventual baixo nível de produção numa fase inicial, de adaptação às funções; (3) um subsídio de adaptação do posto de trabalho, que cubra, total ou parcialmente, os gastos necessários para alterar equipamentos ou instalações de forma a estarem mais adequados ao indivíduo empregado; e, ainda, (4) um subsídio de acolhimento personalizado, pensado para suportar os encargos com pessoal técnico que acompanhe e apoie o trabalhador num período de adaptação (AR, 1986a). No caso dos surdos, este último subsídio pode permitir a contratação de um intérprete de LGP, que facilite a comunicação numa fase inicial (Coelho, 2000).

Noutros países podem também ser encontrados relatos que apontam para um cuidado da parte legal em consagrar os direitos das pessoas com necessidades de apoios sociais especializados. Por exemplo, na Itália, já em 1958 a lei relativa ao emprego estabelecia uma quota de vagas, na administração pública e empresas, reservada aos

surdos. Em 1990 essa quota oscilava entre os 0,75% e os 2,25%. A presença de intérpretes de língua gestual, durante as entrevistas de seleção, estava definida como obrigatória por lei (Vasconcelos & Seixas, 1990). Punch e seus colaboradores (2007) relatam que, nos Estados Unidos da América, desde 1990 que empresas com mais de 15 funcionários têm, por lei, de criar condições que permitam a pessoas qualificadas, com necessidades de apoios sociais especializados, terem também oportunidade de aceder a esse emprego (*Americans with Disabilities Act*). No Reino Unido, em 1995, a lei passa a exigir algo semelhante de entidades que empreguem 20 ou mais trabalhadores (*Disability Discrimination Act 1995*). Na Austrália, data de 1992 a lei que exige aos empregadores que providenciem serviços ou adaptações que permitam a pessoas com qualificações apropriadas e necessidades de apoios sociais especializados realizar as funções esperadas de determinados cargos laborais (*Disability Discrimination Act 1992*).

Contudo, a distância entre a teoria e a prática nem sempre é tão curta como se desejaria. Em Portugal, a articulação entre o que existe no plano legal e o que é vivenciado carece de especial atenção, pois “aos dispositivos existentes, em termos legislativos, não correspondem práticas de implementação condizentes” (Coelho, 2000, p. 185). Também nos Estados Unidos da América e no Reino Unido são vários os estudos que afirmam que as adaptações necessárias e razoáveis para as pessoas surdas são frequentemente difíceis de conseguir (Punch et al., 2007). Schroedel, Watson e Boone (2004) relatam que é mais frequente um surdo que seja mais assertivo conseguir que sejam realizadas adaptações no seu local de trabalho do que um surdo mais passivo. Estes resultados iluminam que, mesmo quando o direito às adaptações está consagrado na lei, é ainda preciso reivindicá-lo, o que alerta para a importância de formar e informar os surdos acerca dos seus direitos aquando do seu percurso educativo e de formação profissional. Também ilumina que a existência das leis, por si só, não garante a equidade nem o fim da discriminação.

Procurando que a discriminação não aconteça, também pela positiva, o grupo português que participou na *Conferência Europeia sobre Formação Profissional e Emprego das Pessoas Surdas* (Vasconcelos & Seixas, 1990) rejeitou a moção que propunha a criação de uma quota, em que 1% dos postos de trabalho de qualquer sistema fosse reservado para trabalhadores surdos. Este grupo de trabalho pretendia antes que se trabalhasse no sentido de proporcionar uma aprendizagem de qualidade, que permitisse aos surdos o acesso a uma base de competência profissional que os

deixasse em pé de igualdade relativamente aos ouvintes, aquando de uma candidatura a um posto laboral (Vasconcelos & Seixas, 1990).

Ainda que haja aspetos a melhorar, como a formação dos professores relativamente à temática da surdez, a distribuição e número das escolas de referência de educação bilingue de alunos surdos, a falta de legislação acerca dos direitos e adaptações relativos aos alunos surdos cuja primeira língua é a LP, entre outros, a construção de percursos educativos com uma qualidade mais equitativa tem sido trabalhada. Por exemplo, a LGP foi reconhecida enquanto língua de ensino em Portugal (AR, 1997) e o ensino, nas escolas de referência para educação bilingue de alunos surdos, passou a ser proporcionado com base nessa língua (ME, 2008). Mas, tal como a escolaridade, a transição para o emprego continua a apresentar várias lacunas e uma acentuada disparidade ao longo do país. Coelho (2000) refere que se observam “diferenças abismais entre o que se passa em Lisboa, relativamente ao Porto e ao resto do País, (...) [existindo] uma tendência para a demissão das entidades governamentais, em favor duma intervenção articulada em sistema de parceria entre instituições não estatais” (p. 206, maiúsculas no original). Em dezembro de 2008, dados fornecidos pelo Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, indicavam a existência de 962 pessoas surdas inscritas nos Centros de Emprego (Agência Lusa, 2009). Não conseguimos aceder aos números atuais do desemprego entre a população surda. Mas dada a situação da população residente em Portugal, em geral, acreditamos que a contagem seja, presentemente, ainda mais preocupante.

Willoughby (2011) sublinha que, na Austrália, os níveis educacionais atingidos pelos surdos que têm como primeira língua a gestual têm vindo a aproximar-se dos que atingem os ouvintes. Contudo, esta situação não se reflete no que concerne à empregabilidade e aos valores dos vencimentos auferidos. Relativamente aos Estados Unidos da América, MacLeod-Gallinger (1992) refere que os surdos tendem a ocupar postos laborais que correspondem a menores valores salariais do que os acedidos por ouvintes. Acrescenta, ainda, que este desfasamento é mais acentuado relativamente às mulheres surdas. Esta tendência, da população feminina, para um maior insucesso na área do trabalho aproxima-se do que acontece em Israel. Em 1992, um estudo demográfico indicava 76,7% dos homens surdos como estando empregados, ao passo que apenas 45,9% das mulheres surdas tinham um emprego (Sela & Weisel, 1992, referido por Weisel & Cinamon, 2005). O cruzamento da discriminação dos surdos em relação aos ouvintes com a discriminação do género feminino em relação ao masculino,

mais ou menos subtil consoante o país em questão, coloca as pessoas do género feminino e surdas numa situação de risco acrescentado e que não pode ser descurado, como também salientou Melro (2014).

CAPÍTULO 2

EDUCAR CAMINHANDO PARA A INCLUSÃO

2.1. SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Na história da humanidade é, ainda, muito maior o número de anos de vivência de exclusão do que de inclusão. Durante muitos séculos a humanidade viveu em guerra pelo alargamento de territórios e pelo poder económico, servindo-se da diferença de etnia, religião, língua e costumes, entre outras, para identificar o inimigo ou, pelo menos, aqueles de quem se deveria desconfiar. Assim, a inclusão é um fenómeno relativamente recente e só capaz de emergir em paralelo com a melhoria das condições de qualidade de vida da população, em geral. A aceitação (e a preocupação com a aceitação) da diferença começa a ser mais possível, pensada e acessível quando outras necessidades mais básicas, como a paz e a segurança, bem como a alimentação, por exemplo, estão garantidas. Isso mesmo é realçado por Silva (2009) quando afirma que “o caminho da exclusão à inclusão das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais está relacionado com as características económicas, sociais e culturais de cada época, as quais são determinantes para o modo como se perspectiva a diferença” (p. 135). Por isso mesmo, se pretendemos uma educação e sociedade inclusivas, temos de encarar a diferença como algo que valorizamos (Ainscow, 1998), que celebramos (César & Santos, 2006), ou, como afirmava João dos Santos (citado em César, 2012b), precisamos de reconhecer que nos construímos na diferença. Só conseguimos construir uma identidade própria quando nos distinguimos do outro, ou seja, de quem é diferente de nós. Como tal, é a diversidade que caracteriza os seres humanos e que os torna mais ricos.

2.1.1. Percurso conceptual

Foi longo o percurso de exclusão e segregação das pessoas com características físicas, sensoriais e mentais diferentes da maioria da população, tida como “normal”, ou encarada como padrão, ou seja, como aquilo que era desejável. Por isso mesmo, durante muitos anos a diferença foi alvo de estigma e não de aceitação e respeito. Isto é válido

para todos os casos relacionados com a necessidade de apoios educativos e sociais especializados (AESE), mas iremos centrar-nos nos surdos.

Em muitas civilizações da antiguidade, os surdos foram alvo de maus tratos e diversas formas de extermínio (Afonso, 2007b; Carvalho, 2007) e, mesmo na idade média, a situação pouco melhorou. Apesar de já não serem mortos, continuavam a ser excluídos, sendo-lhes “vedada grande parte dos bens sociais como a instrução, o casamento, os ofícios religiosos, as heranças familiares, etc.” (Guerra, 2005, p. 63).

Só no século XVI surgem os primeiros relatos de Educação de Surdos, o que significa que só temos relatos relativos a cinco séculos de processos educativos referentes a surdos. Neste período, a educação dos surdos era apenas acessível a famílias nobres, que deixavam o filho surdo aos cuidados de um monge, que os ensinava a falar, ler e escrever (Carvalho, 2007). Por isso, a escolarização básica significava, também, o afastamento do meio familiar, algo que também acontecia, por exemplo, na educação de famílias de grande renome, que pretendiam que os filhos fossem educados pelos melhores professores disponíveis. Convém realçar que, nessa época, o afastamento do meio familiar não era encarado como prejudicial, mas sim como algo esperado.

Nos tempos medievais surgem “as primeiras atitudes de caridade (...) [que] estiveram na base da fundação de hospícios e de albergues que acolheram deficientes e marginalizados” (Silva, 2009, p. 136). Esta forma de descartar as pessoas com necessidades de AESE (César, 2012b), perpetuou-se de forma acentuada até à primeira metade do século XX. Estes indivíduos eram abandonados ou entregues a instituições que pouco mais faziam do que providenciar um teto e alimentação, de preferência longe do olhar do resto da população, e sem que existisse uma preocupação com a educação, formação ou desenvolvimento da autonomia dos mesmos (Silva, 2009).

Mais tarde, alarga-se o carácter meramente assistencial das instituições e começa a surgir uma preocupação com a educação, sendo criadas instituições especiais, que separam os indivíduos de acordo com as respetivas características (Correia, 1997; Silva, 2009). No entanto, esta preocupação com o reconhecimento das diferentes características das pessoas institucionalizadas não foi suficiente para atender as necessidades das mesmas. Assim, no século XX, esta forma de atuação, em relação às pessoas com necessidade de AESE, começa a ser posta em causa por um número crescente de vozes. Como afirma Silva (2009), “vários foram os factores que contribuíram para questionar a institucionalização das pessoas deficientes. Entre outros,

o desenvolvimento de associações de pais, deficientes e voluntários” (p. 138). Surge, então, uma maior preocupação com a educação destas crianças e jovens que deixam de estar necessariamente institucionalizados ou escondidos em casa. Alguns passam a viver com a família e a frequentar escolas especiais, exclusivas para eles, durante o dia. Como realçam Morgado, Silva e Pereira (2008), “até meados da década de 70, a educação especial circunscrevia-se aos contextos das escolas especiais, separadas do sistema de ensino regular e justificadas pela visão determinista da deficiência, informando uma abordagem categorizada e fragmentada teórica e conceptualmente” (p. 46).

No entanto, estas escolas separadas por tipo de necessidade de AESE impediam estes alunos de contactarem com outras pessoas com características diferentes das suas e, sobretudo, de participarem, de forma plena, na vida da comunidade social envolvente. Assim, analisando, à luz da teoria de Vygotsky, as escolas de ensino especial, Gaitas e Morgado (2010) afirmam que

os méritos das escolas de ensino especial são comprometidos por um pressuposto evidente: independentemente do diagnóstico a que estejam sujeitos os alunos, a escola especial (ou um qualquer diagnóstico médico), tranca os seus alunos especiais no círculo estreito do seu colectivo. Este sistema cria um pequeno mundo, separado, delimitado por um horário (escolar) onde tudo é ajustado e adaptado à incapacidade das crianças.

Neste ambiente tudo fixa a atenção no problema da criança, comprometendo-a exactamente por essa mesma razão. (pp. 359-360)

Pelo que foi dito, os jovens com necessidade de AESE, ainda que deixassem de estar isolados em instituições ou escondidos em casa, ao frequentarem escolas unicamente dedicadas ao ensino especial, mantinham-se excluídos da sociedade e do convívio com pares com características sensoriais, físicas ou mentais diferentes das suas, limitando os projetos de vida futuros que conseguiam estabelecer.

A pouco e pouco começa a afirmar-se o paradigma da integração, que permite a estes alunos a frequência de escolas do ensino regular, passando, assim, a poder contactar com jovens com características diversificadas. Contudo, lá dentro, muitas vezes eram ensinados em turmas separadas, mantendo-se uma segregação disfarçada, dentro de muros partilhados (Rodrigues, 2003) e que deixava o eventual convívio com a diversidade relegado para momentos de intervalo entre períodos letivos, com as dificuldades inerentes que surgem nestes convívios breves e entre (quase) desconhecidos. Convém realçar que, mesmo atualmente, quando já subscrevemos um paradigma da inclusão, alguns representantes de algumas comunidades, entre elas a

surda, ainda advogam a primazia de escolas apenas para surdos, não reconhecendo a vantagem de, desde cedo, se estabelecerem interações sociais mais alargadas.

Mas, mesmo quando os alunos faziam parte de turmas do ensino regular, o paradigma da integração trouxe consigo uma perspectiva da educação que não subscrevemos. Como refere Ventura (2012),

a integração, já permitindo o contacto destes alunos com alunos que apresentavam outro tipo de características subscrevia, contudo, um ideal perverso: a normalização. Assim, o que se pretendia era que os alunos se tornassem o mais semelhante possível aos que não apresentavam aquele tipo de deficiência, como então se designavam os diversos casos. (p. 50)

Também César (2012b) reforça estas afirmações ao realçar que “no paradigma da integração assume-se que as dificuldades são inerentes à própria criança ou jovem, pelo que são estes que devem mudar, que se devem tornar mais conformes ao que a Escola deseja” (p. 72). Assim, nesta forma de perspetivar a educação e a aprendizagem, a Escola permanece tal como era, esperando que sejam estes alunos a percorrer toda a distância que os separa dos colegas e dos objetivos a atingir, mantendo-se o mesmo formato de ensino que já servia para a maioria, anteriormente isenta de diferenças físicas, sensoriais ou mentais acentuadas. Por isso, uma Escola regida pelo paradigma da integração procura “tornar todos os alunos iguais, de forma a obterem sucesso num ensino que se pretende igual para todos, ensinando como se fossem apenas um” (Ventura, 2012, p. 51).

Estas alterações, no sentido da integração e da normalização das pessoas com necessidade de AESE, não se limitou à educação, ocorrendo, também, noutras setores, numa procura de conferir a todos formas de atuação semelhantes. Havia, já algumas preocupações em proporcionar-lhes situações de aprendizagem e de vivência social mais adequadas, mas sempre procurando torná-los o mais possível iguais ao padrão.

Normalizar, na família, na educação, na formação profissional, no trabalho e na segurança social, consistia, assim, em reconhecer às pessoas com deficiência os mesmos direitos dos outros cidadãos do mesmo grupo etário, em aceitá-los de acordo com a sua especificidade própria, proporcionando-lhes serviços da comunidade que contribuíssem para desenvolver as suas possibilidades, de modo a que os seus comportamentos se aproximam-se dos modelos considerados “normais”. (Silva, 2009, p. 139, aspas no original)

Assim, ainda que esta visão tenha representado um avanço relativamente à segregação, falha ao sustentar que o acesso aos mesmos direitos e a formas de atuação iguais confere a todos as mesmas ferramentas e possibilidades de sucesso. Por exemplo,

no contexto educativo, recorrer a um excelente suporte visual durante uma aula em nada beneficia um estudante cego, assim como um conteúdo exposto exclusivamente na forma oral será prejudicial à aprendizagem de um estudante surdo, mesmo que este tenha algum domínio da leitura labial. Começa, assim, a perceber-se uma necessidade de ter em consideração as diferentes características dos alunos e a ser assumido que o ensino deve ser adaptado às diferentes características dos estudantes, as quais precisam, por isso mesmo, de ser olhadas como configuradoras das formas de atuação dos diversos agentes educativos. Abre-se lugar ao paradigma da inclusão e ao respeito, aceitação e valorização da diferença (Miles & Ainscow, 2011). Como Morgado e Silva (1999) realçam, ganha voz “o crescente movimento para a inclusão de alunos com necessidades educativas no sistema regular de ensino” (p. 127).

Um exemplo marcante, em Portugal, de que alguns trabalhos pioneiros apontavam já o caminho para a inclusão, é o Centro Infantil Helen Keller. Criado em meados do século XX, por João dos Santos, é muito anterior à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), de se conceptualizar o paradigma da inclusão,

ou de existir legislação especializada referente a estes casos, (...) [juntando], numa mesma instituição de ensino regular diurno, crianças cegas, amblíopes (como então se designava a baixa visão) e crianças visuais, aprendendo juntas na mesma escola e turmas, participando todas elas nas actividades escolares que eram propostas. (César, 2012b, p. 70)

De salientar, nesta citação, como refere César (2012b), uma outra forma de inclusão: cada caso tinha uma designação própria, rigorosa, que os permitia caracterizar – cegos, amblíopes, visuais – mas evitava-se a palavra deficiente, com uma conotação social negativa. Como esta autora clama, a inclusão também se revela – ou não! – na forma como se designam os outros.

A educação inclusiva foi claramente impulsionada pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Ao ser subscrita por representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais, tornou-se um documento fundamental para clarificar e disseminar os princípios da educação inclusiva. Como afirma Silva (2009),

este documento contribuiu decisivamente para perspectivar a educação de todos os alunos em termos das suas potencialidades e capacidades, para o que, currículos, estratégias pedagógicas e recursos a utilizar adequados, organização escolar facilitadora destas medidas e da cooperação entre docentes e comunidade são condições fundamentais a ter em conta. (p. 145)

Uma vez que em ambos os paradigmas se defende que as crianças e jovens com necessidade de AESE devem frequentar escolas do ensino regular, por vezes persiste, ainda, alguma confusão entre os paradigmas da integração e da inclusão. Contudo, César (2012b) distingue-os e distancia-os com clareza ao afirmar que

a inclusão é uma ruptura com o paradigma da integração, com a procura de normalização, com a aceitação de que os alunos é que se adaptam às escolas e estas não devem fazer qualquer esforço para também se adaptarem aos alunos e responderem às suas características, necessidades e interesses. (...) No paradigma da inclusão considera-se que as barreiras ao acesso ao sucesso escolar e social são configuradas pelas características e formas de funcionamento dos próprios sistemas (social, político, de ensino, entre outros) e, por isso mesmo, são os sistemas que precisam de se adaptar aos diversos indivíduos. (p. 72)

Neste paradigma, entende-se que a Escola é para todos, que todos têm direito a nela participar, que todos podem aprender e que a todos deve ser dada a possibilidade de aceder ao sucesso escolar. Cabe a cada escola procurar conhecer as diferentes características dos estudantes que a frequentam e encontrar formas de ir ao seu encontro, sem descurar a qualidade. É preciso facilitar o acesso ao sucesso escolar, o que pressupõe trabalho, por parte dos professores e dos alunos. Mas nega-se o facilitismo. Como refere Silva (2009),

a educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. (p. 148)

Esta autora realça, para além do que referimos, a importância das interações, algo que acontecia de forma claramente mais pobre quando os alunos se encontravam limitados a conviver apenas com outros jovens com características muito semelhantes às suas. Este aspeto, bem como os anteriormente referidos por Silva (2009), é também realçado por César (2012b), que alarga esta conceptualização salientando que, para atingir a educação inclusiva,

precisamos de conceber os cenários de educação formal enquanto oportunidades de apropriação de conhecimentos, mas também de promoção do desenvolvimento sócio-cognitivo e emocional (César, 2009, in press b, César & Calado, 2010; César & Santos, 2006). Precisamos de saber usar os currículos e demais documentos de política educativa como veículos para a inclusão (César & Oliveira, 2005; Rose, 2002), para tornar cada aluno um participante legítimo naquela escola e não um participante periférico (César, 2007; Lave & Wenger, 1991), uma vez que a inclusão passa pela participação, pela equidade, pela distribuição do poder pelos diversos agentes educativos, pela co-responsabilização e promoção da autonomia (Apple, 1995; César

2010, in press a, in press b). Para que exista inclusão é essencial evitar formas subtis, por vezes implícitas, de exclusão. (pp. 69-70)

Este excerto foca diversos aspetos essenciais. Por um lado, confere uma particular importância à participação, enquanto manifestação da inclusão. Não está incluído quem não é ouvido, quem não tem voz, quem não participa enquanto participante legítimo. Identifica, também, características fundamentais da inclusão: equidade, distribuição do poder, co-responsabilização e autonomia. Mas, sobretudo, foca um elemento essencial e que os outros autores não referem: a importância dos implícitos. Muitos dos fenómenos de exclusão que observámos e que nos relataram não são afirmados de forma explícita. Mas, uma análise mais fina permite detetá-los através dos implícitos, algo tão importante em educação, seja em contexto escolar formal ou no contexto familiar, e que, tantas vezes, está omissa na investigação.

No final da década de setenta, do século XX, o número de vezes que contestavam a segregação e as escolas exclusivas para jovens com necessidade de AESE aumentou significativamente, impulsionando reformas no ensino regular, que se pretendia que fosse alargado para todas as crianças em idade escolar (Morgado et al., 2008). Em 1975, o Congresso dos Estados Unidos da América aprova uma lei federal com cariz pioneiro (*Public-Law 94-142*). Intitulada *The Education for All Handicapped Children Act*, pretende proporcionar educação a todos os que necessitam de AESE “desde os quatro anos até um grau de ensino mais avançado (ou equivalente) ou até aos vinte e um anos de idade” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 560). Um passo semelhante é dado em Portugal, em 1986, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (AR, 1986b), que vem legislar a entrada de todas as crianças e jovens no ensino regular, incluindo as que necessitam de AESE, à altura referidos como “indivíduos com necessidades específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (p. 3072). Em 1990, o Decreto-Lei n.º 35/90 (ME, 1990) vem definir que a escolaridade é obrigatória e gratuita, para todos os alunos, até aos 15 anos de idade, o que corresponde, não ocorrendo nenhuma retenção no percurso escolar, à conclusão do 9.º ano de escolaridade (final do 3.º ciclo do ensino básico). Passar a permitir o acesso à educação, universal e gratuita, a todas as crianças e jovens é, sem dúvida, um marco no caminho para a inclusão, uma vez que não pode existir educação inclusiva sem que a educação seja um direito para todos.

Em 1978 é publicado um relatório conhecido pelo nome da sua autora – Relatório Warnock (*Warnock Report*) (Warnock, 1978) – sendo um documento

importante pelo desenvolvimento que traz para o domínio da educação (Morgado et al., 2008; Silva, 2009). Este relatório introduz o conceito, à época inovador, de necessidades educativas especiais (NEE), contrariando a perspectiva até então vigente. Passa-se de “uma abordagem clínica centrada na deficiência (...) para uma abordagem centrada na aprendizagem escolar de um currículo ou programa” (Morgado et al., 2008, p. 47). Em Portugal, em termos legais, esta designação é adotada, pela primeira vez, em 1991, no Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991). Este documento de política educativa regulamentava a educação dos alunos com NEE, como então se designava, incluindo aspetos referentes às formas de categorização dos mesmos e consequentes adaptações, pedagógicas ou organizacionais, a que tinham direito.

Poucos anos depois da publicação do Relatório Warnock (Warnock, 1978) a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Os debates, conferências, publicações e outro tipo de manifestações inerentes a esta decisão contribuíram para que fosse feita alguma clarificação conceptual, que se discutissem as práticas e se percebesse melhor a importância da inclusão social. Do ponto de vista educativo, em 1986, Madeleine Will, na altura Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos Estados Unidos da América (EUA), preocupou-se com os alunos com necessidade de AESE, levantando questões que se podem considerar como precursoras da inclusão (Correia, 1997; Silva, 2009). Outros avanços foram sendo impulsionados por “decisões e medidas tomadas no seio de organizações e agências internacionais, como as Nações Unidas e a UNESCO, que tiveram extraordinária importância na introdução progressiva de políticas sociais favoráveis à sua implementação” (Silva, 2009, p. 144). Alguns desses documentos e eventos incluem a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultante da conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, que, como o título da declaração sugere, sustenta que a educação é para todos (Morgado et al., 2008; Silva, 2009) e, com grandes impactes e ecos até hoje, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), redigida no final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que se realizou em junho de 1994, organizada pelo governo de Espanha, em parceria com a UNESCO (Morgado et al., 2008; Melro, 2014; Silva, 2009).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assume um lugar de destaque como base para a construção da Escola inclusiva, com repercussões geograficamente vastas, ao ser assinada por representantes de 92 governos e 25 organizações

internacionais, como já referimos anteriormente. Este documento salienta que todas as crianças e jovens, com ou sem necessidade de AESE, têm direito a aprender juntos, em escolas do ensino regular, devendo ser estas últimas a adaptarem-se às características, necessidades e interesses de cada aluno. Além disso, para que a construção de escolas e sistemas de ensino mais inclusivos seja sustentada, legal e financeiramente, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) incentiva os diferentes governos para o desenvolvimento de leis e medidas orçamentais que contemplem e impulsionem os passos necessários para se atingirem estes objetivos.

Em Portugal, é no Despacho n.º 105/97, de 1 de julho (ME, 1997), que uma filosofia de escola inclusiva começa a surgir de forma explícita, inspirando-se no modelo canadiano descrito por Porter (1991). É, também, em 1997, com a Lei Constitucional n.º 1/97 (AR, 1997), que os surdos veem um direito importante ser consagrado: a primeira referência, na Constituição da República Portuguesa, à LGP, enquanto língua de instrução dos surdos. Esta lei representa um avanço relativamente ao reconhecimento e valorização da diferença, respeitando as características sensoriais dos surdos e a forma preferencial de comunicação de grande parte deles. Ainda que não respondesse a todos os desafios existentes na educação dos surdos, permitiu avançar no caminho para a inclusão destes estudantes.

Mais recentemente, a referência à educação inclusiva é explicitada de forma clara no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), onde se pode ler, nas linhas introdutórias, que a melhoria da qualidade de ensino só é possível pela “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens” (p. 154). Contudo, este documento, que vem legislar a educação dos alunos com necessidade de AESE, retrocede em alguns aspetos, quando comparado com o documento que substitui, o Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991), a que já nos referimos. Por exemplo, deixa de ser exigido que não participem numa mesma turma mais do que dois alunos com necessidade de AESE e que as turmas onde estão incluídos não ultrapassem os 20 alunos. Quando se pretende que as práticas sejam adaptadas ao público a que se dirigem, isto é, que tenham em consideração as características, necessidades e interesses específicos de cada aluno, pois só assim se pode falar de educação inclusiva, o número de alunos com que se trabalha é um elemento fulcral para que se possa desenvolver um trabalho com qualidade e deveria variar de forma inversamente proporcional à amplitude da diversidade de cada turma.

Também a forma de categorização dos alunos, de acordo com os diferentes casos de AESE, foi alterada, regressando o modelo médico-clínico, já abandonado no Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991), que se aproximava do referido pelo Relatório de Warnock, de 1978 (Morgado et al., 2008; Silva, 2009). O Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008) adota

uma classificação de índole médica – a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004) – que não foi elaborada para ser usada em educação (...). Por exemplo, não considera o desenvolvimento emocional, ou seja, ignora muitas das características dos alunos que necessitam de AESE. (César et al., 2014, p. 23)

Como refere César (2012b), esta omissão de tudo o que se refere ao desenvolvimento emocional é ainda mais grave porque o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), contrariando as recomendações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), vem, ainda, criar escolas de referência: (1) para a “educação bilingue de alunos surdos” (p. 159) (artigo 23.º); (2) para a “educação de alunos cegos e com baixa visão” (p. 161) (artigo 24.º); (3) “unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo” (p. 161) (artigo 25.º); e (4) “unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita” (p. 162) (artigo 26.º). Conceber a educação de alunos do espectro do autismo sem equacionar o seu desenvolvimento emocional, é particularmente grave. Isto não significa que o desenvolvimento emocional não seja uma pedra basilar no desenvolvimento geral de qualquer aluno, mas assume-se que nestes é ainda mais importante que seja alvo de uma ação voluntária e especializada.

Como refere N. Santos (2008), “de acordo com os princípios da educação inclusiva, os alunos categorizados como apresentando NEE devem ter a possibilidade de frequentar a escola regular da sua área de residência, promovendo a sua inclusão social na área em que vivem” (p. 11). Contudo, tal como César e seus colaboradores (2014), “reconhecemos que não é viável ter especialistas diariamente, no número de horas necessárias, de todos os tipos de AESE e em todas as escolas. Nem materiais adequados e mais caros, como alguns materiais específicos de cada tipo de AESE” (pp. 23-24). Contudo, não é a criação das escolas de referência que é grave, pois “se as escolas de referência tivessem sido uma forma de operacionalizar a inclusão, ultrapassando barreiras à participação legítima de todos os alunos e passando dos discursos às práticas, seriam de louvar” (César et al., 2014, p. 23). Grave é que se criem

as escolas de referência mas que, nem mesmo nessas, existam as condições explicitadas e necessárias para que as características de cada caso de AESE sejam respeitadas e se possa promover, efetivamente, o seu acesso ao sucesso escolar (César et al., 2014). Exemplo disso é a situação vivenciada na escola de referência para a educação bilíngue de alunos surdos onde se realizou o estudo de Melro (2014). Nessa escola, nenhum dos professores, responsáveis por uma turma com nove estudantes adultos surdos, que tinham como L1 a LGP, dominava esta língua e o número de intérpretes disponíveis não permitia o acompanhamento permanente da turma. Grave é, também, que o concurso nacional de professores do ensino básico e secundário não tenha em consideração, na ordenação e colocação dos docentes, a formação adicional específica para algum caso de AESE, com exceção dos professores de educação especial, perdendo-se a oportunidade de tirar partido de motivações pessoais e da apropriação de conhecimento especializado. Professores do ensino regular com especializações adequadas ao caso específico de uma determinada escola de referência seriam certamente uma mais-valia inegável, como salientou César (2012b).

Em 2009 é publicada a lei que alarga a frequência obrigatória do sistema educativo até aos 18 anos de idade ou até à conclusão do 12.º ano de escolaridade, se esta última acontecer primeiro (ME, 2009). Ao forçar os estudantes a permanecerem ainda mais anos no sistema educativo, torna-se mais urgente e eticamente indispensável conceber e pôr em prática uma educação para todos, aproximando a Escola da diversidade, proporcionando aos alunos oportunidades para definirem um projeto de vida viável e no qual uma escolarização alargada faça sentido.

Por último, convém não esquecer um aspeto importante, que César (2012b) salienta: o perigo inerente a mudanças legislativas demasiado frequentes e, muitas vezes, diríamos nós, inconsequentes. Quando estas alterações se sucedem sem que os docentes se apercebam de que foi efetuada uma avaliação séria das mesmas, prévia à mudança, tendem a não aderir às alterações sugeridas, contribuindo a suposta mudança para que tudo fique na mesma em vez de mudar.

2.1.2. O fosso entre a teoria e as práticas

Em relação à educação inclusiva, o distanciamento entre a teoria e as práticas surge, primeiramente pela organização do sistema educativo e relaciona-se com três aspetos ou tipos de diferença: (1) entre a legislação e os documentos de política educativa e o que existe no terreno; (2) entre os discursos e a organização permitida,

depois, pelo Ministério da Educação (ME); e (3) entre os discursos e o tipo de formação de professores em vigor. No que se refere ao primeiro ponto, a legislação atual (ME, 2008) preconiza, por exemplo, a existência de escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos. Porém, volvidos oito anos, o interior e o sul de Portugal carecem de escolas de referência (DGE, 2013) e, mesmo em Lisboa, considerada um meio privilegiado, nas escolas de referência que existem para surdos não há intérpretes de LGP em número suficiente e são raros os docentes fluentes em LGP (Melro, 2014; Santos, 2016). No segundo aspeto, a legislação atual (ME, 2008) subscreve os princípios da educação inclusiva mas, depois, não considera muitos casos (ex: dislexia, hiperatividade, síndrome de Down, entre outros) o que torna as medidas organizacionais inadequadas a estes alunos. Para além disso, os critérios de sinalização, baseados na CIF (OMS, 2004) são pouco coerentes com a educação inclusiva, cujos princípios pouco ou nada são tidos em consideração ao decidir o número de alunos por turma, a atribuição das turmas a determinados docentes, ou os horários, como realça César (2012b). Por último, como também salienta esta autora (2012b, 2014, 2017), se a formação de professores não garante que os princípios da educação inclusiva serão respeitados, a sua ausência, ou a falta de análise de casos concretos, bem como a falta de preparação dos docentes para fazerem adaptações curriculares adequadas às necessidades educativas dos alunos, podem comprometer seriamente o desenvolvimento de práticas inclusivas, em aula.

Se a legislação tem avançado no sentido de construir uma Escola mais inclusiva, ainda que passando por alguns retrocessos preocupantes, as práticas nem sempre têm acompanhado esse movimento. Como referem César e seus colaboradores (2014),

apesar de se discutir mais a necessidade de que as escolas e sociedades respeitem os princípios da educação e cidadania inclusivas, existe ainda um enorme fosso entre os discursos (escritos e orais) e as práticas. Assim, assiste-se a que se possa escrever o “politicamente correcto”, sem que exista uma mudança nítida nas vivências de quem participa em culturas socialmente pouco valorizadas (...) e/ou necessita de AESE. (p. 20, aspas e parênteses no original)

Apesar das intenções da LBSE (AR, 1986b) e da subscrição da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os princípios da educação inclusiva (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994) continuam a não estar espelhados nas práticas educativas da maioria das escolas portuguesas (César, 2003, 2009, 2014; Freire & César, 2002; Melro, 2014; Rodrigues, 2003). As formas de exclusão, ou de dificultar a inclusão, podem ser mais ou menos marcadas, bem como acontecerem de forma explícita ou implícita.

Quando as culturas em que os estudantes participam não são respeitadas, a sua inclusão está a ser limitada. Quando as formas de raciocínio e as estratégias de resolução preferenciais de um aluno, para resolver um problema ou outra tarefa matemática, não são valorizadas, ou sequer admitidas, a inclusão e participação legítima do mesmo estão a ser dificultadas. Quando, a um aluno cego, só são providenciados materiais de estudo e exames escritos a negro, quando os professores do ensino regular não compreendem braille e as respetivas particularidades deste tipo de escrita, ele está a ser excluído. Assim, os agentes educativos, por serem os principais detentores do poder, em cenário de sala de aula, configuram, de forma explícita ou implícita, o acesso que os estudantes têm ao sucesso escolar e a uma participação legítima. César (2014) realça mesmo, de forma inequívoca, a importância que os implícitos têm no desenvolvimento de formas de atuação inclusivas. Salienta, também, a relação que existe entre os implícitos e as diversas formas de poder que existem em contexto escolar, nomeadamente em cenário de sala de aula:

através de implícitos eles podem também impedir os estudantes de ter acesso ao poder e criar barreiras que os mantêm como participantes periféricos, que não têm voz, ou cujas vozes foram silenciadas (César, 2013a, 2013b). Formas implícitas de agir e reagir estão claramente ligadas a aspetos de poder, à forma como aqueles que têm poder o distribuem ou o concentram nas suas próprias mãos. (César, 2014, pp. 172-173)

Vários autores referem que construir uma escola configurada pelos princípios da educação inclusiva, que os vivencia na prática, é algo que dá trabalho e tem subjacente um esforço consciente, voluntário. Como refere Hegarty (2001),

as mudanças a fazer não são simples cosmética à escola. A necessidade que existe é de uma reforma global e abrangente que proporcione a emergência de novas escolas, que incluam e que eduquem bem não só os alunos que se encontram actualmente excluídos, mas também os muitos alunos que frequentam a escola regular e nela recebem uma educação de má qualidade. (p. 82)

Também Rodrigues (2006) salienta que a construção da Escola inclusiva inclui processos não só trabalhosos como caros, uma vez que a educação inclusiva se sustenta num “sistema exigente, qualificado, profissional e competente” (p. 311). Este autor sublinha que, apesar do esforço, profissional e financeiro, este é o caminho a seguir para a Educação, uma vez que o preço da exclusão será ainda muito mais caro para a sociedade, a médio e a longo prazo. Outro aspeto a destacar das afirmações que faz prende-se com a importância de se investir na qualificação dos agentes educativos envolvidos. Também Melro (2014) refere que “a inclusividade exige que os processos

formativos dos professores e de outros agentes educativos sejam iluminados por um outro paradigma de formação, possibilitando-lhes ir mais além do que o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas que lecionam” (p. 148). Este autor, aponta para a necessidade de uma formação que não se limite aos conteúdos científicos e que, no caso de docentes de estudantes surdos, deverá incluir a aprendizagem das línguas gestuais e a “discussão crítica de problemáticas relacionadas com o *empowerment* dos surdos, contribuindo, deste modo, para a valorização da(s) voz(es) destes estudantes” (p. 148, itálico e parênteses no original).

Assim, mais do que pelo suporte legal, ainda que dele necessite, a construção da inclusão passa pelo envolvimento e responsabilização dos agentes educativos, pois “a estrutura social é obra dos homens e (...) a sua transformação será também obra dos homens. (...) Por isso, o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo” (Freire, 1979/2007, pp. 48-49). Desta forma, é essencial perceber o peso das formas de atuação dos diversos agentes educativos enquanto construtores da Escola, assim como se eles a configuram no sentido da inclusão, ou não. Como salienta Melro (2014), referindo-se ao caso específico dos estudantes surdos, é

necessário que a Escola afirme os professores como agentes de inclusividade, contribuindo, nas práticas que apresentam, para que a educação dos surdos não caia naquilo a que Jarvis (2003) ou Baptista (2008) designam por exclusão pela inclusão, exigindo-se congruência entre princípios e práticas. (p. 149)

Se, por um lado, já se assume que o acesso à educação é para todos, por outro retiram-se direitos que já existiam aos estudantes com necessidades de AESE (César, 2012b; César et al., 2014). Alarga-se a escolaridade obrigatória (ME, 2009), mas não se respeitam e valorizam, de forma generalizada, as diferentes culturas em que os diversos estudantes participam. Há mesmo culturas vulneráveis, ou seja, desvalorizadas na sociedade, em geral, e na Escola, em particular, como a cultura cigana (Chronaki, 2009). Desta forma, aqueles que participam em culturas minoritárias, menos valorizadas e mais distantes das culturas escolares, vivenciam o sistema de ensino sem se sentirem participantes legítimos, sendo conduzidos a situações de angústia ou indiferença perante a mesma. Assim, só faz sentido falar em escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade se as escolas conseguirem ser inclusivas. Não sendo isso conseguido, fará sentido obrigar os jovens a permanecerem num sistema que amiúde lhes faz chegar a mensagem, de forma mais ou menos implícita, de que eles não são capazes de ser bem sucedidos, de que eles são, por algum motivo físico, sensorial, mental ou cultural, pouco

adequados à escola que frequentam, configurando negativamente a sua autoestima e identidade? Também César (2012b) questiona estas incoerências e lacunas entre discursos e vivências ao perguntar “como pode a escolaridade ser, simultaneamente, obrigatória e ir excluindo alguns ou ser incapaz de responder adequadamente às características, necessidades e interesses de alguns dos alunos que a frequentam?” (p. 75).

Pôr em prática a inclusão é também configurado pela forma como se entende a mesma. Partindo de uma análise da investigação produzida em vários países, Ainscow e César (2006) puderam aperceber-se de que, ao conceito de inclusão, não era sempre atribuído o mesmo sentido, relatando a existência de cinco formas mais frequentes de a definir:

- (1) A inclusão enquanto preocupação com a deficiência e as ‘necessidades educativas especiais’;
- (2) A inclusão enquanto resposta à exclusão por motivos disciplinares;
- (3) A inclusão para proporcionar a equidade a todos os grupos vulneráveis à exclusão;
- (4) A inclusão como promoção de uma Escola para todos; e
- (5) A inclusão enquanto Educação para Todos (adaptado de Ainscow & César, 2006, maiúsculas e aspas no original).

Estes autores referem que a confusão gerada por estas diferentes definições dificulta a efetivação da educação inclusiva. Acrescentaríamos que é, possivelmente, mais um elemento a contribuir para a manutenção da distância entre a teoria e as práticas, assim como para o pouco envolvimento de muitos professores neste tipo de mudança de paradigma.

Apesar da larga divulgação deste fosso, há também relatos de exemplos onde a educação inclusiva foi bastante conseguida, nomeadamente em Portugal. O Centro Infantil Helen Keller, a que já nos referimos, é um deles, tendo a particularidade de ter sido concebido muito antes da conceptualização da educação inclusiva. Criado em meados do século XX, esta instituição

constitui um exemplo de uma escola inclusiva *avant la lettre*, ou seja, que subscrevia os princípios da inclusividade muito antes da existência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, até, antes do paradigma de integração ter sido adoptado nas escolas de ensino regular, em Portugal (ME, 1991). Uma escola que se soube adaptar às características, necessidades e interesses dos diversos alunos que a frequentavam, usando o currículo e as práticas pedagógicas como formas de responder à diversidade e

não como forma de simplificação curricular, aplicada de maneira reducionista (Silva & César, 2005; Ventura, César, & Santos, 2010). (César, 2012b, p. 70)

Também João dos Santos é um marco incontornável quando se fala na valorização da diferença em Portugal, criando diversas associações e serviços, também em meados do século XX, onde era notável a preocupação não só com apoio às crianças mas, também, aos respetivos pais, que envolvia nas decisões e processos educativos. Criou, entre outros, o Centro de Paralisia Cerebral da Liga Portuguesa dos Deficientes Motores e a Associação Portuguesa de Surdos (César, 2012b). Para João dos Santos, a diferença era algo de positivo e inegável, enquanto característica da espécie humana. Por isso, não só deve ser valorizada, como é essencial, pois, para este pioneiro da educação, a diferença é necessária para que cada indivíduo se possa construir “enquanto ser individual e único, enquanto ser irrepetível, com uma identidade própria” (César, 2012b, p. 70).

Um aspeto em que tanto os discursos como as práticas precisam de ser muito mais claros, coerentes e cuidadosos é a terminologia utilizada. Alguns passos foram dados neste sentido, passando a utilizar-se termos que caracterizam, como cegos e surdos, em vez doutros que discriminam negativamente, como deficientes visuais ou invisuais, ou deficientes auditivos. Reconheceu-se, ainda, que muitos destes casos se distribuem ao longo de níveis de afetação diferentes, surgindo a designação, por exemplo, de espectro do autismo. Porém, alguma da terminologia, ainda que se reconheça como cientificamente pouco rigorosa, em termos do caso a que se refere, mantém-se atualmente, como acontece com a designação de paralisia cerebral. Noutros casos, como os deficientes motores, a sugestão de César (2012b), que prefere a designação espectro da mobilidade, ainda não foi aceite. Como tal, há ainda muito trabalho a realizar neste domínio.

Sendo através da fala ou da escrita que comunicamos com e sobre estas pessoas, é particularmente importante a terminologia científica adotada. Urge abandonar terminologias com conotação negativa e que fazem, mesmo que indiretamente, apelo à normalização, como acontece com o termo “deficiente”. Este tipo de vocábulos, repetidos diariamente, tem impactes na construção das identidades das crianças e jovens e constituem, elas próprias, formas subtis de exclusão. Deve procurar-se uma terminologia assente na descrição das características, ao invés da marcação do que é díspar da maioria da população, ou seja, que permite definir, mas sem a negatividade inerente a algumas designações ainda utilizadas (César, 2012b). Acreditamos, como

César (2012b), que a comunicação não é neutra e que “quem quer valorizar a diferença, trata-a como algo positivo até nas designações que escolhe utilizar” (César, 2012b, p. 71), ou seja, na forma como se refere às pessoas de quem fala.

É também nesse sentido que César (2012b) prefere referir-se a crianças e jovens com necessidade de apoios educativos e sociais especializados (AESE), ao invés de dizer que estes têm necessidades educativas especiais (NEE), como acontece em muitos documentos de política educativa. Esta autora apresenta três aspetos que justificam e explicitam a terminologia adotada: (1) tratam-se de apoios, pelo que devem ser adaptados às características, interesses e necessidades de cada criança ou jovem; (2) estes serem forçosamente especializados, o que pressupõe uma formação prévia para poderem ser efetuados; e (3) e não serem apenas educativos, mas também sociais (por exemplo, não basta que, na escola, os professores saibam LGP e existam intérpretes, também é necessário que isso aconteça na sociedade, em geral, nomeadamente nos programas de televisão, conferências e outros eventos ou locais públicos). Concordamos com esta posição e, por isso mesmo, é esta a terminologia que usamos ao longo deste documento.

Falta-nos ainda percorrer um longo caminho até que possamos vivenciar a inclusão escolar e social, tal como salientam muitos autores, nacionais e internacionais (Ainscow & César, 2006; César, 2012b; César, Machado, & Ventura, 2014; Rodrigues, 2003; Silva, 2009; Hegarty, 2001). Mas, como diz o poeta, só se faz o caminho ao andar (Machado, 1999) e, por isso mesmo, cada pequeno passo, cada novo contributo, é importante.

2.2. IGUALDADE E EQUIDADE

Sendo os conceitos de igualdade e equidade frequentemente usados na legislação e em documentos de política educativa, nacionais e internacionais, torna-se importante proceder a uma clarificação conceptual dos mesmos. Para além disso, convém também analisar como estes dois conceitos são referenciados, ao longo do tempo, nos principais documentos de política educativa, bem como os impactes que estas duas conceptualizações tiveram, em Portugal, nas escolas e na sociedade.

2.2.1. Diferenciação conceptual

Nem sempre estes dois conceitos são clarificados e usados de uma forma coerente. No entanto, é essencial distinguir igualdade de equidade. Concordamos com Dias (2015), quando afirma:

preferimos o conceito de equidade ao de igualdade, uma vez que aquilo que cada indivíduo necessita para evitar a exclusão social e ter acesso ao conhecimento é específico, ou seja, é configurado pelas suas características, interesses e necessidades. Por isso mesmo, dar o mesmo a todos – o princípio da igualdade – é, em muitos casos, continuar a perpetuar o fosso entre os mais desfavorecidos e os mais favorecidos, contribuindo para a exclusão de alguns em detrimento dos privilégios de outros. (p. 49)

Sintetizando, a igualdade consiste em dar o mesmo a todos. Em educação isto corresponde a acreditar-se que, assim, se garantem condições justas, ou seja, que todos têm as mesmas hipóteses de acesso ao sucesso escolar. Mas a igualdade apenas funcionaria como não discriminatória se, à partida, todos estivessem nas mesmas condições e isto é a negação da diversidade e de a aprendizagem ser histórico-culturalmente situada. A equidade consiste a dar a cada um aquilo de que ele necessita para poder atingir o que se pretende. No que se refere à educação, aquilo de que precisa para ter acesso ao sucesso escolar.

Adaptando esta citação à Educação de Surdos, a igualdade levaria a que estes fossem ensinados em LP, a língua de instrução da maioria das escolas, em Portugal, enquanto a equidade aponta para que os conteúdos sejam lecionados em LGP ou, no caso de o serem em LP, para que esteja um intérprete presente, em aula. No caso de os surdos não serem fluentes em LGP e recorrerem à leitura labial, deveriam existir especiais cuidados na localização do professor, em aula, na articulação das palavras e nos registos escritos que são facultados aos alunos (Borges, 2009). No mesmo sentido, a igualdade diria que estes alunos deveriam ter o mesmo tempo para as provas escritas (testes, exames, etc.) que os seus pares ouvintes, como acontecia até à publicação do Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991), enquanto seguir o princípio da equidade leva a que os documentos de política educativa e a legislação (ME, 1991, 2008; JNE, 2016b) considerem que lhes pode ser concedido mais tempo para realizarem estas provas. Ainda no que se refere à avaliação de conhecimentos, o princípio da igualdade diria que os critérios e distribuição das pontuações deveriam ser iguais para todos os alunos, enquanto o da equidade afirma que devem existir ponderações diferentes, nomeadamente para aspetos ligados ao uso da LP, para alunos com as características

sensoriais dos surdos. Isto significa reconhecer algo importante: quem não ouve, não fala nem escreve da mesma maneira que um ouvinte.

Freire (1993), não se referindo particularmente aos surdos e não fazendo uma clara distinção entre língua e linguagem, realça, contudo, a importância da linguagem, que designaríamos por língua, nesta citação, na promoção da igualdade. Não focando a diferença entre equidade e igualdade, sublinha, porém, um aspecto que nos parece essencial: “é absolutamente fundamental que se reinvente também a linguagem, porque não é possível você democratizar uma sociedade deixando de lado um dos aspectos fundamentais do que faz a sociedade, que é a linguagem humana” (Freire, 1993, p. 13). Parece-nos claro o papel que as línguas desempenham na equidade e nas possibilidades de participação legítima. A distribuição, ou não, do poder, bem como o *empowerment* das minorias vulneráveis, socialmente desvalorizadas, passam pela legitimidade que é atribuída, ou não, às línguas dessas mesmas culturas. Exemplo disso é o que se passa com a LGP. Cada sociedade e cada sistema educativo legitimam, ou não, as línguas gestuais, facilitando ou criando barreiras à participação legítima dos surdos na Escola e na sociedade.

Algumas associações têm tido um papel fundamental na reivindicação da equidade em relação à comunidade surda. A título de exemplo, a Federação Portuguesa de Associações de Surdos (FPAS) tem realçado que a equidade, em relação aos surdos, passa pelo reconhecimento da LGP enquanto língua da comunidade surda, devendo a mesma ser equiparada à LP. Para além disso, realçam que é fundamental que a LGP seja utilizada nas escolas frequentadas por alunos surdos. Porém, no sistema de ensino português co-existem: (1) alunos surdos, com uma surdez severa e/ou profunda, que são fluentes em LGP; (2) os que a falam sem serem fluentes; e (3) os que recorrem à LP como meio de comunicação, considerando-se incapazes de se exprimirem em LGP. Geralmente, as associações de surdos, bem como os atuais documentos de política educativa (ME, 2008), apenas consideram o primeiro caso. Mas, se quisermos preservar a possibilidade de todos terem acesso ao sucesso escolar, temos de considerar os três casos e, segundo o princípio da equidade, proporcionar a cada um deles aquilo de que necessitam para serem participantes legítimos. Por exemplo, para surdos que tenham como forma de comunicação dominante (Healy et al., 2016) a LP, exprimindo-se oralmente nesta língua e recorrendo à leitura labial, estarem intérpretes de LGP em aula não contribui para o acesso ao sucesso escolar, nem para que eles se sintam

participantes legítimos, pelo que não seriam essas as condições que responderiam às suas necessidades.

As associações de pais, que João dos Santos tanto valorizou e, em muitos casos, ajudou a fundar, têm também tido um papel fundamental na divulgação das características e necessidades das pessoas surdas, bem como dos ouvintes que têm familiares surdos e que com eles pretendem comunicar de forma aprofundada. Exemplificativas disso mesmo são a Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas (APECDA) ou a Associação de Famílias e Amigos dos Surdos (AFAS). Esta última tem tido um contributo nítido na publicação de obras relacionadas com surdos, permitindo o acesso mais generalizado ao que sobre eles e por eles tem sido escrito, às sua vivências, alegrias e desafios.

Armstrong e seus colaboradores (2000) consideram que a Escola deve celebrar a diversidade, pois só assim se torna inclusiva. Porém, não é possível encarar a diversidade como uma riqueza sem promover a equidade, ou seja, sem dar a todo e qualquer aluno a possibilidade de ter acesso ao sucesso escolar e, como afirma César (2013a), de conseguir traçar trajetórias de participação ao longo da vida nas quais a Escola faça sentido. Reconhece esta autora que a equidade é importante para todos os alunos, sobretudo quando a escolaridade obrigatória é de 12 anos (dos seis aos 18 anos de idade cronológica) (ME, 2009). Mas é particularmente decisiva para aqueles que apresentam necessidade de AESE (César, 2014; César et al., 2014).

Melro (2014) realça outros aspetos complementares essenciais para se compreender a complexidade do conceito de equidade: a promoção da aprendizagem ao longo da vida e a relevância das interações sociais, bem como da partilha de conhecimentos e saberes. Como afirma,

isto significa configurar a educação, em geral, e a EA [educação de adultos], em particular, não apenas como um conjunto de orientações gerais de carácter político-doutrinário, mas iluminada por cenários de equidade e justiça social, onde todos os homens e mulheres não só se sintam eternos aprendentes, mas também se disponham, se preparem para partilhar conhecimentos e saberes. (p. 21)

Para este autor, “um dos elementos configuradores das sociedades que (co)habitamos é a diversidade, cujo mapa demográfico se constitui como elemento importante na delimitação e criação de oportunidades de aprendizagens para os cidadãos” (p. 32). Por isso mesmo, conceber sistemas de ensino, formas de organização escolar, formação de professores e práticas, em aula, respeitadoras da diversidade de

cada um são elementos fundamentais para atingir a inclusão. O aumento da diversidade presente nas escolas do ensino regular vem criar novos desafios, tanto para os agentes educativos como para os sistemas de ensino. Quando se pretende desenvolver uma educação inclusiva, de qualidade, assumir os princípios da equidade na legislação e nos documentos de política educativa, bem como nas práticas, é um elemento essencial. Para os surdos, que muitas vezes abandonam a escola precocemente, ou vivenciam diversas formas de insucesso escolar, mesmo que subtis e disfarçadas, a existência de oportunidades de educação e formação, bem como de estágios profissionais, que lhes permitam traçar uma trajetória de participação ao longo da vida proporcionadora de autonomia financeira, é um contributo muito importante para a equidade e a justiça social.

Tal como afirma Machado (2014), “a discussão sobre o que se entende por equidade não está terminada, dada a complexidade dos domínios que envolve” (p. 9). Por isso mesmo, diversos autores, do domínio da Educação, propõem diferentes definições deste conceito. Cobb e Jackson (2011) retomam um constructo, criado por Lampert e Graziani (2009), designado como *ambitious teaching*. Para Cobb e Jackson (2011), para que possa existir equidade, em aula, nomeadamente de Matemática, “todos os alunos devem poder participar substancialmente em todas as fases das atividades de sala de aula” (p. 8). Assim, um processo de ensino de qualidade, exigente e reflexivo, está subjacente à existência de equidade. Só este tipo de ensino, ambicioso, possibilita que os alunos tenham oportunidades para desenvolver um pensamento matemático complexo e conhecer estratégias de resolução diversas, aspetos que só se conseguem promover através de uma participação legítima (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991), em aula.

Gutiérrez (2007) concebe a equidade como um processo que se desenrola ao longo do tempo. Para que exista equidade na educação é preciso respeitar as identidades de cada aluno: cultural, pessoal e escolar. Posição semelhante assumem diversos autores que trabalham no domínio da educação matemática crítica, como Alrø, Ravn e Valero (2010) ou Skovsmose (2006, 2007). Para este último autor, a educação matemática crítica preocupa-se em respeitar a diversidade cultural enquanto forma de promover a justiça social. Como realça, “estou preocupado a respeito de como o racismo, sexismo, elitismo, poderiam operar na educação matemática. Estou preocupado com a relação entre a educação matemática e a democracia” (Skovsmose, 2007, p. 176). Assim, apercebemo-nos de que, para autores com uma maior preocupação em relação aos

efeitos que a escolarização pode ter na vida presente e futura dos indivíduos, a equidade surge como uma característica essencial da democracia e da justiça social, configurando não só as práticas, em aula, mas também as vivências, em sociedade. Posição semelhante assume Freire (2003) quando critica a educação que se limita a reproduzir as desigualdades sociais. Para que se atinja uma cidadania crítica, reflexiva e sustentável é necessária uma educação intercultural, que valorize os contributos que cada um (alunos, famílias, professores, comunidade social envolvente) pode trazer para a Escola e, dentro desta, para a aula. Assim, a equidade, a justiça social e a inclusão estão intimamente ligadas e constituem o grande desafio de um futuro sustentável para toda a humanidade.

Leite (2002, 2003, 2006) também tem refletido sobre a necessidade de promover a equidade e de a organização e supervisão escolares permitirem construir uma escola curricularmente inteligente, que ela define como

uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos [bem como as famílias, diríamos nós], e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem. (Leite, 2003, p. 125)

Assim, para esta autora, a equidade só consegue ser implementada se existir descentralização e contextualização. Se as escolas não respeitarem as características das comunidades culturais que as frequentam, se não promoverem o diálogo intercultural ou, como afirma César (2013b), se não forem capazes de operacionalizar dinâmicas regulatórias Escola/Família, facilitando a mediação cultural e as transições entre culturas, não se promove a equidade e não se consegue atingir uma educação intercultural e inclusiva.

Roldão (2003) realça, também, dois aspetos que nos parecem importantes. Um primeiro refere-se à disparidade na qualidade da educação entre escolas de zonas populacionais favorecidas e desfavorecidas, nomeadamente nas grandes cidades, onde, em muitos casos, a frequência da escola, em zonas limítrofes, com marcas acentuadas de pobreza, não dá origem a muita apropriação de conhecimentos, servindo mais para ocupar o tempo do que para definir projetos de vida futuros. No caso particular dos surdos, esta disparidade está bem patente na distribuição de escolas e agrupamentos de escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos, com a grande maioria localizada no litoral do país e, dentro deste, sobretudo entre a região da grande Lisboa e o norte (DGIDC, 2011b). Assim, se pensarmos em Portugal, há três constatações que

favorecem a reprodução social discriminatória e que deveriam ser, por isso mesmo, evitadas: (1) as assimetrias quanto à qualidade do ensino entre escolas maioritariamente frequentadas por alunos de classe média ou alta e as de zonas desfavorecidas, nas grandes cidades; (2) as assimetrias quanto à qualidade do ensino e acesso a escolas entre o litoral e o interior, estando o litoral claramente favorecido; e (3) as assimetrias entre Norte e Sul, sendo este último mais pobre e mais carente, em termos de escolas, nomeadamente de referência. Estas assimetrias negam quer o princípio da equidade quer o da igualdade, amplamente mencionados nos documentos de política educativa e até na Constituição da República Portuguesa (AR, 2005).

Como segundo aspeto destacado por Roldão (2003), esta autora refere que surgiu, recentemente, o ensino doméstico (*home schooling*) como alternativa à frequência de uma escola. Supostamente, ao ser mais uma alternativa educativa, este sistema contribuiria para a equidade. Porém, é preciso ter cuidado para que o ensino doméstico não se transforme em mais falta de equidade e em discriminação, em vez de uma oportunidade para todos, uma vez que os seus requisitos (MEC, 2013) conseguem ser respondidos, na maioria das vezes, por pessoas das classes média e alta, mas não pelas mais desfavorecidas.

Por tudo o que foi dito, concebemos a equidade como um caminho para atingir a igualdade de oportunidades na Escola, na vida profissional e na participação social, em geral. Sem equidade aumenta o fosso entre os mais desfavorecidos e os mais favorecidos, ou seja, a diversidade pode tornar-se penalizadora, em vez de ser uma riqueza. Por isso mesmo, não existe inclusão, escolar e social, sem equidade.

Todos os indivíduos são capazes de aprender, embora a ritmos diferentes e atingindo patamares de conhecimentos e competências diferentes. Porém, cada indivíduo será capaz de aprender mais, de mobilizar e desenvolver mais capacidades e competências e de atingir desempenhos tanto mais conseguidos quanto mais adaptados às suas características estiverem os processos de ensino e de aprendizagem. Respeitar a diversidade cultural e pessoal é uma forma de promover a equidade e a justiça social, por isso mesmo, é essencial na Escola e na sociedade.

2.2.2. Principais documentos de política educativa

São vários os documentos, produzidos nacional e internacionalmente, que visam a educação. Muitos fazem referência à igualdade, à equidade, ou usam os dois termos. Contudo, nem sempre existe uma clarificação conceptual dos mesmos, levando a que os

conceitos surjam, por vezes, com a atribuição do mesmo significado para ambos. Outras vezes, ainda, encontram-se documentos onde, embora não haja uma referência explícita a nenhum deles, depreende-se pela sua redação qual dos conceitos está subjacente à sua elaboração.

Internacionalmente, observa-se um cuidado, em muitos documentos de política educativa, em incentivar a construção de uma educação com equidade, visando atingir a igualdade de oportunidades. Já em 1990, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), se podia ler que “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (p. 4). A OCDE (2008) salienta que a equidade, em educação, tem duas dimensões:

A primeira é a justiça (*fairness*), que basicamente significa certificar-se que circunstâncias pessoais e sociais – por exemplo género, estatuto socioeconómico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo para alcançar o potencial educativo. A segunda é a inclusão (...). As duas dimensões estão intimamente interligadas: combater o insucesso escolar ajuda a ultrapassar os efeitos da privação social, que frequentemente causa insucesso escolar. (p. 2)

Ainda que não haja uma clara referência aos estudantes com necessidade de AESE, encontra-se neste documento uma preocupação com a diversidade, em aceitá-la e garantir que o acesso ao sucesso escolar é proporcionado a todos. Além disso, este excerto corrobora a ligação entre equidade e inclusão, a que já nos referimos. De salientar, também, a referência à relação entre educação e melhores condições socioeconómicas. Percursos académicos mais longos aumentam as probabilidades de acesso à empregabilidade e a melhores condições de vida, do ponto de vista social (OCDE, 2008; Rodrigues, Roldão, Nóvoas, Fernandes, & Duarte, 2010). Reforçando esta posição, pode ler-se num documento da OCDE (2008) que “um sistema justo e equitativo, que torna a vantagem da educação disponível para todos é um dos motores (*levers*) mais poderosos que tornam a sociedade mais equitativa” (p. 1). Também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a que já tivemos oportunidade de nos referir, não faz referência à palavra equidade, mas é, sem dúvida, um documento que impulsiona marcadamente este princípio ao promover e incentivar internacionalmente o paradigma da inclusão.

Os documentos de política educativa internacionais apontam, também, para o que ainda falta conseguir e melhorar. Como refere a *Inclusion International* (2009),

77 milhões de crianças não estão na escola – e pelo menos 25 milhões destas têm incapacidade (UNESCO, 2006). Ainda mais assustador (*appalling*), não mais de 5% das crianças com incapacidades completam uma educação primária (World Bank, 2003). A maioria dessas crianças vive em países em desenvolvimento. (p. 1)

Em relação aos adultos, entre os países que fazem parte da OCDE, um em cada três adultos concluiu, no máximo, o ensino básico (*lower secondary*), o que constitui uma acentuada “desvantagem em termos de empregabilidade e oportunidades de vida” (OCDE, 2008, p. 1). Iluminando também a falta de equidade ainda vivenciada, a OCDE (2013a) refere o peso que uma educação não gratuita representa e o quanto pode ser limitadora, em particular nos ensinos pré-primário e superior, ou seja, fora da escolaridade obrigatória. Como nestes níveis o financiamento fica, maioritariamente, a cargo das famílias, a equidade no acesso à educação torna-se uma preocupação. Neste sentido, este documento sugere que “propinas mais baixas podem ajudar a promover o acesso dos estudantes e equidade no ensino superior” (p. 225). Convém salientar que a equidade no acesso à educação não se pode limitar à escolaridade obrigatória, se pretendemos uma sociedade onde impere a justiça social.

A equidade em educação tem sido, também, pensada em termos do acesso ao sucesso escolar e aos conhecimentos específicos de algumas disciplinas. No caso da Matemática, ainda que haja resultados que apontem para uma grande disparidade entre os desempenhos de diversos países (OCDE, 2013b), o *National Council of Teachers of Mathematics* (NCTM, 2007) afirma que a equidade “exige diferentes adaptações, de modo a ajudar todos os alunos na aprendizagem da matemática” (p. 13). Procura-se, assim, incentivar a reflexão sobre práticas de ensino e de aprendizagem que não excluam, que permitam aos diferentes estudantes aceder aos conhecimentos matemáticos, vivenciando as actividades matemáticas enquanto participantes legítimos. Também Machado (2014) refere que

a preocupação com a efetivação de uma educação [matemática] que promova a equidade tem-se tornado (mais) clara nos documentos de política educativa, nacionais e internacionais, principalmente nos últimos anos, uma vez que a Escola deixou de ser um espaço/tempo destinado a uma elite, passando a ser frequentado por alunos que participam em diferentes culturas (Abreu, Bishop, & Pompeu, 1997; César, 2009, 2013a, 2013b, in press a, in press b; OCDE, 2008). (pp. 7-8)

Se, por um lado, os resultados de 2012 do estudo do PISA (*Programme for International Student Assessment*) apontam para uma melhoria dos desempenhos dos estudantes que participam em culturas vulneráveis, socioeconomicamente desfavorecidas, em vários países onde políticas com forte foco na equidade foram

implementadas (OCDE, 2014), por outro, segundo a OCDE (2008, 2013b), apesar das mudanças educacionais, sociais e económicas que se têm feito sentir, nas últimas décadas, em Portugal, continuam a observar-se fenómenos de exclusão escolar e social, que caracterizam este país como ainda existindo profundas desigualdades sociais. Paralelamente, a educação ainda não garante a equidade de oportunidades nem uma educação de qualidade para todos.

Em termos de documentos de política educativa nacional que apontam para a construção do caminho para a equidade na educação, é de referir, mais uma vez, a LBSE (AR, 1986b), por legislar a entrada de todos os alunos no ensino regular, e, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991), por regulamentar os apoios, adaptações e direitos dos que entre eles necessitam de AESE. Este último documento, ainda que já representasse um passo no percurso para a inclusão, salientando a importância da “abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»” (ME, 1991, p. 4390, aspas no original), não fazia ainda qualquer alusão aos termos ‘igualdade’ e ‘equidade’. Em alguns excertos parece poder-se inferir que tinha subjacentes os princípios da igualdade, pois afirma a consagração

de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos. (ME, 1991, p. 4390)

Deste excerto, parece depreender-se que, sempre que possível, deve fazer-se o mesmo para todos, ou seja, recorrer a práticas iguais para todos os alunos, independentemente das respetivas características, necessidades ou interesses. Contudo, avançando na leitura deste decreto, percebe-se, através de algumas das medidas legisladas, que se procuram adaptar as estratégias de ensino e de avaliação aos alunos em questão, permitindo, por exemplo, o acesso a alterações: (1) curriculares, mais adaptadas aos ritmos de aprendizagem, bem como capacidades e competências já mobilizadas ou por desenvolver; ou (2) avaliativas, com tempos, locais e periodicidade dos momentos de avaliação mais adaptados, ou mesmo uma avaliação realizada com base em instrumentos ou formas de comunicação diferentes daqueles que são propostos aos restantes alunos (ME, 1991). A consagração destas possibilidades aproxima-se marcadamente de uma educação que recorre à equidade.

Já no Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008) que, como já referimos, veio substituir o Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991), a equidade encontra-se claramente explicitada:

a educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. (ME, 2008, p. 154)

Desta forma, fica patente a ligação entre inclusão e equidade. A importância da igualdade de oportunidades no acesso ao sucesso académico deve atingir-se. Mas, para isso, as práticas, em aula, devem basear-se nos princípios da equidade. Pode também perceber-se que este documento pressupõe que cada indivíduo tem as suas especificidades e, nesse sentido, todos os alunos têm necessidades educativas, embora a resposta a dar a algumas delas exija formações especializadas, ou seja, uma formação adequada por parte dos agentes educativos. O que afirmámos sustenta-se no excerto do documento em que se lê que “todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados” (ME, 2008, pp. 154-155). Esta forma de perspetivar as especificidades de cada indivíduo, bem como a diversidade enquanto algo presente e a ter permanentemente em consideração na gestão das práticas educativas, vai ao encontro da quinta visão de inclusão apresentada por Ainscow e César (2006), a inclusão enquanto educação para todos. Só se atinge uma educação para todos, adaptada às características, necessidades e interesses de cada um, se se subscrever a equidade.

Contudo, este mesmo documento, não está imune a algumas contradições, não só por algumas das medidas propostas, mas também pelo recurso a algumas terminologias, quanto a nós, menos conseguidas e que contrariam os princípios da inclusão e equidade, explicitados no preâmbulo do mesmo. Por exemplo, é afirmado que “entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização” (ME, 2008, p. 155). Como já tivemos oportunidade de referir, a opção pelo termo ‘deficiências’ deveria ser abandonada, pelas conotações negativa e pejorativa que lhe estão associadas. Tal como César (2012b),

acreditamos que a forma como usamos a língua e a comunicação não é neutra na expansão de uma educação e sociedade mais inclusivas e que a ética também passa pelo conforto que sente quem é designado de determinada maneira e não de outra. (p. 71)

No caso particular dos alunos surdos, por um lado, pode ler-se, neste documento de política educativa, que

a educação das crianças e jovens surdos deve ser feita em ambientes bilingues que possibilitem o domínio da LGP, o domínio do português escrito e, eventualmente, falado, competindo à escola contribuir para o crescimento linguístico dos alunos surdos, para a adequação do processo de acesso ao currículo e para a inclusão escolar e social. (ME, 2008, p. 159)

Deste excerto salienta-se a ênfase dada à importância da LGP enquanto língua de instrução, mas não descurando, também, o domínio da LP, língua da comunicação social mais alargada. Além disso, é também destacada a importância da inclusão escolar e social destes alunos. No entanto, no ponto imediatamente a seguir, pode ler-se que

a concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário. (ME, 2008, p. 159)

Neste excerto, ainda que este documento saliente a importância da interação de crianças e jovens surdos com pares e agentes educativos fluentes em LGP, com a qual concordamos, é, no entanto, legislada a possibilidade de criação de turmas exclusivamente constituídas por alunos surdos, desde o 1.º ao 12.º anos de escolaridade. Esta modalidade é contraditória com os princípios da inclusão, recuando ao modelo da segregação dentro dos mesmos muros do recinto escolar. Além disso, ainda que a concentração de recursos especializados, materiais e humanos, possa trazer vantagens no acesso aos conteúdos a lecionar, a socialização com a restante comunidade escolar, em particular com os pares ouvintes, é prejudicada. Desta forma, estes alunos ficam menos preparados para virem a atuar, no futuro, como participantes legítimos numa sociedade que é maioritariamente ouvinte e, portanto, compromete a igualdade de oportunidades que vivenciarão num percurso pós-escolar.

Outro documento que gostaríamos de destacar é da autoria de Roldão (1999b). Ainda que não faça referência ao termo equidade, salienta a importância da diferenciação no currículo para que se “possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52). Ao propor que se faça uma diferenciação, possível a vários níveis, de modo a permitir que todos possam aprender, promove a equidade no acesso às aprendizagens. Como refere esta autora, é necessário

- diferenciar as opções de cada escola para responder melhor ao seu público;
- diferenciar os projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;
- diferenciar os modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem-sucedida de cada um.

A todos estes níveis, requer-se um equilíbrio constante entre o modo de diferenciação que se escolhe e a aprendizagem que se quer assegurar. Ou seja, as escolas diferenciam os seus projectos, mas para que em todas elas se alcancem melhor as aprendizagens socialmente necessárias (...); diferenciam-se os métodos pedagógicos e as actividades para corresponder às diferentes vias de acesso e pontos de partida dos alunos, mas para que assim todos eles cheguem a um nível mais elevado de aprendizagem. (Roldão, 1999b, pp. 52-53)

Com mais de 15 anos, este documento chamava já a atenção para a importância de atender a diversidade vivenciada nas escolas, adaptando o currículo, as práticas, os métodos pedagógicos, os projetos (de escola, de turma ou individuais) aos alunos a que se destinam. É ainda destacada a necessidade de equilíbrio entre as adaptações e a aprendizagem, que se pretende que concretize as potencialidades de todos os alunos. Desta forma, esta autora salienta que as adaptações devem ter como objetivo uma educação de qualidade para todos e que respeite os ritmos, necessidades, características e interesses de cada aluno (Roldão, 1999b).

2.3. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INTERCULTURAL E INCLUSIVA

De acordo com a OCDE (2008), em Portugal, um estudante que participe numa cultura vulnerável, sociocultural e economicamente desvalorizada, tem três vezes mais probabilidade de não atingir sucesso académico na disciplina de Matemática do que um estudante que participe na cultura maioritária e não vivencie desafios acentuados do ponto de vista financeiro. Assim, urge, por um lado, que se conheçam as características, necessidades e interesses de cada aluno, bem como as culturas em que participa. Isto deve ser feito desde o início do ano letivo (César, 2009; Machado, 2008, 2014). Por outro lado, é necessário que haja uma procura ativa de estratégias de ensino, de práticas letivas, que tenham esse conhecimento em consideração, respeitando e adaptando-se ao aluno. Como referem César (2009) e Machado (2008, 2014), na primeira semana de aulas, mais importante do que começar imediatamente a lecionar conteúdos matemáticos, é que o professor procure conhecer os alunos de cada turma que lhe foi atribuída, nomeadamente no que se refere às capacidades e competências que os alunos

já conseguem mobilizar e as que precisam de desenvolver. Machado (2014) refere que a mudança na forma de atuação, em aula, deve envolver dois níveis complementares:

- (1) a planificação e preparação das aulas, incluindo os instrumentos e os procedimentos que o professor utiliza para conhecer as capacidades e competências que os alunos já mobilizam e as que precisam de desenvolver e a elaboração, “adaptação ou seleção de tarefas matemáticas que visam o desenvolvimento de outras capacidades e competências que os alunos necessitam de desenvolver, através da interação entre pares (Machado, 2008; Machado & César, 2012a; Ventura, 2012)” (Machado, 2014, p. 2); e
- (2) a operacionalização dessa planificação, isto é, a forma de trabalho desenvolvida, em aula, e que está relacionada com o “desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no trabalho colaborativo, nomeadamente em díade ou em pequenos grupos, associado às interações sociais dialógicas que emergem dos jogos interativos” (Machado, 2014, p. 2).

Esta alteração das práticas no início do ano letivo é essencial para uma melhoria dos desempenhos matemáticos. Sem conhecer os alunos, nomeadamente quanto às competências e capacidades que já conseguem mobilizar e as que falta desenvolver, não é possível adaptar as tarefas matemáticas a propor àquele grupo específico. Logo, não se promove a inclusão dos diferentes elementos. Um teste de diagnóstico avalia os conhecimentos que os alunos conseguem mobilizar naquele momento, mas não permite reconhecer, por exemplo, quais os alunos que já são capazes de mobilizar o raciocínio abstrato, quais os que optam preferencialmente por raciocínios geométricos em detrimento dos analíticos, ou que têm um sentido crítico ou a intuição matemática mais desenvolvidos. Assim, um teste de diagnóstico pouco mais informa do que aquilo que se poderia saber consultando as pautas dos anos letivos anteriores. As informações referentes às capacidades e competências permitem ao professor optar por tarefas de uma dada natureza em detrimento de outra, uma vez que diferentes tarefas permitem desenvolver competências diferentes, ainda que possibilitem abordar os mesmos conteúdos matemáticos. Estas competências podem ser avaliadas com instrumentos como aquele que foi desenvolvido pelo projeto *Interação e Conhecimento* (IC), designado como um Instrumento de Avaliação de Capacidades e Competências (IACC), descrito detalhadamente por Machado (2014). Este instrumento permite ter acesso a este

tipo de informações e tomar decisões mais sustentadas sobre as práticas a adotar, em aula, para cada turma.

No caso mais específico dos estudantes com necessidade de AESE, a preocupação com o ensino da Matemática e adaptação das práticas, nesta disciplina, carece de investigação. Healy e suas colaboradoras (2016) afirmam a importância de se refletir e estudar esta temática, em particular no caso dos alunos surdos ou cegos, cujas características sensoriais tornam mais adequado o uso de formas de comunicação que diferem das da maioria da população.

Dar atenção a estudantes com incapacidades é ainda relativamente raro dentro do campo da educação matemática como um todo. Na área da diversidade linguística e da aprendizagem da matemática, a investigação tende a considerar a diversidade como ligada às línguas faladas ao invés de línguas e recursos linguísticos expressados através de outras modalidades, como as línguas gestuais (...) e os gestos. (Healy et al., 2016, p. 141)

Mais uma vez, conhecer as características dos alunos, bem como as capacidades e competências que já mobilizam, desde o início do ano letivo é particularmente importante. No caso dos surdos, desde os primeiros momentos de interação é necessário saber se são fluentes numa língua gestual, se fazem facilmente leitura labial, se têm acesso à língua de instrução na sua representação escrita ou se oralizam. Não conhecendo estes aspetos, não se pode comunicar de forma eficiente, adotando as medidas e cuidados necessários para cada aluno.

Healy e suas colaboradoras (2016) reconhecem que a compreensão matemática é dotada de uma natureza multimodal. Assim,

a forma como os recursos linguísticos são apropriados e usados tem a sua base no corpo humano, as suas capacidades sensoriais e motoras e a sua localização no espaço e no tempo. (...) isto sugere que um foco nas práticas linguísticas daqueles que não ouvem com os seus ouvidos ou vêem com os seus olhos pode abrir janelas especiais sobre a cognição matemática. (pp. 141-142)

Contudo, salientam que o entendimento dessa mesma natureza multimodal da compreensão matemática é configurado, também, pelo que ainda se desconhece, uma vez que “continuamos a saber muito pouco sobre o que quer dizer aprender e fazer matemática usando a modalidade visuo-gestual” (Healy et al., 2016, p. 144). Desta forma, compreender a forma como um surdo, cuja forma de comunicação dominante é uma língua gestual, aprende e comunica a Matemática é essencial para concretizar práticas, em aula, que promovam a apropriação de conhecimentos e potenciem o

desenvolvimento e mobilização das suas capacidades (Healy et al., 2016). Nesse sentido, o interesse pelas línguas gestuais, ressurgido recentemente, tem tido impactes profundos na educação dos surdos. No Brasil e México, países onde estas autoras realizaram os estudos que apresentam e discutem, apenas durante o século XXI elas voltaram a ser consideradas como línguas de instrução (Healy et al., 2016). Em Portugal, também só em 1997 a LGP foi consagrada como possível língua de instrução dos surdos (AR, 1997). Com este despertar tão tardio, muito falta aprender e construir para que a educação matemática possa ir ao encontro das especificidades culturais dos alunos surdos, bem como da forma como estes pensam e experienciam a Matemática.

2.3.1. Princípios gerais

Segundo Pedro, Pires e González (2007), a interculturalidade é “o processo de intercâmbio e interacção comunicativa que se crê desejável nas sociedades multiculturais” (p. 234). No contexto educacional, os mesmos autores referem-se à educação intercultural como “um projecto de sociedade participativa, de um novo modelo de organização socio-política dinâmico e solidário no qual todos os grupos sociais trabalham em interacção e inter-relação com as minorias culturalmente diferenciadas” (p. 234). Assim, a interculturalidade na educação promove e valoriza as interações entre alunos e agentes educativos que participam em diferentes culturas, reconhecendo as mais-valias, para todos, dessas mesmas interações. No mesmo sentido, Ventura (2012) refere que “a educação deve ser classificada como intercultural quando se pretende que promova a partilha de conhecimentos das diversas culturas, valorizando os contributos que cada uma pode trazer para o enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem” (p. 47).

Pedro e seus colaboradores (2007) afirmam que a educação intercultural, sustentando-se numa educação para a democracia e cidadania democrática, deve ter como objetivo a inclusão e participação de todos os indivíduos, sejam estes originários da sociedade onde vivem, ou não, e, acrescentaríamos nós, com ou sem necessidade de AESE. Assim, para estes autores,

a educação intercultural preconiza o viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efectivos. Uma sociedade em que a identidade pessoal e social passa por um processo de construção permanente, que aceita as diversas influências e se alicerça nas semelhanças, nas diferenças, nas vontades conjugadas de construir uma sociedade mais justa e no sentido de pertença comum à humanidade. (p. 236)

Pelo que salientam os vários autores anteriormente referidos, depreende-se, assim, que a educação intercultural é condição necessária para a construção da inclusão, em particular da educação inclusiva. Deduz-se, também, uma estreita relação com a educação para a cidadania e, portanto, “com a formação de cidadãos responsáveis e críticos, que se assumam como participantes legítimos de uma determinada sociedade, ou seja, que concebam a cidadania como participação e como forma de acção cultural, política e social” (Ventura, 2012, p. 50). Permitir que todos os alunos participem de forma legítima, facilitando o desocultar das diversas vozes, contribui para a inclusão dos mesmos e para a construção de uma educação (matemática) intercultural (César, 2009, 2013b, 2014; Favilli et al., 2004; Machado, 2014). Concebemos a Matemática como ferramenta cultural (Vygotsky, 1934/1962) e, como tal, ainda que nem sempre professores e alunos assumam os mesmos valores, a forma como a equidade é concretizada é configurada pela partilha desses valores, através das práticas, o que configura, também, os desempenhos matemáticos de formas diferentes (Bishop, 2001).

Também Roth e Radford (2011) chamam a atenção para a importância de ter em consideração a coexistência dos elementos individual e social, os quais não podem ser dissociados da forma como percebemos e construímos o conhecimento sobre o outro e nós mesmos. Como referem estes autores,

formas individuais de consciência não podem ser compreendidas separadamente da consciência coletiva uma vez que as práticas são partilhadas inerentemente, em vez de ‘tomadas-como-partilhadas’, por mentes individuais que ‘constroem’ o conhecimento, os outros e a si mesmos (Leontiev, 2005). A subjetividade e consciência individuais *sempre e apenas* existem como realizações concretas da subjetividade coletiva e da consciência coletiva. (Roth & Radford, 2011, p. 141, aspas e itálico no original)

Assim, estes autores destacam o peso configurador que os elementos sociais e culturais têm nos desempenhos matemáticos, aspeto que deve ser tido em consideração por parte dos docentes e dos próprios sistemas de ensino. Na análise do trabalho desenvolvido por dois alunos, Roth e Radford (2011) salientam que “o que eles podem expressar e, portanto, o que eles podem pensar é inerentemente partilhado em vez de ‘tomado-como-partilhado’ porque é uma realização concreta de possibilidades culturais” (p. 143). Este alargar da conceção de aluno, que passa de ser compreendido como um ser individual para um indivíduo envolvido por diversos aspetos sociais que o configuram, como as culturas em que participa ou os colegas e agentes educativos com quem partilha os tempos e espaços de aprendizagem, é também referido por outros autores, tal como afirmam Gravemeijer, Cobb, Bowers e Whitenack (2000).

A mudança do foco exclusivo no desenvolvimento individual para ver a aprendizagem matemática como ocorrendo no contexto social é consistente com as recomendações pedagógicas atuais. Em particular, muitas recomendações de reformas atuais sugerem que os pontos de partida para o ensino da matemática devem consistir em ambientes (*settings*) nos quais os alunos podem envolver-se imediatamente em resoluções, informais e com sentido para si, de problemas matemáticos. (p. 225)

Como referem Roth e Radford (2011), “a escola é um lugar onde os estudantes começam a estar sistematicamente envolvidos em práticas histórico-culturais e onde entram em contacto com formas de conhecimento e de estar *nessa* sociedade *naquela* altura num determinado momento histórico” (p. 121, itálico no original). Assim, estes autores não só se referem ao enquadramento cultural da Escola, que variará de sociedade para sociedade, como também salientam o carácter mutável desse mesmo enquadramento, que se altera ao longo do tempo e é configurado pelas mudanças históricas, políticas e demográficas que cada comunidade vai vivenciando. Também Abreu e seus colaboradores (2002) afirmam que não mais a apropriação de conhecimentos e mobilização e desenvolvimento de capacidades e competências, em Matemática, podem ser tomadas como dissociadas das culturas em que participam alunos e professores e das vivências de cada um.

Como refere Machado (2014), “as questões relacionadas com a equidade na educação matemática são consideradas relativamente recentes, existindo alguma controvérsia no que respeita ao que se entende por este conceito e à forma de operacionalização do mesmo” (p. 7). No caso dos alunos cuja L1, ou a língua a que recorrem como forma dominante de comunicação, difere da língua de instrução, podem ser originadas “tensões dentro do contexto escolar, especialmente se as práticas [linguísticas] que são enfatizadas não têm em consideração as especificidades dos aprendentes (*learners*) em questão” (Healy et al., 2016, p. 142). Esta situação pode ocorrer, por exemplo, no caso de alunos originários de um país com uma língua diferente da usada no país de acolhimento ou no de surdos cuja L1 seja uma língua gestual, sobretudo se no cenário educacional se recorrer, total ou maioritariamente, à língua oral. Haley e suas colaboradoras (2016) também referem este aspeto, afirmando que no caso dos alunos surdos a “história de participação em atividades educacionais tem sido marcada por uma verdadeira batalha relacionada com a modalidade linguística” (p. 142).

Assim, ao assumir a promoção da equidade, na educação matemática, em particular, e na educação, em geral, é necessário conhecer e considerar os contextos

sociais, culturais e linguísticos dos alunos. Não se percebendo as especificidades de uma língua, ou outra forma comunicacional, não é possível atingir a equidade nem construir uma educação intercultural e inclusiva. Desta forma, para construir a equidade em matemática para cegos, por exemplo, o professor precisa de ter conhecimento de braille, precisa de saber que uma fração se representa numa única linha, onde numerador e denominador são isolados por parênteses auxiliares e que, se é dada a instrução oral de eliminar os parênteses, como passo de uma simplificação de uma expressão, os alunos cegos estão a ser desrespeitados, nas suas especificidades, o que pode prejudicar claramente os seus desempenhos, como ilustra César (2014). Precisa também de saber que ‘apagar’, significa fazer desaparecer, com a unha, os pontos que representam determinada letra ou número e que, em braille, essa ação é definitiva, a menos que exista uma impressora braille na sala de aula, o que não costuma acontecer. Portanto, tarefas matemáticas que envolvam apagar números, letras ou símbolos criam mais insegurança a alunos cegos, como explicitam Santos, Ventura e César (2008) e Ventura, Santos e César (2010). Da mesma forma,

para melhor compreender os aprendentes (*learners*) surdos de matemática, precisamos de compreender melhor o que significa praticar matemática no meio (*medium*) da língua gestual e como aqueles cujos processos cognitivos são mediados por uma língua visuo-gestual-somática, em oposição a uma língua sequencial-auditiva, pensam matematicamente. (Healy et al., 2016, p. 145)

Há, portanto, características das próprias ferramentas mentais (Vygotsky, 1934/1962) que, se não forem respeitadas, não tornam possível a construção de cenários de educação inclusivos, por não se subscreverem princípios de equidade. Pelo mesmo motivo, os materiais, manipuláveis ou de outro cariz, escolhidos para mediar as aprendizagens dos conteúdos matemáticos, devem ir ao encontro das características sensoriais dos diversos estudantes. Como referem Healy e suas colaboradoras (2016),

a solução para a inclusão de indivíduos com incapacidades em atividades sociais (culturais) reside na procura de formas para substituir os instrumentos de mediação tradicionais por outros, mais adequados às formas específicas como eles interagem com os outros e com os objetos culturalmente definidos. (p. 145, parênteses no original)

Healy e suas colaboradoras (2016) fornecem-nos exemplos de estudos realizados no Brasil e no México, numa escola de ensino regular e numa escola especializada para surdos, respetivamente, onde apresentam evidências empíricas de que, em tarefas multiplicativas (Brasil) ou relacionadas com o Teorema de Pitágoras (México), os estudantes surdos, recorrendo a línguas gestuais, foram não só capazes de resolver as

tarefas matemáticas com sucesso, mas também de produzir generalizações. Estas generalizações, que correspondem a um maior grau de formalização matemática e têm subjacentes formas de abstração, têm, contudo, uma característica particular, própria de quem usa línguas gestuais: não envolvem forçosamente o distanciamento do objecto. Como afirmam estas autoras,

no contexto de expressões visuo-gestuais-somáticas de generalizações feitas por estudantes surdos a abstração não parece envolver o distanciamento dos objetos, propriedades ou relações dos conjuntos com que eles estavam a trabalhar, isto é, a sua aprendizagem matemática não parece envolver um processo de descontextualização. (Healy et al., 2016, p. 154)

Assim, as referidas autoras, numa busca pela equidade na educação matemática, procuraram conhecer profundamente diversos elementos que configuram a aprendizagem e construção da Matemática por parte de estudantes surdos que recorrem a línguas gestuais. Desta forma, assumem os estudantes

essencialmente como seres culturais e a sua participação nas práticas linguísticas torna isto particularmente evidente. Embora fundamentadas corporalmente, estas práticas são um aspeto central na definição de culturas, tal como toda a língua, seja ela verbal, gestual, pictórica ou de qualquer outra natureza, é representativa de um grupo social particular (Gee, 2014). (Healy et al., 2016, p. 142)

A importância atribuída aos aspetos culturais e sociais, presentes em cenários de educação formal, e fulcrais na persecução de uma educação intercultural, são também referidos por D’Ambrósio (2005), quando este autor afirma que “a contextualização é essencial para qualquer programa de educação de populações nativas e marginais, mas não menos necessária para as populações dos sectores dominantes, se quisermos atingir uma sociedade com equidade e justiça social” (p. 115, grafia original). É de salientar, nesta afirmação, a referência às culturas dominantes como igualmente beneficiadas pelo respeito, valorização e partilha das diversas culturas que coexistem num mesmo espaço e tempo escolar.

Assumindo

a Escola como um contexto multicultural, um espaço em que coexistem diferentes culturas, que podem ser mais, ou menos, divergentes (...) a Educação deve ser mais intercultural, facilitando as interações dialógicas e a partilha entre as diversas culturas, a compreensão e aceitação das diferenças, a valorização das características de cada cultura, permitindo que a participação dos alunos na cultura da escola não exija uma ruptura relativamente às culturas sociais e familiares em que também participam (Cortês, 2009; Leite, 2007a). (Ventura, 2012, p. 48)

De acordo com a OCDE (2008), uma das formas para construir essa interculturalidade e equidade na educação matemática pode passar, por exemplo, pela aposta na formação linguística dos professores (línguas estrangeiras ou gestuais para trabalhar com alunos imigrantes ou surdos, respetivamente). Este aspeto foi igualmente referido por César (2013b) quando realçou a relevância da mediação cultural e das dinâmicas regulatórias Escola/Família, numa escola com uma população que incluía muitos alunos cuja língua materna era diferente da língua de instrução. Gostaríamos de reforçar, por último, que a construção de uma educação equitativa não significa comprometer a qualidade do ensino. Estudos da OCDE (2013b) iluminam isso mesmo, salientando que foram vários os países que, assumindo, entre 2003 e 2012, uma política de ensino fortemente baseada nos princípios da equidade, conseguiram simultaneamente subir os desempenhos nacionais ou, nos casos em que esses desempenhos já eram elevados, mantê-los.

2.3.2. Especificidades do ensino secundário

Quando ingressam no ensino secundário, muitos estudantes construíram já uma representação social negativa da Matemática (Machado, 2008). Contudo, a preocupação com o acesso ao sucesso escolar nesta disciplina não pode ser descurada, sobretudo pelo carácter seletivo da mesma, uma vez que configura o conjunto de escolhas possíveis relativamente à progressão para ensino superior ou para o desempenho de uma profissão (Borges et al., 2014; César, 2009, 2013a; Machado & César, 2012).

A conceção e operacionalização dos processos de ensino e de aprendizagem, em particular da Matemática, têm sido alteradas ao longo dos anos (Furinghetti, Matos, & Menghini, 2013; Matos, 2006, 2008, 2010). Matos (2002) entende a Matemática como

um domínio de conhecimento que faz parte do património cultural da humanidade. Ela pertence ao acervo das ideias que se vêm confrontando desde há milénios, e ao qual pertencem igualmente outros domínios do conhecimento como a arte, a filosofia, as “ciências empíricas”, ou a religião. (p. 93, aspas no original)

Também Silva (2003) faz alusão à cultura, afirmando que a formação cultural não pode ser dissociada da Matemática, nem esquecida na educação dos jovens que frequentam o ensino secundário. Segundo refere,

a ideia base desta disciplina é a de fornecer uma formação cultural a qualquer estudante do ensino secundário, que o habilite a encarar a Matemática como uma área científica viva, em plena efervescência, sempre a tentar contribuir para resolver alguns dos problemas, enigmas e preocupações do nosso tempo. (p. 16)

No entanto, este mesmo autor salienta que “em Portugal, tal como em (...) outros países, há uma saudável controvérsia sobre a orientação dos programas dos diferentes níveis de ensino, desde o ensino primário ao ensino superior” (p. 10). Essa controvérsia, conjugada com outras mudanças (políticas, educacionais, ou históricas, por exemplo), vai impulsionando avaliações e reformas das diretivas que vigoram em cada momento.

Em Portugal, em menos de 20 anos, foram já introduzidos três programas diferentes para o ensino da Matemática no ensino secundário. Em 1997, foi implementado o programa ajustado, que começou a ser aplicado em 1997/98, para o 10.º ano de escolaridade e vigorou até 2002/03, também para o 10.º ano de escolaridade (Silva, 2003). Segundo os seus autores (ME/DES, 1997) este não era um programa novo, mas antes um ajustamento do anterior, onde se pretendia “estabelecer maior clareza e melhor organização dos conteúdos temáticos, explicitar a articulação entre metodologias, objectivos e conteúdos, reforçar a articulação vertical com o 3.º ciclo do ensino básico e harmonizar no tempo, quanto possível, algumas articulações interdisciplinares” (p. 1). De acordo com Silva (2003), “nos três primeiros anos os programas foram apoiados por um grupo de professores de Matemática, designados por Acompanhantes, o que permitiu suscitar uma considerável reflexão entre professores de Matemática” (p. 10, maiúsculas no original). Durante o período em que vigorou este programa foram identificadas algumas dificuldades de concretização do mesmo, salientadas no processo de revisão curricular do ensino secundário. De acordo com Fernandes (2006),

no essencial, a *Revisão Curricular do Ensino Secundário* foi construída ao longo de cerca de dois anos, em 1997 e 1998, envolvendo dezenas de milhar de professores e centenas de outros intervenientes. O processo foi comprovadamente muito participado, tendo ficado bem demonstrado que a administração pública, neste caso uma Direcção Geral e os seus colaboradores, as escolas e os professores responderam positivamente e cumpriram em devido tempo, a tarefa que tinham entre mãos. (p. 140)

O processo de revisão deu origem a um reajustamento do programa, onde os autores procuraram responder às dificuldades ou lacunas encontradas no programa anterior. Depois de elaborada a nova proposta, os programas foram submetidos a um novo momento de discussão pública em 2000/01 (Silva, 2003) e em 2001 e 2002 foram homologados novos programas de Matemática, passando a existir as disciplinas de Matemática A, obrigatória para os Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias e de Ciências Socioeconómicas; Matemática B, optativa para o Curso

Científico-Humanístico de Artes Visuais e Cursos Tecnológicos e Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS), optativa para o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (MEC, 2012b; Silva, 2003; Silva, Fonseca, Martins, Fonseca, & Lopes, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c; Silva, Martins, Martins, & Loura, 2001). Para além da introdução destas novas disciplinas, que se pretendia que fossem mais ao encontro dos interesses dos estudantes, tendo em conta as opções relativamente aos cursos escolhidos no ensino secundário, Silva (2003) salienta o aumento de horas atribuídas ao ensino da Matemática, comparativamente ao programa anterior, bem como o aparecimento de competências transversais. Este autor refere que

a organização do programa foi reformulada de modo a que se tornasse mais claro que os aspectos metodológicos como a “Comunicação Matemática”, as “Aplicações e Modelação Matemática”, a “História da Matemática”, a “Lógica e Raciocínio Matemático”; a “Resolução de Problemas e Actividades Investigativas”, a “Tecnologia e Matemática” são elementos intrínsecos e incontornáveis do programa. (p. 11, aspas e maiúsculas no original)

Em 2012 a carga horária semanal das disciplinas de Matemática, no ensino secundário, voltou a ser alterada, passando a variar entre 250 e 315 minutos, valores mínimos, conforme se trate de Matemática A, Matemática B ou MACS (MEC, 2012a, 2012b). Em 2014 foram homologados novos programas para algumas disciplinas do ensino secundário, em particular para Matemática A, sendo que este último entrou em vigor no presente ano letivo, 2015/16, para o 10.º ano de escolaridade. Este novo programa

foi elaborado tendo em conta a informação proporcionada por mais de dez anos de aplicação do Programa anterior. No entanto, ao optar-se pela elaboração de Metas Curriculares, muitos dos conteúdos transversais inerentes a um Programa de Matemática do Secundário encontram-se agora, em grande medida, explicitados. (MEC, 2014, p. 3, maiúsculas no original)

Os autores deste novo programa assumem que é característica à Matemática uma estrutura cumulativa, que foi tida em consideração na elaboração deste documento. Assumem, também, como finalidades do ensino desta disciplina “a estruturação do pensamento e a aplicação da Matemática ao mundo real” (MEC, 2014, p. 5). Neste programa é indicada a existência de objetivos que os estudantes deverão conseguir atingir, ao longo do ensino secundário, e que passam pela apropriação

de conhecimentos, factos, conceitos e procedimentos, para a construção e desenvolvimento do raciocínio matemático, para a resolução de problemas em diversos

contextos, para uma comunicação (oral e escrita) adequada e para uma visão da Matemática como um todo articulado e coerente. (MEC, 2014, p. 6)

Além disso, os autores do programa asseveram que o mesmo foi construído tendo em vista a preparação dos estudantes para o ingresso e frequência do ensino superior, ao afirmarem que este foi concebido

por forma a fornecer aos alunos instrumentos que garantam um prosseguimento de estudos com sucesso, tendo em consideração que é este o ramo da Matemática do Ensino Secundário que dá acesso aos cursos do Ensino Superior de áreas que requerem uma sólida formação matemática. (MEC, 2014, p. 3, maiúsculas no original)

Contudo, passados apenas dois anos e meio da sua homologação e não estando ainda, sequer, concluído um primeiro ano letivo de aplicação do mesmo, a controvérsia que tem suscitado tem sido grande, não passando despercebida aos *media*. Tem originado debates entre professores que levaram, inclusivamente, a Associação de Professores de Matemática (APM) a fazer chegar à Assembleia da República uma petição a solicitar a suspensão da implementação deste programa. Ainda que os programas de Matemática pressuponham que os estudantes já mobilizam o raciocínio abstrato, exigindo-lhes graus de formalização progressivamente mais elevados (Silva, Fonseca et al., 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c; Silva, Martins et al., 2001; MEC, 2014), um dos argumentos apresentados pela APM prendia-se com a existência de abordagens excessivamente abstratas e formais. Salientam também, entre outros aspetos, que a extensão do programa é excessiva e consideram a inclusão de alguns conteúdos desadequada para os estudantes e níveis de ensino a que se destinam. Esta petição deu entrada na Assembleia da República em dezembro de 2014 e, depois dos processos de discussão que originou neste organismo, a solicitação apresentada foi rejeitada, em maio de 2015.

Em relação aos estudantes com necessidades de AESE, nos programas que mencionámos, não encontramos qualquer referência explícita a propostas de adaptações curriculares, na disciplina de Matemática. Esta constatação corrobora o quanto ainda é raro haver uma preocupação com estes estudantes dentro do domínio da educação matemática, algo que já mencionámos e que é referido por Healy e suas colaboradoras (2016). Assim, as eventuais adaptações ficam relegadas para documentos mais transversais, como o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), o qual não inclui, no caso dos estudantes surdos, nenhuma especificidade relativa à disciplina de Matemática. Pelo que foi dito, a existência, ou não, destas adaptações curriculares vai depender,

essencialmente, das opções tomadas pelos professores de Matemática do ensino regular. Aspeto deveras preocupante se tivermos em consideração que a maior parte deles não teve qualquer formação, inicial ou contínua, que os prepare para saberem elaborar essas mesmas adaptações curriculares, tal como salienta César (2012b, 2014) ou César e seus colaboradores (2014).

2.3.3. Exames finais nacionais e admissão ao ensino superior

Fernandes (2007) afirma que, apesar de não existirem “quaisquer resultados da investigação que nos mostrem que aumentar a quantidade de exames, ou de outro tipo de avaliações dessa natureza, melhora as aprendizagens dos alunos, os governos de muitos países insistem nessa linha de acção” (p. 599). É esse o caso de Portugal, onde os exames, como fonte de avaliação externa, têm feito parte do sistema educativo ao longo dos anos, passando por alterações que incluíram introdução, exclusão, e modificações nas modalidades de provas.

Até há quatro décadas, aproximadamente, “a progressão e a certificação dos alunos dependiam fortemente da avaliação externa” (Fernandes, 2007, p. 589). Os alunos do 4.º, 6.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade tinham de realizar exames a todas as disciplinas, sendo que o ensino não superior terminava no último ano de escolaridade referido, ou seja, tinha uma duração de 11 anos, e não de 12, como acontece atualmente. Nessa altura, a avaliação interna, nos anos com exame, determinava apenas se o aluno podia ou não realizar essa prova final, não tendo qualquer peso relativamente à progressão ou certificação e ficando estas totalmente definidas pelos resultados dos exames (Fernandes, 2007).

Após a revolução, ocorrida a 25 de Abril de 1974, os exames nacionais foram abolidos do sistema educativo, para voltarem a ser reintroduzidos em 1996, no final do ensino secundário (Fernandes, 2007, 2008; ME, 1996; Rodrigues, 2014). Estes exames finais nacionais do ensino secundário, passaram, também, a substituir a função das provas específicas de acesso ao ensino superior, que existiam até essa data, sempre que os estudantes pretendessem candidatar-se a esse nível de ensino (ME, 1996; Fernandes, 2014), tal como acontece ainda hoje (ME, 1996; MEC, 2015b). Em 2005, foram introduzidos exames nacionais no final do 3.º ciclo (Fernandes, 2007, 2008), o que, não ocorrendo nenhuma retenção no percurso académico de um aluno, corresponderia, nessa época, à conclusão da escolaridade obrigatória. Posteriormente foram introduzidos, e

recentemente abolidos, outros exames nacionais no ensino básico, mas sobre os quais, por não se referirem ao ensino secundário, não nos pronunciaremos.

Assim, durante mais de 20 anos, a avaliação das aprendizagens, no ensino secundário português, foi essencialmente de cariz interno. Atualmente, mantém-se a predominância do peso da avaliação interna, tanto para efeitos de progressão como de certificação (Fernandes, 2007). Relativamente à avaliação externa, neste nível de ensino, os estudantes têm de realizar exames finais nacionais que poderão ocorrer no 12.º ano de escolaridade, para as disciplinas trienais (como é o caso da Matemática A), ou no 11.º de escolaridade, para as disciplinas bienais (como acontece com a Matemática B, ou com a MACS). No Regulamento do Júri Nacional de Exames (ME, 2016a) pode ler-se que

os alunos dos cursos científico-humanísticos, excluindo os cursos científico-humanísticos do ensino recorrente, realizam, obrigatoriamente, no ano terminal de cada uma das disciplinas, exames finais nacionais na disciplina de Português da componente de formação geral, na disciplina trienal e nas duas disciplinas bienais da componente de formação específica ou numa das disciplinas bienais da componente de formação específica e na disciplina de Filosofia da componente de formação geral, de acordo com a opção do aluno. (p. 7948-(13))

De acordo com vários autores, como Canavarro (2003) ou Fernandes (2007), a existência de exames finais nacionais, no ensino secundário, configura marcadamente, as práticas docentes, nomeadamente a forma como os professores ensinam e avaliam. Esta posição leva a que os testes sejam “praticamente os únicos instrumentos de avaliação utilizados porque são os que mais facilmente se poderão construir à imagem dos exames obrigatórios” (Fernandes, 2007, p. 592).

Para determinar se o estudante progride para o ano seguinte, para calcular a média final das disciplinas e da certificação, ou para determinar se este pode aceder ao exame final nacional, como estudante interno, é tida em consideração a classificação obtida no 3.º período. Só com uma classificação interna final mínima de dez valores (numa escala de zero a 20) um estudante se poderá apresentar ao exame dessa disciplina como estudante interno (Fernandes, 2007; MEC, 2012b). No caso em que o estudante acredita que virá a obter uma classificação interna final inferior a dez valores, dispõe ainda da possibilidade de aceder ao exame final nacional, tendo para isso de anular a matrícula na disciplina em questão, até ao 5.º dia útil do 3.º período do ano terminal da mesma, e candidatar-se ao exame como estudante autoproposto (JNE, 2016a; ME, 2016a; MEC, 2012b).

Para efeitos de conclusão do ensino secundário, os exames finais nacionais correspondem a 30% da classificação final do estudante, em cada uma das disciplinas que englobam esta componente avaliativa (Fernandes, 2007, 2008; MEC, 2012b), exceção feita aos candidatos autopropostos, para os quais a classificação obtida no exame será a sua classificação final nessa disciplina (MEC, 2012b). Assim, “a progressão e a certificação dos alunos é predominantemente decidida com base na avaliação interna, mas há também algum peso da avaliação externa” (Fernandes, 2007, p. 589). A distribuição dos pesos das duas avaliações – 30% para a externa e 70% para a interna – tem sido, simultaneamente, alvo de elogios e críticas. Como refere Fernandes (2007),

essa situação é geralmente considerada positiva, pois reconhece que são os professores que, nas salas de aula, melhor poderão avaliar os seus alunos. No entanto, há também quem critique o peso relativo da avaliação interna, considerando-o excessivo, argumentando que a validade e a fiabilidade das avaliações realizadas nas salas de aula são geralmente fracas. (p. 593)

De acordo com o Decreto-Lei n.º 17/2016 (ME, 2016b), “os exames finais nacionais têm como objetivo avaliar o desempenho dos alunos e certificar a conclusão do ensino secundário nas ofertas formativas que prevejam avaliação externa das aprendizagens, podendo ainda ser considerados para efeitos de acesso ao ensino superior” (ME, 2016b, 1125). Fernandes (2007) afirma, ainda, que

por meio dos exames, o Ministério da Educação pretende controlar se o currículo nacional está a ser desenvolvido nas escolas de acordo com o previsto. Além disso, pretende monitorizar o sistema educativo, pois os exames podem permitir que as escolas prestem contas do seu trabalho à sociedade e à administração educativa. (Fernandes, 2007, p. 597)

Os exames do ensino secundário não podem ser administrados pelos professores responsáveis pela disciplina em avaliação (Fernandes, 2007) e é

ao Júri Nacional de Exames [que] compete coordenar, planificar e organizar a realização das provas de avaliação externa do ensino básico e secundário, dos exames a nível de escola equivalentes aos nacionais, das provas de equivalência à frequência do ensino básico e do ensino secundário, bem como validar as condições de acesso dos alunos à realização de provas e exames. (ME, 2016a, p. 7947-(8))

Como referimos, a classificação dos exames finais nacionais, não só permite calcular a classificação final dos estudantes no ensino secundário, como também é tida em conta para efeitos de seleção para o ingresso no ensino superior. Os exames que assumem essa dupla função, são designados, para efeito de candidatura ao ensino

superior, como provas de ingresso. Para cada curso, e respetiva instituição de ensino superior, estão estabelecidas quais as provas de ingresso a realizar (MEC, 2015a) e o estudante precisa de cumprir com as seguintes condições:

- a) Ter realizado as provas de ingresso fixadas para esse par instituição/curso;
- b) Ter obtido em cada uma das provas de ingresso fixadas para esse par instituição/curso a classificação mínima fixada pelo órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior (...);
- c) Ter satisfeito os pré-requisitos quando fixados para ingresso nesse par instituição/curso;
- d) Ter obtido, na nota de candidatura, a classificação mínima fixada para esse par instituição/curso pelo órgão legal e estatutariamente competente da instituição de ensino superior (MEC, 2015b, p. 4616-(14))

No cálculo da nota de candidatura, os pesos atribuídos à classificação final do ensino secundário e às provas de ingresso podem variar de instituição para instituição, bem como o número de provas solicitadas (uma ou duas). Contudo, existem valores mínimos e máximos estabelecidos legalmente.

A seriação dos candidatos a cada curso em cada estabelecimento é realizada com base numa nota de candidatura, cuja fórmula é fixada pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, a qual integra exclusivamente:

- a) A classificação final do ensino secundário, com um peso não inferior a 50%;
- b) A classificação da ou das provas de ingresso, com um peso não inferior a 35%;
- c) A classificação dos pré-requisitos de seriação, quando exigidos, com um peso não superior a 15%. (ME, 1998, p. 4099-(5))

Em relação aos estudantes do ensino secundário com necessidade de AESE, os documentos de política educativa relativos aos exames finais nacionais contemplam a possibilidade de realização de “adaptações técnicas, tecnológicas, administrativas e pedagógicas que lhes permitam realizar os exames em condições que sejam compatíveis com a sua situação específica” (Fernandes, 2007, p. 598). Com exceção dos estudantes cujo percurso académico passou pelo desenvolvimento de um Currículo Específico Individual (CEI) (ME, 2008), os estudantes com necessidade de AESE, nomeadamente os estudantes “com cegueira ou baixa visão, surdez severa a profunda, incapacidades intelectuais, perturbação motora grave ou perturbação do espectro do autismo” (ME, 2016a, 7948-(19)), têm à sua disposição três possibilidades, no final do ensino secundário, relativamente à conclusão das disciplinas que preveem a realização de exames finais nacionais (JNE, 2016b; ME, 2016a). Se pretendem prosseguir para o ensino superior, estes estudantes podem realizar os exames finais nacionais a todas as disciplinas sujeitas aos mesmos ou realizá-los apenas “nas disciplinas que queiram

eleger como provas de ingresso para candidatura ao ensino superior e exames a nível de escola nas restantes disciplinas sujeitas a exame final nacional” (ME, 2016b, p. 7948-(19)). Se têm por objetivo a conclusão e obtenção de certificação do ensino secundário podem optar por uma das duas hipóteses anteriores ou “realizar exames a nível de escola nas disciplinas do seu plano de estudos, sujeitas a exame final nacional” (ME, 2016b, p. 7948-(19)). Os exames a nível de escola podem contemplar eventuais “alterações nos instrumentos de avaliação ao nível da estrutura das provas e na tipologia e formulação dos itens” (ME, 2016b, p. 7948-(19)).

Assim, o Ministério da Educação prevê a realização de algumas medidas que procuram tornar a realização dos exames finais nacionais mais equitativa. No caso específico dos surdos, os estudantes têm consagrada a possibilidade de:

- Realizar, em substituição do exame final nacional de Português (código 639), o exame final nacional de Português específico para surdos (código 239), o qual poderá ser considerado para efeitos de progressão para o ensino superior, caso o estudante eleja esta disciplina como prova de ingresso para a candidatura;
- Realizar o exame a nível de escola de Português Língua Segunda (PL2), desde que esta não seja uma das disciplinas necessárias como prova de ingresso e o estudante frequente uma Escola de Referência para o Ensino Bilingue para Alunos Surdos;
- Dispor de um intérprete de LGP durante a realização dos exames;
- Consultar um dicionário de LP durante a realização dos exames;
- Realizar os exames numa sala à parte ou sentado num local diferente da sequência da pauta de chamada;
- Usufruir de tempo adicional para a realização dos exames. (JNE, 2016b; ME, 2016a)

Para cada estudante com necessidade de AESE que queira aceder a adaptações durante a realização de exames, é necessário realizar um requerimento ao Júri Nacional de Exames especificando, justificadamente, quais as condições especiais que se pretendem solicitar (JNE, 2016b). Posteriormente, todos os exames desse estudante serão acompanhados por um “Documento de apoio à classificação de provas e exames de alunos com surdez severa a profunda” (JNE, 2016b, p. 55), onde são salientadas algumas características específicas destes estudantes no que diz respeito ao acesso à LP,

bem como esse mesmo acesso configura a produção escrita. Cabe aos professores classificadores terem essa lista de aspetos em consideração na atribuição de classificações às diferentes questões dos exames. Contudo, ao contrário do que acontece com os estudantes cegos ou com baixa visão, não se encontra disponível nenhuma especificação, relativa ao exame de cada disciplina, acerca dos critérios de classificação a usar. Assim, a forma como este documento de apoio é convertido numa redistribuição de pontuações para cada pergunta fica ao critério do professor classificador, configurando, mais uma vez, uma situação que pode ser propiciadora de falta de equidade.

Relativamente ao ingresso no ensino superior, os estudantes com necessidade de AESE dispõem também de algumas medidas específicas que regulamentam este processo. Anualmente, o número de vagas postas a concurso para cada curso de cada instituição do ensino superior são definidas pelos órgãos legal e estatutariamente competentes de cada uma delas (ME, 1998). Esse número de vagas é distribuído por um contingente geral e vários contingentes especiais. Entre eles encontra-se o contingente “para candidatos portadores de deficiência física ou sensorial, com o maior dos seguintes valores: 2 % das vagas fixadas para a 1.^a fase ou duas vagas” (MEC, 2015b, p. 4616-(14)). É neste contingente especial que se incluem os surdos, tal como se pode ler na Portaria n.º 197-B/2015 (MEC, 2015b) que considera:

«Candidatos com deficiência sensorial» as pessoas com: (...)

ii) Deficiência auditiva bilateral de grau severo ou profundo que apresentem limitações significativas das funções auditivas, resultando, ao nível das atividades e da participação, em dificuldades acentuadas na comunicação oral e escrita e que, ainda que utilizando próteses auditivas, exigiram apoios especializados no âmbito da educação especial, ao longo do seu processo de ensino e de aprendizagem no ensino secundário. (p. 4616-(27), aspas no original)

Nestes documentos de política educativa encontramos um cuidado com a promoção da equidade no acesso à educação relativamente aos estudantes com necessidade de AESE, nomeadamente com os surdos. Contudo, mantém-se o contraste entre as posições assumidas, onde se denota a preocupação em legislar de acordo com as especificidades e características dos diferentes estudantes, e as terminologias adotadas, que contribuem muito pouco para a inclusão dos mesmos. Esta incoerência relembra que ainda é extenso o caminho a percorrer na construção de um Escola mais inclusiva, nos diferentes níveis de ensino.

CAPÍTULO 3

TRANSIÇÕES E PARTICIPAÇÃO

3.1. CLARIFICAÇÃO CONCEPTUAL

As transições são fenômenos fundamentais da vida social (Field, 2010). À palavra transição podem ser atribuídos diversos sentidos. Por exemplo, os jovens fazem a transição para a idade adulta, os estudantes fazem a transição do ensino básico para o secundário, deste último para o superior ou da Escola para o mercado de trabalho. Ainda que não exista consenso, de uma forma geral, as transições referem-se a mudanças na forma como a pessoa se vê a si mesma, motivadas por acontecimentos significativos na respetiva vida (Ecclestone, Biesta, & Hughes, 2010).

Beach (1999) parte do conceito de transferência, algo que “envolve o movimento de uma pessoa, de uma transação, ou de um objeto de um espaço e tempo para outro na nossa vida diária” (p. 101). O autor refere que este conceito deve ser abandonado, dando lugar a outro mais amplo, menos limitado. Propõe, assim, o conceito de transição consequencial (*consequential transition*), que “envolve uma mudança de desenvolvimento na relação entre o indivíduo e uma ou mais atividades sociais. Uma mudança na relação pode ocorrer através de uma mudança no indivíduo, na atividade, ou em ambos” (Beach, 1999, p. 114). Este autor acrescenta, ainda, que as transições são consequenciais quando sobre elas há uma reflexão consciente e, frequentemente, um conflito interno. Além disso, delas poderão resultar mudanças na forma como uma pessoa se vê a si mesma e na sociedade em que participa. Por outras palavras, para este autor, uma transição consequencial é o esforço consciente e reflexivo no sentido de reconstruir conhecimento, competências e identidade, que decorrem de o indivíduo tornar-se alguém ou algo novo.

Para Zittoun (2006) as transições são “períodos posteriores a ruturas e durante os quais as pessoas definem novas identidades, novas competências [*skills*] e conferem significados às suas trajetórias e ao seu mundo” (p. xiii). A rutura, elemento privilegiado para a observação de processos de mudança psicológica, é vista por esta autora como algo que é experienciado por uma pessoa e que é inquietante, pondo em risco, repentinamente, formas rotineiras de ver e fazer coisas, criando incerteza. A

ruptura pode acontecer motivada por várias razões, associadas a mudanças de diferentes tipos:

- Mudança no contexto cultural (começo de uma guerra, disseminação de uma nova ideologia, criação de uma nova tecnologia que muda vidas);
- Mudança na esfera de experiências de uma pessoa (uma pessoa mudar de país);
- Mudança dentro da esfera de experiências de uma pessoa (um novo chefe que chega ao departamento);
- Mudança nas relações e interações que uma pessoa tem com outros ou com objetos (um filho que sai de casa, um computador que se recusa a funcionar);
- Mudança na pessoa em si (a pessoa cresce ou envelhece, o seu corpo muda) (adaptado de Zittoun, 2006).

A mesma autora sublinha que a incerteza trazida pela ruptura pode causar tensão, ansiedade, mas também entusiasmo, dependendo da pessoa. Assim, enquanto algumas pessoas sentem desconforto perante a incerteza, outras desafiam as próprias vidas constantemente em busca de mais rupturas. Esta forma de perceber a incerteza, que varia com o indivíduo em questão, corrobora o que assumem Ecclestone e seus colaboradores (2010) ao afirmarem que as transições podem ser difíceis e perturbadoras para umas pessoas, ao passo que para outras o risco, o desafio, ou mesmo a dificuldade, podem ser elementos necessários para uma transição bem sucedida.

Para Zittoun (2006) a ruptura é um elemento fulcral e necessário para a ocorrência de uma transição. Esta autora propõe como unidade de análise para o desenvolvimento psicológico a sequência ruptura-emergência de incerteza-transição (*rupture-irruption of uncertainty-transition*), envolvendo processos que conduzem a uma nova forma de estabilidade. Salienta ainda que as transições que se seguem a rupturas diferem do sentido que é atribuído à mesma palavra numa base psicossocial, dando como exemplo o casamento de uma pessoa, como ponto de mudança para a mesma. Neste último caso, as mudanças têm de ser sentidas como importantes para que seja despoletado o trabalho psicológico necessário para que se dê a adaptação à nova circunstância. Quando as transições se seguem a rupturas, esse processo psicológico de procura de um novo equilíbrio ocorre motivado pelo período, mais ou menos extenso, de incerteza, que abriu portas à desconstrução de conhecimentos e entendimentos anteriores e à exploração de

novas possibilidades de perspetivar a si próprio, aos outros ou aos objetos que o rodeiam.

Por ser usada em variados domínios teóricos, não existe consenso acerca do sentido a atribuir a transição. Também daqui resulta que, às diferentes conceptualizações, podem estar associadas diversas formas de pensar a gestão e apoio às transições (Ecclestone et al., 2010). A posição que assumimos, nesta tese, aproxima-se daquela que apresenta Zittoun (2006), uma vez que subscrevemos que as transições têm por base uma mudança. Contudo, entendemos que uma transição não precisa necessariamente de ser precedida por uma rutura, uma vez que as mudanças podem acontecer sem serem acompanhadas por uma quebra de rotinas ou sem estarem associadas à ansiedade e incerteza. Neste sentido, suportamo-nos no trabalho de Hermans (2001) e na perspetiva de um *self* onde coexistem diversas *I-positions*. As transições podem ocorrer pela alternância dessas mesmas *I-positions*, que assumem maior ou menor destaque consoante o contexto, cenário ou situação em que o indivíduo se encontra, sem que esta mudança seja acompanhada, necessariamente, por uma rutura, tal como realça e exemplifica César (2013a).

A rutura acontecerá quando um novo contexto, cenário ou situação exigem o desenvolvimento de uma nova *I-position* que cria desconforto, ansiedade, impondo uma reconstrução de perspetivas e da própria identidade, pelo reajuste da organização e hierarquia das diversas *I-positions* já existentes perante a nova. A rutura pode também acontecer quando uma *I-position* já existente se torna dominante, entrando em conflito com outra. Por exemplo, quando a cultura da escola e os conhecimentos e construção de percursos valorizados nesta diferem de forma marcada da cultura em que participa em casa, um jovem pode vivenciar uma situação de conflito, que pode ser interno ou criar, mesmo, desentendimentos num ou em ambos os contextos, tal como ilustra César (2009, 2013a). Consideramos, assim, tal como César (2009), o *self* como dialógico, constituído por diversas *I-positions* que podem, por vezes, estar em conflito entre si. Os níveis deste conflito precisam ser mantidos dentro de certos limites de forma a evitar, entre outros aspetos, comportamentos disruptivos e um nível de sofrimento demasiado elevado, difícil de vivenciar.

É de destacar a importância do papel do sistema de ensino e dos professores, nomeadamente das práticas em aula, uma vez que podem contribuir para facilitar, ou agravar, a resolução desta rutura, promovendo ou dificultando, neste caso, a transição entre a família e a Escola. Ainda que se possa pensar que um jovem estudante decide

assistir ou faltar a uma aula, ouvir o professor ou estar distraído, envolver-se numa tarefa proposta ou nada fazer, baseando-se numa simples liberdade de escolha, concordamos com César (2007), quando afirma que as escolhas são sempre configuradas por diversos aspetos. O modo como se participa, de forma mais ou menos envolvida, nos diversos contextos não é inteiramente escolhido pelo participante. É antes configurado pelas diversas culturas em que participa e pela distribuição de poder em cada contexto, cenário ou situação e que lhe permitem envolver-se e sentir-se parte legítima, ou não, da cultura em que participa.

Assim, como César (2013a), sustentamos que “as trajetórias de vida são trajetórias de participação. Isto inclui participar em algumas culturas como participante periférico e noutras como participante legítimo” (p. 155). Mas estas formas de participação não são imutáveis. Em alguns cenários e situações, quando ocorre uma redistribuição de poder ou se desenvolve um maior envolvimento numa determinada cultura, pode mudar-se de uma participação periférica para uma legítima, onde as vozes do indivíduo passam a poder ser assumidas onde outrora estavam silenciadas (César, 2007, 2009, 2013a). Esta autora destaca, assim, a relação entre o peso da distribuição do poder e o tipo de participação a que se pode, ou não, ter acesso. No contexto educativo é uma questão que tem de ser tida em consideração. Podemos não querer ser participantes legítimos em todos os contextos, cenários e situações em que participamos, mas ser participantes periféricos durante 12 anos, o período correspondente à escolaridade obrigatória (ME, 2009), será certamente muito duro e gerador de sentimentos de rejeição em relação à Escola. Assim, respeitar e valorizar as culturas em que os estudantes participam no contexto familiar é uma forma dos agentes educativos abraçarem a diversidade, facilitarem a transição entre culturas e atribuírem-lhes poder pelo reconhecimento da importância das mesmas.

Os professores têm o poder de ajudar na reconstrução de um novo equilíbrio entre as posições identitárias dos jovens, que lhes permita gerir, de uma forma saudável, as diferentes *I-positions* que são chamadas a coexistir nos diversos contextos, cenários e situações em que participam. Ao incorporar as culturas familiares no contexto escolar, os professores promovem o envolvimento dos alunos nas aulas e a respetiva construção de uma participação legítima (César, 2007, 2013a), facilitando a atribuição de sentido aos conhecimentos (Bakhtin, 1929/1981; Vygotsky, 1934/1962), bem como a apropriação dos mesmos. O envolvimento e participação do estudante nas atividades realizadas em aula é fulcral para o acesso ao sucesso escolar pois, de acordo com

Vygotsky (1934/1962), os processos de apropriação do conhecimento começam por ser sociais, exteriores ao indivíduo, que lhes atribui um sentido, que parte do significado atribuído socialmente mas que é construído pelo próprio estudante e, nesse sentido, é pessoal. Como afirmam César e seus colaboradores (2014),

essa compreensão do significado e atribuição de sentido faz-se através de jogos interactivos, ou seja, das interações sociais (...). Desse modo, o conhecimento, que existiu primeiro num plano social, é internalizado e passa, então, a fazer parte do nível de desenvolvimento real, ou seja, pode ser autonomamente utilizado pelo indivíduo que o internalizou. (p. 29)

Assim, o trabalho desenvolvido e formas de atuação dos professores são de extrema importância, pelo peso configurador que têm nas transições vivenciadas pelos estudantes, na construção de cenários e situações que lhes permitam atuar como participantes legítimos, contribuindo para a apropriação de conhecimentos, para o acesso ao sucesso escolar e para a inclusão de todos os alunos, das diversas culturas familiares que existem em cada escola.

3.2. TRANSIÇÕES ENTRE CULTURAS

Ainda que alguns aspetos possam ser mais consensualmente identificáveis como caracterizadores daquilo que se entende por cultura, este conceito não assume o mesmo sentido em todos os textos científicos, pelo que importa abordá-lo e clarificar como o perspectivamos. A língua, por exemplo, é um dos elementos que identifica a cultura em que uma pessoa participa. Contudo, por si só é insuficiente para a caracterizar. Basta pensarmos nos vários países onde a língua portuguesa (LP) é língua oficial, para encontrarmos povos com culturas bastante diferenciadas. Também o país pode ser um aspeto caracterizador da cultura em que se participa, mas igualmente escasso. Lembremo-nos do caso da Espanha, onde encontramos mais do que um idioma, ou Portugal, onde, recorrendo à mesma língua, podemos encontrar culturas que diferem de zonas urbanas para zonas rurais, entre zonas de habitação social e condomínios privados, entre classes socioeconómicas diferentes, ou entre grupos de adolescentes com gostos musicais e de vestuário díspares. Para além destes aspetos, as tradições e rituais em que se participa e os valores e crenças que regem as formas de estar e de atuar de uma pessoa são configurados pelas culturas em que se participa (Ventura, 2012).

Assim, definir o conceito de cultura é algo complexo e que envolve uma multiplicidade de elementos que, segundo Brislin e Yoshida (1993), podem ser agrupados em três conjuntos de variáveis: (1) variáveis etnográficas, como etnia, nacionalidade, religião e língua; (2) variáveis demográficas que incluem a idade, género e local de residência; ou ainda (3) variáveis socialmente construídas como grupos sociais, educacionais ou económicos. Para Nieto (2010), a cultura é intrincada, incluindo não só aquilo que é visível e que a caracteriza, isto é, o respetivo conteúdo, como também o processo de criação e transformação da mesma e as pessoas que a criam e transformam. Também Remedios e Clarke (2009) referem que “a cultura tem sido conceptualizada como uma consciência aprendida que configura o que vemos e como interpretamos o mundo à nossa volta, assim como o que fazemos. Inclui as *regras da cultura* tal como as *ferramentas da cultura*” (p. 300, itálico no original).

Como referem Remedios e Clarke (2009), o conceito de cultura pode ser visto como um conjunto de diretrizes, códigos, crenças e valores fundamentais, profundamente instalado e coletivo, retratado como um sistema inflexível. Contudo esta assunção da cultura como uma lista rígida de regras e de valores, que existe para todos os elementos de um grupo social, tem sido criticada e apontada como uma visão limitada da forma como as pessoas agem e reagem dentro desse mesmo grupo (Eisenhart, 2001). Por exemplo, Nieto (1992) atribui à cultura um carácter dinâmico, ao afirmar que a cultura inclui:

os valores sempre em mudança, as tradições, os relacionamentos sociais e políticos, e a visão do mundo criada, partilhada, e transformada por um grupo de pessoas unidas por uma combinação de fatores que podem incluir uma história comum, uma posição geográfica, uma língua, uma classe social, e uma religião. (p. 129)

Deste excerto, para além de uma visão de cultura que muda, é de salientar o papel ativo das pessoas que nela participam, como agentes não só de partilha, mas de criação e transformação. Daqui se depreende que a cultura configura as formas de estar, pensar, sentir, agir e reagir das pessoas, mas também é configurada pelas ações dessas mesmas pessoas enquanto elementos constituintes e ativos nessa cultura. Esta é aquela que entendemos como a definição de cultura no sentido lato, e que está “por trás da designação cultura maioritária, cultura de Cabo Verde, ou cultura surda. Neste sentido lato a existência de uma língua particular é uma característica essencial para identificar uma dada cultura” (César, 2014, p. 171). Sempre que falamos unicamente de ‘cultura’ é à cultura no sentido lato que nos referimos.

Também Eisenhart (2001) reconhece esta dimensão mutável da cultura, construída pelas pessoas que nela participam. Esta autora descreve a cultura como um conjunto de formas materiais e simbólicas, que é configurado, mas não inteiramente determinado, pela História e ativamente apropriado, mas também produzido, pelos indivíduos que nela participam. Assim, a cultura é tanto reproduzida como transformada por aqueles que a produzem e vivenciam. Nesta perspetiva, quer a cultura quer os indivíduos que nela participam não podem ser caracterizados de forma estática. São antes um *work-in-progress*, em constante desenvolvimento e construção e que, por isso mesmo, assumem um carácter situado (Lave & Wenger, 1991).

Outra visão de cultura é apresentada por Adams e Markus (2001), que a definem como um conjunto de padrões implícitos e explícitos frequentemente associados a determinados grupos, com os quais os indivíduos se envolvem, agindo e reagindo de acordo com esses mesmos padrões, quando e se o entenderem. Esta definição de cultura aproxima-se daquilo que César (2014) designa como cultura no sentido estrito, e que se caracteriza por uma partilha de códigos de compreensão, que não fica completamente identificada pela língua utilizada. Por exemplo, na grande maioria das escolas portuguesas a língua de instrução é a LP. Contudo, as culturas de escola variam de escola para escola, permitindo aos respetivos alunos e docentes interpretar os acontecimentos e vivências dentro de uma cultura particular de escola, uma cultura no sentido estrito (César, 2014). É, também, nesta definição de cultura que enquadrámos a cultura cega, uma vez que, embora partilhem a língua oral usada pela comunidade visual, recorrem a padrões de interpretação e perceção próprios, distintos daqueles cujas características sensoriais lhes permitem receber informação através da perceção visual.

Na perspetiva de cultura apresentada por Adams e Markus (2001) existe a opção da escolha pessoal relativamente às culturas em que cada um participa e aos sistemas de valores com que se compromete. Esta forma de ver o que é a cultura, chama a atenção para a existência de diferentes culturas, que coexistem no mesmo tempo e, por vezes, no mesmo espaço. Cada indivíduo participa em várias culturas, de forma mais ou menos intensa, dependendo do papel que desempenha em cada contexto, cenário ou situação. Um adulto pode participar numa cultura familiar, numa profissional, numa religiosa, entre outras. Quando esse adulto toma parte de um ritual religioso em conjunto com a família, a participação nas culturas familiar e religiosa acontecem em simultâneo, partilhando o mesmo tempo e espaço. De forma semelhante, quando vai trabalhar,

participando na cultura profissional, não deixa de ser progenitor, mas a participação nessa cultura, naquele momento, acontece com um menor grau de envolvimento.

Ainda que não concordemos que cada indivíduo tenha um total livre arbítrio acerca das culturas em que participa e daquelas em que decide não participar, como a definição de cultura de Adams e Markus (2001) sugere, assumimos também que existe algum grau de escolha. Por exemplo, pode optar-se por participar numa cultura gótica, adotando os códigos de vestuário e frequentando os mesmos locais de convívio onde outros elementos desse grupo costumem ir, em detrimento, por exemplo, de uma cultura *hippie*, onde o estilo da roupa e de atividades de lazer são díspares. Contudo, não se tem escolha relativamente a diversos aspetos, como o local onde se nasce ou os respetivos progenitores, o que trará consigo configurações culturais como a primeira língua, os hábitos alimentares e a condição socioeconómica, entre outras.

Desta forma, concebemos a cultura no sentido lato de forma muito aproximada ao sentido que lhe atribuem Nieto (1992, 2010) e Eisenhart (2001), na medida em que a entendemos como um conjunto partilhado de códigos, explícitos e implícitos, que configuram o modo de sentir, pensar, agir e reagir de quem nela participa, mas também como algo dinâmico, em mudança, uma vez que também ela é configurada por aqueles que nela participam. Os indivíduos reproduzem os códigos de determinada cultura, mas também a alteram quando criam novos códigos, novas *nuances* de tradições já existentes, ou quando trazem para essa cultura o contributo de uma identidade complexa, de quem participa em mais do que uma cultura. Também por isso, entendemos a cultura como situada num espaço e tempo. Aproximamo-nos, também, um pouco da visão de Adams e Markus (2001) por entendermos que, no panorama multicultural em que se vive atualmente, existe algum grau de escolha, ainda que configurado por aspetos (culturais) sobre os quais não se tem poder de decisão.

Remedios e Clarke (2009), numa definição que entendemos como sendo de cultura no sentido estrito, de acordo com as definições de César (2014), chamam ainda a atenção para a questão da diversidade dentro da mesma cultura, aspeto com que nos identificamos. Nas palavras destes autores:

Nós vemos a cultura não tanto como uma categorização rígida entre grupos mas mais como padrões de compreensão partilhados que os indivíduos usam para desenvolver os seus códigos pessoais para interpretar o que está a ocorrer à sua volta. Dois indivíduos da mesma cultura não responderão da mesma forma ao mesmo estímulo. A personalidade e a história pessoal têm o seu lugar e qualquer análise tem de ser sensível à diversidade cultural dentro de cada contexto. (p. 302)

Deste excerto depreende-se que não pode ser dado a uma cultura um peso determinístico relativamente às formas de agir dos indivíduos. Para além da personalidade de cada um, por participarem em mais do que uma cultura, partilhando com outras pessoas apenas algumas dessas culturas, os indivíduos diferem entre si, envolvendo-se e cumprindo os códigos de determinada cultura de formas diferenciadas. Surgem aqui aspetos como a participação, a negociação e o poder. Por um lado, os grupos culturais em que se participa não têm todos o mesmo poder. Por exemplo, o grupo maioritário de uma nação tem, habitualmente, mais poder que os grupos de imigrantes que se deslocam para esse país em busca de melhores condições de vida. O desconhecimento dos códigos da cultura maioritária e, por vezes, as condições socioeconómicas em que chegam ao país tornam-nos num grupo minoritário vulnerável. Não se entenda, contudo, tal como salienta Ventura (2012), que participar num grupo cultural minoritário significa necessariamente participar num grupo cultural vulnerável. O número de elementos do grupo não é condição suficiente nem necessária para garantir maior ou menor poder. Se pensarmos, por exemplo, nos grupos culturais em que participam os indivíduos mais ricos, geralmente, detêm maior poder que os grupos culturais em que participam indivíduos com menos posses. Mas são também um grupo menor, comparativamente ao grupo cultural dos economicamente menos favorecidos. Temos, assim, um grupo cultural dominante, mas minoritário. Assim, há que ter em atenção os mecanismos culturais que podem dar ou retirar poder aos indivíduos, ocultando a voz de uns e desocultando a de outros (Apple, 1995/2009). Também a distribuição do poder não é estática. Pode ser negociada e redistribuída pelos que detêm maior poder, através de mecanismos de *empowerment* (César, 2013a). Para além do tempo e do espaço, as culturas são situadas em contextos históricos, sociais, políticos e económicos, todos eles influenciados e configurados por relações de poder (Nieto, 2010).

Participar em várias culturas traz também a necessidade de gerir relações de poder internas. Cada cultura em que se participa permite aceder a maior ou menor poder, conferindo maior ou menor voz a cada uma das *I-positions* que constituem o *self* de um indivíduo. É nesta alternância de maior ou menor destaque de diferentes *I-positions*, à medida que o indivíduo se desloca entre culturas, que surge a transição entre culturas. Quanto menos contraditórias forem as diferentes culturas em que uma pessoa participa, mais fácil será a transição entre elas. Mas nem sempre é esse o caso,

como ilustram César (2009, 2103a, 2013b), César e seus colaboradores (2014), ou Melro (2014).

3.2.1. A família e a Escola

A transição entre a família e a Escola, ainda que por vezes esquecida por alguns investigadores, mas, sobretudo, pelos decisores políticos envolvidos na construção dos documentos de política educativa, é uma transição que levanta questões fundamentais relativamente ao envolvimento e sucesso académico das crianças e jovens (Hughes, Greenhough, Yee, & Andrews, 2010). Ao contrário das transições verticais, que Lam e Pollard (2006) definem como movimentos, ao longo do tempo, entre programas educativos (por exemplo a transição do ensino básico para o secundário, ou deste último para o superior), ou entre serviços de saúde ou sociais, a transição entre a família e a Escola é horizontal, uma vez que o movimento ocorre entre diferentes contextos (associados a diferentes culturas) nos quais o indivíduo participa dentro do mesmo período temporal. Acontecendo de forma repetida no quotidiano da criança ou do jovem, esta é uma transição que poderá comportar mais, ou menos, desafios consoante as vivências de cada um, as culturas em que participa e as posições que nelas assume.

A família desempenha um papel de grande importância na trajetória de participação ao longo da vida escolar de cada aluno e no respetivo envolvimento nas tarefas propostas pela escola (César, 2013a, 2013b; Sheldon & Epstein, 2005). Os valores, ideologias e expectativas assumidos pelos educadores, sejam pais/família ou agentes educativos de contextos formais, configuram as práticas educativas adotadas. Como referem Pontecorvo, Liberati e Monaco (2013), “ao participar em interações e práticas significativas dentro do ambiente doméstico, as crianças são socializadas não apenas para conhecimento e tópicos específicos, mas também para formas culturalmente relevantes de assistir/participar (*attending*) às/nas práticas de instrução e aprendizagem” (pp. 3-4). Assim, sendo a forma como pais e filhos se relacionam configurada por crenças e valores culturais (Lareau, 2000), antes mesmo de iniciar a frequência de uma escola, pela participação na cultura familiar, a criança construiu já algum modo de perspetivar o que é aprender e o valor a atribuir ao conhecimento escolar. A maior ou menor distância entre esta valorização do conhecimento escolar dentro da cultura familiar e da cultura escolar será elemento configurador, de grande relevância, relativamente ao acesso ao sucesso escolar da criança (César, 2009, 2013a, 2013b; Lareau, 2000).

Desforges e Abouchaar (2003) referem que a valorização das aspirações educacionais tem efeitos positivos no sucesso e adaptação à Escola dos respetivos filhos. Um estudo de Rodrigues e seus colaboradores (2010) ilumina que um dos aspetos mais determinantes em relação ao acesso ao sucesso académico dos estudantes é o nível de literacia dos pais, sobretudo o nível de escolaridade da mãe. Também César (2013b) e César e Machado (2012) salientam que crianças e jovens de famílias que participam na cultura maioritária e com maiores habilitações académicas tendem a ter mais fácil acesso ao sucesso académico, à compreensão das regras da Escola e são as que mais raramente abandonam o sistema educativo antes de concluírem, pelo menos, o ensino secundário. O apoio parental em relação às atividades e trabalho escolares promove o desenvolvimento das aprendizagens e da apropriação do conhecimento por parte da criança (Epstein, 2001), assentando nos recursos e ferramentas culturais disponíveis em casa. Quanto mais próximas essas ferramentas culturais estiverem das utilizadas na Escola, maior será a facilidade no acesso ao sucesso escolar (Street, Baker, & Tomlin, 2005).

Contudo, uma distância entre as culturas familiar e escolar muito acentuada pode conduzir ao insucesso da criança ou jovem, pela dificuldade de fazer as transições entre ambas de uma forma que não envolva muito sofrimento (César, 2009, 2013a, 2013b, 2017). Hughes e colaboradoras (2010) corroboram esta afirmação ao salientarem que

se a diferença entre os valores, crenças e práticas de casa e da escola é mais ampla para alguns grupos de crianças do que é para outros, então a transição diária pode ser mais difícil de negociar para estas crianças do que para outras – com consequências potencialmente muito significativas para o seu sucesso escolar. (p. 19)

Esta transição entre a família e a escola pode ser vista como os movimentos entre comunidades de prática descritos por Wenger (1998), quando este refere que cada indivíduo é, simultaneamente, membro de múltiplas comunidades de prática, necessitando de se movimentar entre elas. Este autor argumenta que este movimento leva, muitas vezes, a uma necessidade de reconciliação entre as várias formas de participação em cada uma dessas comunidades.

O trabalho de reconciliação pode ser o desafio mais significativo enfrentado pelos estudantes que se movimentam de uma comunidade de prática para outra. (...) aprender envolve mais do que apropriar novos pedaços de informação. Os estudantes têm muitas vezes de lidar com formas contraditórias de individualidade e de competência, tal como definidas em diferentes comunidades. (Wenger, 1998, p. 160)

Wenger (1998) salienta ainda que o movimento entre a família e a Escola envolve múltiplas comunidades de prática, algumas delas sobrepondo-se no mesmo local. Por exemplo na escola, para além de participar no grupo-turma, o estudante pode também fazer parte de um grupo de teatro, um clube de música, uma equipa desportiva ou um círculo de amigos para as atividades de lazer, no período de intervalo entre aulas. Já em casa, o jovem poderá participar noutra multiplicidade de comunidades de prática: o núcleo familiar, a família alargada, o grupo religioso ou o grupo de amigos do bairro, por exemplo.

Ajustando a lente para os trabalhos de Hermans (2001), podemos interpretar este movimento entre comunidades de prática como uma transição entre a posição dominante de diferentes *I-postitions*. Esta alternância entre *I-positions* pode comportar um elemento de tensão mais ou menos acentuado, configurado pela maior ou menor diferença entre as culturas familiar e escolar. Tal como refere Wenger (1998), na transição entre a família e a Escola não ocorre apenas a transição entre o Eu-enquanto-membro-da-minha-família e o Eu-enquanto-estudante. Existe também, por exemplo, a transição entre o Eu-enquanto-membro-do-grupo-de-amigos-do-bairro e o Eu-enquanto-colega-de-turma, aspetos que César (2009, 2013a, 2017) também salienta. Estas duas posições, ainda que distintas, poderão ter de ser assumidas perante elementos comuns se alguns amigos do bairro também forem colegas. As diferentes exigências de cada contexto, cenário ou situação poderão originar conflitos internos, nem sempre fáceis de gerir. Como referem Hugues e suas colaboradoras (2010),

como parte da sua transição diária, as crianças têm de desenvolver e negociar uma ‘identidade escolar’, que pode ser diferente em aspetos importantes da sua ‘identidade de casa’; elas podem também necessitar de manter duas (ou mais) identidades contraditórias ao mesmo tempo. (p. 17, aspas no original)

César (2009, 2013a, 2013b, 2017) afirma que os estudantes de famílias que participam em culturas minoritárias vulneráveis, com poucos recursos económicos, vivenciam mais dificuldades e desafios comparativamente aos que participam na cultura maioritária. Para estes jovens, alcançar o sucesso académico é, muitas vezes, sinónimo de conflitos familiares, uma vez que a possibilidade de um percurso escolar mais longo adia a entrada no mercado de trabalho (e a consequente entrada de mais dinheiro no núcleo familiar), podendo distanciar o projeto de vida deste jovem dos projetos dos amigos de bairro. Para alguns estudantes, mesmo que tenham desenvolvido muitas competências, a trajetória de participação ao longo da vida, escolar e em geral, será

sempre mais difícil do que para outros e o percurso escolar sentido como solitário e exigente (César, 2013b, 2014, 2017; César & Ainscow, 2006; César & Kumpulainen, 2009; Ligorio & César, 2013). Nas palavras de César (2013b),

tornar-se um participante legítimo em certas práticas sociais, como uma carreira socialmente muito valorizada, é mais fácil para aqueles cujas famílias vêm da cultura majoritária. Exige muito mais esforço, provas [de ser capaz], frustração e conflitos àqueles que estão a tentar chegar lá, mas cujas famílias são pobres, iletradas e participam em culturas minoritárias que são habitualmente subvalorizadas do ponto de vista social. (p. 74)

A transição entre a família e a Escola é, portanto, diferente de estudante para estudante, comportando conflitos e desafios, mais ou menos acentuados, de acordo com a menor ou maior consonância das culturas familiar e escolar. Assim, é importante que os professores encontrem formas de gerir e facilitar esta transição beneficiando os que a fazem diariamente. Como refere Ventura (2012),

as transições permitem-nos utilizar, em contextos, cenários e/ou situações diferentes os conhecimentos que apropriámos, ou os conhecimentos e competências que somos capazes de mobilizar. Por isso mesmo, as transições devem ser uma preocupação dos professores, em particular, e dos currículos e sistemas de ensino, em geral. (p. 86)

Assim, espera-se que os professores facilitem a transição dos estudantes entre as culturas familiar e de Escola (Abreu et al., 2002; César, 2009, 2013a; César & Oliveira 2005). Nesse sentido, vários autores salientam a importância de promover o envolvimento da família no percurso escolar dos filhos, sugerindo o estabelecimento de parcerias, a participação em tarefas académicas e atividades na escola ou a partilha frequente de informações (Arcidiacono, 2013; César, 2013b; Hughes et al., 2010; Pontecorvo et al., 2013). Uma das formas através das quais a Escola entra frequentemente no contexto familiar é através dos trabalhos de casa. Nas palavras de Pontecorvo e suas colaboradoras (2013), “o trabalho de casa representa um dos principais cruzamentos entre ‘o exterior’ do espaço e tempo institucional da criança (organizado pela escola) e o ‘interior’ da sua experiência da esfera doméstica” (p. 4, aspas e parêntesis no original).

Contudo, esta procura da Escola do envolvimento por parte da família não surte o mesmo efeito em todos os lares. Por exemplo, César (2012a) e César e Machado (2012) argumentam que as famílias que participam em culturas minoritárias vulneráveis, socialmente subvalorizadas, como, por exemplo, imigrantes em situação de dificuldades económicas, vivenciam maiores dificuldades no auxílio dos filhos quando

estes se deparam com dificuldades nos trabalhos de casa ou no estudo, nomeadamente em Matemática. Também no caso particular da Matemática, Gorgorió e Prat (2009) referem que as diferenças culturais podem estar patentes no recurso a diferentes algoritmos, símbolos ou estratégias, mas também noutros aspetos mais subtis, como formas distintas de compreender o ensino e a aprendizagem desta disciplina, bem como o valor atribuído ao conhecimento matemático e à necessidade de o apropriar, ou não. A investigação destas autoras corrobora o que argumentou, primeiramente, César (1998), partindo de uma investigação focada numa turma do ensino regular português que incluía alunos que participavam em culturas familiares muito diferenciadas. Da mesma forma, Crafter e Abreu (2013) salientam que Escola e família nem sempre partilham entendimento e o mesmo modelo cultural do que conta como Matemática. A não compreensão das estratégias de resolução utilizadas na Escola gera, nos pais, sentimentos de frustração associados à dificuldade de ajudar os filhos, aspeto que César (2012a) também refere.

Para tentar facilitar a transição entre a Escola e a família, alguns autores falam da importância de envolver os pais no percurso escolar dos filhos, para além das tarefas académicas. Hughes e suas colaboradoras (2010) salientam a importância da gestão da transição pelo recurso à troca de informação frequente com os pais. Também Arcidiacono (2013) refere a possibilidade de estabelecer diversas ligações com a família através da comunicação do progresso dos filhos, incluí-los em atividades na escola ou mesmo envolvê-los nos processos de decisão acerca dos mesmos. Este autor salienta que a maioria dos pais quer ser informado e envolvido pela escola e aprecia qualquer aproximação positiva que seja feita. Afirma, ainda, que esta construção de parcerias origina, frequentemente, efeitos benéficos nas trajetórias de participação ao longo da vida escolar dos filhos, com impactos ainda mais marcantes quando estes necessitam de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (César, 2012b).

No entanto, este encontro entre a Escola e a família nem sempre é simples ou bem sucedido. Por um lado, as interações estabelecidas são, por vezes, apontadas como insuficientes e infrutíferas, assumindo um carácter meramente informativo (Borges, César, & Matos, 2012; César, 2012b). Por outro, a troca de informação pode levantar questões éticas, morais ou mesmo políticas, pelo esbater da fronteira entre o privado e o público (Hughes et al., 2010). Nesta relação entre família e Escola a distribuição do poder é desequilibrada (Arcidiacono, 2013; Hughes et al., 2010) e pode ser vista, por alguns, como uma colonização do lar por parte da Escola (Edwards & Warin, 1999).

Apesar das críticas, acreditamos na importância de desenvolver dinâmicas regulatórias Escola/Família (César 2012a, 2013b; César & Ventura, 2012), que envolvam as famílias de forma ativa e relevante, contribuindo para facilitar a transição das crianças e jovens entre a Família e a Escola. Há que valorizar, respeitar e celebrar as diversas culturas que coexistem na Escola (César & Machado, 2012). Contudo, a organização da maioria das escolas não contempla espaços/tempos para que a interação entre professores e pais seja uma mais-valia, assente numa relação de colaboração (César, 2012a, 2013b), que permita uma partilha e a construção de um conhecimento mútuo. Como afirma César (2012a), “poucas investigações relatam processos interactivos em que se promoveram dinâmicas regulatórias Escola/Família e em que estas foram encaradas como processos de *empowerment* dos agentes educativos” (p. 259, maiúsculas, palavra em Língua Inglesa e itálico no original). A mesma autora refere que as relações de poder verticais, entre professores e pais, são um dos aspetos que facilitam a perpetuação de um diminuto envolvimento das famílias nas trajetórias de participação ao longo da vida escolar dos respetivos filhos. Outros aspetos que contribuem para o afastamento dos pais, incluem, por exemplo, o nível de escolaridade dos mesmos, sobretudo quando é inferior àquele que os filhos frequentam, as culturas em que participam, nomeadamente quando estas são minoritárias e socialmente pouco valorizadas, os horários profissionais muito sobrecarregados, ou mesmo situações de pobreza que possam estar a vivenciar (César, 2012a). Assim, há que desenvolver relações onde o respeito e a valorização da diversidade na Escola estejam presentes, permitindo a possibilidade de uma redistribuição de poder pelas famílias e estudantes podendo, inclusivamente, promover o crescimento de uma sociedade mais justa e equitativa pela tomada de consciência das diferentes culturas, e a necessidade de equidade e justiça social (César & Ventura, 2012). Só detendo algum poder o estudante se poderá tornar um participante legítimo no respetivo processo de aprendizagem.

3.2.2. O ensino secundário e o superior

A transição do ensino secundário para o ensino superior é, habitualmente, um momento marcante para quase todos os estudantes, correspondendo ao atingir de uma meta importante. Almeida e Soares (2004) afirmam que “a entrada na Universidade corresponde, para a maioria dos jovens, à concretização de um sonho alicerçado ao longo dos anos e frequentemente partilhado, de forma positiva e com grande intensidade, por aqueles que o rodeiam (familiares e amigos)” (p. 18, maiúscula e

parêntesis no original). Também Quinn (2010) refere que, nos documentos de política educativa do Reino Unido, é assumido “como natural e desejável que os jovens devem ter como objetivo ir para a universidade” (p. 118), acrescentando que essa meta é tida como um dos ritos de passagem com maior conotação como marco de sucesso. O ensino superior é visto como fonte de benefícios sociais, uma vez que os detentores de diplomas deste nível de ensino tendem a ser cidadãos mais envolvidos na sociedade (DfES, 2003).

Contudo, este não é um processo linear, uma vez que “a transição para o Ensino Superior é uma transição particularmente exigente que confronta os alunos com uma série de novos e complexos desafios em diferentes áreas das suas vidas” (Almeida & Soares, 2004, p. 18, maiúsculas no original). Almeida e Soares (2004) referem quatro domínios principais envolvidos na transição para o ensino superior: (1) o académico, onde o jovem se depara com a necessidade de se adaptar a novos ritmos, formas de trabalho, sistemas de avaliação e graus de exigência; (2) o domínio social, pela necessidade de desenvolver “padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas (...) e com as figuras de autoridade” (p. 19); (3) o domínio pessoal, pela procura de construção do sentido de identidade, de autoestima, maior conhecimento de si próprio e da visão pessoal do mundo; e (4) vocacional/institucional, pelo “desenvolvimento de uma identidade vocacional (...) e o comprometimento com determinados objetivos vocacionais e/ou institucionais” (p. 19).

De uma maneira geral, o número de estudantes que acedem ao ensino superior tem aumentado nas últimas décadas. Em Portugal, este valor passou de 25.000 estudantes, em 1960, para mais de 300.000, no final da década de 90, do mesmo século (DGES-ME, 1999), ou seja, 12 vezes mais discentes. Em 2003 atinge o valor máximo, ultrapassando os 400.000 estudantes matriculados no ensino superior e, a partir daí, decresceu, oscilando entre valores nunca inferiores a 360.000 inscritos, até 2014 (DGEEC/MEC, 2015). A democratização, o desenvolvimento das sociedades, a melhoria das condições de vida, as exigências profissionais e, até mesmo, as taxas de desemprego, são alguns dos elementos que têm contribuído para este aumento de ingressos e de percursos escolares mais longos (Soares & Almeida, 2001).

O aumento de estudantes acontece não só em número, mas também em diversidade. Em termos de género, o número de mulheres inscritas torna-se maior que o de homens (DGEEC/MEC, 2015). Os recursos económicos a que as famílias dos

estudantes têm acesso passam a ser igualmente diversificados, bem como as culturas em que participam ou as etnias de origem (Almeida & Cruz, 2010; Quinn, 2010). Estes estudantes diferem também pela “maior ou menor tradição de ensino superior na estrutura familiar, pelos percursos escolares anteriores, pelas bases de conhecimentos e métodos de trabalho, pelas capacidades e motivações, ou pelos projectos futuros de carreira e realização pessoal, entre outros” (Almeida & Cruz, 2010, p. 429). Assim, ao ensino superior passa a chegar “uma maior quantidade e diversidade de alunos, nem todos eles com uma formação prévia e um *perfil académico standard*” (Almeida, 2007, pp. 204-205, itálico no original).

Este aumento acentuado de estudantes, em número e diversidade, trouxe desafios às instituições de ensino superior com os quais estas se continuam a defrontar, criando debates internos e a necessidade de encontrar uma forma de compatibilizar massificação e qualidade (Ferreira, 2009). Almeida (2007) sublinha que “as instituições ainda não se adaptaram definitivamente ao fenómeno de massificação a nível discente e docente de que foram alvo nas últimas três décadas” (p. 204). Segundo Almeida e Soares (2004), esta dificuldade de adaptação à atual situação persiste no ensino superior, uma vez que este continua a “tentar atender a todos com as mesmas instalações, os mesmos cursos e currículos ou os mesmos métodos de ensino “importados” de quando respondia satisfatoriamente a uma pequena elite social” (p. 16, aspas no original). Mas o grupo de estudantes que chega ao ensino superior é cada vez mais heterogéneo (Tavares, 2000) e, entre eles, os “conhecimentos, competências, motivações, expectativas e aspirações são muito diferentes, ao mesmo tempo que olham a sua entrada e estadia na Universidade de formas bastante diversas” (Almeida, 2007, p. 205, maiúscula no original).

A perspectiva de entrada no ensino superior é, frequentemente, antecipada de forma bastante positiva pelos estudantes (Soares & Almeida, 2001) e acompanhada de expectativas elevadas por parte dos professores que os recebem (Almeida & Soares, 2004). Para muitos estudantes,

A antecipação de uma vida recheada de novos desafios tanto a nível académico, como a nível pessoal e social, associada à percepção da diminuição do controlo parental, e à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relações promove a antecipação desta transição com grande entusiasmo e energia. (Soares & Almeida, 2001, p. 899)

Mas esta experiência é também perspetivada de forma ambígua pela grande maioria dos estudantes, uma vez que a expectativa positiva é, também, muitas vezes, acompanhada por sentimentos de ansiedade e perplexidade face ao desconhecido e aos desafios inerentes a esta transição (Soares, 2003). Esta ansiedade, ou mesmo angústia, não assumem a mesma intensidade para todos os estudantes, da mesma forma que a rutura que acompanha algumas transições não é vivenciada da mesma maneira de indivíduo para indivíduo.

As expectativas demasiado positivas e irrealistas podem conduzir a processos de adaptação mais difíceis, ou seja, a transições que geram mais conflitos internos, ou podem mesmo não chegar a ser conseguidas. Soares e Almeida (2001) referem estudos realizados na década de 60, do século XX, que encontram uma relação entre expectativas demasiado idealizadas relativamente às experiências no ensino superior com níveis mais baixos de desempenho académico e maior número de desistências. Também Pereira e seus colaboradores (2006) afirmam que a exigência e dificuldade no processo de adaptação ao contexto académico do ensino superior resultam, muitas vezes, em elevados níveis de insucesso escolar. Albuquerque (2008) vai mais longe associando aos desafios desta transição, não só o insucesso, mas também o abandono do ensino superior ou, pelo menos, do curso frequentado numa fase inicial. Tal como afirma, “o abandono ou desistência é mais frequente (...) nos primeiros meses posteriores ao ingresso” (p. 21). Por exemplo, “na Universidade do Minho, a maior percentagem de abandonos de alunos tende a ocorrer no 1.º ano (cerca de 45%)” (Almeida, 2007, p. 211), reforçando a relação do abandono com um período inicial de adaptação a este nível de ensino.

Albuquerque (2008) salienta que outro aspeto que pode contribuir para um número acentuadamente maior de desistências no 1.º ano de frequência do ensino superior, comparativamente aos anos seguintes, prende-se com o “desajuste entre o curso que desejam frequentar e o curso onde conseguem entrar” (p. 21). Como exemplo disso, esta autora refere os números relativos aos anos letivos de 2001/02 a 2003/04, onde apenas 19% dos alunos que ingressaram no curso profissional de Higiene Oral, ministrado na Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa, o escolheram como primeira opção. Quando as classificações para a admissão, alcançadas pelos candidatos ao ensino superior, são insuficientes para o acesso ao curso pretendido, os estudantes procuram ingressar em cursos de baixa prioridade, isto é, aqueles cuja procura é menor e, portanto, para os quais a classificação de ingresso é mais baixa.

Desta forma, acedem a cursos para os quais não se sentem particularmente motivados ou vocacionados, correndo maior risco de se tornarem potenciais desistentes.

Mas os desafios associados à transição para o ensino superior não se prendem unicamente com o eventual desajuste do curso frequentado ou com expectativas desfasadas das vivências neste nível de ensino. A lista de aspetos que podem (ou não) contribuir para uma transição mais ou menos difícil é extensa e pode ter na sua origem os estudantes, os professores, ou mesmo a instituição e a forma como o sistema educativo está organizado, do ponto de vista administrativo ou pedagógico neste nível de ensino.

Relativamente às variáveis associadas aos estudantes, Almeida (2007) refere que as competências e conhecimentos prévios configuram o rendimento escolar no ensino superior. Acrescenta, ainda, que a forma como cada jovem se percebe a si mesmo, enquanto estudante, terá, também, um peso significativo no respetivo acesso ao sucesso académico, uma vez que “os desempenhos académicos aparecem marcados pela motivação e pelas auto-imagens de capacidade e de realização dos estudantes. A dedicação dos estudantes ao trabalho escolar está associada às expectativas de sucesso esperado e às experiências de insucesso” (p. 208). Por seu lado, Tavares (2000) afirma que a qualificação dos estudantes que acedem ao ensino superior tem vindo a tornar-se mais reduzida. Já Albuquerque (2008) menciona que o insucesso e, em particular, o abandono podem ser motivados por uma inadequada escolha do curso, por médias para a admissão baixas ou por uma fraca adaptação dos estudantes aos meios intelectuais e sociais da instituição de ensino superior frequentada. Pesa, ainda, o papel esperado do estudante, mais ativo, mais participativo e autónomo, algo que, muitas vezes, foi ainda pouco experienciado até à conclusão do ensino secundário, constituindo, assim, mais um aspeto que exige uma transição. Muitos estudantes iniciam a frequência do ensino superior com um baixo grau de autonomia e de auto-regulação (Valadas & Gonçalves, 2002) e com dificuldades em termos de recurso a métodos de estudo ou gestão do próprio tempo (Almeida & Soares, 2004). A auto-regulação é, também, destacada por Almeida (2007) como elemento marcadamente configurador do acesso ao sucesso escolar. Estas mudanças das práticas de ensino e de aprendizagem e do papel esperado do estudante na transição do ensino secundário para o ensino superior tornaram-se ainda mais acentuadas com a implementação das diretivas da Declaração de Bolonha (Almeida & Cruz, 2010), que pressupõe uma menor carga letiva, que deixe espaço para o estudo e trabalho autónomos. Contudo, de acordo com este documento (EHEA, 1999),

os estudantes deveriam ser acompanhados por um tutor que, na prática, raramente existe, tornando-se o trabalho, supostamente autónomo, em mais tempo de lazer e não em diferenciação dos percursos académicos dos diversos discentes.

Em relação aos docentes, Tavares (2000) aponta para um desfasamento ao nível da comunicação entre os professores e os estudantes, que tende a afastar estes últimos das aulas. Também Albuquerque (2008) menciona a diminuta relação entre docentes e discentes como elemento que pode contribuir para o insucesso e abandono do ensino superior. Alarcão (2000) salienta que as competências pedagógicas e a qualidade científica dos docentes é configuradora do acesso ao sucesso académico dos estudantes, afirmando que o entusiasmo dos professores, em aula, e o recorrer a uma maior diversidade de estratégias de ensino pode favorecer as aprendizagens dos discentes. Também Almeida e Soares (2004) afirmam a importância da qualificação científica do docente, bem como as respetivas competências pedagógicas. Estes autores referem que estas últimas se refletem “nos métodos de ensino e de avaliação dos professores, sendo por isso mesmo decisivas na aprendizagem e no rendimento dos alunos” (p. 23). Contudo, tal como também salientam, as competências pedagógicas dos professores do ensino superior não têm sido alvo da mesma atenção e exigência que são dadas à qualidade científica, nem recebem o mesmo peso na carreira académica destes docentes. Almeida (2007) reforça esta posição ao afirmar que, “pagos maioritariamente para leccionarem, os docentes universitários têm as suas carreiras académicas (aliás designada “carreira docente”) sobretudo avaliadas pela produção investigativa. (...) Esta faceta docente nem sempre é devidamente valorizada na carreira profissional dos académicos” (p. 210, parêntesis e aspas no original). Também Leite (2005) corrobora estas afirmações ao salientar que a formação pedagógica do exercício docente no ensino superior “tem sido completamente descurada, nomeadamente pelo facto da carreira universitária privilegiar a investigação e a sua divulgação, através de publicações, e não a docência” (p. 383). Esta autora vai mais longe, referindo que esta situação abrange tanto o acesso como a continuidade desta profissão, uma vez que “a entrada na carreira do ensino superior não tem sido filtrada pelo currículo existente ao nível das competências pedagógicas nem a avaliação para a progressão valoriza esta dimensão” (p. 384). Assim, esta disparidade entre o peso das funções a desempenhar – sobretudo ensinar – e as funções avaliadas – sobretudo investigar e divulgar, maioritariamente em revistas de língua inglesa – contribuem para o perpetuar da falta de formação pedagógica dos docentes do ensino superior.

O desenvolvimento e alargamento das competências pedagógicas dos docentes do ensino superior tornou-se uma preocupação de forma mais marcada, não só pelo grande aumento do número e heterogeneidade dos estudantes, mas também pelas alterações introduzidas no sistema pela Declaração de Bolonha (EHEA, 1999). Este documento originou reformas ao nível organizacional das instituições do ensino superior “com implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ao enfatizarem a tutoria universitária, pois envolvem a personalização desses processos e arrastam a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes” (Borralho, Fialho, & Cid, 2012, p. 985). No entanto, mais uma vez, e à semelhança do que observamos no que se refere aos estudantes com necessidade de AESE, existe um enorme fosso entre os discursos e as práticas quando analisamos o que acontece no ensino superior. A tutoria deveria pressupor que um docente acompanhava, de perto, o percurso escolar e as investigações realizadas de forma autónoma, por cada estudante do ensino superior. Porém, não é isto que se observa, na prática, segundo os relatos que escutámos e aqueles que constam da investigação internacional (Pain, 2010; Pechar, 2012; Rudder, 2010). Assim, na prática, os atuais currículos diminuíram o tempo de aulas previsto para cada Unidade Curricular (UC), mas não foi posto em prática um processo de tutoria eficiente, pelo que as mudanças se traduziram mais em perda de qualidade do ensino superior do que em ganhos. Nem mesmo os processos de equivalência, entre diferentes instituições, nacionais ou de diversos países, parecem ter saído favorecidos, pois continuam a ser morosos, as escalas usadas nas classificações das diversas instituições muito diferentes e, mesmo em casos previstos, como o ERASMUS, as equivalências continuam a ser pouco satisfatórias e nem sempre justas (Clark, 2014).

Assim, o papel do professor, no que se refere aos discursos e aos documentos legislativos e de política educativa, é não só alargado mas também assume uma nova perspetiva. Espera-se que o foco da função docente do professor mude do ensino para a aprendizagem, onde se procura oferecer situações que permitam aos estudantes construir e apropriar conhecimentos, envolvidos em processos ativos e com significado. Como referem Borralho e suas colaboradoras (2012),

um modelo centrado na aprendizagem (...) pressupõe metodologias de ensino que não se limitem à mera exposição de conteúdos, mas que passem a valorizar formas de aprendizagem onde o aluno seja chamado a participar, a debater, a colocar em uso o conhecimento em situações e problemas concretos. A avaliação daqui recorrente terá

então de ser mais abrangente e diversificada para dar resposta à complexidade e subjectividade. (p. 989)

Este desequilíbrio entre o peso atribuído à produção científica e investigação comparativamente à falta de ênfase dada às competências pedagógicas e relacionais do docente do ensino superior não é exclusivo de Portugal, estendendo-se ao contexto internacional (Almeida & Soares, 2004; Pachane, 2005). No caso do Brasil, por exemplo, Pachane (2005) salienta que, ainda que se exija que os professores do ensino superior tenham títulos de mestre ou doutor, “a titulação, em si, não é necessariamente sinónimo de capacitação pedagógica para a docência” (p. 23). Também García (1999) e Pimenta e Anastasiou (2002) referem que as qualidades, competências e produtividade investigativa e científica não garantem excelência ou eficiência no desempenho das funções enquanto docente.

Noutros países foram já tomadas algumas medidas no sentido de colmatar esta lacuna na formação dos docentes do ensino superior. Na Suécia, desde 2002 que só é permitido obter um cargo permanente de docente do ensino superior mediante a conclusão de um curso de formação de professores (Lindberg-Sand & Sonesson, 2008). Nos Estados Unidos da América e na Holanda existem, também, formações para docentes em início de carreira, mas de carácter facultativo (Rieg & Wilson, 2009). Já em Portugal, tal como na Itália e Grécia, não existem programas de formação ou apoio específicos, oferecidos de forma sistematizada, para os professores do ensino superior (Perales, Sánchez, & Chiva, 2002). Leite (2005) refere uma iniciativa realizada na Universidade do Porto, na qual a autora esteve envolvida como formadora, pensada para alargar a formação pedagógica dos docentes do ensino superior. Organizada num modelo de grupo de discussão, formado por 25 participantes voluntários e com encontros quinzenais durante três meses, pretenderam “romper com a ideia de que os professores universitários não precisam de ser ensinados e de aprender a ser professores” (Leite, 2005, p. 384). Esta autora relata, ainda, a dificuldade que sentiu na seleção das temáticas a focar nas discussões do grupo, algo que havia já sido reportado por outros autores internacionais. Leite (2005) refere que

embora todos os 12 peritos tivessem expresso uma certa humildade dizendo não saber exactamente que competências são mobilizadas, como é que essas competências se constroem e que dispositivos e “démarches” de formação podem contribuir para elas, todos realçaram aspectos que se enquadram no paradigma do “professor-reflexivo”. (p. 385, aspas e palavra em Língua Francesa no original)

A este desconhecimento acresce a diversidade dos domínios em que trabalhavam os professores envolvidos naquela ação de formação. Assim, “a opção foi criar momentos privilegiados de partilha de experiências e de debate sobre os procedimentos pedagógicos seguidos e sobre efeitos por eles gerados” (p. 386). Contrariando os relatos de isolamento, por vezes associados à profissão docente, este relato salienta a importância da partilha e interação entre professores, no sentido de construir redes de apoio e colaboração entre eles (e até com outros agentes educativos), cujos benefícios foram já iluminados por outras experiências de projetos de investigação, como é o caso do *Interação e Conhecimento* (IC) (César, 2013a, 2013b, 2017; Ventura, 2012), ou o *Mat789* (Abrantes, 1994).

A ausência de uma preparação ou formação para o exercício da função docente, associada às dificuldades de um início de carreira docente no ensino superior português e à ausência de mecanismos que permitam colmatar esta lacuna, levaram Amante (1999) a questionar o porquê deste vazio. Acresce à motivação desta autora encontrar-se a trabalhar numa escola superior de educação, ou seja, uma escola que forma professores e educadores. Assim, Amante (1999) interroga-se

acerca das razões que levam uma instituição que se tem preocupado e mesmo ocupado com essa preparação, quer a nível da investigação, quer a nível da formação de docentes de outros níveis de ensino, pouco ou nada tenha feito no seu interior. (p. 220)

No estudo que realizou, esta autora questionou docentes de três universidades e três institutos politécnicos, obtendo um total de 417 respostas. Entre outros aspetos, os resultados permitiram-lhe perceber a existência de “uma menor receptividade à formação pedagógica dos docentes da Universidade do que dos docentes do Politécnico” (p. 228, maiúsculas no original). Contudo, as “necessidades de formação pedagógica, em termos de conteúdos e estratégias [apontadas pelos inquiridos foram] semelhantes nos dois grupos de docentes” (p. 228), o que levou a autora a supor que o desenvolvimento de programas de apoio e formação para professores do ensino superior poderá ser feito em conjunto para universidades e institutos politécnicos.

Não queremos retirar importância ao conhecimento aprofundado dos conteúdos e domínio a lecionar, nem afirmar que universalizar e legislar a formação pedagógica dos docentes do ensino do ensino superior será a panaceia para todos os desafios do sucesso académico e inclusão. Contudo, “enquanto a função docente estiver confinada, exclusivamente, à competência científica e não for dado o tempo, a importância e a dedicação exigidas à dimensão didático-pedagógica, não será possível ter um ensino

superior de qualidade” (Borrvalho et al., 2012, p.988). Em termos matemáticos, diríamos que a formação pedagógica dos docentes do ensino superior é uma condição necessária para a qualidade do ensino, ainda que possa não ser suficiente. Ainda assim, por enquanto, “a convicção de que a formação deve ter esta dupla qualificação científica e pedagógica continua muito mais presente na teoria do que nas políticas ativas universitárias” (Borrvalho et al., 2012, p. 992), algo que deveria mudar e chegar com urgência não só ao papel, isto é, aos documentos de política educativa nacionais, mas também às práticas da vida docente.

Em termos organizacionais, tal como já referimos, destaca-se a massificação do ensino superior e, ainda, insuficiente capacidade das instituições de atenderem a esta nova situação (Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004; Ferreira, 2009; Tavares, 2000). Nas palavras de Ferreira (2009), “grande parte desses factores condicionantes do rendimento académico estão relacionados com o elevado número de alunos que entrou para o ensino superior nas últimas décadas, não tendo as instituições estruturas nos planos físico, científico e pedagógico para responder qualitativamente a esse processo de massificação (p. 58). Martins (2004) refere outro aspeto que traz uma dificuldade adicional aos estudantes e que se prende com a fraca articulação entre os ensinos secundário e superior. Para além da disparidade das estratégias de ensino, das relações professor-estudante e do papel mais ativo esperado do estudante, chega a haver um desconhecimento dos conteúdos previamente lecionados, motivada pelas frequentes alterações dos conteúdos programáticos do ensino secundário. Quanto à diferença dos papéis exigidos aos estudantes no ensino superior comparativamente ao ensino secundário, Almeida e Cruz (2010) sustentam que as instituições de ensino superior devem encontrar formas de facilitar a transição entre estes papéis, ao afirmarem que

importa que a universidade passe de uma atitude expectante para uma outra mais proactiva e deliberada de prevenção das dificuldades elencadas e promotora de pensamento crítico, assumindo assim claramente um papel de “plataforma” de mudança e crescimento dos seus diferentes agentes. Os hábitos de trabalho dos alunos, ou uma imagem instituída na academia de um trabalho “sazonal” dirigido às frequências e aos exames, podem não favorecer uma adaptação académica ao nível da aprendizagem e do rendimento. (p. 437, aspas no original)

Todas estas variáveis, associadas aos estudantes, aos docentes ou à organização do ensino superior, devem ser ponderadas de forma cuidadosa. Mais ainda se tivermos em consideração que “cerca de metade dos estudantes do ensino superior não consegue concluir os seus cursos no tempo previsto” (Ferreira, 2009, p. 58). O acesso ao sucesso

poderá encontrar suporte em várias fontes. Albuquerque (2008), sustentando-se em Pascarella (1982) e Tinto (1987), salienta que

a permanência dos estudantes nos cursos aumenta quando existe: boa adaptação do estudante à nova realidade; quando as relações professor-estudante são positivas; quando existe suporte académico e social dos colegas e docentes; quando os estudantes acreditam no seu próprio sucesso e quando se sentem envolvidos e valorizados pelas instituições onde frequentam os seus cursos. (p. 21)

Assim, é preciso pensar a transição para o ensino superior como um processo complexo, nem sempre fácil e passível de necessitar de um apoio organizado institucionalmente e de forma mais ou menos continuada.

3.2.3. A Matemática no ensino secundário e no superior

Na maioria dos países o estudo da Matemática é obrigatório até ao final do ensino obrigatório, sustentando uma mensagem de importância relativamente a esta disciplina e ao leque de escolhas que pode permitir, ou limitar, na continuação de um percurso académico ou profissional (Wood, 2001). Em Portugal, a Matemática, enquanto disciplina do ensino básico e secundário, é frequentemente associada a fenómenos de rejeição, baixa autoestima académica positiva, representações sociais negativas e insucesso (Abrantes, 1994; César & Kumpulainen, 2009; Machado & César, 2012; Ventura, 2012). Estas dificuldades, também partilhadas internacionalmente, “parecem acentuar-se quando se dá a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior” (Domingos, 2003, p. 1, maiúsculas no original). Mesmo para estudantes com percursos de sucesso na aprendizagem da Matemática até à conclusão do ensino secundário, a transição para o ensino superior pode trazer desafios e dificuldades nem sempre fáceis de ultrapassar (Selden & Selden, 2001).

Esta transição envolve, no caso específico da Matemática, uma necessidade de aprender conteúdos mais abstratos (Dreyfus, 1991), de dar um enquadramento mais formal aos conhecimentos já apropriados (Hanna & Jahnke, 1993) e de reconstruir conceitos (Selden & Selden, 2001), outrora abordados de uma forma mais intuitiva e pragmática (Artigue, 2001; Selden & Selden, 2001). Muitos estudantes não sabem como reagir perante este novo olhar sobre a Matemática. Selden e Selden (2001) afirmam que, no caso dos Estados Unidos da América, é grande o número dos que não estão preparados para aprender os conteúdos de Cálculo (também referido, em Portugal, como Análise, Análise Elementar, Análise Matemática ou Análise Infinitesimal), levando a

que muito do ensino inicial se tenha de focar num nível que os autores designam como pré-cálculo. Robert e Speer (2001) afirmam que a aprendizagem do Cálculo é difícil para qualquer estudante, independentemente do país de proveniência. Acerca da origem dessa dificuldade, dão exemplo da descontinuidade entre a análise de uma função específica comparativamente a uma definida genericamente. Também a noção de derivada, apropriada no ensino secundário, é insuficiente para a compreensão deste conceito, esperada no ensino superior (Praslon, 1999).

De uma forma geral, a maioria dos estudantes que iniciam o ensino superior “apresentam uma concepção dos conceitos matemáticos aprendidos no secundário de cariz operacional, isto é, relacionada com os processos subjacentes aos conceitos, mas que é reveladora de uma falta de reificação dos mesmos” (Domingos, 2003, p. 1). Assim, ao não perspectivarem os conceitos matemáticos mais elementares como objetos matemáticos, a construção de conceitos fica dificultada e a abordagem dos mesmos, baseada na respetiva definição formal, é muitas vezes compreendida de forma incompleta. Como explica Domingos (2003),

uma vez que os conceitos mais elementares não se encontram devidamente reificados, apenas é possível observar uma compreensão parcial do conceito pretendido que depende dos processos que são activados em cada situação. Favorece-se assim a ocorrência do fenómeno de compartimentação onde apenas são reveladas concepções parciais do conceito em estudo. (p. 367)

Esta abordagem dos conceitos, assente numa concepção operacional, leva a que a capacidade de abstração dos conceitos seja reduzida e que os estudantes vivenciem grandes dificuldades na transição da operação de objetos matemáticos concretos para a operação “com outros objectos mais abstractos que apenas são representados a partir da sua definição simbólica” (Domingos, 2003, p. 367). Assim, o desempenho académico destes estudantes baixa significativamente à medida que os conceitos se vão tornando mais abstratos.

No caso particular dos estudantes surdos, não são só as crescentes formalização e abstração que representam um obstáculo. Também as práticas, em aula, a que os professores dos ensinos básico e secundário recorrem, nomeadamente se respeitam, ou não, a primeira língua dos estudantes (L1), configuram as competências que estes já desenvolveram à entrada para o ensino superior. Como afirma Sfard (2008), pensar é comunicar e, como tal, acontece tendo por base uma língua. No que se refere à Matemática, quando a primeira língua é ideográfica, como a LGP, os estudantes tendem

a preferir raciocínios geométricos e aproximações globais dos problemas. Já no caso das línguas fonéticas, como a LP, há, habitualmente, uma preferência pelos raciocínios analíticos e abordagens de problemas passo a passo (César, 2017; Meyer, Prediger, César, & Norén, 2016). Como refere César (2009, 2013a), em Portugal, são estes últimos os raciocínios e abordagens mais usados e valorizados no contexto formal de aula de Matemática. Isto acontece, possivelmente, porque tanto a primeira língua dos professores como a língua de instrução é fonética, a LP (César, 2017). É, portanto, necessário respeitar e ter em consideração esta particularidade de quem comunica em LGP aquando da participação em aulas de Matemática, não só até à conclusão do ensino secundário, mas também no ensino superior. Só desta forma se permite aos estudantes surdos partirem de um raciocínio que para eles é mais acessível, passo que será fulcral para poderem, depois, aprender outras estratégias de resolução e outras abordagens dos problemas, assentes em formas de pensar diferentes da que, para eles, é a preferencial.

Domingos (2003) refere ainda que, no que diz respeito a processos algébricos, os estudantes “continuam a manifestar grandes dificuldades na realização de procedimentos mais ou menos rotineiros, tais como o cálculo algébrico de limites, operações com funções envolvendo módulos, ou o cálculo de determinados pontos críticos das funções” (p. 367), acrescentando que esse desempenho está, possivelmente, relacionado com “uma tendência para memorizar os processos, em vez de os mesmos serem realizados com base na compreensão dos seus pressupostos” (p. 367). Estas afirmações corroboram as de Artigue (2001) quando esta autora refere que “a maioria dos estudantes pensa que a forma mais segura de lidar com sucesso com este domínio não é tentar compreendê-lo, mas simplesmente funcionar mecanicamente” (p. 213).

Para além da mudança nos conteúdos matemáticos, a transição para o ensino superior envolve mudanças nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como adaptações de cariz intrapessoal e interpessoal. As turmas são grandes e impessoais, a velocidade de exposição dos conteúdos é muito mais célere do que no ensino secundário, os docentes parecem ser inacessíveis e espera-se que o estudante realize muito do trabalho de estudo e aprendizagem de forma individual e autónoma (Wood, 2001). Assim, quando iniciam o ensino superior, muitas vezes espera-se que os estudantes sejam maduros e que aqueles que ingressam em cursos científicos e tecnológicos estejam motivados e conscientes da relevância da Matemática para a respetiva formação académica. Já a diversidade de percursos de vida (académicos e não

só), bem como o currículo até à conclusão do ensino secundário, são muitas vezes desconhecidos ou ignorados (Alsina, 2001).

Os estudantes que frequentam UCs do domínio da Matemática apresentam perfis cada vez mais diversificados, tornando necessária a adaptação deste nível de ensino (Wood, 2001), envolvendo tanto instituições como os respetivos docentes. Neste sentido, uma das ofertas disponíveis em algumas instituições são os cursos/disciplinas de ligação (*bridging courses*). Como explica Hillel (2001), estes cursos/disciplinas destinam-se a facilitar a transição dos estudantes para a Matemática trabalhada ao nível do ensino superior, colmatando falhas ou apresentando novas ferramentas e procedimentos. Para isso, debruçam-se sobre domínios específicos e conceitos que os estudantes ainda não apropriaram, ou introduzem elementos da lógica elementar, técnicas de prova formal, ou aspetos de comunicação matemática. Os cursos/disciplinas de ligação podem ter diversos formatos. Uns são de frequência livre, outros obrigatória. Alguns podem durar um ano e outros só uma semana. Podem ser ministrados pela própria instituição em que o estudante ingressou ou por outra afiliada (Wood, 2001).

Outro elemento que pode contribuir para facilitar a transição entre a aprendizagem da Matemática no ensino secundário e no superior é a interação entre os docentes destes dois níveis. A quantidade e qualidade destas interações é muito diferente de país para país, ou mesmo dentro do mesmo país. Tem sido argumentado que

as universidades têm demasiada influência sobre o currículo das escolas secundárias, tornando-o demasiado académico para a maioria dos estudantes do secundário. Noutros sistemas educacionais (como o da Bélgica), a influência dos matemáticos universitários aparenta ser pequena sobre o currículo do ensino secundário. (Wood, 2001, p. 96)

Mas Wood (2001) questiona-se sobre quanto ou quão pouco devem os docentes destes dois níveis interagir. Esta autora apresenta alguns exemplos de colaborações. Em França existe o *Institut du Recherche sur L'Enseignement des Mathématiques*. Sediado em algumas universidades, permite que professores dos ensinos secundário e superior trabalhem em conjunto, construindo propostas de programas de estudos, organizando formações para professores e estando envolvidos de perto com questões de investigação em didática. A informação recolhida e produzida é útil para ambos os níveis de ensino. Na Colômbia os matemáticos, que trabalham no ensino superior, passaram a estar envolvidos na formação de professores e futuros professores de Matemática do ensino secundário. Também em Moçambique, mais especificamente na Universidade Eduardo

Mondlane, os docentes têm trabalhado em parceria com escolas secundárias e com futuros professores no sentido de melhorar a educação e a aprendizagem da Matemática.

Em Portugal, a interação entre professores dos ensinos superior, secundário e básico não acontece de forma generalizada. Existe de forma incipiente durante alguns breves momentos de formação inicial dos professores dos ensinos básico e secundário mas, desde que os estágios pedagógicos deixaram de ter a duração de um ano lectivo e os professores estagiários deixaram de ter a responsabilidade da leção de turmas, esta relação tornou-se muito breve e insuficiente (Fernandes, Alves, Forjaz, & Correira, 2008). Contudo, se as interações entre estes três grupos de docentes fossem alargadas e postas em prática de maneira formal e sistematizada, não seria inédita, como iluminam projetos como o *Mat789*, coordenado por Paulo Abrantes, ou o *Interação e Conhecimento* (IC), que teve a coordenação de Margarida César (Abrantes, 1994; César, 2013a, 2013b, 2017; Ventura, 2012). Estes projetos envolveram professores dos três níveis de ensino (e psicólogos, no caso do IC), que trabalharam de forma ativa e colaborativa entre si. Tanto os docentes do ensino superior como os do secundário (e básico) atuaram como decisores, inclusive ao nível da investigação, ao longo do período de funcionamento destes projetos. Assim, assumiram-se enquanto participantes legítimos, tanto na docência como na investigação, o que constituiu uma forma de aprendizagem muito rica, para todos (Abrantes, 1994; César, 2013b; Ventura, 2012). Os trabalhos realizados no *Mat789* e no IC tiveram profundos impactos nas práticas dos professores dos ensinos básico, secundário e superior, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional destes participantes. Este tipo de iniciativas realça, também, a importância da discussão, da colaboração e da formação dos docentes nas respetivas trajetórias de participação ao longo da vida, independentemente do nível de ensino que lecionam.

Outra forma de envolvimento entre os níveis secundário e superior passa pelos exames, em particular, os de final de ciclo. Em vários países, docentes de domínios da Matemática do ensino superior participam nos grupos que elaboram e supervisionam os exames finais realizados à saída do ensino secundário. Desta forma, certificam-se de que a apropriação dos conhecimentos necessários para o ensino superior é avaliada e, portanto, os mesmos são ensinados pelos professores e apropriados pelos estudantes (Wood, 2001).

Os processos de ensino a que recorrem os docentes do ensino superior podem, ou não, contribuir para facilitar a transição para a aprendizagem da Matemática neste

nível de ensino. De acordo com Alsina (2001), abordagens inovadoras de ensino podem ter efeitos positivos nos processos de aprendizagem. Estas inovações podem ser referidas pelo recurso a: (1) novas ferramentas tecnológicas; (2) diferentes estratégias pedagógicas; ou (3) diversificadas formas de avaliação. Regra geral, o docente do ensino superior desfruta de grande autonomia e liberdade académica. Como afirma Domingos (2003), “em Portugal (...) a matemática do pós-secundário pode ser vista como uma educação superior num microcosmos, isto é, cada professor tem autonomia para estabelecer o currículo da sua disciplina” (p. 2). Esta liberdade pode ser usada para motivar e envolver o estudante dependendo do que com ela se faz. Alsina (2001) argumenta que é essencial dar ênfase ao contexto: os conteúdos matemáticos dos cursos precisam respeitar uma estreita ligação entre o que o estudante aprende e o que ele vai precisar no futuro próximo. Não nos podemos esquecer de que, como afirma Domingos (2003), o “uso da matemática [surge] cada vez num maior número de áreas disciplinares, que podem ir desde a biologia às finanças ou da agricultura às neurociências” (pp. 2-3). A aprendizagem da Matemática não pode continuar a ser vista como uma ascensão uniforme em direção a níveis cada vez mais elevados de abstração e formalização. Ligações entre os diferentes campos de experiência, pontos de vista e contextos têm de ser estabelecidas (Artigue, 2001). Assim, a abordagem dos conteúdos precisa adequar-se ao curso frequentado pelo estudante e respetivas saídas profissionais, não só por uma questão de motivação, mas também de utilidade.

Explorar a autonomia atribuída ao docente de forma eficiente ou encontrar formas de inovar no ensino da Matemática no superior pode não ser simples nem intuitivo para todos os professores. Já tivemos oportunidade de referir que colmatar a lacuna na formação pedagógica dos professores é urgente. Também Alsina (2001) argumenta que os docentes de Matemática do ensino superior podem beneficiar de formação pedagógica. Como salienta, ainda que a formação para professores de níveis não superiores seja uma necessidade bem conhecida e (melhor ou pior) já respondida, muito falta ainda fazer em relação à formação de docentes do ensino pós-secundário. Ainda que os docentes mais jovens possam aprender muito com os professores mais experientes, esta autora reitera que esta formação devia ser institucionalizada e recompensada, corroborando o que já afirmámos na secção anterior.

De acordo com Artigue (2001), a transição da aprendizagem da Matemática do ensino secundário para o superior foi já alvo de mais de 30 anos de investigação. Contudo, aquilo que se tem retirado destes estudos para, efetivamente, contribuir para

facilitar esta transição tem sido muito pouco. A autora avança alguns motivos. Primeiro, a investigação educacional não é um campo unificado. Se a diversidade de paradigmas contribui para um enriquecimento deste domínio, também dificulta o uso e sintetização dos resultados. Segundo, os processos de ensino e de aprendizagem são configurados por aspetos sociais e culturais e, portanto, a validade dos resultados de um estudo é dependente de um tempo e espaço específicos. Por último, o conhecimento construído com base em investigação não é facilmente transformado em políticas educativas. Com os desafios apresentados por esta autora, é compreensível que outros autores continuem a sustentar a necessidade de mais investigação, uma vez que os tempos, os espaços, as políticas e os paradigmas vão mudando. Alsina (2001) e Bass (1998) são dois autores que salientam a importância de mais investigação sobre este tema. Alsina (2001) acredita que este é um domínio de investigação interessante só por si e que pode trazer resultados úteis a todos os docentes do ensino superior. Já Bass (1998) avança com algumas áreas onde essa investigação precisa de se focar. Entre elas encontram-se o estudo da transição do ensino secundário para o superior, com especial ênfase nos conhecimentos matemáticos que os estudantes já apropriaram, e a investigação sobre a preparação dos professores enquanto profissionais do ensino.

Ainda acerca da investigação, Artigue (2001) refere que raramente a investigação aponta para formas fáceis de resolver os desafios do ensino e da aprendizagem. As mudanças baseadas na investigação exigem envolvimento e esforço por parte dos professores e alterações significativas nas práticas. Não é fácil alcançar essa mudança efetiva e não é só uma questão de boa vontade do docente. No que diz respeito à transição da aprendizagem da Matemática do ensino secundário para o superior, é preciso continuar a investigar, refletir e aprender sobre a mesma pois, se algumas das dificuldades são já bem conhecidas dos docentes e investigadores, o que fazer para as ultrapassar ainda não o é (Selden & Selden, 2001).

3.2.4. Os surdos no ensino secundário e no superior

A entrada e início da frequência do ensino superior é um momento importante na vida de um estudante, mas que assume

um significado especial no caso dos alunos surdos, dadas as inúmeras dificuldades com que se continuam a deparar em todo o percurso de acesso e sucesso neste nível de ensino. Para estes estudantes, confrontados com a necessidade de se adaptarem a novos contextos académicos, o momento da entrada no Ensino Superior exige não só uma reavaliação de perspectivas de vida como também os coloca frequentemente numa

situação de autonomia, perante a qual nem sempre conseguem dar resposta. (Jorge & Ferreira, 2007, p. 338, maiúsculas no original)

Esta necessidade de “reavaliação de perspectivas de vida” e de lidar com novas situações de autonomia, a que se referem estes autores, pode ser vista pelas lentes dos conceitos desenvolvidos por Hermans (2001). A entrada para o ensino superior traz consigo a exigência do desenvolvimento de novas *I-positions* e de um reajustamento da hierarquia das *I-positions* já existentes devido aos novos papéis a desempenhar pelo estudante, bem como ao desaparecimento ou perda de relevância de outros. O Eu-enquanto-estudante-do-ensino-secundário será diferente do Eu-enquanto-estudante-do-ensino-superior. O Eu-enquanto-filho passa a ter contornos diferentes, cuja disparidade poderá ser mais acentuada, por exemplo, numa situação em que o jovem, para frequentar o ensino superior, sai da casa dos pais, afastando-se da zona de residência. Quanto maior for a disparidade entre estas vivências pré- e pós-entrada no ensino superior, maiores poderão ser os conflitos gerados pela transição entre (“novas” e “velhas”) *I-positions*. Também Weedon e Riddell (2010) referem que os estudantes com necessidade de AESE podem ter de experienciar uma maior quantidade de transições ou vivenciar as transições de uma forma mais difícil, uma vez que é provável que encontrem barreiras adicionais a ultrapassar, incluindo processos complexos de gestão e construção da própria identidade. Assim, estas autoras salientam, também, esta necessidade de reajustar ou reformular a variedade e hierarquia entre as várias *I-positions*.

De acordo com Bisol e Valentini (2012), os desafios que se colocam a um jovem, com a entrada para o ensino superior, serão de dois tipos: “um de ordem cognitiva e outro relativo às demandas emocionais” (p. 265). Mas estas autoras salientam que, no caso dos surdos, o leque de dificuldades é mais extenso e diversificado, uma vez que “estar em uma universidade significa estar imerso no mundo dos ouvintes: as regras, o funcionamento, a comunicação cotidiana, a forma como as aulas são conduzidas” (p. 267), são aspetos pensados para estudantes ouvintes e por professores e administradores ouvintes. Por exemplo, o trabalho e estudo exigidos no ensino superior apoiam-se de forma marcada em atividades de leitura (Sampaio & Santos, 2002). Contudo, os estudantes surdos têm o acesso à língua oral (falada ou escrita) configurado pelas respetivas diferenças nas características sensoriais, apresentando, com alguma frequência, dificuldades no domínio da leitura e da escrita (Watson, 1999).

No caso particular dos surdos, em Portugal, esta diferença de vivências que configuram as transições associadas à entrada no ensino superior carrega ainda o peso da distância entre as ofertas de apoios a que têm acesso até à conclusão do ensino secundário e aquelas a que têm acesso no ensino superior. Com a lei de bases do sistema educativo – LBSE (AR, 1986b), o sistema educativo regular passa a estar aberto a todas as crianças e jovens, incluindo aqueles que necessitam de AESE como é o caso dos surdos. Este acolhimento, ainda que carente de melhoramentos, tem resultado num aumento de estudantes surdos com percursos académicos mais longos. Alguns, já abrangidos desde a entrada no sistema educativo pela LBSE, fazem-no de forma continuada. Outros, já adultos e a exercer uma atividade laboral, regressam para continuar a estudar e completar o ensino secundário, porque procuram progredir nas respetivas carreiras, aceder ao ensino superior ou, simplesmente, aprender e saber mais, alargando as respetivas habilitações académicas (Melro, 2003, 2014). Com esta progressiva entrada e conclusão do ensino regular não superior, são muitos os estudantes surdos que almejam mais do que o ensino secundário, “sendo estatisticamente notório que estão a chegar ao Ensino Superior – ainda não preparado para este fenómeno – cada vez mais jovens surdos, transportando significativas expectativas de sucesso” (INR, 2010, p. 25, maiúsculas no original).

Relatos de outros países descrevem, também, um aumento no número de estudantes surdos a ingressar no ensino superior. Por exemplo, no Brasil, os autores Bisol e Valentini (2012) referem que “entre os grupos que vêm paulatinamente conquistando maior espaço no Ensino Superior estão os estudantes surdos” (p. 264, maiúsculas no original). Estas autoras indicam que 2428 surdos estavam inscritos no ensino superior em 2005. Em 2009 esse número subiu para mais de 4400, ou seja, quase o dobro do valor registado quatro anos antes. Para este aumento do número de estudantes surdos a frequentar o ensino superior, Bisol e Valentini (2012) acreditam que contribuíram: (1) o maior acesso das crianças e jovens surdos ao ensino fundamental e médio, isto é, ao ensino não superior; (2) o “aumento da qualidade da educação bilingue em escolas para surdos” (p. 264); (3) a construção, no Brasil, de um corpo teórico mais extenso e sustentado sobre a Educação de Surdos; (4) o “reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais [em Portugal, língua gestual portuguesa (LGP)] como meio legal de comunicação e expressão dos surdos” (p. 264, maiúsculas no original); e (5) a “regulamentação da profissão de intérprete” (p. 264).

No caso dos Estados Unidos da América, Lang (2002) afirma que o número de estudantes surdos a frequentar instituições do ensino superior tem aumentado, de forma significativa, a partir da década de 80, do século XX. Contudo, apesar do aumento da afluência, estudos reportam que apenas 25% dos estudantes surdos que frequentam o ensino superior concluem o respetivo curso (Stinson & Walter, 1997).

No Reino Unido, contudo, os dados estatísticos relativos à frequência do ensino superior iluminam uma tendência contrária. No ano letivo de 1994/95 os surdos representavam 6% do total de estudantes do ensino superior identificados como necessitando de AESE. Já no ano letivo de 2002/03 esse número havia descido para 4% (Weedon & Riddell, 2010).

No caso de Portugal, em particular na Universidade de Lisboa, no ano letivo de 2008/09, acederam às faculdades nela incluídas um total de 82 estudantes identificados como necessitando de AESE. Deste número, apenas sete eram estudantes surdos, correspondendo a 8,5% do grupo. Já os estudantes cegos representavam mais de metade destes ingressos (Almeida, 2009), iluminando a importância do acesso às formas de comunicação utilizadas no sistema de ensino e como a ausência deste pode configurar as possibilidades de sucesso e extensão de uma trajetória de participação ao longo da vida escolar. Como salienta Sim-Sim (2005), “o sucesso escolar depende substancialmente do domínio da língua de escolarização” (p. 20).

Já no ano letivo seguinte, isto é, 2009/10, o número de estudantes identificados como tendo necessidade de AESE que ingressaram na Universidade de Lisboa subiu para 92, mas entre eles, o número de surdos desceu para quatro, representando apenas 4,3% do total. Mais uma vez o grupo de cegos destaca-se entre todos, com 57 estudantes a iniciarem estudos nesta universidade, ou seja, 62% deste grupo (Curado & Oliveira, 2010). Apesar da descida deste número, há que ter em consideração que, há três décadas, os estudantes com necessidade de AESE não acediam ao ensino superior (Jorge & Ferreira, 2007), pelo que, apesar das oscilações no número de surdos, há uma evolução no sentido de acolher e abrir portas a candidatos outrora não considerados como tal.

Ainda que com uma história de exclusão (Brown, 2004) e de elitismo (Almeida & Soares, 2004; Bisol & Valentini, 2012; Jorge & Ferreira, 2007), a crescente diversidade do perfil dos estudantes, exige às instituições de ensino superior o desenvolvimento de “mecanismos de resposta à heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade” (Jorge & Ferreira,

2007, p. 336). Mas estes processos de construção de um ensino superior melhor preparado para acolher, respeitar e celebrar a diversidade estão longe de estar concluídos. Fonseca (2000) refere que “a dimensão de uma universidade inclusiva, certamente antagónica à sua tendência histórica, consubstancia um processo de igualdade de acesso e de oportunidades, raramente posto em prática” (p. 9). Também Jorge e Ferreira (2007) corroboram esta posição ao afirmarem que “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 esta inclusão” (p. 336, maiúsculas no original). Como afirma César (2012b), relativamente à educação inclusiva e aos estudantes que necessitam de AESE, “precisamos, acima de tudo, de ultrapassar este enorme fosso entre os ideais/teorias e as práticas, ou seja, de passar de um conjunto de intenções para as concretizações, para as acções” (p. 84). No caso particular do ensino superior, esta autora é veemente, ao afirmar que “uma sociedade mais inclusiva tem de permitir aos diversos alunos terem acesso ao sucesso escolar e a vivências gratificantes no ensino superior. Portanto, legislar, quanto a este nível de ensino, no que se refere a estes alunos, é um passo essencial, que gostaria de ver cumprido” (César, 2012b, p. 87).

São vários os aspetos que podem contribuir para facilitar ou dificultar o acesso e a permanência, com sucesso académico, por parte dos surdos, no ensino superior. Alguns deles prendem-se com aspetos ligados à organização das próprias instituições e aos apoios que estão, ou não, preparadas para disponibilizar. Esses apoios podem passar, por exemplo, por serviços de tutoria, recurso a intérpretes ou a anotadores, legendagem em tempo real, aconselhamento académico (Lang, 2002), acesso a datas adicionais para realização de exames (Borges et al., 2014) e mais tempo para a resposta aos mesmos, ou ainda bolsas pensadas para que o próprio surdo compre ou contrate os apoios que melhor se adequam ao seu próprio caso (Weedon & Riddell, 2010).

A tutoria é um serviço de apoio que permite complementar e aprofundar as informações e temáticas abordadas em aula e também melhorar os métodos de estudo e trabalho, beneficiando os resultados académicos. Poderá ser oferecida por um professor ou estudante mais experiente, num formato individualizado ou usufruído em pequenos grupos (Lang, 2002). A presença de um intérprete permite partilhar os conteúdos, apresentados ou trabalhados numa língua oral, numa língua gestual e vice-versa, facilitando uma ponte de comunicação entre estudante surdo e colegas ou docente ouvintes. As legendas em tempo real permitem a conversão do que está a ser dito numa língua oral para a respetiva representação escrita. Esta conversão tem subjacente a

necessidade de um monitor ou tela na sala de aula. Tem como vantagens, por exemplo, o tempo que o texto escrito pode ser visualizado, permitindo ao estudante surdo procurar informação que complemente o que poderá ter perdido da comunicação do professor ou intérprete, bem como a possibilidade de gravação em formato digital, para consulta posterior, dos conteúdos trabalhados (Lang, 2002). As anotações, no caso dos estudantes ouvintes, espera-se que sejam feitas pelos próprios, uma vez que as respectivas características sensoriais lhes permitem escrever ao mesmo tempo que ouvem o discurso do professor. Já um estudante surdo, enquanto o professor fala ou gestualiza, tem de estar a olhar para o professor – fazendo leitura labial, se este oralizar, ou percebendo os gestos, se este gestualizar – ou para o intérprete, de forma a acompanhar a temática em discussão. Assim, o registo de apontamentos, em simultâneo, torna-se impossível, sem que se perca informação.

Tanto a interpretação, como a legendagem em tempo real e realização de anotações têm a respetiva qualidade configurada pelo indivíduo que as realiza e pelo conhecimento especializado que este tem dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas. Estes três tipos de apoio têm como desvantagem o desfasamento entre o momento em que a informação parte de um interlocutor – professor ou estudante ouvinte – e chega ao outro – estudante surdo – e vice-versa, dificultando a participação, por exemplo, numa discussão (Lang, 2002). Ainda assim, sem dúvida são uma mais-valia cujas vantagens ultrapassam largamente a desvantagem referida, pela participação e acesso aos conteúdos programáticos que permitem ao estudante surdo.

A existência de apoios é fulcral para as oportunidades que são dadas aos surdos e refletem-se no número de estudantes que se candidatam e frequentam o ensino superior. Lang (2002) refere que, para além dos Estados Unidos da América, na Austrália, China, Alemanha, Israel, Japão e Reino Unido podem ser encontrados programas do ensino superior que têm em consideração as especificidades dos estudantes surdos. Já no Egipto, El Salvador, Líbano, Nepal, Grécia, Índia, Porto Rico, Arábia Saudita e Tailândia são poucos ou nenhuns os estudantes cuja surdez seja de grau severo ou profundo (Brelje, 1999), iluminando a importância e o peso configurador do grau de cada surdez relativamente ao acesso que se tem à comunicação, em geral, e ao ensino, em particular. De acordo com o mesmo autor, esta total, ou quase total ausência de surdos no ensino superior nestes países prende-se, por um lado, com a crença persistente, partilhada por muitos dos respetivos cidadãos, na incapacidade de

um surdo em completar um curso superior e, por outro, com a falta de qualidade da formação recebida até à conclusão do ensino secundário.

Mas nem todos os surdos, mesmo quando os apoios estão disponíveis nas instituições de ensino superior, os solicitam. Alguns ponderam dar, ou não, a conhecer as características que poderiam conduzir à atribuição de AESE, muitas vezes desconhecendo as consequências práticas e sociais dessa divulgação (Weedon & Riddell, 2010). Outros não querem ser rotulados, nem sentirem-se estigmatizados pela diferença (Lang, 2002). Outros, ainda, não solicitam apoios por desconhecimento da sua existência.

Em Portugal, no ano de 2015, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES), em colaboração com a Direcção Geral de Ensino Superior (DGES), realizou um estudo no qual contactou as 291 instituições de ensino superior existentes no país. Entre as 238 que responderam às questões colocadas por estes investigadores, apenas 94 indicaram ter uma pessoa, ou um serviço, designados para acolher e apoiar os estudantes que necessitam de AESE no ingresso e frequência da instituição (Agência Lusa, 2016). No caso específico da Universidade de Lisboa, a que nos referimos anteriormente, dos 92 estudantes que ingressaram identificados como necessitando de AESE, no ano letivo de 2009/10, apenas 10,9% “solicitaram apoios especiais, o que se poderá dever a factores tais como o desconhecimento dos direitos de apoio à inclusão” (Curado & Oliveira, 2010, p. 4). Esta posição corrobora o que afirmam Jorge e Ferreira (2007), quando escrevem que

muitos alunos surdos continuam sem conhecer os seus direitos, muitas universidades continuam sem ter capacidade de resposta às suas necessidades e especificidades e, muitas vezes, pela conjugação de todos estes factores, é inviabilizada uma intervenção e uma educação inclusiva precoce que permita o desenvolvimento pleno e harmonioso das suas capacidades. (p. 344)

Esta diminuta divulgação e conhecimento dos direitos dos surdos no ensino superior não nos causa estranheza, uma vez que, a nível nacional, não existem leis que regulem os apoios e adaptações a que devem ter direito os surdos, ou qualquer outro estudante que necessite de AESE. Esta é uma situação que contrasta com a experiência vivenciada até à conclusão do ensino secundário, onde as leis nacionais atuais definem, não só a extensão da escolaridade obrigatória (AR, 2009), mas também a lista de apoios, direitos e adaptações a utilizar nos ensinos básico e secundário (ME, 2008).

No ensino superior, a crescente diversidade da população estudantil conduz a uma necessidade, respondida ainda de forma incompleta, pelas instituições de ensino superior, de se adaptarem, desenvolverem e construírem possibilidades de caminhos, também eles diversificados, que atendam às especificidades dos estudantes e permitam um acesso, frequência e conclusão deste nível de ensino com sucesso, por parte de todos, ou seja dos estudantes com, e sem, necessidade de AESE. Como refere Almeida (2007),

estes novos públicos trazem outras expectativas e colocam outras exigências à Universidade e ao seu ensino, o que nem sempre é devidamente atendido pelos professores e serviços, exigindo-se políticas efectivas de inclusão e de igualdade de oportunidades (tais políticas não se podem confinar, apenas, ao momento do acesso, antes devem estender-se à frequência e ao sucesso). (p. 205, parêntesis e maiúscula no original)

No ensino superior, está legislada a possibilidade de inclusão dos estudantes com necessidade de AESE, nomeadamente os surdos, através de contingentes especiais de vagas no acesso ao ensino superior (MEC, 2015b). No entanto, tal como referem, Jorge e Ferreira (2007), não basta construir a equidade no acesso. É preciso, também, promover condições que permitam a permanência e conclusão de um curso do ensino superior, por parte de todos os estudantes. Nas palavras destes autores: “o ideal seria que as Instituições de Ensino Superior se estruturassem de tal forma que (...) dessem condições a esses mesmos alunos de permanecerem nos seus cursos, envolvendo-se activamente no processo de ensino/aprendizagem” (p. 343, maiúsculas no original). Contudo, a legislação nacional relativa a este nível de ensino termina nesse ponto, isto é, no processo de acesso. Como salienta César (2012b), “um olhar holístico [sobre os documentos de política educativa em vigor] identifica uma lacuna particularmente preocupante: a inexistência de legislação, no ensino superior, que contemple os alunos que necessitam de apoios educativos especializados” (p. 87). Assim, após o ingresso, estes estudantes, previamente identificados como necessitando de AESE, confrontam-se com um vazio legal, onde os direitos, apoios ou qualquer especificidade que construa caminhos para a equidade no ensino superior é inexistente, como salienta esta autora.

Para colmatar esta lacuna legislativa, algumas instituições de ensino superior elaboraram estatutos internos, onde estabelecem os direitos e apoios a que têm acesso os estudantes que as frequentam (AR, 2012). Contudo, esta situação cria disparidades entre instituições e, em última análise, deixa os estudantes com necessidade de AESE à mercê

da sensibilidade, da recetividade e da preparação de cada instituição de ensino superior e professor com que se deparam, como realçou César (2012b).

No que se refere ao ensino dos surdos, a formação pedagógica dos docentes surge aqui como um elemento fulcral. César (2012b) salienta

que nenhum professor deveria ter habilitação profissional para a docência sem ter tido qualquer contacto com unidades curriculares que abordem a educação inclusiva, os diagnósticos funcionais e as adaptações curriculares, sendo estas relacionadas com os conteúdos das diversas disciplinas e focadas nas características e necessidades dos diversos casos que requerem apoios educativos especializados. (p. 82)

Esta autora lamenta, contudo, que não seja isso que acontece na atual formação de docentes, podendo um estudante concluir a respetiva formação que lhe dá acesso a uma carreira no ensino sem nunca ter contactado com estas temáticas. Tal como afirma, “em muitas instituições do ensino superior as unidades curriculares relacionadas com a educação inclusiva são apenas opções, são mesmo inexistentes ou não abordam os aspectos que salientámos anteriormente, quanto às práticas, em aula” (p. 83). Ainda que César (2012b) se refira à formação facultada aos docentes dos ensinos básico e secundário, acreditamos que as mesmas considerações são válidas para os que lecionam no ensino superior. Com as devidas adaptações à diferença da faixa etária dos estudantes, também os docentes do ensino superior deveriam ter, de forma sistematizada, alguma forma de conhecimento e formação acerca das especificidades de pensar o ensino de estudantes com necessidade de AESE, como é o caso dos surdos, nomeadamente dando particular atenção à importância da “comunicação e interações sociais, aspectos essenciais dos processos de ensino e aprendizagem” (César, 2012b, p. 82).

Também Bisol e Valentini (2012) salientam o interesse de refletir sobre a formação dos docentes do ensino superior, tendo em consideração a diversidade dos estudantes com que se deparam. Estas autoras afirmam que as “mudanças no perfil do estudante levantam sérias questões quanto à qualificação dos professores, visto que é necessário repensar as práticas pedagógicas e aprender a reconhecer e administrar profundas diferenças individuais” (p. 265). Contudo, são vários os autores a referir que esta necessidade ainda não foi devidamente atendida. Jorge e Ferreira (2007) relatam a existência de uma escassez de formação e informação por parte dos professores, que conduz, entre outros aspetos, a um desconhecimento de formas adequadas de comunicação com os estudantes surdos. Fonseca (2000) aponta a formação dos

professores como um dos pontos a cumprir para a construção de uma Escola mais inclusiva, destacando que são precisamente as instituições do ensino superior que devem dar o exemplo pelo peso que as suas formas de atuar têm na configuração da sociedade, em geral. Já o Instituto Nacional para a Reabilitação (2010) faz mesmo um apelo, afirmando que

urge investir na investigação/formação dos docentes universitários, nas práticas pedagógicas mais inovadoras do ensino superior inclusivo, adequadas ao perfil de necessidades educativas especiais dos alunos surdos, designadamente quanto à cultura da comunidade surda e ao conhecimento da Língua Gestual Portuguesa. (p. 25, maiúsculas no original)

Se, por um lado, quanto mais ativa for a participação dos estudantes surdos, tal como os ouvintes, maior será a facilidade de aprendizagem dos conteúdos da disciplina em causa (Lang, Stinson, Kavanagh, Liu, & Basile, 1999), por outro são vários os estudos que indicam que é difícil conseguir o envolvimento dos surdos em aulas do ensino superior (Lang, 2002), muitas vezes expositivas. Neste tipo de aulas os estudantes surdos podem encontrar várias barreiras como, por exemplo, o ritmo de exposição do docente, o número de interlocutores, diferenças culturais e linguísticas ou, mesmo, o uso do espaço, isto é, a posição do professor enquanto fala, a disposição das carteiras, entre outros aspetos (Saur, Layne, Hurley, & Opton, 1986). Também o tamanho da turma em que participa o estudante surdo é um aspeto que precisa de ser considerado. Como refere Lang (2002), as discussões em grande grupo são uma das oportunidades de aprendizagem mais comuns entre estudantes do ensino superior. No entanto, quanto maior for o grupo de discussão maior será a dificuldade de participação dos estudantes surdos.

A propósito da perspetiva dos estudantes surdos sobre as estratégias de ensino, Foster, Long e Snell (1999) referem que estes preferem professores que compreendam os surdos e a surdez como característica a ter em conta no plano educacional. Além disso, os estudantes que recorrem a uma língua gestual valorizam os professores que são capazes de comunicar através dessa língua, o que sustenta a necessidade de investir na formação dos docentes do ensino superior, no sentido de satisfazer estas preferências. Contudo, os mesmos autores relatam, no estudo que realizaram em 1996/97, no Estados Unidos da América, que o corpo docente do ensino superior investigado afirma fazer poucas, ou nenhuma, alterações, tendo em conta a presença de estudantes surdos. Além disso, os docentes entendem que o sucesso, ou insucesso, destes jovens é da

responsabilidade dos serviços de apoio, descartando, assim, a possibilidade desse acesso ser configurado pelas respectivas formas de atuação, em aula e noutros espaços/tempos, com estes estudantes.

Como salientam Bisol e Valentini (2012), “a docência não pode ser exercida independentemente do perfil do estudante” (p. 267). Por isso mesmo, “a preocupação com a qualidade, o currículo, as estratégias pedagógicas e a avaliação são aspectos que resumem os principais pontos a serem considerados pelos professores ao repensar seu fazer docente” (Bisol & Valentini, 2012, p. 267) e que deve ter em consideração os estudantes com que se deparam. Weedon e Riddell (2010) referem que jovens com necessidades de AESE com formação ao nível do ensino superior, têm um acesso mais facilitado a um maior leque de oportunidades, nomeadamente profissionais, do que outros jovens com características semelhantes, mas com habilitações académicas inferiores. Por outro lado, Jorge e Ferreira (2007) afirmam que, em Portugal, “a grande maioria dos surdos não ingressa nas universidades” (p. 343). Assim, ainda que haja muito por fazer, a procura, criação ou desenvolvimento de trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), no ensino superior, adequadas às características dos diferentes estudantes, é um aspeto que não pode ser descurado. Sem essas trajetórias, não conseguiremos construir uma Escola mais inclusiva, assente na equidade no acesso ao sucesso escolar, que nos impulse, também, para uma sociedade mais inclusiva.

CAPÍTULO 4

PROBLEMATIZAÇÃO E METODOLOGIA

4.1. PERCURSO DA INVESTIGADORA

O interesse e entusiasmo pela Matemática, desde o 1.º ano do ensino básico, levou-nos a enveredar pelo ensino desta disciplina. Durante a licenciatura, e com a entrada no projeto *Interação e Conhecimento*, fomos despertando para a existência de estudantes com necessidade de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (César, 2012b) e para os desafios da educação inclusiva (César, 2012b; UNESCO, 1994). Em particular, começámos a interessar-nos pela comunidade surda e decidimos frequentar um curso de língua gestual portuguesa (LGP), tendo já concluído o Nível 5 – Intermédio.

Com o início da carreira docente, percebemos, vivenciando, o que já anteriormente escutáramos a outros colegas nas escolas e nas reuniões do projeto *Interação e Conhecimento*: a aprendizagem de um professor está longe de terminar com a conclusão da licenciatura, ou seja, com a formação inicial. A necessidade de investir no desenvolvimento de capacidades e competências que contribuíssem para o desenvolvimento pessoal e profissional impulsionou-nos a voltar à faculdade. Assim, ingressámos no Mestrado em Educação, com especialização em Didática da Matemática. Na dissertação de mestrado pudemos aliar dois interesses, a Matemática e a comunidade surda, ao realizarmos uma investigação sobre as barreiras à comunicação e ao acesso às ferramentas culturais da Matemática, com que se deparavam dois estudantes surdos, incluídos numa turma do ensino regular. Debruçámo-nos, também, sobre os aspetos que contribuíram para a inclusão destes estudantes (Borges, 2009). Nesse trabalho, centrámo-nos, apenas, no 12.º ano de escolaridade e só numa parte dos dados recolhidos, relevante para as questões de investigação que nortearam este estudo. Pelo que esta dissertação de mestrado permitiu aprender, pelo que ficou por analisar e pela vontade de aprender mais, decidimos continuar a refletir sobre esta temática, alargando e aprofundando o trabalho efetuado. Resolvemos, por isso, investir num doutoramento que nos permitisse continuar a investigar este tema.

A experiência vivenciada durante o mestrado permitiu-nos perceber claramente que o conciliar da vida de mestranda com a vida profissional e familiar é deveras complicado e penaliza o cumprimento do que é esperado em cada uma das diferentes vertentes em que estamos envolvidas. Assim, com o intuito de termos uma avaliação externa e exigente do projeto de tese que pretendíamos realizar, bem como para podermos vir a desenvolver um trabalho de qualidade, sem, com isso, comprometer nenhuma das outras áreas, decidimos candidatar-nos a uma bolsa de doutoramento financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, que nos permitisse interromper a atividade docente e dedicar-nos exclusivamente a este trabalho. Recebemos um parecer favorável à candidatura à bolsa de doutoramento, o que permitiu desenvolver um trabalho desta envergadura.

4.2. PROBLEMATIZAÇÃO

Quando a Escola abriu as portas à multiculturalidade, incluindo alunos diversificados, alguns deles com necessidade de AESE, assumiu, também, novos desafios, como o de promover o acesso ao sucesso académico, por parte destes alunos, ou a procura de caminhos para evitar a exclusão (César, 2014; César et al., 2014; César & Ainscow, 2006; Oliveira, 2006; N. Santos, 2008; Silva, 2008) e a necessidade de facilitar as transições entre culturas (Abreu et al., 2002; Zittoun, 2006). Aos agentes educativos foi acrescida a responsabilidade de refletir sobre o currículo e as práticas, adaptando-os a todos e a cada um, assumindo os princípios da educação inclusiva, explicitados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No entanto, promover o sucesso escolar de alunos com necessidade de AESE, que participam em turmas do ensino regular, é uma tarefa para a qual a maioria dos professores se sente pouco preparada, por se tratar de um domínio que viram pouco trabalhado durante os períodos de formação inicial e contínua que frequentaram (Borges, 2009; Borges & César, 2012; César, 2012b; Melro, 2003, 2014; J. Santos, 2008). Assim, a divulgação de casos de sucesso torna-se particularmente relevante para promover uma educação mais inclusiva (Allan & Slee, 2008; Borges, 2009; César, 2009, 2013a, 2014; César et al., 2014; César & Santos, 2006). Por um lado, casos de sucesso incentivam os alunos com necessidade de AESE a persistirem na persecução de um percurso académico de sucesso, traçando uma trajetória de participação ao longo da vida onde a Escola faz mais sentido e, por outro, fornecem pistas aos diversos agentes educativos que se deparam com desafios

semelhantes. Este último aspeto é essencial quando a distância entre os documentos de política educativa e as práticas ainda se faz sentir de forma tão acentuada (César, 2012b, 2014; Freire & César, 2002; Rodrigues, 2003). Sendo a Escola um local privilegiado para a formação de cidadãos, que serão os decisores sociais de amanhã, promover orientações inclusivas contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais tolerante e inclusiva (UNESCO, 1994).

O insucesso académico, a rejeição, as representações sociais negativas ou a baixa autoestima académica positiva são aspetos particularmente sentidos na Matemática (Abrantes, 1994; César, 2013a; César et al., 2014; César & Kumpulainen, 2009; Meyer et al., 2016). Por isso mesmo, a necessidade de encontrar formas de tornar as práticas, em aula, mais adaptadas a todo e qualquer aluno assume um carácter de particular urgência no caso desta disciplina (César, 2009, 2013a, 2014; César et al., 2014; Loureiro, Rijo, & César, 2001). Envolver os alunos no próprio processo de aprendizagem passa por reconhecer, aceitar e valorizar as características e singularidades de cada um, tal como salientam os princípios da educação inclusiva (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994).

No caso particular dos alunos surdos, por participarem numa comunidade onde as barreiras comunicacionais, em relação aos ouvintes, são nítidas (Carvalho, 2007; Melro, 2014; Ruela, 2000; Sim-Sim, 2005), quando incluídos em turmas do ensino regular as adaptações necessárias passarão, forçosamente, por aspetos ligados à comunicação (Borges & César, 2010, 2011; Melro & César, 2012). Esta é uma competência considerada como um dos objetivos gerais a desenvolver na disciplina de Matemática (Abrantes, Serrazina, & Oliveira, 1999; NCTM, 2007). Formular e testar conjeturas, elaborar argumentações sustentadas, ou estabelecer conexões são aspetos relevantes na aprendizagem da Matemática (Ponte, Matos, & Abrantes, 1998). Uma vez que aprender é comunicar (Sfard, 2001), e até mesmo pensar é comunicar (Sfard, 2008), a necessidade de ter acesso a suportes comunicacionais partilhados que permitam a criação de intersubjetividades (César, 2000, 2013b; Perret-Clermont & Nicolet, 1988/2001) e que tornem as mensagens matemáticas, entre outras, compreensíveis entre alunos e professores, são essenciais para as aprendizagens.

Em Portugal, a investigação existente sobre a Educação de Surdos ainda é um domínio carenciado e centra-se, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade (Freire, 2006), focando-se essencialmente na aprendizagem da Língua Portuguesa (LP) (Sim-Sim, 2005) ou na influência das relações familiares sobre o sucesso escolar (Ruela,

2000). Por isso mesmo, acompanhar dois estudantes surdos que frequentavam o 12.º ano de escolaridade e que pretendiam ingressar no ensino superior, no primeiro ano em que participaram nesta investigação (2008/09), incidindo este estudo sobre a aprendizagem da Matemática, é um trabalho pertinente e que foi objeto da dissertação de mestrado que elaborámos (Borges, 2009). Ainda mais se pensarmos que o número de surdos a ingressar no ensino superior, nomeadamente na Universidade de Lisboa, é diminuto quando comparado com o número total de jovens com necessidade de AESE que o fazem (Almeida, 2009; Curado & Oliveira, 2010). Para além disso, trabalhos que estudem, particularmente, o processo de transição de estudantes surdos entre os ensinos secundário e superior, são ainda mais escassos. Por isso mesmo, este trabalho pode contribuir para o avanço no conhecimento de um domínio importante: a educação formal de estudantes que vivenciam uma surdez de grau severo e/ou profundo.

O problema que deu origem a esta investigação foi a existência de barreiras à comunicação, ao acesso às ferramentas escolares da Matemática, ao sucesso académico, às transições e à inclusão de estudantes surdos. Tratando-se de um problema muito vasto, decidimos focar-nos nas transições entre os ensinos secundário e superior de dois estudantes surdos, que apresentavam uma surdez, de grau profundo e/ou severo, detetada antes da apropriação da primeira língua (L1). O objetivo principal desta investigação consiste em estudar e compreender a forma como se processam as transições entre os ensinos secundário e superior para estes dois estudantes surdos. Para isso, optámos por acompanhá-los desde o 12.º ano de escolaridade, durante a fase de candidatura e nos primeiros anos de frequência do ensino superior.

O presente estudo é norteado pelas questões de investigação que a seguir se apresentam e que emergem do problema que originou este estudo, bem como do seu objetivo principal. A questão principal de investigação é a seguinte: Como se processa a transição do ensino secundário para o ensino superior para estes dois estudantes surdos?

Esta questão principal desdobra-se em quatro questões mais específicas:

- (1) A que adaptações das práticas recorrem os professores de Matemática e disciplinas afins, dos ensinos secundário e superior, para incluírem estes estudantes surdos em cenários de educação formal?
- (2) No que se refere ao sucesso escolar e à socialização, com que barreiras (institucionais, familiares, pessoais) se deparam estes estudantes surdos e como as ultrapassam?
- (3) Como é que as interações sociais entre estes estudantes surdos e outros

significativos (família, amigos, colegas, professores) configuram o seu sucesso escolar e a sua socialização?

- (4) Como é que a transição do ensino secundário para o ensino superior configura a trajetória de participação ao longo da vida destes estudantes?

Um dos critérios de seleção destes estudantes foi tratarem-se de casos de sucesso no sistema de ensino português, ou seja, frequentarem o 12.º ano de escolaridade apresentando, no máximo, uma retenção em anos anteriores (Borges, 2009). Frequentaram juntos o 12.º ano de escolaridade, durante o ano letivo de 2008/09, altura em que começaram a participar neste estudo. Um deles conseguiu concluir o 12.º ano de escolaridade nesse ano letivo, ingressando no ensino superior em 2009/10. O outro permaneceu mais um ano no ensino secundário para repetir as disciplinas de Matemática A (12.º ano de escolaridade) e Física e Química A (11.º ano de escolaridade) devido às classificações obtidas nos exames finais nacionais do ensino secundário, iniciando o seu percurso no ensino superior em 2010/11. Ao acompanhá-los, pretendemos perceber como um destes estudantes vivencia esta retenção no 12.º ano de escolaridade e como ambos, em anos letivos diferentes, vivem a transição do ensino secundário para o superior, compreendendo os impactes que têm, na referida transição, as práticas que contribuíram para a sua inclusão no ensino secundário.

Procurámos estudantes cuja surdez fosse de grau profundo e/ou severo, detetada antes da apropriação da L1, por vivenciarem mais barreiras na comunicação com os ouvintes (Borges, 2009; Freire, 2006; Sim-Sim, 2005), que constituem a maioria da população das escolas de ensino regular e das instituições de ensino superior, quer a nível docente quer discente. Pretendemos, ainda, identificar e compreender formas de ultrapassar essas barreiras, ou seja, de promover a inclusão, académica e social.

4.3. PARADIGMA INTERPRETATIVO

Enquanto que, para alguns autores, o posicionamento em relação ao paradigma de investigação se prende com os objetivos e intenções que motivam e norteiam o estudo (Abrantes, 1994; Erickson, 1985; Hamido & César, 2009), outros há que afirmam mesmo que um paradigma pode ser entendido como um conjunto de crenças de base (*basic beliefs*) e que, ainda que seja suportado por uma argumentação, em última análise não pode ter a sua veracidade comprovada (Guba & Lincoln, 1998). Na presente

investigação, porque é o paradigma que mais se adequa ao problema e questões de investigação e, ainda, porque o modo como vemos o mundo nos levou a formular o problema e as questões de investigação desta forma, assumimos um paradigma interpretativo. Identificamo-nos com o posicionamento de Merriam (1988) quando esta afirma “a existência de múltiplas realidades – que o mundo não é algo de objetivo (...) mas função das interações pessoais e percepções. É um fenómeno altamente subjetivo que necessita de interpretação” (p. 17). O paradigma interpretativo é usado na investigação em Ciências Sociais há mais de 85 anos (Erickson, 1985). Este paradigma é adequado quando se procuram conhecer os sentidos e significados (Bakhtin, 1929/1981) que os indivíduos atribuem a determinados acontecimentos (Erickson, 1985), como pretendemos que aconteça com o trabalho que estamos a realizar, uma vez que queremos dar a conhecer, sobretudo, as interpretações que os participantes fazem das vivências e episódios e não apenas as do investigador.

No paradigma interpretativo assume-se que as interpretações, tanto do investigador como dos participantes, são histórico-culturalmente situadas (Patton, 1990), sendo configuradas pelas experiências, sentimentos, vivências e conhecimentos de quem interpreta (Hamido & César, 2009). Para conseguir que o relato da investigação seja um relato o mais fiel possível das vozes dos participantes, o investigador precisa de fazer descrições densas e sustentadas de contextos, cenários e situações, bem como dos participantes (Geertz, 1973; Merriam, 1988), permitindo o acesso do leitor ao sucedido. No entanto, o leitor só poderá conhecer aquilo que o investigador escolher contar, o que lhe confere particular poder e a inerente responsabilidade (César, 2010). O que o investigador decide relatar, por mais detalhada que seja a descrição que faça do objeto de estudo, resulta de escolhas, mais ou menos conscientes, que refletem aquilo que considera uma experiência, aquilo em que foca a atenção, o que consegue ver e ouvir, ou seja, aquilo que considera interessante ou relevante (Clandinin & Connelly, 1998; Hamido & César, 2009).

Neste tipo de paradigma, considera-se que o investigador é, também, um participante (Hamido & César, 2009). Quando um investigador entra numa sala de aula, mesmo não intervindo diretamente nos acontecimentos e ações em curso, altera as dinâmicas habituais de funcionamento da mesma. Quando interage com um participante, numa entrevista ou conversa informal, a forma como este pensa e age é configurada pela interpretação que faz das ações e intenções do investigador. Existe, portanto, uma reciprocidade no processo de configuração, isto é, por um lado, a

presença, as crenças, os valores e as intenções do investigador configuram o investigado (participantes, cenários e situações) e, por outro, as atuações, os implícitos e os relatos dos participantes configuram as interpretações do investigador. Por isso mesmo, o investigador precisa de conhecer e assumir em que medida os conhecimentos, crenças, experiências e valores que o caracterizam estão interligados com as escolhas metodológicas que realiza e que configuram as interpretações que faz (Hamido & César, 2009). Contudo, tal como Stake (1995/2009), procuramos entrar “em cena com um interesse sincero em aprender como elas [as pessoas que participam no estudo] agem nas suas actividades e ambientes habituais, e determinados a pôr de lado, enquanto aprendemos, muitas ideias pré-concebidas” (p. 17).

Na procura de realizar descrições fiéis, o investigador deve ser particularmente minucioso na descrição de acontecimentos do dia-a-dia (Erickson, 1985) e produzir “descrições detalhadas de situações, fenómenos, pessoas, interações e comportamentos observados” (Patton, 1980, p. 22). Contudo, o enquadramento objetivo dos cenários e situações que envolvem os participantes não é o principal foco do investigador, mas antes a compreensão das vertentes subjetivas das ações e intenções do indivíduo (Cohen, Manion, & Morrison, 2001). Para se aproximar das interpretações dos participantes, o investigador precisa de registar e incluir nos relatórios da investigação “citações diretas das pessoas acerca das suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos; e excertos ou passagens completas de documentos, correspondência, registos e protocolos” (Patton, 1980, p. 20).

De acordo com Erickson (1985), um estudo enquadrado por um paradigma interpretativo envolve alguns aspetos a ter em conta no decurso da investigação, nomeadamente: (1) uma imersão intensa e prolongada no terreno (*field setting*); (2) um registo cuidado dos acontecimentos, recorrendo a diário de bordo, a gravadores áudio ou vídeo e à recolha de documentos e protocolos; (3) uma reflexão analítica (*analytic reflection*) sobre os dados recolhidos – que, de acordo com Patton (1990), é predominantemente indutiva – e (4) apresentação escrita da investigação, incluindo descrições detalhadas e citações retiradas da transcrição de entrevistas (ou outros momentos de interação áudio-gravados, acrescentaríamos).

Denzin (2002) apresenta seis passos para o processo de interpretação: (1) enquadrar (*framing*) a questão de investigação; (2) desconstruir conceções já existentes sobre o fenómeno; (3) captar o fenómeno; (4) subdividir (*bracketing*) o fenómeno; (5) reconstruir o fenómeno; e (6) contextualizar o fenómeno. Estes autor entende que as

questões que norteiam um estudo são enquadradas tanto pelo investigador como pelo próprio objeto de estudo. Pelo investigador, dado que a experiência de vida e as competências do mesmo, no sentido de pensar de forma reflexiva, histórica, comparativa e biográfica, influenciam a formulação do problema e questões de investigação. O objeto de estudo enquadra as questões de investigação na medida em que o investigador o procura especificamente por este experimentar o fenómeno que pretende compreender e, portanto, é este que as define.

Relativamente ao segundo passo, Denzin (2002) preconiza a necessidade de expor e analisar os conceitos e teorias já existentes sobre o fenómeno, incluindo a forma como tem sido definido, observado, analisado e investigado. A desconstrução prende-se, portanto, com o que foi feito com/acerca do fenómeno, no passado. Com a captura, o autor reporta-se ao que o investigador faz em relação ao fenómeno no presente, nomeadamente, a recolha de histórias de experiências relacionadas com o objeto de estudo. Ao fazê-lo, o investigador torna o fenómeno disponível para o leitor.

Com o quarto passo, a subdivisão ou fragmentação do fenómeno, Denzin (2002) refere-se ao momento em que o investigador analisa o fenómeno “(...) retirando-o do mundo em que acontece” (p. 355). As teorias pré-existentes sobre o fenómeno são postas de parte (na fase da desconstrução) e o objeto de estudo é *dissecado*, permitindo que os elementos essenciais da sua estrutura sejam desocultados, definidos e analisados pelo próprio investigador, recorrendo à sua visão e palavras.

No quinto passo, a reconstrução do fenómeno, o investigador classifica, ordena e reconstrói o objeto de estudo a partir dos elementos analisados, voltando a considerá-lo como um todo. Por último, com o sexto passo, o investigador tenta interpretar o fenómeno, focando-se nas estruturas que emergiram durante a fragmentação, dando-lhes significado ao recolocá-las no contexto de onde saíram, isto é, o seu *mundo social natural*. É a contextualização que permite documentar como a atribuição de significado (ou sentido) altera e configura a estrutura de uma experiência. Convém salientar que, para Denzin (2002), a interpretação é a base que permite clarificar, compreender e conhecer o sentido dos fenómenos ou vivências.

4.4. ESTUDO DE CASO

Nas palavras de Sturman (1997), “‘‘Estudo de caso’’ é um termo genérico para a investigação de um indivíduo, grupo, ou fenómeno” (p. 61, aspas no original). Se

tivermos em consideração a definição apresentada por Merriam (1988), acrescentaríamos que por fenómeno pode entender-se um acontecimento ou um processo. O estudo de caso pode ser utilizado tanto quando se assume um paradigma interpretativo como positivista, embora a opção por este *design* seja mais frequente no primeiro tipo de enquadramento (Burns, 2000). Cada indivíduo, grupo ou fenómeno reveste-se de uma complexidade única. No entanto, segundo Stake (1995/2009), nem todos moveriam um investigador a empreender no seu estudo. Para este autor, “estudamos um caso quando ele próprio se reveste de um interesse especial” (p. 11). Na presente investigação debruçamo-nos sobre dois estudantes surdos, o Dário e o Artur, acompanhando uma parte das respetivas trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), nomeadamente escolares, e, por isso, assumimos um *design* de estudo de caso. Em particular realizamos dois estudos de caso, cada um correspondendo a um destes jovens. Como já tivemos oportunidade de referir, não são muitos os trabalhos no domínio da Educação de Surdos relativamente à aprendizagem da Matemática em anos de escolaridade mais avançados. Este aspeto vem reforçar a adequação da opção por um *design* de estudo de caso, uma vez que este está particularmente bem adaptado para a investigação de fenómenos novos ou pouco estudados (Merriam, 1988).

Stenhouse (1985) apresenta quatro tipos de estudo de caso: (1) etnográfico, onde se realiza um estudo único, em profundidade; (2) investigação-ação, no qual se procura introduzir mudanças no caso em estudo; (3) avaliativo, que se foca na avaliação de programas e é habitualmente mais condensado no tempo e (4) educacional, com o qual se pretende aumentar o conhecimento existente acerca de uma ação educacional. Mediante as descrições que este autor apresenta, classificaríamos os estudos de caso que estamos a realizar como estando mais próximos do tipo etnográfico que, de acordo com o mesmo autor, é mais frequente no domínio das Ciências Sociais. Esta caracterização parece ser, também, adequada segundo Hamido e César (2009), uma vez que estas autoras referem que uma investigação de inspiração etnográfica se debruça sobre um fenómeno situado, tendo em conta os contextos, cenários e situações, procurando conhecer e compreender os implícitos a partir das vozes dos participantes. Num estudo etnográfico não se pretende alterar ou controlar o objeto de estudo (seja ele um evento, uma pessoa, uma situação ou um local), mas antes compreendê-lo na sua manifestação ou existência (Hamido, 2005; Oliveira, 2006).

Este tipo de estudo de caso encontra, geralmente, nas entrevistas e observação participante os instrumentos de recolha de dados preferenciais (Patton, 1990; Stenhouse,

1985). O trabalho que realizámos vai ao encontro desta característica uma vez que, no primeiro ano de recolha de dados (2008/09), a observação participante mereceu, em conjunto com as entrevistas, o maior destaque entre os vários instrumentos utilizados. A partir do ano letivo de 2009/10 foram as entrevistas a ter o papel principal, ainda que se continuasse a recorrer a uma diversidade de instrumentos de recolha de dados. Um estudo de caso de tipo etnográfico implica uma extensa imersão do investigador no terreno (Hamido & César, 2009), característica que este trabalho também contempla, pois começámos a recolher dados no ano letivo de 2008/09 e continuámos a fazê-lo até ao ano letivo de 2015/16. Além disso, nos estudos etnográficos a cultura assume uma posição fulcral, de acordo com Patton (1990). Este autor afirma que os sentimentos e ações de indivíduos que participam num mesmo grupo configuram e são configurados pela cultura que se desenvolve nesse grupo.

Yin (1993) define três tipos de estudo de caso: o exploratório, o explanatório e o descritivo. Por estudo de caso exploratório entende o tipo de trabalho que tem por objetivo a elaboração de perguntas e hipótese que venham a nortear uma nova investigação. No estudo de caso explanatório procura-se recolher dados que possam explicar que causas originaram determinado efeito. O último tipo, o descritivo, tal como o nome fará supor, é aquele em que se procura descrever um determinado fenómeno, tendo em consideração o contexto e cenário em que se insere. De acordo com as distinções entre os diferentes tipo de estudo de caso, apresentadas por este autor, poderíamos supor que o estudo de caso que estamos a realizar tem um pouco de exploratório, uma vez que pode dar origem a perguntas que motivem outras investigações. No entanto, o levantamento de questões pode acontecer a partir de quase todo o tipo de investigação e não nos podemos esquecer que não é esse o objetivo principal deste trabalho. Assim, consideramos que a presente investigação tem um cunho maioritariamente descritivo, uma vez que pretendemos compreender o caso em estudo, o que procuramos fazer a partir de descrições densas que possam iluminar as diversas facetas da complexidade que lhe é inerente.

Merriam (1988) apresenta, também, uma distinção entre os estudos de caso, ainda que com fronteiras nem sempre muito nítidas. Para esta autora, os estudos de caso podem classificar-se de acordo com a orientação disciplinar e a natureza do produto final. Quanto ao primeiro tópico, Merriam (1988) refere diversas categorias possíveis: estudos de caso etnográficos, históricos, psicológicos, entre outros. Focamo-nos no etnográfico, por ser aquele que melhor se adequa ao trabalho que estamos a realizar.

Neste tipo de estudo realizam-se descrições densas e holísticas que incluem uma análise da unidade de estudo onde o envolvimento e enquadramento cultural desempenham um papel fulcral. Uma vez que a investigação que estamos a realizar se debruça, entre outros aspetos, sobre a aprendizagem da Matemática, a adequação deste tipo de estudo é reforçada por Ponte (1994) quando este afirma que esta é “uma abordagem que permite em Educação Matemática estudar por exemplo as influências culturais na aprendizagem dos alunos” (p. 9, maiúsculas no original).

No que diz respeito à natureza do produto final, Merriam (1988) distingue entre os estudos de caso descritivos, os interpretativos, e os avaliativos, sendo que a investigação que realizamos tem um pouco das duas primeiras classificações, ainda que seja maioritariamente descritivo. Os estudos de caso descritivos correspondem àqueles em que se relata detalhadamente o objeto investigado e, segundo a autora, são os mais adequados ao estudo do domínio da Educação, onde existe ainda pouco investigação realizada, como acontece com o domínio da Educação de Surdos. Em relação aos estudos de caso interpretativos, a componente descritiva também se encontra presente mas serve de base na persecução de outros objetivos: o desenvolvimento de categorias, a validação de teorias ou a sua contradição e alteração. Embora nos assumamos mais próximos do estudo de caso descritivo, identificamo-nos, também, com esta classificação uma vez que procuramos não só descrever mas, também, interpretar e compreender os casos que estamos a estudar. O afastamento desta categoria surge, no entanto, na medida em que não pretendemos corroborar ou contrariar o que já foi feito por outros investigadores.

Stake (1995/2009), divide os estudos de caso entre intrínsecos, instrumentais e coletivos. Nos estudo de caso instrumentais o investigador é movido por uma necessidade de compreensão global de um dado problema, que acredita poder alcançar de forma mais aprofundada debruçando-se sobre um caso particular. Assim, os casos servem um propósito que não é o da mera compreensão do particular. Por vezes, o investigador entende que, para iluminar um conhecimento mais extenso e completo sobre um dado problema, necessita de realizar vários estudos de caso. Nessa situação, cada estudo de caso que realiza é instrumental, mas ao conjunto dos vários estudos individuais, que deverão estar enquadrados sob uma cuidada coordenação, chama-se um estudo de caso coletivo (Stake, 1995/2009).

No caso desta investigação, seleccionámos os dois casos em estudo pelas características de cada um deles, que justificam por si só a constituição dos casos, uma

vez que são particularmente interessantes de serem estudados. Cada um dos estudos de caso que realizamos é, por isso, um estudo de caso intrínseco, pois como afirma Stake (1995/2009),

estamos interessados nele, não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos de aprender sobre este caso em particular. Temos um interesse intrínseco no caso, e podemos chamar ao nosso trabalho *estudo de caso intrínseco*. (p. 19, itálico no original)

Os dois casos em que se baseia este trabalho foram procurados e escolhidos de forma a satisfazerem alguns critérios que estabelecemos *a priori* e que se prendiam com: (1) o grau de surdez; (2) ser uma surdez detetada antes ou após a apropriação da primeira língua; (3) as línguas que os surdos assumiam como forma de comunicação dominante e (4) a trajetória de participação ao longo da vida académica já realizada. No que diz respeito ao grau de surdez, procurámos alunos que apresentassem uma surdez categorizada como severa ou profunda e que tivesse tido origem antes da apropriação da língua da comunidade em que o surdo se insere, ou seja, que fosse uma surdez detetada antes da aprendizagem da primeira língua. Definimos estes critérios relativamente aos dois primeiros aspetos por serem aqueles que, habitualmente, acarretam barreiras mais pronunciadas à comunicação. Em particular, essas dificuldades fazem sentir-se em aula, quando falamos de alunos surdos que frequentam turmas do ensino regular, onde tanto os professores como a maioria dos colegas são, quase sempre, ouvintes.

Relativamente ao terceiro aspeto, as línguas em que os participantes são competentes e a que recorrem como forma dominante de comunicação com os ouvintes e outros surdos, pretendíamos encontrar um estudante cuja primeira língua fosse a LP e outro para o qual fosse a LGP. No entanto, esse foi o único critério que não nos foi possível concretizar. Não conseguimos encontrar, numa mesma escola, ou em escolas próximas, dispostas a participar no estudo, dois estudantes com as características pretendidas. Recolher dados em duas escolas diferentes e muito distantes seria, do ponto de vista logístico, impraticável para a investigadora.

Quanto ao quarto aspeto (trajetória de participação ao longo da vida), pretendíamos estudantes que frequentassem níveis avançados de escolaridade, isto é, que estivessem no ensino secundário, de preferência no 12.º ano de escolaridade. Ainda dentro da quarta característica, queríamos que os alunos que constituíssem os estudos de caso tivessem a idade esperada para o ano de escolaridade que frequentavam, ou muito perto disso. Com os critérios definidos em relação ao último aspeto, pretendíamos que

os estudantes envolvidos na investigação tivessem um percurso escolar que se pudesse considerar bem sucedido. Não tomámos esta opção de forma inocente. Fizemo-lo porque o reconhecimento e divulgação de casos de sucesso de alunos com necessidade de AESE contribui para a construção de uma escola mais inclusiva (Allan & Slee, 2009; Armstrong et al., 2000; Borges, 2009; César, 2003; J. Santos, 2008).

Quando os critérios estavam estabelecidos, procurámos identificar os casos que os satisfaziam e se encontravam numa localização que permitisse à investigadora conciliar a recolha de dados com o desempenho da atividade profissional. Em 2008/09, foi-nos dada a conhecer a existência do Dário e do Artur, dois estudantes surdos, ambos com a LP como primeira língua, a frequentarem o 12.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, na mesma turma do ensino regular. Depois de resolvidas algumas questões de incompatibilidade de horários, que impediam a observação das aulas, escolhemos estes dois jovens para constituírem um estudo de caso cada um.

Sturman (1997) refere que, uma das primeiras críticas que os investigadores positivistas apontam ao *design* de estudo de caso, prende-se com a generalização, isto é, em que medida é que este *design* de investigação permite extrapolar os resultados, de forma a serem usados ou esperados noutros contextos, cenários e situações. No entanto, Yin (2003) assevera que, a partir da análise de um caso, pode contribuir-se para a construção de elementos teóricos generalizáveis. Stake (1995/2009) corrobora esta posição, afirmando que as “pessoas podem aprender muita coisa que é geral nos casos únicos” (p. 101). Ainda assim, uma vez que o que nos propomos realizar são dois estudos de caso intrínsecos, a generalização não é um dos objetivos principais. Tal como escreve Stake (1995/2009),

o verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade (...) a primeira ênfase é posta na compreensão do próprio caso. (p. 24)

Como já referimos, a investigação realizada no domínio da Educação Matemática envolvendo estudantes surdos em anos avançados do percurso académico é escassa. Assim, no caso particular desta investigação, “os estudos de caso são empreendidos para tornar o caso compreensível” (Stake, 1995/2009, p. 101) uma vez que não temos pretensão (ou sustentação teórica) para nos propormos encontrar

semelhanças com outros casos, nem para ir além da procura da compreensão dos estudos de caso sobre os quais nos debruçamos.

4.5. CRITÉRIOS DE QUALIDADE DA INVESTIGAÇÃO INTERPRETATIVA NUM *DESIGN* DE ESTUDO DE CASO

No decurso de uma investigação, a reflexão e a discussão sobre questões de qualidade associadas aos vários momentos do processo é, ou deveria ser, inevitável. Tal como refere Stake (1995/2009), ao longo do trabalho confrontamo-nos frequentemente com inquietações como ““Será que estamos a fazer as coisas bem feitas?" (...) "Estamos a desenvolver as interpretações que queremos?”” (p. 121, aspas no original). Este autor salienta que o senso comum é um auxiliar fiável mas insuficiente pois, como afirma, “na nossa procura, tanto de rigor como de explicações alternativas, precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de "fazer as coisas bem feitas”” (Stake, 1995/2009, p. 121, aspas no original). Por isso mesmo, alguns autores sugerem procedimentos e cuidados que permitem “aumentar a confiança na nossa interpretação” (Stake, 1995/2009, p. 127), nomeadamente a triangulação.

Stake (1995/2009) preconiza o uso da triangulação. Servindo-se da analogia com a navegação, afirma que, assim como informações adicionais permitem obter uma indicação mais precisa acerca da localização de um barco, também ao (re)olhar o mesmo objeto de estudo através de diferentes perspetivas, poderemos interrogar as primeiras interpretações e alcançar uma compreensão mais aprofundada. Reportando-se a trabalhos redigidos por Denzin (1984, 1989), Stake (1995/2009) apresenta quatro tipos de triangulação: (1) das fontes de dados; (2) do investigador; (3) da teoria; e (4) metodológica. Com a triangulação das fontes de dados pretende-se “ver se o fenómeno ou caso se mantém inalterado noutros momentos, noutros espaços ou à medida que as pessoas interagem de forma diferente” (Stake, 1995/2009, p. 126). Este tipo de triangulação permite, portanto, confrontar as interpretações que se fazem quando se percebe o mesmo tipo de acontecimento em circunstâncias diferentes, nomeadamente, pelo envolvimento de participantes que ocupem posicionamentos diferentes em relação ao fenómeno em estudo e que, por isso, possam contribuir para a diversificação dos ângulos sob os quais este é olhado.

Para realizar a triangulação de investigadores é necessária a colaboração de outros investigadores, de forma a que diversas interpretações acerca do mesmo objeto de estudo possam ser confrontadas. Na maioria das vezes será complicado conseguir que outro investigador esteja presente no momento em que se realiza a recolha de dados. No entanto, este tipo de triangulação pode também ocorrer num momento posterior, facultando-se ao(s) outro(s) investigador(es) registos escritos, que poderão ser retirados do diário de bordo, ou de transcrições de entrevistas, entre outros. Quando os investigadores que se escolhem para colaborar na investigação assumem pontos de vista teóricos diferentes, nas discussões em que participam ocorrerá, também, a triangulação da teoria. Afirma Stake (1995/2009) que “uma vez que dois investigadores nunca interpretam as coisas exatamente da mesma maneira, sempre que diversos investigadores confrontam os seus dados, há uma triangulação da teoria” (p. 127). Este autor salienta que o processo ocorre quer haja, ou não, concordância relativamente às interpretações “porque o significado alternativo pode ser muito útil para ajudar os leitores a compreender os casos” (p. 127). Porém, um mesmo investigador também pode proceder à triangulação da teoria quando conjuga diferentes abordagens teóricas nas suas interpretações.

A triangulação metodológica é, de acordo com Stake (1995/2009), o procedimento mais frequentemente utilizado. Para Cohen e seus colaboradores (2001), a triangulação define-se pelo “recurso a dois ou mais métodos de recolha de dados do comportamento humano” (p. 112). Este procedimento prende-se, portanto, com a diversificação dos instrumentos de recolha de dados. Por exemplo, quando se cruzam as interpretações feitas sobre um caso a partir dos dados recolhidos com a observação, com aqueles que provêm de uma entrevista, a compreensão do fenómeno poderá revelar-se muito mais aprofundada e próxima do sentido que os participantes lhe atribuem do que aconteceria se se recorresse apenas a um desses instrumentos. Stake (1995/2009) salienta que, “com abordagens múltiplas no âmbito de um único trabalho, é muito provável que venhamos a realçar ou invalidar algumas influências exteriores” (p. 127).

Na procura da qualidade de uma investigação, Yin (2003) fala de validade, referindo-se a três tipos: (1) a validade de construção; (2) a validade interna; e (3) a validade externa. A validade de construção prende-se com a definição de um plano de ação e estratégias que seja adequado aos objetivos da investigação. Com a validade interna pretende-se “determinar se um acontecimento x conduz ao acontecimento y ” (p.

36, *itálico no original*). A validade externa está relacionada com a possibilidade de generalização dos resultados do estudo.

Partindo das sugestões de vários autores, Sturman (1997) elabora uma lista de nove estratégias na persecução da credibilidade de uma investigação com *design* de estudo de caso:

- (a) Os procedimentos para a recolha de dados devem ser explicados.
- (b) Os dados recolhidos devem ser exibidos [*displayed*] e preparados [*ready*] para reanálise.
- (c) As circunstâncias negativas devem ser relatadas.
- (d) Os enviesamentos devem ser reconhecidos.
- (e) As análises do trabalho de campo precisam de ser documentadas.
- (f) A relação entre asserções e evidências deve ser clarificada.
- (g) As evidências primárias devem ser distinguidas das secundárias e descrição de interpretação.
- (h) Os diários de bordo [*Diaries or logs*] devem localizar o que realmente foi feito durante as diferentes etapas do estudo.
- (i) Os métodos [*Methods*] devem ser concebidos para verificar [*to check*] a qualidade dos dados. (p. 65)

Sturman (1997) salienta, também, o conceito de triangulação, referindo que “este processo é, de acordo com Diesing (1972), a resposta dos holísticos à questão da validade e fiabilidade na pesquisa de opinião [*survey research*]” (p. 65).

Outro aspeto associado à qualidade de uma investigação são as questões éticas. No relatório da investigação, o investigador configura as histórias que presenciou ou que lhe foram narradas pelos participantes. Por isso mesmo, a relação investigador/participante deve ter em consideração quem é o investigador na história do participante (Clandinin & Connelly, 1998). A passagem para a escrita das experiências pessoais exige cuidado e responsabilidade (Clandinin & Connelly, 1998), uma vez que a descrição de pessoas ou instituições pode permitir que sejam reconhecidas (Sturman, 1997), mesmo que não houvesse essa intenção. Uma solução apresentada por Clandinin e Connelly (1998) é o recurso ao anonimato ou a nomes fictícios no texto. Estas questões podem ser negociadas com os participante, sob a forma de um contrato, um pedido de autorização, mais ou menos formal, ou a discussão dos textos antes da sua divulgação (Sturman, 1997). Esta última sugestão, não só envolve aspetos éticos, como permite reforçar a triangulação das observações e interpretações do investigador.

Neste processo (...) pede-se ao actor que examine um rascunho incompleto, onde constam as acções ou as palavras do actor (...). Solicita-se ao actor que reveja o material em termos de rigor e apazibilidade. O actor poderá ser encorajado a

providenciar vocabulário ou interpretações alternativas (...) Regra geral, parte desse feedback é digno de inclusão. (Stake, 1995/2009, p. 128)

Atendendo às questões da qualidade e ética da investigação que estamos a realizar, existem certos procedimentos que temos adotado e pretendemos continuar a adotar. Por exemplo, a discussão entre investigadora e orientadores, outros professores da faculdade e colegas de doutoramento são frequentes, abordando-se aspetos ligados à metodologia (sobre procedimento de recolha e tratamento/análise dos dados, por exemplo), às interpretações e aos avanços na produção do texto. Desta forma, a triangulação de teoria e de investigadores vai ocorrendo. Os próprios participantes contribuem para este tipo de triangulação, na medida em que lhes apresentamos as interpretações que fazemos e os questionamos sobre as próprias interpretações e, do confronto das duas, pode surgir um reajuste no foco da investigação.

Procuramos, também, usar uma diversidade de fontes e de instrumentos de recolha de dados para que possamos ter acesso a várias perspetivas do mesmo objeto de estudo, tornando a recolha de dados mais completa e exaustiva, o que permite dar origem à triangulação metodológica. Envolvermos estudantes, colegas de turma ouvintes, professores de disciplinas e Unidades Curriculares (UCs) do domínio da Matemática e de Educação Especial e progenitores dos estudantes surdos, procurando, assim, realizar a triangulação de fontes.

Em termos éticos, foram solicitadas autorizações orais aos professores do ensino secundário e escritas aos professores e outros agentes educativos do ensino superior, aos estudantes (dos ensinos secundário e superior), bem como à direção da escola secundária. Os participantes foram informados sobre o propósito da nossa presença.

4.6. PARTICIPANTES E ESPAÇOS

Nesta secção apresentamos os participantes envolvidos nesta investigação. Os participantes centrais são o Dário e o Artur, os dois estudantes surdos que constituem os dois estudos de caso. Os restantes são agentes educativos (professores, psicólogos e familiares) e pares (amigos e colegas) que, de diversas formas, contribuíram para as aprendizagens e o desenvolvimento já realizados pelo Dário e o Artur e que, portanto, também configuram as trajetórias de participação ao longo da vida deles (César, 2013a). Pelas diferentes posições que ocupam na vida destes jovens, permitem-nos, também, vê-

los de diferentes perspetivas, formando uma imagem mais completa e complexa de ambos.

Para manter o anonimato e privacidade dos diversos participantes, todos os nomes apresentados nesta tese são fictícios.

4.6.1. O Dário

O Dário nasceu em 1989, no distrito do Porto, sendo a respetiva surdez reconhecida pela primeira vez em relatório médico, quando tinha 14 meses de idade. De acordo com o relatório do estudo audiológico de 2007 (o mais recente a que tivemos acesso), a surdez do Dário é caracterizada como neuro-sensorial bilateral, de grau profundo no ouvido esquerdo e severo no ouvido direito, estando este último aparelhado. Comunica com os outros recorrendo à LP, complementando os (poucos) sons que percebe, com o auxílio do aparelho auditivo, com a leitura labial e expressando-se oralmente.

Presentemente vive nos arredores de Lisboa, com os pais e a irmã mais nova, no mesmo concelho onde se localiza a escola secundária que frequentou. No entanto, do nascimento até à conclusão do 1.º ano do ensino básico viveu no distrito do Porto. Foi lá que frequentou, antes da entrada para a escola, um infantário público, especializado em crianças surdas e exclusivo para elas.

Já na área da residência atual frequentou duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico. Na primeira concluiu o 2.º ano de escolaridade e frequentou o 3.º. Na segunda escola voltou a frequentar e a repetir o 3.º ano e completou o 1.º ciclo do ensino básico. Posteriormente, transitou para uma escola que combinava os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Durante o 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridade fez parte de uma turma constituída unicamente por alunos com necessidade de AESE. No entanto, manifestava interesse em participar em turmas do ensino regular. Assim, com os pareceres favoráveis da mãe, professores do 7.º ano de escolaridade e professora dos apoios educativos, o Dário passou a frequentar turmas do ensino regular, constituídas por um número reduzido de alunos (não superior a 20), de acordo com os documentos de política educativa então em vigor (ME, 1991). Esta limitação do número de alunos em relação às turmas em que o Dário participou só não foi respeitada nas turmas em que o Dário participava apenas numa disciplina. Em particular, em 2008/09, altura em que frequentava o 12.º ano de escolaridade (numa turma com menos de 20 alunos), participava simultaneamente nas aulas de Física e Química A, do 11.º ano de escolaridade (numa turma com mais de 20

alunos). Também no último ano letivo em que frequentou o ensino secundário (2009/10), quando repetiu essa mesma disciplina e, também, Matemática A do 12.º ano de escolaridade, as turmas em que participava eram constituídas por mais de 20 alunos. A retenção às disciplinas referidas ficou a dever-se à obtenção, nas mesmas, de uma classificação nos exames finais nacionais do ensino secundário insuficiente para permitir a conclusão deste nível de ensino e a candidatura ao ensino superior, ainda que tivesse atingido classificações internas finais suficientes para realizar os exames como estudante interno. No final do ano letivo de 2009/10 conseguiu concluir o ensino secundário e em 2010/11 ingressou numa instituição pública do ensino superior da região da grande Lisboa.

4.6.2. O Artur

O Artur nasceu em 1990, no concelho de Lisboa, e, muito provavelmente, era ouvinte, uma vez que os Planos Educativos Individuais (PEI) a que tivemos acesso referem que, aos sete meses de idade, ele emitia sons que eram entendidos como chamamento dos pais. Foi nesses mesmos documentos que vimos a reação alérgica a medicamentos ototóxicos apontada como possível origem da surdez. O relatório do estudo audiológico mais atual a que tivemos acesso, datado de 2008, categoriza a surdez do Artur como neuro-sensorial bilateral de grau profundo. Utiliza aparelho nos dois ouvidos mas recorre, sobretudo, à leitura labial. Comunica com os outros recorrendo à oralização da LP, com exceção de alguns amigos com quem tem aprendido um pouco de LGP.

Morou em Lisboa até aos 8 anos. No verão após a conclusão do 3.º ano do ensino básico, mudou-se para os arredores de Lisboa. Concluiu o 1.º ciclo do ensino básico e transitou para uma escola que incluía o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico. Nesta escola frequentou turmas formadas exclusivamente por dois alunos surdos – ele e outra colega – no 5.º e 6.º anos de escolaridade. Ao transitarem para o 3.º ciclo do ensino básico foram incluídos numa turma do ensino regular, que respeitava o limite de alunos legalmente definido ($N \leq 20$). Com a entrada no ensino secundário continuou a frequentar turmas do ensino regular, constituídas por um número reduzido de alunos, tal como exigido pelos documentos de política educativa então em vigor (ME, 1991). A escola secundária em que estudou é a mesma que o Dário frequentou. No ano letivo de 2007/08, o Artur repetiu o 11.º ano de escolaridade, passando a estar incluído na turma frequentada pelo Dário. No ano letivo seguinte continuaram a ser colegas de turma,

ainda que esta sofresse algumas alterações, que se prenderam com as disciplinas de opção.

No ano letivo de 2009/10 ingressou no ensino superior, numa instituição pública da área da grande Lisboa (diferente daquela em que o Dário participa), frequentando um mestrado integrado, com uma duração prevista de cinco anos.

4.6.3. Professores do domínio da Matemática

4.6.3.1. A primeira professora do ensino secundário – Mariana

A Mariana (PM1) foi a professora de Matemática do Dário e do Artur nos anos letivos de 2007/08 e 2008/09, ou seja, nos dois anos em que estes estudantes frequentaram juntos o 11.º e o 12.º anos de escolaridade, tendo sido o último analisado na dissertação de mestrado que elaborámos (Borges, 2009).

Licenciada em Engenharia Geográfica, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, é atualmente professora do quadro de nomeação definitiva da escola em que trabalha, onde leciona Matemática a alunos do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Com mais de 20 anos de experiência, ao longo da carreira docente, teve a oportunidade de lecionar alunos com necessidade de AESE, nomeadamente cegos, disléxicos e surdos, para além do Dário e do Artur.

Ainda que inicialmente apreensiva, depois de aceitar participar nesta investigação esteve sempre disponível para nos ajudar: abriu-nos as portas para as aulas que lecionava, facultou-nos o acesso à informação e documentação que lhe solicitámos e facilitou-nos o estabelecimento de contactos dentro da escola, bem como o acesso a locais de trabalho para a recolha de dados (por exemplo, espaços para a realização de entrevistas). Disposta a refletir sobre as práticas letivas que adotava e a procurar formas de as melhorar tornando-as mais adaptadas aos alunos a que se dirigiam, encarou a participação nesta investigação como mais uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e profissional.

4.6.3.2 O segundo professor do ensino secundário – Ivo

O Ivo (PM2) foi o professor de Matemática do Dário, no ano letivo 2009/10, ou seja, quando este estudante repetiu a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade. Formado em Engenharia Civil, pelo Instituto Superior de Engenharia de Lisboa, pertence ao quadro de nomeação definitiva da escola em que trabalha.

Influenciado por um colega do ensino superior e pela perspectiva de se tornar economicamente autossuficiente, ingressou no ensino ainda durante a realização do curso. Quando concluiu o bacharelato, a dificuldade em encontrar trabalho na área de formação, aliada a um gosto cada vez mais notório em ser professor de Matemática, fizeram com que não mais abandonasse a carreira docente. Atualmente conta com mais de 25 anos de experiência como docente desta disciplina.

4.6.3.3. Professores do ensino superior

Uma vez que o círculo de professores do ensino superior é significativamente mais reduzido que o de professores do ensino secundário, as descrições que apresentamos neste ponto terão necessariamente de ser pouco aprofundadas e com muito menos detalhe quando comparadas com as da Mariana (PM1) e do Ivo (PM2). Só desta forma será possível manter o anonimato pretendido.

Os professores do ensino superior que lecionaram o Dário ou o Artur e que participam neste estudo (N=8) têm percursos de trabalho como docentes nesse nível que variam entre os 10 e os 20 anos de experiência. A grande maioria fez o respetivo percurso académico em instituições públicas do ensino superior da região de Lisboa. Destes professores, dois também lecionaram níveis de ensino não superior antes de ingressarem no corpo docente de uma instituição do ensino superior e apenas um refere nunca ter encontrado, no seu percurso, estudantes com necessidade de AESE. Contudo, nenhum deles tinha contactado com estudantes surdos antes do trabalho com o Dário ou o Artur.

Estes professores serão designados por PA, no caso de terem sido professores do Artur, ou PD, quando foram professores do Dário. À frente das duas letras acrescentaremos um número (PA1 a PA5, para o Artur, e PD1 a PD3, para o Dário) que nos permitirá distingui-los. A atribuição de números a cada professor prende-se com a ordem cronológica em que fomos iniciando a interação com estes docentes.

Foram, ainda, contactados mais seis professores do ensino superior que lecionaram o Dário ou o Artur nos domínios da Matemática (três do Dário e três do Artur). Contudo, por diferentes motivos que nos foram alheios, as interações que estabelecemos, nos casos em que foi possível fazê-lo, ficaram ao nível das conversas informais, uma vez que não nos concederam entrevistas. Assim, consideramo-los ainda participantes mas, ao contrário dos restantes, informadores não privilegiados, sobre os quais não temos caracterizações mais detalhadas para partilhar.

4.6.4. Outros agentes educativos

4.6.4.1. A primeira professora de educação especial do ensino secundário

A primeira professora de educação especial (PEE1) acompanhou o Dário e o Artur nos anos letivos de 2007/08 e 2008/09, no ensino secundário. Pertencente ao quadro de zona pedagógica, mas sem vaga para lecionar as disciplinas que habitualmente leciona, Filosofia e Psicologia, foi colocada administrativamente na escola secundária frequentada pelo Dário e pelo Artur, para desempenhar as funções de professora de educação especial. Sem formação prévia para este cargo, estudou a legislação relativa à educação especial e literatura sobre as especificidades que caracterizavam os alunos com necessidade de AESE, que devia acompanhar.

As interações com os alunos e encarregados de educação e o prazer que retirava dos pequenos avanços suplantavam o desgaste que a extensa componente burocrática, inerente às funções que lhe foram atribuídas, acarretava. Recebia quem a procurava com disponibilidade e otimismo conjugando esforços com professores, encarregados de educação e alunos na busca de respostas e formas de atuação mais adaptadas aos jovens que acompanhava.

4.6.4.2. A segunda professora de educação especial do ensino secundário

Movida por um persistente interesse pela Matemática, a segunda professora de educação especial (PEE2) licenciou-se em Matemática, na Universidade Nova de Lisboa, com o intuito de lecionar essa disciplina. Ao longo do percurso, enquanto docente, foi-se apercebendo, de forma cada vez mais nítida, de que muitos dos alunos com que se deparava precisavam de uma orientação e acompanhamento que iam para além da aprendizagem da Matemática e que não conseguia responder adequadamente a essas necessidades, no tempo previsto para as aulas dessa disciplina. Assim, começou a procurar saber mais sobre pedagogia e psicopedagogia. O envolvimento nessas temáticas conduziu-a até à educação especial, domínio em que decidiu investir, realizando uma especialização.

No início do ano letivo 2009/10, disponibilizou-se para assumir o cargo de professora de educação especial e, assim, depois de lecionar Matemática naquela escola durante 17 anos, enveredou por uma nova vertente, procurando ativamente encontrar o espaço e o tempo que lhe permitissem trabalhar e refletir com os alunos sobre os

domínios, capacidades, competências, necessidades e interesses que teimavam em não caber na sala de aula.

4.6.4.3. O coordenador do curso do ensino superior frequentado pelo Dário

O coordenador do curso frequentado pelo Dário (que designaremos por CCD) recebeu-nos no gabinete com simpatia e disponibilidade. A conversa que tivemos revelou-nos um professor com sensibilidade para a questão, ainda relativamente recente, da chegada de estudantes com necessidade de AESE às instituições de ensino superior. Salientou o desafio de equilibrar a necessidade de introduzir adaptações, nomeadamente nas práticas, com a responsabilidade de promover uma formação de qualidade para todos. Tem conhecimento de alguns aspetos a ter em consideração na comunicação com surdos devido a algumas aprendizagens informais realizadas no círculo familiar e de amigos.

4.6.4.4. As psicólogas da instituição de ensino superior frequentada pelo Artur

Depois de agendada uma data, entrevistámos as duas psicólogas que trabalham na instituição de ensino superior frequentada pelo Artur (que referiremos como PsiA1 e PsiA2). Julgávamos que interagiríamos apenas com uma, mas as duas disponibilizaram-se para nos receber. Tivemos acesso a alguns documentos, cuja leitura nos facultaram, e a diversas informações. Pudemos perceber que estas psicólogas, para além dos diversos casos que acompanham, têm tido um papel ativo dentro daquela instituição, procurando a aprovação dos *Estatutos dos Alunos com Necessidade de Apoios Educativos Especializados* e mantendo uma partilha de informação e aprendizagem a esse respeito com psicólogos e gabinetes de apoio de outras instituições.

4.6.5. Família e amigos

4.6.5.1. A mãe do Dário

Nascida na região norte, na grande área metropolitana do Porto, frequentou o liceu, concluindo o 6.º ano de escolaridade do ensino básico. Trabalha num setor de atendimento ao público. Aprecia a praia e alguns desportos como atividades de tempos livres e, para além do Dário, o agregado familiar inclui o marido e outra filha, mais nova do que o Dário, que frequenta o ensino secundário.

Desde um primeiro contacto, que teve o Dário como intermediário, mostrou-se algo relutante em encontrar-se connosco. Pareceu-nos uma pessoa reservada, que se sentia algo desconfortável em falar das vivências do filho enquanto surdo e, sobretudo, revelou um profundo desencanto e descrédito em relação à possibilidade de algo poder ser feito para melhorar as condições de aprendizagem (e de vida) do Dário. Protetora do filho, tentou escudá-lo de interações eventualmente hostis ou configuradas por pena, ainda que isso implicasse, por vezes, uma redução do círculo das suas próprias amizades. Pediu para não marcar uma terceira entrevista connosco, alegando não ter nada de novo a acrescentar ao que já tinha dito anteriormente. Assim, de forma muito educada, solicitou que não fosse mais contactada.

4.6.5.2. A mãe do Artur

A mãe do Artur nasceu em Cabo Verde, onde estudou, completando o atual 11.º ano de escolaridade. Ainda em Cabo Verde trabalho na função pública. Atualmente é dona de casa e, nos tempos livres, aprecia a leitura, a costura e a televisão. O agregado familiar é composto por ela, pelo marido, pelo Artur e outro filho, dois anos mais velho que o Artur e que também frequentava o ensino superior, mas numa instituição diferente daquela onde estudava o irmão.

Recebeu-nos em casa, para a realização das entrevistas e questionário, com grande simpatia e hospitalidade. O discurso deu-nos a conhecer uma mãe preocupada, protetora e que, por vezes, se refere ainda ao filho, com mais de 20 anos, como “um menino” ou “uma criança”. Com exceção de algumas dificuldades de agendamento, mostrou-se sempre disponível para contribuir para esta investigação.

4.6.5.3. Amigos e colegas

Durante os anos letivos de 2007/08 e 2008/09 o Dário e o Artur foram colegas de turma. Como tal, os colegas de turma eram comuns. Uma vez que começámos a recolha de dados em 2008/09, não conhecemos a turma do ano letivo anterior e apenas alguns colegas pertenceram aos dois grupos, dadas as reestruturações que as disciplinas de opção do 12.º ano de escolaridade implicaram. Assim, apenas podemos apresentar os colegas do Dário e do Artur a partir do ano letivo de 2008/09.

A turma em que os dois estudantes participavam, nesse ano letivo, era constituída por 16 estudantes (nove raparigas e sete rapazes), dos quais 12 apresentavam a idade esperada para o respetivo ano de escolaridade e quatro contavam com, pelo

menos, um ano de retenção. Deste grupo, apenas menos de metade haviam sido colegas em anos anteriores. A professora de Matemática desse ano letivo, a Mariana, referiu-se à turma como sendo simpática e sossegada e, de acordo com dados recolhidos em atas de conselho de turma, complementados por outros documentos e observação, podemos inferir que não existia nenhum estudante da turma que vivesse em situação de pobreza extrema.

Quadro 2 – Codificação dos participantes

PARTICIPANTE	CODIFICAÇÃO
Dário	D
Artur	A
Mãe do Dário	MD
Mãe do Artur	MA
1. ^a professora de Matemática do 12. ^o ano – Mariana – do Dário e do Artur	PM1
2. ^o professor de Matemática do 12. ^o ano – Ivo – do Dário	PM2
1. ^o professor do domínio da Matemática do ensino superior do Artur	PA1
2. ^a professora do domínio da Matemática do ensino superior do Artur	PA2
3. ^a professora do domínio da Matemática do ensino superior do Artur	PA3
4. ^a professora do domínio da Matemática do ensino superior do Artur	PA4
5. ^o professor do domínio da Matemática do ensino superior do Artur	PA5
1. ^o professor do domínio da Matemática do ensino superior do Dário	PD1
2. ^a professora do domínio da Matemática do ensino superior do Dário	PD2
3. ^a professora do domínio da Matemática do ensino superior do Dário	PD3
Coordenador do Curso frequentado pelo Dário	CCD
1. ^a psicóloga da instituição de ensino superior frequentada pelo Artur	PsiA1
2. ^a psicóloga da instituição de ensino superior frequentada pelo Artur	PsiA2
1. ^a professora de Educação Especial do ensino secundário do Dário e do Artur	PEE1
2. ^a professora de Educação Especial do ensino secundário do Dário	PEE2
1. ^o colega do Ensino Secundário do Dário e do Artur	CSecDA1
...	
1. ^o colega do Ensino Secundário do Dário	CSecD1
...	
1. ^a colega do Ensino Superior do Artur	CSupA1
2. ^a colega do Ensino Superior do Artur	CSupA2
Investigadora	Inv

No ano letivo seguinte, o Dário encontrava-se, como já referimos, a repetir a disciplina de Matemática A do 12.^o ano de escolaridade, participando, por isso, numa nova turma. Este grupo era inicialmente constituído por 23 estudantes, dos quais 17 eram raparigas e seis eram rapazes. Entretanto alguns estudantes anularam a matrícula na disciplina que partilhavam com o Dário. No final do ano letivo, o grupo inscrito a Matemática A era composto por 19 estudantes, dos quais 16 eram raparigas e três eram rapazes. Destes, apenas uma estudante não conseguiu obter uma classificação interna suficiente para ser admitida a exame. Dos 18 admitidos a exame, apenas uma estudante

alcançou uma classificação no exame final nacional que não lhe permitiu obter aprovação na disciplina de Matemática A.

Relativamente ao Artur, entrevistámos também duas amigas da instituição de ensino superior. As duas estudantes foram suas colegas no 1.º ano em que frequentou o ensino superior (2009/10). As entrevistas realizaram-se já no decorrer do 2.º semestre do 2.º ano em que o Artur frequentava o ensino superior (2010/11). Apesar de já não partilharem a mesma turma, a amizade mantinha-se e continuavam a encontrar-se em momentos livres comuns, sendo frequente, por exemplo, almoçarem juntos.

Devido ao elevado número de participantes incluídos nesta investigação, recorreremos a uma codificação para cada um deles (ver Quadro 2), com a qual pretendemos tornar mais clara a leitura desta tese.

4.6.6. As escolas

4.6.6.1. A escola secundária

A escola secundária frequentada pelo Dário e pelo Artur localiza-se nos arredores de Lisboa. Com mais de 20 anos de existência, começou inicialmente por receber apenas alunos do 3.º ciclo do ensino básico. Progressivamente, as infraestruturas do parque escolar foram sendo aumentadas e a escola passou, também, a compreender o ensino secundário e cursos noturnos. Atualmente, é uma escola secundária com 3.º ciclo do ensino básico, que acolhe mais de 1000 estudantes, aos quais disponibiliza serviços como: biblioteca; papelaria; bar; refeitório; reprografia; sala do aluno; centro de recursos; serviço de psicologia e orientação e unidade de inserção na vida ativa. As aulas, bem como os serviços indicados, distribuem-se por oito pavilhões: seis com dois pisos, um outro, mais pequeno, com quatro salas de aula, e um pavilhão gimnodesportivo, cuja construção e usufruto são partilhados com a câmara municipal.

Ainda que a escola receba estudantes do 7.º ao 12.º anos de escolaridade, tanto em 2008/09 como em 2009/10, cerca de 80% das turmas formadas na escola eram do ensino secundário.

4.6.6.2. As instituições de ensino superior frequentadas pelo Dário e pelo Artur

Em 2009/10 o Artur ingressou no ensino superior, mais especificamente numa instituição pública da área da grande Lisboa. No início do ano letivo de 2010/11 foi a vez de o Dário entrar para uma instituição de ensino superior, também pública, da grande

Lisboa, mas diferente daquela que frequentava o Artur. Dada a redução deste meio e porque queremos preservar o anonimato, tanto dos dois estudantes como das instituições por eles frequentadas, os detalhes a incluir nesta descrição não poderão ser muito alargados (tal como aconteceu com a apresentação dos professores do ensino superior). Poderemos apenas acrescentar que estas são instituições com uma oferta diversificada de cursos, que inclui licenciaturas e mestrados integrados adequados para a continuação do percurso académico para quem frequentou, no ensino secundário, o curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, como é o caso do Dário e do Artur.

4.7. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Como afirma Stake (1995/2009), “Espera-se que um estudo de caso consiga captar a complexidade de um caso único” (p. 11). Por isso mesmo, o esforço no sentido de diversificar os instrumentos de recolha de dados, foi intencional. Diferentes instrumentos permitem não só tornar mais completa a recolha de dados, como, também, olhar os mesmos dados por diferentes ângulos, permitindo a emergência de aspetos que poderiam passar despercebidos se nos limitássemos às perspetivas iluminadas por um só instrumento (César, 2009; Merriam, 1988; Patton, 1990).

4.7.1. Entrevistas

Um dos principais instrumentos de recolha de dados a que recorremos neste trabalho foram as entrevistas. Uma vez que não estivemos presentes em todas as aulas do domínio da Matemática do Dário e do Artur, nem participámos ou observámos os dois jovens noutras situações e momentos, como em interação com os familiares e amigos, pretendíamos ter acesso a relatos de histórias vivenciadas pelo entrevistado e respetivos contextos, cenários ou situações. Além disso, a recolha de dados através da entrevista permite conhecer os sentidos e significados (Bakhtin, 1929/1981) que o próprio entrevistado atribui aos acontecimentos, uma vez que as experiências e respetivas interpretações são narradas na primeira pessoa (Stake, 1995/2009), ao invés de serem inferidas pelo investigador, por exemplo, pela observação.

As entrevistas podem ser caracterizadas de acordo com o grau de estruturação, servindo os diferentes graus diferentes propósitos, em termos de uma investigação. Quando o investigador procura obter dados para comparações detalhadas (Stenhouse,

1993), os guiões deverão ser mais rígidos e a entrevista conduzida de forma muito dirigida, de forma a que seja recolhida informação padronizada, passível de ser comparada. No entanto, este tipo de entrevista não permite que o entrevistado possa “contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). Assim sendo, ainda que a entrevista seja considerada um dos instrumentos mais adequados à recolha de dados num estudo de caso (Cohen & Manion, 1994), nem todos os tipos de entrevista se adequam ao paradigma interpretativo, que aqui adoptamos, uma vez que procuramos dar voz aos participantes.

Neste trabalho optámos por entrevistas que se situam mais próximas do outro extremo do contínuo, oscilando entre as de tipo semi-estruturada e as abertas de acordo com os participantes a que se dirigiam. Os dados para esta investigação começaram a ser recolhidos no ano letivo de 2008/09, sendo que as entrevistas realizadas aos ouvintes (professores, outros agentes educativos, familiares e colegas/amigos do Dário e do Artur) foram de estrutura aberta (Bogdan & Biklen, 1994; Patton, 1990) e índole narrativa (Gall, Borg, & Gall, 1996). Desta forma, a partir de alguns tópicos e questões pouco dirigidas, pretendíamos oferecer aos entrevistados tempo e espaço que lhes permitissem organizar, de forma pessoal, a resposta e o encadeamento de episódios/relatos, propiciando o emergir de sentimentos, vivências, intenções e hesitações que, numa entrevista conduzida de forma mais rígida, provavelmente não se manifestariam (Gal et al., 1996).

Relativamente aos colegas do 12.º ano (do Dário e do Artur, no ano letivo 2008/09, e apenas do Dário no ano letivo 2009/10), ainda que procurássemos que as entrevistas realizadas seguissem os mesmos moldes das que conduzimos com os outros participantes ouvintes, em alguns casos tivemos de ser um pouco mais interventivas, uma vez que, inicialmente, nem todos os jovens se mostraram muito conversadores.

As entrevistas realizadas ao Dário e ao Artur, embora procurássemos que fossem, também, o mais possível abertas, tiveram, inicialmente, de se aproximar um pouco mais das semi-estruturadas, com algumas perguntas mais dirigidas, possivelmente pelo combinar dos constrangimentos no acesso à LP oral, com alguma falta de à-vontade motivada pela própria situação da entrevista. Com o avançar do tempo, provavelmente pelo aumentar da maturidade do Dário e do Artur e o desenvolvimento de uma relação mais próxima com a investigadora, o tipo de entrevistas realizado a estes dois jovens foi, também ele, tornando-se cada vez mais semelhante ao das entrevistas com os restantes participantes.

4.7.2. Conversas informais

Para a presente investigação tivemos também em consideração conversas informais, ou seja, momentos de comunicação entre investigadora e participante(s), que podem assemelhar-se a pequenas entrevistas não estruturadas (Patton, 1990), desprovidas de guião ou agendamento prévio. Iniciadas pela investigadora ou por um dos participantes, constituem um instrumento de recolha de dados que enriquece e complementa os dados recolhidos com recurso a outros instrumentos. Tivemos em consideração dois formatos de conversas informais. O primeiro são as habituais, ou seja, conversas orais, geralmente breves, que acontecem no início ou final de uma aula observada, de uma entrevista ou de um encontro não planeado. As informações recolhidas com este tipo de instrumento são posteriormente registadas no diário de bordo da investigadora, logo que tal ação é possível. Para que se distingam do formato seguinte e por ocorrerem durante uma interação presencial, designamo-las por conversas informais presenciais (CIP).

O segundo formato são as conversas informais eletrónicas (CIEL). Pela distância física entre as áreas de residência da investigadora e dos participantes e pela necessidade de manter os contactos iniciados no ano letivo de 2008/09, temos conversado, com uma certa regularidade, recorrendo ao *e-mail* e, por vezes, ao *sms* (curtas mensagens escritas enviadas via telemóvel). Este procedimento inclui alguns participantes, sobretudo o Dário e o Artur. Este instrumento, não só permite ficar com um registo fiel do que é dito por cada participante, como não obriga a que a investigadora e o participante tenham de tomar parte da conversa em simultâneo, uma vez que cada um pode responder ao *e-mail* ou *sms* na altura que mais lhe convier.

4.7.3. Observação

Enquanto observadores, assumimos uma posição de observador participante (Adler & Adler, 1994; Bogdan & Biklen, 1994; Merriam, 1988). Quando entramos numa sala de aula pretendemos interferir o mínimo possível no habitual funcionamento da aula: optamos por uma localização que não se intrometa no campo de visão dos estudantes, não intervimos a menos que alguém se nos dirija e esforçamo-nos por evitar qualquer tipo de ação, reação ou expressão facial que possam ter subjacentes conotações avaliativas. No entanto, a simples introdução de um novo elemento altera, em certa medida, as dinâmicas interativas existentes, em aula. Uma vez que não pertencemos ao grupo que vamos observar e que, previamente, explicamos o que nos leva àquele

cenário, a presença do investigador introduz alterações à configuração do mesmo. Por isso, não nos consideramos apenas observadores mas também um participante (Hamido & César, 2009).

Apesar da presença do investigador poder contaminar a autenticidade do cenário que observa, tornando-o menos natural, “as observações conduzem o investigador a uma maior compreensão do caso” (Stake, 1995/2009, p. 77) e permitem ter acesso a vivências e experiências no tempo e no espaço em que estas acontecem (Merriam, 1988; Patton, 1990), ao contrário das entrevistas onde os acontecimentos chegam até nós através de um relato no pretérito perfeito. A observação, considerada por Gall e seus colaboradores (1996) um instrumento adequado na investigação em Educação, permite iluminar quadros mais abrangentes, reconhecer rotinas e padrões de atuação (Adler & Adler, 1994; Merriam, 1988) que poderiam não se manifestar caso o investigador se limitasse ao recurso do discurso direto dos participantes (Patton, 1990). Assim, recorrendo a estes dois instrumentos de recolha de dados, podemos confrontar o que vimos e ouvimos durante a observação e a interpretação que fizemos do observado, com a descrição e análise do participante em relação aos mesmos eventos.

4.7.4. Recolha documental

A análise de documentos permite complementar os dados recolhidos por outros instrumentos e pode, inclusivamente, possibilitar que se manifestem aspetos, até então desconhecidos, sobre o problema em estudo (Lüdke & André, 1986). Assim, procurámos aceder a documentos que nos permitissem caracterizar, de forma mais completa, participantes, cenários e situações. Embora estes documentos não sejam produzidos pelo investigador nem com o intuito de contribuir para a investigação (Merriam, 1988), a recolha documental é um instrumento que se reveste de particular importância num trabalho com *design* de estudo de caso e, em particular, quando nos focamos no domínio da Educação (Lincoln & Guba, 1985).

Para este trabalho recolhemos, no ensino secundário, documentos oficiais produzidos por médicos e audioprotesistas e por elementos da escola, como a direção, os conselhos de turma e professoras de educação especial. Desses documentos constam: o projeto educativo da escola, atas de reuniões dos conselhos de turma, pautas de classificações (de testes de Matemática e finais de período), registos biográficos, planos educativos individuais, relatórios de audiologia, entre outros.

Ainda no ensino secundário, recolhemos, também, documentos produzidos pelo o Artur (ano letivo 2008/09), pelo Dário e outros colegas de turma (anos letivos de 2008/09 e 2009/10) e que constituíam o registo escrito de tarefas solicitadas pelos professores de Matemática A do 12.º ano de escolaridade – resolução de testes, trabalhos de casa e fichas de trabalho – ou pelo Ministério da Educação – testes intermédios.

Das instituições de ensino superior pudemos aceder aos calendários escolares, às estruturas dos cursos, a pautas de classificação de exames das turmas frequentadas pelo Dário e pelo Artur, relativas a algumas UCs do domínio da Matemática, estatísticas referentes ao sucesso/insucesso em algumas dessas UCs em termos globais (isto é, de todos os estudantes da instituição que frequentaram a UC no mesmo semestre). Tivemos ainda aceso à (escassa) legislação que pode ser aplicada aos estudantes com necessidade de AESE, mediante a interpretação dos conselhos diretivo ou pedagógico.

4.7.5. Tarefas de inspiração projetiva

Para tentarmos ter acesso a sentimentos e valores que possam esconder-se além “da fachada social do indivíduo” (Oppenheim, 2000, p. 210) decidimos recorrer também à utilização de tarefas de inspiração projetiva (TIP). Com este tipo de tarefas pretendemos levar os participantes a “projectarem aspectos íntimos da personalidade, revelando involuntariamente dimensões que não se manifestam por meio de um questionário ou entrevista” (Piscarreta, 2002, p. 58). Ao depararem-se com uma tarefa aberta e pouco estruturada, onde a ambiguidade das instruções deixa espaço à interpretação, os participantes permitem-nos aceder a aspetos da sua autoimagem (Oppenheim, 2000).

Partindo de uma frase incompleta ou de uma questão aberta, ao participante é pedido que realize a tarefa desenhando ou escrevendo a resposta que achar conveniente. Isto sem receber mais instruções, a não ser a garantia da ausência de um carácter avaliativo (que deve também ser tido em conta na construção da frase ou da pergunta apresentadas). Em cada uma das três tarefas (TIP1, TIP2 e TIP3), entregámos aos dois alunos surdos uma folha A4 em branco, sem marcações que indicassem que deveria ser usada na vertical ou horizontal. Não existia tempo limite para responder à TIP.

4.7.6. Questionários

Os questionários são instrumentos de recolha dados habitualmente constituídos por conjuntos de perguntas apresentadas em suporte digital ou em papel. Pela facilidade de multiplicação de exemplares (por exemplo, através de fotocópias ou *e-mail*) permitem a recolha de dados junto de um número elevado de participantes, num curto período de tempo. Esta facilidade implica, no entanto, a imposição aos participantes de um determinado formato de resposta e uma estruturação e ordenação definidas previamente pelo investigador (van der Maren, 1996). Embora seja um instrumento aparentemente simples, a utilidade que poderá ter na investigação, isto é, os resultados a que se poderá ter acesso através de um questionário, estão dependentes da qualidade da elaboração do mesmo (van der Maren, 1996).

O formato de respostas permitidas/esperadas num questionário podem ser mais ou menos abertas. Quando as perguntas são mais fechadas, o trabalho de análise dos dados recolhidos encontra-se facilitado, mas a riqueza das respostas obtidas é limitada pela estruturação que se impõe. Se se permitem respostas mais abertas, o questionário aproxima-se mais de uma entrevista estruturada (van der Maren, 1996) e podem obter-se dados muito mais completos, mas o trabalho de análise é mais complexo, tornando-se mais moroso. Esta desvantagem pode compensar-se reduzindo o número de participantes a quem se aplica o questionário mas, nesse caso, talvez a entrevista passe a ser mais adequada, podendo permitir, também, contornar eventuais dificuldades que possam surgir na interpretação das questões colocadas.

Dada a diversidade de instrumentos de recolha de dados a que recorreremos nesta investigação, elaborámos uma codificação para cada uma deles (ver Quadro 3), com a qual pretendemos simplificar a leitura desta tese.

Quadro 3 - Codificação dos instrumentos de recolha de dados

INSTRUMENTO	CODIFICAÇÃO
Entrevista	E
Observação de aulas	OA
Conversa informal presencial	CIP
Conversa informal eletrónica	CIEL
Recolha documental	RD
Diário de bordo	DB
Tarefa de inspiração projetiva	TIP
Questionário	Q

Conjugando estas codificações com as que apresentámos para os participantes (ver Quadro 2, Página 161), podemos mais facilmente referir-nos a um instrumento de recolha de dados aplicado a um participante específico. Por exemplo, quando citamos um excerto da E6-D, estamos a citar a sexta entrevista ao Dário. Já por OA2-PA4 entendemos a segunda observação de aulas lecionadas pela quarta professora do ensino superior que entrevistámos, responsável por uma UC do domínio da Matemática em que participava o Artur.

4.8. PROCEDIMENTOS

A procura de estudantes surdos que fossem ao encontro dos critérios que estabelecemos e que pudessem constituir os estudos de caso que pretendíamos realizar foi, de certa forma, atribulada e demorada. Depois de tentarmos, infrutiferamente, obter algumas informações essenciais, como as escolas frequentadas por surdos, na grande Lisboa, ou de contactarmos escolas que nunca nos responderam aos pedidos que formulámos, tomámos conhecimento da existência do Dário e do Artur. Fomos à escola e, ao contrário do que tínhamos vivenciado até então, o processo desenrolou-se favoravelmente. A direção, os professores e os estudantes receberam-nos sem qualquer restrição e as autorizações formais e informais foram dadas sem que fossem levantados problemas (ver Anexos 1 e 2). Assim que o pedido formal foi aprovado pelo conselho pedagógico da escola secundária que o Dário e o Artur frequentavam, iniciámos o contacto com a turma destes dois estudantes. Apresentámos as linhas gerais do trabalho que pretendíamos realizar e, na semana seguinte, recebemos as últimas (de todas as) respostas positivas, aos pedidos de autorização que distribuímos nesse dia aos estudantes (ver Anexo 3). Depois, então, início à recolha de dados, nomeadamente iniciando as entrevistas e a observação de aulas de Matemática. Todos os participantes adultos que foram entrevistados deram, também, a devida autorização para a gravação áudio da respetiva entrevista (ver Anexo 4).

4.8.1. Procedimentos de recolha de dados

Por ser uma continuação, alargamento e aprofundamento do trabalho que realizámos durante o mestrado (Borges, 2009) a recolha de dados para a presente investigação começa no ano letivo de 2008/09, com a recolha feita para essa dissertação. Alguns documentos continuam a ser necessários como elementos de

caracterização dos participantes e cenários e as entrevistas e registos de observações são reanalisados, de forma mais detalhada. Houve, também, dados recolhidos nesse ano letivo e que, por ultrapassarem o âmbito, a extensão e o prazo do que se pretendia no mestrado, ainda não foram analisados. Previmos e indicámos no projeto de tese apresentado à Fundação para a Ciência e Tecnologia que terminaríamos a recolha de dados no ano letivo de 2012/13. No entanto, ainda que a recolha se tornasse menos intensa após essa data, mantivemos o contacto com o Dário e o Artur, pelo que foram emergindo conversas informais que complementaram as evidências empíricas que sustentam esta investigação. Procurámos, também, acompanhar a publicação ou divulgação de novos documentos produzidos pelas instituições de ensino superior, frequentadas por estes dois estudantes, que fossem relevantes para este estudo. Deste modo, a recolha de dados prolongou-se até setembro de 2016, data da conclusão da redação desta tese.

Durante o ano letivo de 2008/09 realizámos duas entrevistas ao Dário, ao Artur e à Mariana, a professora de Matemática A do 12.º ano de escolaridade (PM1): uma antes de iniciarmos as observações (ver Anexos 5 e 15) e outra aproximadamente a um mês de terminarem as aulas (ver Anexos 6 e 16). Neste segundo momento entrevistámos, também, a primeira professora de educação especial (PEE1) (ver Anexo 17). Depois de terminadas as aulas e a primeira chamada dos exames finais nacionais do 12.º ano de escolaridade, entrevistámos seis colegas do Dário e do Artur (ver Anexo 30). Em julho, já depois da divulgação dos resultados dos exames finais nacionais, entrevistámos as mães dos dois estudantes surdos (ver Anexo 25).

Em 2009/10 entrevistámos os dois estudantes surdos por duas vezes. Com a primeira entrevista, realizada sensivelmente a meio do ano letivo com o Dário (ver Anexo 7) e a meio do 2.º semestre com o Artur (ver Anexo 11), pretendíamos acompanhar como o Dário vivenciava a repetição das duas disciplinas que lhe faltavam para concluir o ensino secundário (Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, e Física e Química A, do 11.º ano de escolaridade) e como o Artur experienciava a entrada para o ensino superior. Na segunda entrevista, realizada no final do ano letivo (para ambos), queríamos conhecer o balanço que faziam do ano letivo que terminava (ver Anexos 8 e 12). Também nesta altura voltámos a entrevistar as mães dos dois jovens (ver Anexos 26 e 27), aproveitando esta ocasião para lhes solicitar que preenchessem um questionário com algumas informações que nos permitissem caracterizá-las um pouco melhor (ver Anexo 29).

Também nesse ano letivo, no que respeita a informações relativas ao Dário, entrevistámos ainda o Ivo (PM2), professor de Matemática A (ver Anexo 18), a segunda professora de educação especial (PEE2) (ver Anexo 19) e oito colegas da turma do 12.º ano em que este estudante participava (ver Anexo 30). Relativamente ao Artur, entrevistámos três professores que lecionavam UCs do domínio da Matemática que frequentou (ver Anexos 20 e 22) e duas psicólogas daquela instituição de ensino superior (ver Anexo 24).

No ano letivo de 2010/11 fizemos uma entrevista ao Dário, ao Artur e à mãe do Artur, em julho (ver Anexos 9, 13 e 28), duas entrevistas a uma professora do Artur e duas entrevistas a três professores do Dário (ver Anexos 20, 21 e 22). Entrevistámos ainda duas amigas e colegas do mestrado integrado frequentado pelo Artur (ver Anexo 31). No final do ano letivo seguinte, 2011/12, voltámos a entrevistar, no final do ano letivo, o Dário e o Artur (ver Anexos 10 e 14). Ao longo do ano pudemos fazer duas entrevistas a um professor do Artur (ver Anexos 20 e 21). No ano letivo de 2012/13 entrevistámos o coordenador do curso frequentado do Dário (ver Anexo 23).

No Quadro 4 sintetizamos a informação contida nos parágrafos anteriores relativamente às entrevistas realizadas.

Quadro 4 – Entrevistas realizadas e respetivos momentos

Data	11 - 2008	04 - 2009	06 - 2009	07 - 2009	01 - 2010	03 - 2010	04 - 2010	05 - 2010	06 - 2010	07 - 2010	10 - 2010	11 - 2010	04 - 2011	05 - 2011	07 - 2011	11 - 2011	07 - 2012	09 - 2012	12 - 2012
Dário – D	x	x				x				x					x			x	
Artur – A	x	x						x		x					x		x		
Mariana – PM1	x	x																	
Ivo – PM2					x														
PA1										x									
PA2										x									
PA3										x									
PA4											x		x						
PA5																x	x		
PD1												x	x						
PD2												x	x						
PD3													x		x				
PEE1		x																	
PEE2					x														
PsiA1 + PsiA2								x											
CCD																			x
Mãe do Dário – MD				x						x									
Mãe do Artur – MA				x						x					x				
Colegas ESec (D+A)			x																
Colegas ESec (D)									x										
Colegas ESUp (A)														x					

A partir do 3.º ano de frequência do ensino superior, quer para o caso do Dário quer para o do Artur, os docentes responsáveis por algumas UCs do domínio da Matemática tinham já lecionado anteriormente aulas frequentadas por estes dois estudantes, pelo que não voltaram a ser entrevistados. Recorde-se que foram ainda contactados mais seis docentes, entre 2009/10 e 2012/13, que não consentiram ser entrevistados.

As conversas informais foram acontecendo ao longo de todo o período de recolha de dados. Iniciadas pela investigadora ou mesmo pelos participantes, aconteceram de forma, quase sempre, espontânea, com exceção dos dias em que nos lembrávamos, antes de estar com os participantes, de que queríamos colocar uma questão sobre um determinado aspeto. Já durante o ano letivo de 2008/09, mas com maior destaque e frequência nos anos letivos seguintes, estabelecemos conversas informais eletrónicas com vários participantes, sobretudo com o Dário e o Artur.

No que diz respeito às observações, numa primeira fase, durante o ano letivo de 2008/09, realizámos observação de aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, frequentadas pelo o Dário e o Artur. Observámos um total de 17 aulas, entre o mês de novembro de 2008 e o início de junho de 2009, altura em que as aulas do 12.º ano de escolaridade terminaram. Com uma frequência de uma aula de 90 minutos por semana, estivemos na escola quase todas as quartas-feiras, com exceção dos dias em que essa data coincidiu com outros eventos que o impediram (por exemplo, fichas de avaliação sumativa, testes intermédios e greves de professores). Alguns dos dados recolhidos com essas observações constituíram parte do material empírico analisado na dissertação de mestrado que realizámos (Borges, 2009). Outra parte dos dados recolhidos com essa observação foram guardados com a intenção de serem analisados mais tarde, o que pretendemos fazer na presente investigação. As aulas e interações observadas foram registadas em diário de bordo (DB) da investigadora e, em alguns casos, foram áudio-gravadas.

Em 2009/10 observámos as 11 últimas aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, de 90 minutos cada e nas quais participava o Dário. Estas aulas decorreram nos meses de maio e junho de 2010 e reportam ao ano em que o Dário estava a repetir esta disciplina, bem como Física e Química A do 11.º ano de escolaridade. Fizemos um pedido informal ao professor Ivo, professor da disciplina de Matemática A (PM2), que se mostrou disponível para nos receber nas aulas que lecionava nessa turma. Posteriormente apresentámos pedidos escritos aos estudantes e

encarregados de educação, para que as observações decorressem dentro dos contornos éticos e legais desejados.

Relativamente ao ensino superior, realizámos também observação de algumas aulas de UCs do domínio da Matemática frequentadas pelo Dário e pelo Artur, para a qual tivemos o consentimento dos respetivos professores. No ano letivo seguinte (2010/11), foi-nos permitido assistir, no caso do Artur, a cinco aulas práticas, com a duração de 120 minutos cada, lecionadas pela professora PA4. Já do Dário acompanhámos quatro aulas teórico-práticas, de 90 minutos cada, cuja docente era a professora PD3. Em 2011/12 observámos cinco aulas frequentadas pelo Artur e lecionadas pelo professor PA5. Destas cinco aulas, duas foram teóricas, com 60 minutos cada, e três foram práticas, cada uma com a duração de 120 minutos.

Tal como as conversas informais, a recolha documental ocorreu desde que iniciámos o contacto com os participantes e a escola secundária que frequentaram. No entanto, houve alturas onde essa recolha se intensificou, nomeadamente no início do ano letivo e no final dos períodos/semestres, pela procura de documentos que complementassem as informações sobre o percurso académico do Dário e do Artur. No caso do ensino secundário, recolhemos documentos como caracterização da escola, partes de atas, relatórios relativos ao acompanhamento dado pelas professoras de educação especial, pautas de classificações finais de período, entre outros. Relativamente ao trabalho realizado em aula, foram-nos, também, facultados enunciados de testes e fichas de trabalho, bem como resoluções de fichas de avaliação sumativa, de testes intermédios, de fichas de trabalho e de trabalhos de casa realizadas pelos dois estudantes e alguns dos colegas ouvintes. Do ensino superior tivemos acesso a documentos como estrutura de cursos, calendários escolares, horários, classificações obtidas pelo Dário e pelo Artur em várias UCs ou, nos casos em que os professores do domínio da Matemática concordaram em participar nesta investigação, pautas e/ou estatísticas relativas às UCs que lecionavam.

Na mesma data em que realizámos a terceira entrevista ao Dário e ao Artur, propusemos-lhes uma primeira tarefa de inspiração projetiva (TIP1), onde demos a seguinte instrução: *Desenha ou escreve o que é para ti a Matemática*. Pretendíamos com esta instrução conhecer a representação que o estudante tem da Matemática, por exemplo se tem uma representação social tradicional ou inovadora, se a encara como um jogo ou como uma ferramenta para o futuro, entre outros aspetos.

Antes da quarta entrevista, realizada pelos dois jovens em julho de 2010, foi solicitada a realização da segunda tarefa e inspiração projetiva (TIP2) com a indicação: *Desenha ou escreve o que é para ti a escola ideal*. Com esta tarefa pretendíamos conhecer a representação social que o Dário e o Artur têm da Escola. A que conhecem mas, sobretudo, a que gostariam de ter tido, percebendo o maior ou menor desfasamento entre as duas.

A terceira tarefa de inspiração projetiva (TIP3) antecedeu a realização da quinta entrevista, em julho de 2011. Ao Dário e ao Artur solicitámos que completassem uma frase recorrendo ao desenho ou à escrita. A referida frase começava por: *Daqui a 10 anos...* Com esta última tarefa pretendíamos ver projetados desejos e planos a longo prazo, que poderiam incluir aspetos da vida familiar, académica, profissional ou outros, ou seja, abordavam-se as expectativas em relação ao futuro de cada um deles.

Imediatamente antes da 2.^a entrevista às mães do Artur e do Dário, realizadas em julho de 2010, solicitámos às mesmas que preenchessem um pequeno questionário, que nos permitisse recolher algumas informações que caracterizassem estas participantes. As informações solicitadas referem-se a aspetos como as habilitações académicas, a atividade laboral, constituição do agregado familiar e preferências na ocupação dos tempos livres.

4.8.2. Tratamento e análise de dados

O processo de análise de dados consiste na organização e sistematização dos dados que se vão recolhendo, na procura da compreensão e posterior divulgação do objeto de estudo (Bogdan & Biklen, 1994), ou seja, “a análise e a interpretação são o que permite compreender tudo isto” (Stake, 1995/2009, p. 87).

No início do processo de tratamento e análise dos dados realizamos uma leitura flutuante, isto é, uma leitura global de toda a informação recolhida com os diferentes instrumentos. Como afirma Stake, (1995/2009) “há muita arte e muito processamento intuitivo na busca do significado” (p. 88). A partir da leitura flutuante começam a emergir categorias indutivas (Hamido & César, 2009) e “os padrões surgirão inesperadamente a partir da análise” (Stake, 1995/2009, p. 93). Dito assim, parece quase que falamos de magia. Magia não será, mas algo que se reveste de um cunho muito pessoal, sem dúvida que sim. A perspicácia do investigador e a adequação das opções que toma no curso da investigação interferem na qualidade e riqueza dos dados recolhidos e configuram a análise dos mesmos (Marques da Silva, 2002). Não existem

receitas nem regras para a interpretação de sentidos, apenas orientações (Patton, 1990), pois se cada investigação interpretativa é única, “a aproximação que se faz aos dados, no sentido de os analisar, também é única” (Courela, 2007).

Com diversas leituras sucessivas, as categorias tornam-se mais claras para o investigador. Começam, então, a ser definidas codificações e os dados, recolhidos através dos diferentes instrumentos, são olhados novamente, desta vez tendo em consideração as categorias que começaram a surgir. A quantidade de dados recolhida é, por vezes, massiva, pois “quanto mais o estudo de caso for um estudo de caso intrínseco, mais atenção é necessário prestar aos contextos” (Stake, 1995/2009, p. 80), o que implica uma recolha exaustiva, recorrendo a fontes e a instrumentos diversificados.

Na procura de dar sentido e significado (Bakhtin, 1929/1981) a esses mesmos dados, precisamos de os subdividir em conjuntos mais pequenos, tornando o objeto de estudo mais suscetível de ser analisado. Nas palavras de Stake (1995/2009), “analisar significa, na essência, fraccionar” (p. 87).

Depois desta fase, procuram-se padrões semelhantes e divergentes nos dados recolhidos para cada um dos participantes, em relação a cada uma das categorias indutivas. As categorias de análise não são, portanto, definidas *a priori* a partir do quadro de referência teórico ou das questões de investigação. Surgem, antes, a partir dos dados recolhidos, pois se os participantes, instrumentos e procedimentos de recolha de dados tiverem sido escolhidos de forma adequada, tendo em conta o problema e objetivos que nortearam o estudo, as categorias indutivas que emergem permitirão responder às questões de investigação.

Com o intuito de organizar as evidências empíricas, é criado um ficheiro eletrónico por categoria, onde são compiladas as diversas citações que a ilustram, retiradas das transcrições resultantes dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Concluída esta tarefa, e tendo em vista a produção de uma narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), organizam-se as categorias, isto é, define-se a ordem pela qual serão apresentadas no texto (dissertação, tese, ou outro tipo de relato da investigação) de forma a que seja construída uma teia de evidências. Este processo engloba “reduzir o volume de informação, identificar padrões significativos, e construir uma estrutura para comunicar a essência do que os dados revelam” (Patton, 1990, pp. 371-372). Pretende-se que se torne clara a existência de um fio condutor que permita ao leitor caminhar pelos trilhos que o investigador percorreu, sentindo-se uma testemunha dos acontecimentos e vivências relatados.

Ainda antes de se iniciar a construção da narrativa propriamente dita, existem duas tarefas a realizar. A primeira é a revisão das transcrições, que devem ser relidas de forma a evitar que alguma citação significativa fique esquecida ou, nas palavras de Stake (1995/2009), “Para ter a certeza que estava a selecionar tudo o que tinha interesse” (p. 97). A segunda é a seleção das evidências que melhor ilustram cada categoria indutiva (Stake, 1995/2009). Com uma recolha de dados extensa e orientada a partir de um determinado problema, as evidências compiladas para a mesma categoria serão também, em número elevado. Como afirma Stake (1995/2009), “quase de certeza haverá muito mais dados codificados do que será possível analisar. Depois de conseguir um número significativo de boas observações, é importante identificar as melhores e pôr as restantes de lado” (p. 100), caso contrário, acrescenta o mesmo autor, “um estudo de caso de 20 páginas transformar-se-á provavelmente em 50 páginas” (p. 135). A qualidade da redação não é garantida pela extensão da mesma: “Um autor eficaz é aquele que conta o que é necessário e deixa o resto para o leitor” (Stake, 1995/2009, p. 135).

A realização das diferentes etapas de tratamento e análise de dados que descrevemos nos parágrafos anteriores podem parecer mais adaptada ao final da recolha. No entanto, “não existe um momento em particular para o início da análise dos dados. A análise pretende dar significado às primeiras impressões assim como às compilações finais” (Stake, 1995/2009, p. 87). Aliás, alguns instrumentos de recolha incitam à realização simultânea de análise. Por exemplo, os registos feitos no diário de bordo, durante as observações, ou depois de uma entrevista ou conversa informal incluem, frequentemente, “juízos, opiniões, suspeitas, dúvidas, reflexões, interpretações que o investigador acrescenta à mera informação descritiva” (Flores, 1994, p. 34). Deste modo, vamos realizando uma análise preliminar à medida que vamos recolhendo os dados, inferindo os primeiros sentidos e significados (Bakhtin, 1929/1981) e atuando como o “intérprete que regista objectivamente o que está a acontecer, mas que simultaneamente examina o significado e redirecciona a observação para aperfeiçoar ou fundamentar tais significados” (Stake, 1995/2009, p. 24). Portanto, esses processos de recolha e análise de dados devem ocorrer quase em simultâneo, influenciando-se mutuamente. Para Merriam (1988), “a análise de dados é o processo através do qual se dá sentido aos dados recolhidos” (p. 127), pelo que o investigador deverá estar atento e acompanhar de perto todo o desenvolvimento do estudo, de forma a perceber que informações recolheu até ao momento, para assim compreender de que forma estas

podem influenciar a continuação da recolha de evidências empíricas. Assim, cada momento de recolha de dados configura o subsequente, permitindo que o processo se torne progressivamente mais completo e ajustado aos objetivos da investigação.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

Uma vez que consideramos o Dário e o Artur como dois estudos de caso intrínsecos, optámos por apresentar os resultados relativos a cada um deles separadamente, permitindo uma análise mais aprofundada de cada caso. Contudo, como a confrontação entre as suas trajetórias de participação ao longo da vida (César, 2013a), nomeadamente na Escola, permite compreender melhor o problema em estudo, sempre que possível estabeleceremos pontes entre as vivências destes dois jovens, destacando semelhanças e divergências.

5.1. O DÁRIO

5.1.1. Até à conclusão do ensino básico

O Dário nasceu no norte de Portugal, no distrito do Porto. A partir dos três anos de idade começou a frequentar um infantário público, nessa zona, especializado e exclusivo para crianças surdas. A mãe relatou-nos que, nessa instituição, a formação dos agentes educativos não era necessariamente especializada, como a sua especificidade levaria a supor:

1 MD Os professores, até, que lidavam com o Dário, não eram, propriamente, formadas em escola. Foram formadas pelo contacto com os miúdos, por lidarem tantos anos com os miúdos e tinham conhecimentos. Aliás, as duas professoras do Dário nem sequer sabiam linguagem gestual. Conheciam... Tinham conhecimentos de linguagem gestual. Mas nunca estudaram linguagem gestual. Foram obrigadas a aprender pela necessidade. (E1-MD, julho 2009, p. 1)

Assim, mesmo sabendo que (pelo menos alguns d)os agentes educativos não tinham formação especializada, nomeadamente um curso de língua gestual portuguesa (LGP), que a mãe do Dário designa como “linguagem gestual”, esta acreditava que a vasta experiência das professoras era suficiente e falou desta instituição com muito apreço. Na sua opinião foi este o local onde o atendimento dado ao filho mais se adequou às características dele e onde este desenvolveu as capacidades e competências

que lhe permitiram iniciar, com sucesso, a frequência do ensino básico, no ensino regular.

No entanto, ao não distinguir entre “linguagem gestual” e língua gestual, esta mãe revela também como a LGP ainda não é assumida por todos os intervenientes na educação de crianças surdas como uma língua, com uma sintaxe própria. A isto provavelmente não será alheia a pouca importância atribuída à educação formal da LGP naquela instituição. Ao considerar o infantário muito bom, se as professoras que lá trabalhavam não tinham uma aprendizagem formal da LGP, é de esperar que os pais também não se apercebessem da importância de os filhos – e eles próprios – aprenderem LGP.

Assim, ela reconhece a importância do infantário, que por vezes designa por “colégio”, salientando que, no ensino regular, “a escola não tem nada”, ou seja, não adequa as práticas, em aula, às características sensoriais dos surdos.

1 MD Mas era um colégio muito bom. E o Dário aprendeu tudo o que aprendeu para se iniciar na escola foi lá. (...) Depois a saída para a escola pública é que foi mais complicada porque, depois, a escola não tem mais nada. Ele se tem as notas que tem é porque, pronto, é um miúdo... acaba por ser um miúdo inteligente, apesar de ter as dificuldades todas que tem. (E1-MD, julho 2009, p. 1)

O Dário iniciou o 1.º ciclo do ensino básico, ainda no norte do país, onde completou o 1.º ano de escolaridade. Posteriormente mudou-se para um concelho nos arredores de Lisboa, onde frequentou duas escolas do 1.º ciclo do ensino básico (CIP-MD, julho 2009; RD-D, 2008/09). Durante os primeiros anos de escolaridade do Dário, a mãe esforçou-se por conseguir que as condições de aprendizagem, em aula, se tornassem mais adequadas às características do filho. Contudo, percebe-se pelo seu discurso que nela foi crescendo uma descrença em relação ao sistema de ensino público, à medida que se deparava com barreiras e indiferenças. Ia-se apercebendo de que nada conseguia mudar, vivenciando um permanente descartar de responsabilidades (CIP-MD, julho 2009). Na procura de proporcionar ao filho uma oferta educativa o mais adequada possível, chegou a ponderar colocar o Dário numa escola privada. Porém, o colégio também não o aceitou, pois considerava que não tinham condições para alunos como ele e que isso era responsabilidade do Estado. Esta busca, tantas vezes desgastante, é também referida noutro estudo recente, relativo a adultos surdos que voltaram à Escola, para frequentarem o ensino recorrente noturno (Melro, 2014). Assim, neste aspeto, as

vivências que a mãe do Dário relata são paradigmáticas, pois são também referidas por muitos outros surdos ou famílias de surdos.

1 MD Eu tentei, eu procurei tudo. Eu, inclusive, fiz montes de sacrifícios para o pôr num colégio particular. Não o aceitaram porque o Dário é deficiente auditivo. “Nós não temos aqui gente especializada, nós não temos aqui gente para trabalhar com o Dário, por isso, o melhor é você ficar lá no... no Estado porque lá é que você está bem”. (E1-MD, julho 2009)

Relativamente a apoios, para além do tempo regulamentar das aulas, o Dário tinha direito a trabalhar com uma terapeuta da fala, dentro do recinto escolar. Isto revela como a normalização ainda prevalecia: o importante era que os surdos fossem o mais semelhantes possíveis aos ouvintes, logo, que oralizassem o melhor possível. Esta preocupação com o falarem a língua portuguesa (LP) e não LGP, fazia com que os cursos de LGP não abrissem, ou fechassem por falta de alunos.

1 MD As terapeutas de fala do Dário eram todas brasileiras. Eu não conseguia uma terapeuta de fala portuguesa porque não havia. (...) Os cursos de terapia de fala para deficientes auditivos, que é obrigatório ter linguagem gestual, não abriam. Abriam. Fechavam. Abriam e fechavam por falta de alunos. No tempo em que o Dário precisava de terapia de fala. Eu encontrei aqui nesta escola, na outra onde ele andou [no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico] uma terapeuta de fala que o Dário desistiu (...) o período começa em Setembro e ela começava a dar aulas nos finais de dezembro. (...) Onde é que está a terapeuta de fala o resto dos meses? (E1-MD, julho 2009, pp. 2-3)

Este relato ilumina como é uma luta constante conseguir que os direitos consignados nos documentos legais sejam cumpridos. Por parte das famílias e dos alunos surdos é precisa muita resiliência, muita coragem. Para além disso, a operacionalização do que está previsto na lei, mesmo quando acontece, nem sempre é desprovida de falhas ou incoerências, como ilumina o que nos disse a mãe do Dário. Daí que ser surdo e conseguir ter acesso ao sucesso escolar seja um percurso onde é preciso ultrapassar muitas barreiras, num esforço acentuado e quase constante.

Do 5.º ao 7.º ano de escolaridade, o Dário participou em turmas reduzidas ($N \leq 20$), dentro do ensino regular, onde estavam incluídos mais três alunos com necessidade de apoios educativos e sociais especializados (AESE), de acordo com a legislação então em vigor (ME, 1991). Estes quatro alunos (o Dário e os outros três com necessidade de AESE) trabalhavam com a restante turma em algumas disciplinas e

estavam separados dela noutras. Mas, de acordo com a mãe do Dário, esta organização não agradava ao filho.

1 MD Experimentaram de tudo: turmas reduzidas, turmas com mais que uma deficiência. Ele andou numa turma (...) só com quatro alunos. (...) As aulas teóricas eram dadas só os quatro e as práticas eram dadas com a turma inteira. Só que ele detestava as aulas. Os outros três miúdos eram deficientes mentais e ele não se enquadrava naquilo. (E1-MD, julho 2009, pp. 1-2)

O discurso da mãe do Dário salienta que os colegas do filho tinham características muito diferentes das dele e necessitavam de apoios demasiado díspares dos que precisava o Dário. Desta forma, este jovem sentia-se desenquadrado naquele grupo. Esta organização da turma ilumina uma questão, nem sempre bem resolvida, que se prende com o modo como se agrupam os diferentes alunos com necessidade de AESE. Frequentemente estas decisões baseiam-se em motivos muito mais relacionados com facilidades logísticas do que com opções pedagógicas. Porém os critérios que deveriam presidir a estas decisões deveriam ter em consideração as características dos vários alunos, nomeadamente as capacidades e competências que conseguem mobilizar e as que precisam de desenvolver. Deviam, ainda, ter em consideração o desenvolvimento e as aprendizagens que essas opções podem, ou não, potenciar. Por exemplo, no que diz respeito a adaptações curriculares, incluir um aluno cego ou dois, numa mesma turma, não difere muito quanto ao trabalho a desenvolver, ou até um cego e um aluno com baixa visão. Já juntar um surdo e um cego no mesmo grupo será problemático, uma vez que eles precisam de adaptações conflitantes, quer ao nível curricular quer das práticas, visto que um recorre maioritariamente à visão e o outro à audição.

A insatisfação e desconforto que esta situação gerou no Dário levou-o a solicitar a transferência para uma turma do ensino regular onde pudesse participar em todas as disciplinas com os restantes colegas. Com o apoio da mãe e pareceres favoráveis dos professores do ano letivo anterior, essa mudança aconteceu a partir do 8.º ano de escolaridade, mantendo-se o cumprimento da exigência de um número limite de alunos, na turma em que participava, que não podia exceder os 20 (RD-D, 2008/09), tal como estabelecia a lei que vigorava na altura (ME, 1991). Podemos, assim, afirmar que foi o próprio Dário quem sentiu a necessidade de vivenciar uma educação mais inclusiva, que lhe permitisse partilhar mais com os pares as experiências de aprendizagem a que iria ter acesso.

Para o Dário, devido ao ano letivo em que entrou no sistema de ensino (posterior a 1986/87, logo abrangido pelo Decreto-Lei n.º 301/93 (ME, 1993)), a escolaridade obrigatória terminava aos 15 anos de idade, correspondendo à conclusão do 9.º ano de escolaridade no caso de um aluno que nunca ficasse retido durante o percurso escolar. Num balanço sobre os anos que constituíram esta parte da sua trajetória de participação ao longo da vida, este jovem descreve um percurso sem muitos sobressaltos e com sucesso escolar. Como ele refere, apenas tinha negativa a Educação Musical, uma disciplina em que as adaptações curriculares têm de ser muito bem pensadas, para que um aluno surdo possa participar nas aulas e ter acesso ao sucesso escolar. Mas, como ele salienta, até ao final do ensino básico foi fácil, as dificuldades surgiram no ensino secundário:

4 D Tinha (...) boas notas até ao 9.º ano. Mas depois a partir daí é que foi um bocado mais complicado. Porque até do 9.º ano eu nunca tive explicações e tinha boas notas mesmo. Só a única... a única negativa que eu obtive era Educação Musical, por causa da... por causa da música eu não tinha percebido nada. (E1-D, novembro 2008, p. 1)

Já a mãe tem uma perspetiva diferente, relatando uma vivência muito mais atribulada e com resultados enviesados. Até ao final do 9.º ano de escolaridade acredita que os processos de ensino e avaliação do filho foram dotados de um grande facilitismo.

1 MD Ele até... até ao 9.º ano foi sempre as coisas muito facilitadas. Ele sempre foi um aluno que tinha notas altas porque... Eu achava que ele não devia ter. Eram-lhe dadas notas altas porque o Dário é deficiente, porque convém que tenha notas altas. (E1-MD, julho 2009, p. 1)

66 MD Não estava a ser avaliado igual aos outros. Porque se tivesse a ser avaliado [como colegas ouvintes] certamente teria uma nota mais baixa. Talvez não negativa mas alguma nota baixa para apertar com ele. (E2-MD, julho 2010, p. 11)

Assim, na opinião da mãe do Dário, as classificações atribuídas ao filho não correspondiam aos níveis de desempenho do mesmo e os níveis de exigência eram baixos, comparativamente ao que era esperado dos colegas ouvintes. Estas formas de atuação prejudicam os alunos que pretendem continuar a estudar, prosseguindo para os níveis de escolaridade seguintes. Por um lado, vão iniciar o ensino secundário com uma menor apropriação de conhecimentos do que aquela que é esperada nesse nível de escolaridade e, portanto, não estão devidamente preparados. Por outro, estes alunos vão ter uma noção enviesada das suas próprias capacidades e competências, o que, muito provavelmente, resultará em conflitos de auto-estima, dificuldades em lidar com o

diferente nível de exigência e a vivência de transições de *I-positions* que comportam desconforto e ansiedade (por exemplo, do Eu-enquanto-aluno-do-ensino-básico para o Eu-enquanto-estudante-do-ensino-secundário). Por último, a mensagem implícita que lhes estão a fornecer quanto à quantidade necessária de esforço é falsa, o que também não os prepara, de forma adequada, para as transições seguintes: para o ensino secundário e para o ensino superior.

5.1.2. Ensino secundário

Ao transitar para o 10.º ano de escolaridade, no ano letivo de 2006/07, o Dário passou a frequentar a escola secundária onde iniciámos a recolha de dados, nomeadamente a parte empírica da dissertação de mestrado (Borges, 2009). Esta transição foi acompanhada de um aumento do nível de exigência, como é habitual quando os alunos passam do ensino básico para o ensino secundário. O sistema de ensino prevê algumas mudanças, nomeadamente na escala usada nas classificações (de 0 a 20 valores) e nos critérios para a conclusão das diversas disciplinas, pois, se até à conclusão do ensino básico era possível transitar de ano com um, dois ou até mesmo três níveis inferiores a 3 (numa escala de 1 a 5), o ensino secundário não ficará completo sem atingir uma classificação final igual, ou superior, a 10 valores a todas as disciplinas que façam parte do plano de estudos do curso frequentado. Paralelamente, para aqueles que pretendem ingressar no ensino superior, as classificações obtidas no ensino secundário desempenham um papel fundamental.

Dando conta disso mesmo, a mãe do Dário descreve-nos uma mudança nas formas de atuação dos professores e o fim da facilidade de obtenção de classificações elevadas.

1 MD Agora é que ele está a sentir o que é que é. Agora deixou de ser a escolaridade obrigatória e agora é a doer. Agora as notas não vão aparecer porque os professores vão fazer festinhas nenhuma. Ninguém vai fazer festinhas, ninguém vai minimizar coisíssima nenhuma e ele vai ter que dar na cabeça. Vai ter que aprender. (E1-MD, julho 2009, p. 2)

Assim, no 10.º ano de escolaridade, o Dário começou a vivenciar dificuldades a que não estava habituado. Contudo, a mãe deste jovem acredita que estas mudanças não foram perceptíveis para o filho atempadamente. Por isso, as dificuldades foram aumentando e acumulando-se. Em última análise, foi esta descoberta tardia que, de acordo com a mãe, conduziu o Dário ao insucesso nos exames finais nacionais e à

necessidade de repetir duas disciplinas no ano letivo de 2009/10: Física e Química A e Matemática A, do 11.º e 12.º anos de escolaridade, respectivamente.

66 MD Ele vinha muito mal habituado. Quando as coisas começam a doer já as coisas não são assim. E ele não encaixou aquilo bem e quando foi encaixar foi quando perdeu o ano e se apercebeu que afinal não é bem assim. (E2-MD, julho 2010, p. 11)

Também o Diário descreveu dificuldades acrescidas na transição para o ensino secundário que o entristeceram e fizeram emergir a necessidade de recorrer a ajudas externas à escola, vulgo explicações. Porém, como ele realça, se as explicações o ajudam a compreender melhor os conteúdos, a falta de adequações curriculares em termos vocabulares dificulta, muitas vezes, os desempenhos em testes, devido à dificuldade de interpretação dos enunciados.

4 D Mas depois aí é que comecei a ter mais negativas e eu fiquei um bocado, assim, triste e comecei a perceber que eu ia começar a ter explicações. Comecei a ter explicações de Matemática e... e agora já... também já tenho de Química. Só que reparei que, embora tenha explicações, eu vi que é muito difícil porque vi que nos testes as perguntas eram um bocado difíceis de interpretar... interpretar e... Mas pronto, eu tenho tentado muito trabalhar o meu português. (E1-D, novembro 2008, p. 1)

Este excerto ilumina, não só os aspetos a que já nos referimos, nomeadamente a menor facilidade de acesso ao sucesso académico e a necessidade de apoios adicionais, mas também o desafio constante que este jovem surdo vivencia no acesso à LP. Fazer leitura labial e comunicar com os ouvintes recorrendo à oralização não é sinónimo de ter um acesso à LP semelhante ao dos ouvintes, algo que muitas vezes é esquecido pelas pessoas que interagem com os surdos, nomeadamente professores e outros agentes educativos. Nesse mesmo sentido, também o acesso à LP, em registo escrito, traz desafios acrescidos para um surdo cuja amplitude do vocabulário e acesso a detalhes de construção frásica, conjugações de verbos, concordância de género ou número, ou uso de termos ou expressões de ligação ('para além de', 'no entanto', 'enquanto que', por exemplo) são configuradas pelas características sensoriais do indivíduo – surdez – e cujo domínio exige um esforço muito maior do que o que é necessário àqueles que podem recorrer à audição.

A recolha de dados do trabalho de investigação que envolvia o Diário começou no ano letivo de 2008/09, altura em que este jovem frequentava, pela primeira vez, o 12.º ano de escolaridade, participando numa turma de tamanho reduzido ($N \leq 20$), de

uma escola do ensino regular diurno. Pela existência de disciplinas opcionais neste ano de escolaridade, a turma sofreu reestruturações comparativamente ao ano letivo anterior. Assim, era constituída por 16 estudantes, dos quais dois terços eram novos na turma. Nesta turma, 75% dos estudantes tinham a idade esperada para aquele ano de escolaridade, pelo que se podiam considerar com sucesso escolar.

No final desse ano letivo o Dário realizou os exames finais nacionais correspondentes às disciplinas do 12.º ano de escolaridade e a Física e Química A, do 11.º ano de escolaridade. Obteve classificações inferiores a 10 valores no exame desta última disciplina e no de Matemática A (RD-D, 2008/09), o que não lhe permitiu obter aprovação nas mesmas. Por esse motivo, o ensino secundário não ficou concluído nesse ano letivo e não lhe foi possível candidatar-se ao ensino superior.

No ano letivo seguinte, 2009/10, o Dário manteve-se na mesma escola secundária, onde frequentou as duas disciplinas em que ainda não tinha obtido aprovação. Uma vez que eram duas disciplinas de anos de escolaridade diferentes, nesse ano o Dário participou em duas turmas. A do 12.º ano de escolaridade era constituída, inicialmente, por 23 estudantes, dos quais seis eram rapazes e 17 raparigas (RD-D, 2009/10). Contudo, quatro dos estudantes desta turma anularam a matrícula na disciplina de Matemática A (RD-D, 2009/10) e só um destes participou nas aulas até ao final do ano letivo. Assim, durante as aulas a que assistimos, nesse ano letivo, entre o início de maio e o final do período letivo, encontrámos, maioritariamente, uma turma com 20 estudantes (OA-PM2, maio e junho 2010).

A turma do 11.º ano de escolaridade em que o Dário participou era formada por 27 estudantes, dos quais 12 eram rapazes e 15 raparigas. No final do 3.º período, dos estudantes inscritos nesta disciplina, uma tinham anulado a matrícula e três obtiveram uma classificação interna que não lhes permitiu aceder ao exame final nacional (RD-D, 2009/10).

Convém salientar que estas duas turmas já não tinham o número máximo de estudantes igual ou inferior a 20. Se, por um lado, o Dário só participava numa disciplina em cada uma destas turmas, o que poderia conduzir à decisão de não formar turmas de tamanho reduzido onde o incluir, por outro, neste ano letivo, a legislação já a isso não obrigava (ME, 2008). Assim, um dos direitos que facilitava o acesso ao sucesso escolar destes estudantes, particularmente importante no ensino secundário e em anos de exames finais nacionais, deixou de estar consignado na lei, o que pode ser considerado um retrocesso, no caminho para a inclusão como salienta César (2012b).

Em seguida focamo-nos nas aulas de Matemática A vivenciadas pelo Dário nesses dois anos letivos (2008/09 e 2009/10), ambas relativas ao 12.º ano de escolaridade. As do primeiro ano (2008/09) foram já analisadas, detalhadamente, na dissertação de mestrado que desenvolvemos (Borges, 2009). Contudo, referimo-nos novamente às mesmas uma vez que configuram o percurso escolar do Dário no ensino secundário, nomeadamente, no ano letivo subsequente. Em particular, é importante perceber o que mudou ou se manteve nas práticas, em aula, nas formas de trabalho do Dário ou nos apoios oferecidos pela escola, que possa, ou não, ter favorecido o sucesso alcançado no final do ano letivo de 2009/10, aquando da aprovação do Dário nas disciplinas em que ainda não a tinha alcançado, conduzindo à conclusão do ensino secundário.

5.1.2.1. As aulas de Matemática

5.1.2.1.1. As aulas de Matemática A, lecionadas pela Mariana (2008/09)

A legislação não define o tipo de adaptações a serem feitas, no que se refere às práticas pedagógicas, particularmente em aula, nos ensinos básico e secundário. Contudo, observámos diversos aspetos a salientar nas aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, a que assistimos. Da análise dos dados recolhidos, relativos ao primeiro ano em que o Dário frequentou esta disciplina (2008/09), das formas de atuação da professora (Mariana – PM1) emergiram cinco padrões interativos (para uma descrição detalhada ver Borges, 2009 ou Borges e César, 2012).

Designamos por *Regulação espacial* os elementos que se prendem com o cuidado com a posição do professor na sala de aula, a direção do rosto, bem como o discurso pausado, com palavras articuladas de forma clara quando interage com o estudante surdo ou com o grupo-turma onde este está incluído. Os excertos seguintes iluminam alguns dos aspetos que acabámos de referir.

[A Mariana] na maior parte do tempo fala virada para o Artur e o Dário. (OA1-PM1, novembro 2008)

A Mariana diz o número da lição e dita o sumário (...) Repete junto do Dário, falando um pouco mais alto e mais pausadamente. (OA15-PM1, maio 2009)

Ainda neste padrão incluímos os complementos visuais da informação oral, isto é, os suportes escritos e visuais que, frequentemente, acompanhavam as informações

orais. Nomeadamente, observámos, para além do uso do quadro negro e de giz, o recurso a fichas de trabalho, ao quadro interativo, a calculadoras gráficas, ao *viewscreen* e, mesmo, a alguns gestos, embora estes não fizessem parte da LGP. Portanto, na língua inglesa estes corresponderiam a *gestures* e não *signs* (Healy et al., 2016). Por exemplo, no caso do recurso ao quadro interativo registámos a seguinte observação: “A Mariana começa a dar instruções sobre as definições da calculadora, exemplificando na projeção do quadro interativo. Os alunos vão repetindo os procedimentos nas suas calculadoras gráficas” (OA11-PM1, abril 2009). Assim, a professora complementou as instruções dadas oralmente sobre a utilização da calculadora com o realizar de cada um dos passos na máquina virtual que estava a ser projectada. Para além disso, o programa utilizado permite representar, simultaneamente, uma função na forma algébrica, gráfica e em tabela, o que facilita a compreensão da transição entre estas três representações de um mesmo objeto matemático, algo que facilita a aprendizagem de todos os estudantes e não apenas dos surdos. Daí que ter estudantes surdos na turma possa contribuir para facilitar a aprendizagem de todos.

Também no caso dos gestos, observámos várias situações em que a Mariana gesticulava para estabelecer uma ligação entre o discurso e os suportes visuais que com ele estavam relacionados, ou para indicar aspetos como direção, posição ou movimento. Numa aula sobre a caracterização das funções trigonométricas fizemos um registo que ilumina o que afirmámos.

PM1 Só haverá alteração do período quando a função “encolher” e só haverá alteração do contradomínio quando a função “esticar”.
Acompanha “encolher” e “esticar” com gestos:
Encolher → dedos indicadores esticados, aproximam-se paralelamente na horizontal.
Esticar → palmas das mãos abertas, voltadas uma para a outra, afastam-se verticalmente. (OA14-PM1, abril 2009)

Esta forma de gesticular funcionava como um complemento visual da informação oral, de forma semelhante ao que descreveu N. Santos (2008), numa investigação sobre a aprendizagem da Matemática por um estudante cego, que também frequentava o 12.º ano de escolaridade, no ensino regular. Neste trabalho, o investigador observou a professora a pegar na mão do estudante cego e a movimentá-la, sobre a mesa, de modo a desenhar com ela os gráficos de que falavam. Este estudante podia, assim, construir uma imagem mental do gráfico, ao qual os restantes colegas podiam aceder através da visão, uma vez que estavam representados no quadro.

Acompanhar o discurso por gesticulações ou suportes visuais constitui um elemento facilitador para a aprendizagem de qualquer estudante que possa recorrer à visão. No entanto, para os surdos este complemento reveste-se de uma maior importância, uma vez que este é o sentido primordial de percepção do que lhes é exterior, nomeadamente em cenário de aula. Assim, o recurso a gestos ou a tecnologias que oferecem um suporte visual pode tornar-se um elemento auxiliador no acesso a uma maior compreensão dos conceitos em discussão para os estudantes em geral, mas com particular relevância para os que entre estes são surdos. Desta forma, o recurso a estes elementos, acrescido do cuidado específico com a comunicação, dirigida de modo individual, ao Dário, ou coletivo, ao grupo onde este se inclui, constituíram uma mais-valia não só para ele, mas para toda a turma.

Este primeiro padrão interativo que descrevemos, *Regulação espacial*, era específico desta turma pela presença de dois estudantes surdos, o Dário e o Artur. Os restantes quatro poderiam ser encontrados noutras turmas sem estudantes com estas características. Contudo, revestem-se de contornos particulares pela inclusão do Dário (e do Artur). O segundo padrão interativo prendia-se com os *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho*, que, na sua maioria, eram semelhantes para estudantes surdos e ouvintes. No entanto, observámos que a Mariana recorria a eles com muito maior frequência nas interações com o Dário (e o Artur) do que com os restantes colegas. Estes mecanismos dividiam-se entre instruções orais sobre as tarefas propostas, que eram, frequentemente, complementadas por anotações escritas no quadro, e por perguntas relativas à progressão ou existência de dúvidas. Para implementar o ritmo de trabalho, em aula, ao invés de optar por indicações como ‘Trabalhem!’ ou ‘Calem-se!’, a Mariana recorria a perguntas como ‘Já está?’ ou ‘Em que parte vão?’. Estas questões permitiam reconduzir a atenção dos estudantes para as tarefas a desenvolver sem terem uma conotação de repreensão. Observámos esta professora, por exemplo, a dizer para toda a turma: “Já podem fazer a alínea (b). Se já perceberam esta já podem fazer a (b)” (OA6-PM1, fevereiro 2009). Desta forma, os estudantes eram alertados, de forma subtil, que já deviam, pelo menos, ter atingido um determinado ponto do trabalho daquela aula, e que tinham necessidade de acelerar o ritmo, caso isso ainda não tivesse acontecido.

Outros mecanismos de regulação do ritmo de trabalho eram não verbais, mas nem por isso menos eficientes. Por diversas vezes observámos a Mariana a circular entre as carteiras, durante as situações de trabalho autónomo, aproximando-se dos estudantes e observando, por alguns momentos, as respetivas resoluções das tarefas

propostas. Com esta forma de atuação não só podia aperceber-se do ritmo de trabalho dos estudantes como também, a sua simples aproximação era suficiente para desencorajar desatenções e incentivar a concentração nas tarefas. A Mariana recorria a este mecanismo de forma mais frequente com o Dário (e o Artur). Deste modo, para além de perceber se ele avançava acompanhando o ritmo dos restantes colegas, podia detetar, mais atempadamente, dificuldades que se prendessem com os conteúdos matemáticos ou com a interpretação de enunciados, ou seja, com o acesso à LP.

As instruções eram, geralmente, dirigidas a toda a turma e, frequentemente, repetidas junto do Dário. Por vezes, referiam-se ao trabalho a realizar fora da aula que, desta forma, também era regulado por esta professora.

Toca. A Mariana fala para o geral.

PM1 É para acabarem o [Exercício] 300 e fazer o Teste 9.

A Mariana vai junto ao Dário e repete o TPC. Depois fala, novamente, para o geral.

PM1 Vão já pensando nas vossas dúvidas para o teste intermédio. (OA7-PM1, março 2009)

Assim, os *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho* não se limitavam ao espaço e tempo das aulas. Este excerto ilumina o cuidado com a alternância de instruções para a turma e a sua repetição junto do Dário, para se certificar que também ele apropriou a informação dada aos colegas. Além disso, ilumina duas formas de gestão das tarefas a realizar fora da aula: (1) pela definição de trabalho a realizar (habitualmente a resolução de exercícios do manual ou de fichas disponibilizadas no *moodle*); ou (2) pela solicitação da elaboração de listas de dúvidas que permitissem rentabilizar o tempo dado para esclarecimento das mesmas nas aulas seguintes.

Esta preocupação com a manutenção do ritmo de trabalho e utilização eficiente do tempo é particularmente acentuada no 12.º ano de escolaridade, na disciplina de Matemática A, pelas exigências configuradas por um currículo prescrito extenso e a existência de uma avaliação externa no final do ano (exame final nacional). Com estes mecanismos a Mariana procurava que o trabalho desenvolvido pelo Dário não fosse desfasado do que faziam os restantes colegas, facilitando, assim, o acesso a uma participação legítima naquela grupo de estudantes.

Designámos o terceiro padrão interativo encontrado por *Esquemas de reforço*. Estes eram formas de atuação discretas, por vezes, verbais e outras não verbais, e que passavam pela confirmação de passos na resolução de tarefas ou simples incentivos ao avanço do trabalho. Por exemplo, na primeira aula a que assistimos registámos a

seguinte indicação e ação, por parte da Mariana: “Para quem já acabou, pode fazer o [Exercício] 18. Já sei que há alguém que já acabou. (Sorri para as colegas atrás do Dário (...))” (OA1-PM1, novembro 2008).

A confirmação de fases intermédias na resolução de uma tarefa é iluminada, por exemplo, pelo momento em que a Mariana, que circulava entre as carteiras, se dirige ao Dário, sem que este a solicitasse, e lhe diz “Isso, é isso mesmo” (OA1-PM1, novembro 2008). Noutros momentos, estas confirmações podiam, também, ser solicitadas pelos estudantes. Quer fossem iniciados pela professora quer o fossem pelos estudantes, estes reforços, apesar da simplicidade, eram eficientes e resultavam num aumento de confiança.

Depois [a Mariana dirige-se] ao Dário. Diz-lhe que está certo e que continue. Circula pela sala, passando por outras carteiras vendo o que fazem e esclarecendo uma ou outra solicitação. Pergunta se alguém quer ir fazer ao quadro a alínea (d) e o Dário oferece-se. O Dário vai ao quadro fazer a alínea (d) (a tal que, antes, a Mariana já lhe tinha dito que estava certa). (OA1-PM1, novembro de 2008)

Assim, este esquema incentivou o Dário a continuar a tarefa de forma autónoma e encorajou-o, no momento da resolução coletiva, a voluntariar-se para ir ao quadro, sujeitando-se ao momento de exposição pública inerente a esta ação. Estas situações podem ser especialmente desafiadoras para os estudantes surdos, uma vez que podem incluir a necessidade de comunicar oralmente com a professora ou com os colegas num momento que envolve toda a turma. Por isso mesmo, um reforço como o que descrevemos pode impulsionar a participação destes jovens, configurando um maior envolvimento nas diferentes situações que ocorrem durante uma aula, nomeadamente de Matemática.

Durante as aulas a que assistimos, apercebemo-nos de que os esquemas de reforço também aconteciam em interações horizontais, isto é, entre colegas. Esta observação ilumina a importância do papel dos pares enquanto elementos que promovem (ou dificultam) a inclusão. Além disso, este excerto relembra a força, por vezes subestimada, do exemplo dado pelas formas de atuação dos professores e as mensagens implícitas subjacentes a essas mesmas ações e atitudes, algo que César (2009, 2013a, 2013b) e Ventura (2012) também salientam.

O quarto padrão interativo que identificámos caracterizava-se pela construção colaborativa de uma resposta ou resolução de tarefa e designámo-lo por *Co-construção tutorial*. Estes processos tanto aconteciam iniciados pela professora como pelos

estudantes e assumiam um de três de formatos: (1) interações verticais individualizadas, isto é, entre a professora e um dos estudantes; (2) interações verticais colectivas, ou seja, envolvendo a professora e a turma; ou (3) interações horizontais, entre dois ou mais colegas. Os três excertos seguintes iluminam cada um desses três formatos, pela mesma ordem que os apresentámos.

A Mariana dirige-se ao Dário. Percebe que ainda não está [respondida] a [Questão] 2 e ajuda-o a fazer. Dá-lhe indicações e diz-lhe qual o passo seguinte, ele vai fazendo e ela vai orientando para o passo seguinte, dizendo ou perguntando. (OA3-PM1, janeiro 2009)

A Mariana começa a resolver o [Exercício] 9 no quadro.

PM1 Ora de $f(x)$ têm de calcular os limites laterais, não é? A função [do Exercício] 9 é uma função por ramos. Para calcular os limites têm de calcular os limites laterais. (...)

O Dário responde corretamente à questão sobre o primeiro limite lateral e fá-lo de forma voluntária. A Mariana não pediu especificamente a resposta a nenhum aluno.

PM1 Ora bem, o primeiro dá 1, sim senhora. E o segundo?

Filipa Também dá 1.

PM1 Dá 1? (...) Também dá 1. Então que concluímos?

O Dário responde corretamente. (OA5-PM1, fevereiro 2009)

PM1 Então onde é que vão ser os zeros?

Catarina É zero mais...

Filipa ...mais $k\pi$. (OA11-PM1, abril 2009)

Os dois primeiros excertos iluminam uma forma de atuação da Mariana muito comum, exemplificativa do modo como interagiu com os estudantes, e que era potenciadora da construção da resposta pelos mesmos. Esta professora, por um lado evitava dar respostas diretas quando questionada sobre uma dúvida, optando por colocar questões ao estudante ou relembrando-lhe aspetos anteriores a ter em consideração na tarefa presente. Por outro, tal como também observámos, não identificava, logo à partida, os erros, de cálculo ou de seleção de estratégia de resolução, cometidos pelos estudantes, permitindo que estes persistissem nos mesmos até que fossem eles próprios a identificar as inconsistências ou contradições que deles advinham.

O terceiro excerto ilumina a co-construção de uma resposta, por duas estudantes, à questão colocada pela professora numa aula em que procurava, na discussão geral, com a turma, caracterizar as funções trigonométricas. Considerando as aulas que observámos, podemos afirmar que, nestas situações (e não só), as diversas participações eram recebidas sem estranheza, não parecendo haver qualquer tipo de constrangimento ou de aborrecimento se um estudante iniciasse um raciocínio e outro o continuasse, caso

o primeiro revelasse estar bloqueado ou em forte hesitação, tal como aconteceu no excerto apresentado.

Tal como o par mais competente numa interação pode variar, de acordo com as situações ou tarefas propostas a uma díade ou grupo (César, 2003, 2009; Ventura, 2012), foi interessante observar que, em momentos de utilização de um quadro interativo, por vezes, eram os estudantes a auxiliar a professora na alteração de configurações ou recurso a funcionalidades que esta não se recordava como poderiam ser acedidas. A própria Mariana referiu isso na segunda entrevista que com ela realizámos.

22 PM1 Terça e sexta temos um quadro interativo. (...) [Os estudantes] gostam de ir escrever diferente, de apagar e depois acrescentar ali. E depois como há certas coisas que eu já não me lembro onde é que estão eles “Oh professora é além”. Depois vão lá eles. (E2-PM1, abril 2009, p. 5)

Esta mudança no esquema de tutoria ilumina a existência de um contrato didático onde todos os contributos são aceites, mesmo quando acontecem numa interação vertical onde o elemento mais competente é o estudante. A Mariana, tanto na aula como na entrevista, não evidenciou nenhum constrangimento em assumir que há aspetos, ligados ao uso de instrumentos tecnológicos, que desconhece ou não recorda e sobre os quais pode aprender com os estudantes.

Designámos o quinto padrão interativo identificado por *Esclarecimento de dúvidas*. Estes esclarecimentos podiam envolver a professora e, nesse caso, o mais frequente era surgirem quando a Mariana circulava entre as carteiras, nos momentos de trabalho autónomo, costumando assumir uma de duas formas: (a) serem iniciados pela professora; ou (b) serem solicitados pelos próprios estudantes. Quando eram os estudantes a procurar a professora, faziam-no de forma educada e silenciosa.

O Dário põe o braço no ar. A Mariana não se apercebe e dirige-se ao Artur, para ver o andamento [do trabalho que está a realizar]. O Dário baixa o braço. A Mariana esclarece outra estudante e, quando acaba, o Dário volta a levantar o braço. A Mariana aproxima-se: confirma o que está feito e confirma o passo seguinte que o Dário pergunta se está, ou não, correto. (OA2-PM1, janeiro 2009)

Esta interação ilumina um clima de aulas caracterizado pela tolerância e ausência de um nível de competição contraproducente. Assim, quando a Mariana não se apercebeu de que o Dário a solicitava, este não manifestou qualquer insatisfação nem fez disso motivo para interromper as tarefas que realizava. Optou, antes, por continuar a trabalhar e voltar a chamá-la quando ela ficou novamente disponível.

Muitas vezes, observámos, também, este padrão interativo ocorrer horizontalmente, isto é, entre colegas, sobretudo pelos que partilhavam a mesma mesa, sendo que só recorriam à ajuda da professora quando esgotavam as ferramentas de que dispunham e a discussão entre ambos.

O Dário tem uma dúvida e levanta o braço mas, antes mesmo da Mariana se aproximar, a Núria esclarece-o. Ele avança [na resolução do exercício] e pergunta-lhe:

D Assim?

Núria Sim.

D E agora?

Núria Agora não sei.

Voltam a levantar o braço. A Mariana aproxima-se.

PM1 Sim?

Núria E agora?

A Mariana esclarece e os dois continuam. (OA16-PM1, maio 2009)

Estes esclarecimentos entre colegas eram um padrão não só aceite como respeitado pela professora, como ilumina o próximo excerto.

A Mariana aproxima-se do Dário.

Mariana Ora aquilo já está decomposto? [Refere-se ao polinómio escrito no quadro.]

A Mariana vê que a Melissa está a explicar/ajudar o Dário e afasta-se. (OA5-PM1, fevereiro 2009)

Assim, depreende-se que os estudantes, nos momentos de trabalho autónomo, tinham a liberdade de construir respostas de forma individualizada ou colaborativamente, em conjunto com os colegas (de mesa e, às vezes, das mesas adjacentes). A forma de atuação da Mariana, iluminada pelo excerto, incentivava ao debate de estratégias e interação entre colegas, promovendo o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, aspeto essencial em qualquer nível de escolaridade, mas particularmente importante para quem se encontra na eminência de transitar para o ensino superior. Mais uma vez, fica patente a força dos implícitos nas formas de ação e reação de um professor, tal como salientam alguns autores (César, 2009, 2013a; Ventura, 2012). Quando escolhe não intervir, a Mariana deixa a mensagem de que acredita nas competências matemáticas destes dois estudantes para construírem uma resolução que ambos entendam. Além disso, o seu silêncio permitiu a existência e prolongamento de um espaço e tempo em que estudantes ouvintes e surdos respondam colaborativamente às tarefas matemáticas, contribuindo para a participação legítima de ambos (César, 2009, 2013a; Lave & Wenger, 1991) e favorecendo a inclusão, neste caso, do Dário.

Nas aulas a que assistimos ocorreu, também, que de uma indagação sobre uma dúvida de um determinado estudante resultou um esclarecimento coletivo, tornando-se a dúvida de um útil para a turma:

O Dário fica um bocado mais a olhar para a resolução no quadro, enquanto rói uma unha e diz para a Núria, com ar aborrecido:

D Não percebi!

A Mariana está a explicar qualquer coisa à Alexandra e, quando regressa ao quadro, acrescenta a regra da derivada da [função] exponencial. O Dário faz uma cara que parece indicar que aquele detalhe o fez perceber o que faltava. (OA9-PM1, março 2009)

Assim, partindo da discussão com a Alexandra, a Mariana desconfiou que, talvez, nem todos os estudantes tivessem presente aquela regra de derivação, útil para a resolução e compreensão daquela tarefa. Pela análise da expressão facial do Dário, diríamos que aquela partilha foi útil para ele, além de outros colegas.

5.1.2.1.2. *As aulas de Matemática A, lecionadas pelo Ivo (2009/10)*

No ano letivo seguinte, como já tivemos oportunidade de referir, o Dário voltou a frequentar a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade. Nesta altura não continuou a trabalhar com a Mariana (PM1), passando a participar numa turma lecionada por um novo professor, o Ivo (PM2). A estrutura geral das aulas a que assistimos era muito semelhante à que havíamos observado no ano letivo anterior, lecionadas pela Mariana. Os estudantes entravam na sala de forma organizada e, mesmo quando chegavam atrasados, quase sempre tomavam o seu lugar sem fazerem ruído ou serem motivo de distração dos que já estavam a trabalhar. Logo no início da aula, o sumário era (ou já estava) escrito num canto do quadro (OA-PM2, várias entradas, maio e junho 2010), permitindo aos estudantes copiá-lo, cada um ao seu ritmo, conforme iam preparando os materiais necessários para aquela aula. Em seguida, se fosse altura de introduzir um novo conteúdo temático, o professor ficava em pé, junto ao quadro, falando para a turma e complementando o que dizia com registos escritos, feitos no quadro. Sobre esses momentos registámos que “as explicações do Ivo parecem-me claras, pontuadas por questões que introduzem esclarecimentos, interações [com os estudantes] e facilitam o manter da concentração” (OA2-PM2, maio 2010).

Este excerto ilumina o cuidado do Ivo em promover o envolvimento dos estudantes, apresentando os conteúdos de uma forma que se aproxima da *Co-construção tutorial* que observámos nas aulas lecionadas pela Mariana, uma vez que os detalhes que iam sendo introduzidos eram uma continuação das respostas que ia obtendo dos

estudantes às questões que colocava. Também na correção de tarefas, no quadro, pudemos reconhecer a *Co-construção tutorial* como padrão de interação.

Ivo no quadro.

PM2 Vá então e o Exercício 2, o que é que respondeste?

Isabel A (A).

PM2 A (A)? Como é que fizeste?

Isabel Substitui por um valor par e por um valor ímpar.

O Ivo usa a estratégia de resolução desta estudante e resolve [o Exercício 2] no quadro, continuando a interagir com ela, mas já com alguns contributos de outros colegas. (OA3-PM2, maio 2010)

Durante as aulas a que assistimos pudemos também observar esta forma de atuação envolvendo o Ivo e o Dário, durante uma discussão geral.

O Dário está a participar nas perguntas para o grupo. O Ivo está no quadro.

PM2 Tal como acontecia com as potências de base real, os expoentes...

Última linha escrita no quadro: $i^4=$

D Somam-se.

Acréscimo à última linha no quadro, após intervenção do Dário: $i^4=i^2 \cdot i^2=1$. (OA2-PM2, maio 2010)

Este excerto, para além de ser exemplo da co-construção da resolução de uma tarefa, ilumina um nível de confiança do Dário suficiente para que este participasse numa discussão coletiva, respondendo a questões que não lhe eram dirigidas especificamente, atuando, assim, como participante legítimo naquela situação de aprendizagem.

Durante a maior parte do tempo, os estudantes encontravam-se a resolver exercícios, seguindo listas indicadas pelo Ivo, que eram escritas ou projetadas no quadro, sendo que, portanto, eram sempre acompanhadas de um registo escrito, aspeto útil para todos, mas de particular importância quando se inclui um estudante surdo na turma. A proposta recorrente de tarefas da mesma natureza, os exercícios, prende-se, muito provavelmente, com a pressão exercida pela existência um exame final nacional no término do ano letivo. Aliás, em vários momentos, o Ivo fez referência e esse elemento de avaliação externa, salientando provável (ou não) a ocorrência de determinado tipo de tarefas, a importância de esclarecer ou ser rigoroso com a apresentação de certos cálculos ou respostas, ou a semelhança de um determinado exercício com um já incluído num exame passado.

PM2 Porque é que estamos a resolver este exercício? Porque há dois anos saiu um exercício do género do 6.1. [Calcular a derivada num ponto usando a definição.]
Começa a resolução do [Exercício] 6.1. O Dário participa, contribuindo com respostas para o quadro. (OA1-PM2, maio 2010)

Umás vezes, as listas de exercícios a realizar eram apresentadas pela primeira vez nessa aula. Noutras, eram continuação de tarefas iniciadas noutros momentos ou espaços (em aulas anteriores, em trabalhos de casa ou no *moodle*, por exemplo). Pela antecedência com que algumas das listas eram providenciadas, por vezes acontecia que alguns estudantes tinham já resolvido alguns dos exercícios antes das aulas, mesmo sem que isso tivesse sido explicitamente solicitado. Por exemplo, na primeira aula a que assistimos isso aconteceu com o Dário: “O Ivo vai ter com o Dário, que já tinha o exercício solicitado feito. Deu-lhe sugestão de outros dois exercícios para ir fazendo. Depois vai ao quadro e escreve a [nova] lista dos exercícios a resolver” (OA1-PM2, maio 2010). Desta forma o professor procurou que o Dário pudesse rentabilizar o tempo da aula, iniciando imediatamente outra tarefa, ao invés de ficar à espera que os restantes colegas concluíssem aquele exercício. Também no início da terceira aula a que assistimos algo de semelhante se passou com uma estudante da mesma turma.

O Ivo escreve no quadro a lista de exercícios do manual para os estudantes resolverem. A Amélia chama o professor porque já tem os exercícios indicados resolvidos. Ele aproxima-se e seleciona outros exercícios para a estudante.

PM2 Se alguém quiser vir aqui resolver...

Matilde [Levanta o braço] Eu quero.

PM2 Vamos só esperar um bocadinho para os colegas fazerem. [Aproxima-se da estudante.] Resolveste todos? Se sim já podes ir fazendo o 205(e). (OA3-PM2, maio de 2010)

Estando a aula ainda no início, percebemos por esta conversa que a lista de exercícios apresentada já tinha sido facultada previamente aos estudantes, mas não lhes tinha sido pedido que os resolvessem, uma vez que o Ivo não se refere à tarefa presente como uma correção do trabalho de casa. Ao sugerir que alguém fosse corrigir, ao quadro, o exercício que tinha acabado de solicitar, o professor não esperava que já o tivessem concluído, mas queria antes transmitir a mensagem de que deveria ser resolvido rapidamente. Desta forma, o professor pretende incentivar a velocidade de trabalho dos estudantes. Assim, esta forma de atuação constituía um *Mecanismo de regulação do ritmo de trabalho*. Tal como aconteceu com o Dário, ao perceber que a estudante já tinha aquele exercício respondido, o Ivo propôs-lhe outro.

Da mesma forma que observámos nas aulas lecionadas pela Mariana, os *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho* a que o Ivo recorria não se limitavam à gestão do tempo das aulas, estendendo-se, também, aos momentos fora destas:

- PM2 Ficou claro ou não? [Pausa] Então vamos resolver o [Exercício] 176(d). Depois, em casa, o 180, o 181 e o 184. [Escreve o número dos exercícios no quadro com a indicação de TPC.]
D É já para casa? [Ainda faltam alguns minutos para tocar.]
PM2 É, mas nós aqui vamos começar pelo 176(d). (OA2-PM2, maio 2010)

Deste excerto depreende-se o cuidado em deixar tarefas estipuladas para desenvolver fora da aula. Contudo, é também iluminado outro aspeto: como todos os exercícios foram listados sob a indicação ‘TPC’ o Dário assumiu que todos deveriam ser realizados em casa. Assim, parte da informação que o Ivo tinha transmitido oralmente (“vamos resolver o [Exercício] 176(d)”) não foi recebida por ele. Isto salienta a importância do detalhe dos registos escritos como complemento da informação oral e da coerência das duas modalidades de comunicação. Se o Dário não tivesse questionado o professor, ou este não se apercebesse de que o estudante tinha apenas acedido à informação escrita, a tarefa a desenvolver naquele momento não teria sido realizada pelo Dário, desperdiçando tempo de aula, onde dispõem do apoio do professor, por comparação ao trabalho realizado individualmente, fora da aula.

Regular o ritmo de trabalho dos estudantes envolve, também, evitar que se distraiam em conversas paralelas, sobre outras temáticas que não as das tarefas matemáticas propostas. Essa não era uma problemática frequente nas aulas lecionadas pelo Ivo, pelo menos nas aulas a que assistimos, o que corroborou o que nos relatou este professor num momento anterior ao início das nossas observações em cenário de aula (CIP-PM2, janeiro 2010). Exemplo disso é a concentração, silêncio e compromisso com que agiram os estudantes, num momento em que, frequentemente, se gera ruído e o trabalho é posto de parte, pela maior parte dos estudantes, independentemente do ponto em que se encontra: a hora da saída. Numa aula a que assistimos registámos o seguinte: “toca [para sair], mas o Ivo está a acabar uma resolução [no quadro]. Ninguém se desvia do que está a fazer” (OA3-PM2, maio 2010).

Enquanto a Mariana optava por questionar os estudantes sobre a progressão nas tarefas, observámos que, nas aulas lecionadas pelo Ivo, as formas de atuação que podiam ser passíveis de merecer repreensão ou, pelo menos, uma chamada de atenção, talvez por não serem muito graves, nem tão pouco recorrentes, eram geridas pelo

professor com recurso ao humor. Na décima aula a que assistimos registámos o que se segue:

O Ivo continua a esclarecer alguns estudantes sobre as fichas e as estudantes à volta [da Íris, que chegou com um acentuado escaldão na pele] continuam agitadas.
Íris Até me doem os lábios. (...)
PM2 Oh Íris, não fales muito... [A estudante não o ouve e ele insiste.] Oh Íris, se te doem os lábios, sabes, não fales muito se não ainda ficas pior. [Risos] (...) Não lhes dêes conversa. [As estudantes acalmam.] (OA10-PM2, junho 2010)

Tal como a Mariana, o Ivo também circulava entre as carteiras durante os momentos de trabalho autónomo. Esta forma de atuação era, sobretudo, motivada pela necessidade do *Esclarecimento de dúvidas* que eram colocadas ao Ivo, padrão interativo igualmente nas aulas lecionadas pela Mariana. Para além disso, a movimentação do Ivo pela sala de aula funcionava, também, como um mecanismo de regulação do ritmo de trabalho, uma vez que a proximidade do professor tende a limitar os níveis de distração dos estudantes. Na terceira aula a que assistimos registámos que: “Os estudantes vão resolvendo. O Ivo passa pelas carteiras esclarecendo dúvidas individuais, colocadas pelos estudantes. De vez em quando aproxima-se do quadro, acrescentando algum esclarecimento ou pista para a estratégia de resolução” (OA3-PM2, maio 2010). Este excerto, não só ilumina o que queríamos exemplificar, como se aproxima do que também havíamos observado nas aulas da Mariana: por vezes, conhecer as dúvidas individuais permite perceber a necessidade de esclarecimentos gerais, dados a toda a turma ou escritos em local que todos possam consultar.

Também como observámos nas aulas de Matemática A lecionadas pela Mariana, assistimos a formas de atuação, por parte dos estudantes, caracterizadas por ações que iluminavam boa educação e paciência, quando o professor não podia esclarecer imediatamente uma dúvida.

O Dário levanta o olhar do caderno. Parece procurar o professor (...). Vê que ele está junto da Sofia e volta a focar-se no caderno. Quando o Ivo se afasta da Sofia o Dário percebe e chama-o. O Ivo vai lá e o Dário coloca-lhe uma dúvida. (OA8-PM2, maio 2010)

Mais uma vez, sem mostrar qualquer descontentamento, quando viu que o professor não estava disponível o Dário continuou a trabalhar até que a oportunidade de solicitar se apresentasse. Esta forma de atuação do estudante está em concordância com o que nos relatou numa conversa informal, quando falávamos sobre as aulas com o

Ivo. Nessa altura o Dário comentou que “o professor Ivo quando chamado, se está atender outro colega diz que já vai e a seguir vai lá” (CIP-D, março 2010). Deprendemos que esta confiança na reação do Ivo, quando solicitado, contribuiu para a forma como o Dário atuou quando, precisando de o consultar, se apercebeu que ele não estava disponível, ou seja, esperando e trabalhando, sem revelar desilusão ou aborrecimento.

O esclarecimento horizontal de dúvidas, isto é, entre colegas, era, também, aceite e respeitado pelo Ivo, tal como observámos nas aulas lecionadas pela Mariana. Num momento em que o Ivo esclarecia as dúvidas de uma estudante (a Rita), assistimos ao seguinte:

Entretanto, enquanto o Ivo lá está, a Amanda e a Paula [da carteira da frente] estão voltadas para trás. Curiosamente, não o fazem para ouvir a explicação do Ivo, mas para trocar impressões com a Francisca [colega do lado da Rita] sobre a resolução do exercício. Talvez por ser sobre o trabalho da aula, o Ivo não diz nada, iluminando que a ajuda entre colegas é aceite no contrato didático existente. (OA8-PM2, maio 2010)

Tivemos oportunidade de assistir a situações de correção no quadro, realizadas por estudantes, que iluminam que não só o Ivo aceitava os esclarecimentos de dúvidas feitos por estes, como os incentivava.

O Júlio vai ao quadro resolver o [Exercício] 260(e). (...) A Amanda coloca ao Ivo uma questão sobre o exercício que o Júlio resolveu no quadro e o Ivo passa a questão para o Júlio, [que] explica de forma abreviada. Quando termina o Ivo acrescenta algumas explicações orais e escritas. (OA8-PM2, maio 2010)

Assim, ainda que tenha sentido necessidade de acrescentar alguns esclarecimentos após a resposta do Júlio, ao ter inicialmente reconduzido a questão da estudante para quem realizou a correção, ilumina uma forma de atuação que tem implícita a mensagem de confiança nas capacidades e competências matemáticas dos discentes. Esta forma de atuação era também assumida, em momentos semelhantes, pelos professores envolvidos no projeto *Interacção e Conhecimento* (Machado & César, 2013).

Também observámos alguns *Esquemas de reforço* usados pelo Ivo. Um deles foi a confirmação de resultados, e apoio na construção de estratégias, como forma de aumentar a confiança dos estudantes.

O Ivo sugere que a Rita vá resolver o próximo exercício [ao quadro] mas ela diz que não. Ele aproxima-se para ver como vai a resolução dela e dar alguns esclarecimentos.

(...) Depois de acabar de esclarecer a Rita, o Ivo afasta-se e a estudante vai ao quadro. (OA8-PM2, maio 2010)

Assim, uma estudante que inicialmente se recusou, de forma determinada, a ir ao quadro partilhar a estratégia de resolução de um exercício, após uma breve interação com o professor já foi capaz de o fazer. Perante a primeira resposta negativa da estudante, o professor poderia ter optado por fazer o mesmo pedido a outro colega da turma. Em vez disso, aproximou-se dela e procurou saber o que a levava a rejeitar esta forma de participação na aula. Ao fazê-lo, não só a ajudou a ultrapassar a dificuldade que sentia, como transmitiu a mensagem implícita de que acreditava que, com um pouco mais de apoio e perseverança, ela conseguiria concluir a tarefa proposta. Desta forma, encorajou-a a não desistir perante as dificuldades e a não evitar ir ao quadro, promovendo, assim, a participação legítima desta estudante.

Relativamente à *Regulação espacial*, o padrão interativo mais específico pela presença de estudantes surdos, reconhecemos algumas formas de atuação semelhantes àquelas que observámos nas aulas lecionadas pela Mariana. Por exemplo, em momentos de interações coletivas, em que o Ivo estava junto ao quadro, este professor tinha o cuidado de falar com o rosto virado para a turma.

No entanto, ainda que fale quase sempre de frente para a turma, parece-me falar um pouco rápido de mais. (...) O Dário está atento, olhando para o quadro e para o Ivo e escrevendo o que está no quadro, tal como os colegas. (OA2-PM2, maio 2010)

Este excerto ilumina um cuidado com a direção do rosto durante o discurso, aspeto essencial para possibilitar uma leitura labial. Contudo, exemplifica, também, que o professor, por vezes, se esquecia de outro detalhe importante para quem recorre a esta modalidade de percecionar a informação e que se prende com a velocidade com que se fala. Articular as palavras demasiado depressa dificulta essa tarefa.

Este professor referiu que, por vezes, acontecia que, ao começar a escrever no quadro, se esquecia que o Dário “lia” o discurso, ao invés de o ouvir, e continuava a falar quando se virava de costas para os estudantes.

16 PM2 Na mente tenho sempre presente que devo tentar falar diretamente para ele. Assim virado para ele, não é? Enquanto que uma pessoa, às vezes, se vira para o quadro e vais falando, e quando eu o faço, pronto, faço, não é? Acontece. É quase que instintivamente. Vou falando e vou virando para o quadro e vou escrevendo... Mas depois tenho... tento depois virar-me para ele e (...) repetir exatamente a mesma informação. (E-PM2, janeiro 2010, p. 4)

Saliente-se que este professor, com mais de 25 anos de carreira docente, estava a lecionar pela primeira vez um estudante surdo (E-PM2, janeiro 2010). Adaptar as formas de atuação envolvia um esforço intencional, que, por vezes, era esquecido, por momentos. Contudo, o professor tentava compensá-los, repetindo o que tinha dito, já de frente para o Dário, de forma a que este tivesse oportunidade de aceder às mesmas informações que os restantes colegas.

Também noutras situações, quando a posição do professor não permitia que as informações partilhadas oralmente fossem percebidas pelo Dário, o professor tinha o cuidado de as repetir junto do estudante ou de as escrever no quadro. Registámos durante a observação de uma aula que, “concluída a explicação, o Ivo diz que se vão fazer exercícios. Diz a página e o número do exercício oralmente num local onde o Dário não vê, mas depois escreve no quadro essa indicação” (2.^a aula observada, 7 de maio de 2010). Desta forma, o Ivo complementou a informação dada oralmente com um suporte escrito, permitindo que o Dário também lhe acesse. O próprio Dário reconheceu esta forma de atuação do professor como uma mais-valia para a sua aprendizagem e acompanhamento das aulas, tal como registámos após uma conversa informal com o mesmo: “Perguntei sobre aspetos que gosta nas aulas deste ano. Em relação a Matemática diz que o professor escreve muito no quadro. Escreve «tudo» o que vai dizendo e isso ajuda-o a acompanhar melhor a aula” (CIP-D, março 2010, expressão entre aspas usada pelo Dário).

Nas aulas lecionadas pelo Ivo a que assistimos, observámos, também, o recurso a complementos visuais da informação oral. Por exemplo, num momento em que explicava uma estratégia de resolução de um exercício, que estava a escrever no quadro, anotámos que, “por vezes, o Ivo conjuga o que diz com o apontar para o quadro, para a parte a que se refere oralmente” (OA2-PM2, maio 2010). Esta forma de atuação, ainda que possa beneficiar qualquer estudante que possa recorrer à visão, é particularmente útil para um estudante surdo, facilitando a descodificação do discurso oral, a que acede pela leitura labial.

Também em momentos de interação individualizada, entre o Dário e o Ivo, quando o segundo se aproximava da carteira do estudante, voluntariamente ou solicitado, observámos complementos visuais da informação oral, simples, mas não menos eficientes.

O Dário não está sempre a olhar para o Ivo enquanto ele fala com ele, mas o Ivo está a complementar o que diz com anotações escritas no caderno dele. Um dos esclarecimentos prende-se com as palavras ‘união’ e ‘reunião’. Pelo que percebi o Dário não tinha entendido que significavam o mesmo quando falamos de conjuntos. (OA8-PM2, maio 2010)

O excerto anterior, para além de iluminar uma forma de complemento visual utilizada por este professor, salienta outro aspeto importante que se prende com o acesso à terminologia da Matemática. Por vezes, existem determinadas palavras que têm significados diferentes ou, pelo menos, não completamente coincidentes quando se transita da LP para a linguagem matemática. As palavras ‘união’ e ‘reunião’ são exemplo disso, uma vez que não significam sempre o mesmo na LP, mas dentro da teoria de conjuntos são sinónimos. Estas diferenças dos significados das palavras de acordo com os contextos ou cenários em que são usadas, sejam pequenas ou grandes, podem dificultar o acesso à comunicação e compreensão dos discursos, para qualquer estudante, mas de forma particularmente marcada para um estudante surdo, para o qual o acesso às *nuances* das línguas ou linguagens é configurado pelas características sensoriais que apresenta.

Outro cuidado que o Ivo teve, em relação ao Dário, prende-se, também, com a regulação espacial, mas do estudante. Como o próprio professor referiu “o lugar dele está mesmo ali a um metro e eu, facilmente, estou em cima dele, digamos, para ver o que é que ele faz ou não faz” (E-PM2, janeiro 2010, p. 4). Desta forma, o professor salienta a importância da proximidade do Dário para um acompanhamento mais próximo, por parte do docente e uma deteção mais atempada de dúvidas. Durante as aulas a que assistimos, pudemos observar formas de atuação do Ivo que corroboraram o que afirmou em entrevista. Assim, tirando partido da localização do Dário [numa carteira central, na primeira fila, junto ao quadro], o Ivo certificava-se amiúde se o estudante estava a acompanhar o que estava a ser escrito no quadro. Assim, a importância da localização do Dário na sala de aula não se prende unicamente com a necessidade de ter um ângulo de visão que lhe permita ver o professor com uma iluminação e proximidade que lhe possibilitem recorrer à leitura labial. Estar mais perto do professor permite que este possa pôr em prática, com maior facilidade e frequência, mecanismos de regulação do ritmo de trabalho, esquemas de reforço ou esclarecimentos de dúvidas.

Uma das vezes em que a localização do Dário foi útil foi num momento em que o Ivo se encontrava a ditar uma informação para que os estudantes a registassem nos respetivos cadernos e se apercebeu de que o estudante não estava a escrever.

O Ivo está a ditar. O Dário não está a escrever, mas o Ivo aproxima-se dele e procura onde está escrito no livro o que ele está a dizer. Como não encontra, pergunta-lhe se quer que ele dite novamente para ele ou se pede a um colega para copiar. O Dário vira-se para trás e pede o caderno à Paula. (OA5-PM2, maio 2010)

Assim, por já estar particularmente atento ao acesso do Dário à comunicação durante as aulas e, provavelmente, tendo presente que a partilha oral de informação é a que maior distorção poderá sofrer quando percebida pelo Dário, o professor aproximou-se rapidamente deste estudante para se certificar de que os registos que este efetuava no caderno não ficavam incompletos. Noutra ocasião observámos um cuidado semelhante mas, desta vez, referente a informações de cariz logístico, tal como registámos: “depois da aula terminada, enquanto os estudantes arrumam, o Ivo aproxima-se do Dário para confirmar se ele sabe a sala onde deve dirigir-se amanhã para o TIM [Teste Intermédio de Matemática]” (OA3-PM2, maio 2010). Esta simples interação funcionou como uma solicitação de *feedback*, onde o professor se certificou de que a informação facultada chegou ao estudante sem incorreções.

5.1.2.1.3. *Contributos para o sucesso*

A Mariana tinha já lecionado a disciplina de Matemática A à turma em que participava o Dário no ano letivo anterior ao início da recolha de dados desta investigação, isto é, quando este estudante frequentava o 11.º ano de escolaridade. Assim, 2008/09 era já o segundo ano letivo em que esta professora trabalhava com o Dário. Durante uma entrevista, a Mariana referiu que o Dário se estava a tornar mais autónomo, comparativamente ao ano anterior.

8 PM1 O ano passado o Dário estava sempre a chamar, ou, então, a perguntar à colega, o que já este ano já não vejo. Este ano já tenta fazer sozinho, embora às vezes pergunte à colega do lado. Portanto, ele tem-se tornado... tanto um como o outro [o Dário e o Artur], têm-se tornado um pouco mais autónomos. (...) É preciso ver que, também, têm um exame que é igual ao dos outros. Portanto, daí que eu esteja sempre a pressionar para eles fazerem sozinhos. (E2-PM1, abril 2009, p. 2)

Ainda assim, esta professora temia que esta crescente autonomia e procura de realizar as tarefas matemáticas propostas sozinho não fossem suficientes. Durante uma

conversa informal, que ocorreu após a assistência de uma aula, a Mariana compartilhou conosco a preocupação que sentia relativamente ao acesso ao sucesso, por parte do Dário, no exame final nacional de Matemática A.

[A Mariana referiu] que receia que pelo desempenho destes dois estudantes [o Dário e o Artur] no exame do 12.º ano. Diz isto porque acha que eles deviam fazer mais exercícios sozinhos. Segundo ela, eles acabam por ser quase apoiados de mais. Têm nas aulas a ajuda dela e dos colegas, no apoio está lá ela, na explicação também não estão sozinhos e acabam por quase não terem tempo [e espaço] para experimentarem fazer as coisas sozinhos, não tendo, por isso, uma percepção mais exata das suas dificuldades. (CIP-PM1, março 2009)

Assim, a Mariana reconhece a importância de proporcionar ao Dário diferentes situações de trabalho: umas em que trabalhe com a colaboração da professora ou de colegas; e outras em que trabalhe sozinho. Esta preocupação, vista à luz do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky (1934/1962), ilumina a necessidade de promover duas situações de aprendizagem diferentes. Uma primeira em que se promova o desenvolvimento de capacidades e competências, que ainda não estavam desenvolvidas, através da proposta de práticas, em aula, onde os estudantes trabalhem colaborativamente, em interação com um par mais competente, realizando tarefas a que não conseguiriam responder de forma individual, ou seja, trabalhando ao nível do seu desenvolvimento potencial. Posteriormente, espera-se que o estudante seja capaz de mobilizar, de forma autónoma, essas capacidades e competências, ou seja, que passe a trabalhar ao nível do desenvolvimento real. A Mariana acreditava que o Dário não vivenciou de forma suficiente tempos e espaços de trabalho individual, que permitiriam, tanto ao estudante como à professora, confirmar que as capacidades e competências, primeiramente mobilizadas de forma colaborativa, já eram acedidas de forma autónoma.

Assumindo uma posição neo-Vygotskiana, o projeto *Interação e Conhecimento* (IC) adota práticas de trabalho colaborativo em que os critérios utilizados para a formação de díades e a natureza das tarefas propostas proporcionem a alternância de quem atua como par mais competente (César, 2000; César e tal., 2000). Deste modo, evitamos a situação que muitas vezes é (erradamente) associada ao trabalho colaborativo desenvolvido, em aula, nomeadamente de Matemática: um dos estudantes realiza a tarefa proposta enquanto o outro se limita a registar o que o par propõe. Para que o trabalho colaborativo seja frutuoso, deve ser sustentado num contrato didático coerente, muito fundamentado teoricamente e bem operacionalizado, ou seja, não

bastam boas intenções, nem o imprevisto. Neste sentido, atribuímos, tal como a equipa do projeto IC, em que também participámos, particular importância a quatro aspetos da prática do professor:

- (1) a formação de díades que sejam, por um lado, assimétricas e complementares no que se refere às características dos estudantes, às capacidades e competências que conseguem mobilizar e aos conhecimentos matemáticos a que têm acesso e, por outro lado, que os estudantes não estejam muito afastados em relação às capacidades e competências que já mobilizam, para que seja possível trabalharem na ZDP de cada um deles;
- (2) a seleção, adaptação ou elaboração de tarefas que promovam a colaboração entre os pares e, também, envolvam a mobilização de diferentes capacidades e competências, de forma a que ocorra a alternância de quem se assume como par mais competente. Este último aspeto é essencial, não só para promover o desenvolvimento e a aprendizagem, como para evitar situações de dependência, que poderiam vir a tornar-se prejudiciais, no futuro;
- (3) a discussão geral das tarefas realizadas que, para além de abordar os conteúdos matemáticos subjacentes às mesmas, permita a emergência e discussão de diferentes estratégias de resolução, iluminando (de forma implícita) as capacidades e competências mobilizadas e o envolvimento de cada estudante na atividade realizada. É nesta discussão geral que, cada um, vai expor ao quadro estratégias de resolução que utilizou e, progressivamente, aprende a gerir ele próprio a discussão com os colegas. Como tal, trata-se de formas de trabalho colaborativo muito exigentes, que promovem a autonomia e a mobilização de capacidades e competências;
- (4) um modelo de avaliação coerente e transparente, que inclua alguns breves momentos de avaliação formal realizados em díade, outros em grupo, como os trabalhos de projeto, para além dos individuais, como os testes ou as composições matemáticas (Machado, 2014; Ventura, 2012).

Só quando existe uma forte coerência entre os diversos aspetos associados ao trabalho colaborativo, nas aulas de Matemática, se consegue que os estudantes adiram a estas práticas e que se concretizem as suas potencialidades para as aprendizagens e o desenvolvimento. No entanto, nas aulas de Matemática a que assistimos, com exceção de pontuais trabalhos de grupo, o trabalho colaborativo acontecia de forma espontânea, isto é, não era proposto explicitamente pelos professores, mas consentido e incentivado

pelas formas de atuação destes agentes educativos. Também as tarefas propostas e a organização espacial dos estudantes não eram regidas por nenhum dos critérios que indicámos e, assim, a alternância do papel de par mais competente era praticamente inexistente. Desta forma, a transição das capacidades e competências mobilizadas ao nível do desenvolvimento potencial, para uma mobilização ao nível do desenvolvimento real nem sempre acontecia. Assim, o Dário sentia dificuldade em mobilizar, de forma autónoma, capacidades e competências a que tinha acesso colaborativamente.

De acordo com a professora de educação especial (PEE1), que trabalhou com o Dário no primeiro ano letivo em que este frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, também este estudante partilhava este receio em relação aos exames finais nacionais. Esta professora fez referência à quase total impossibilidade de se poder interagir com os professores durante a realização dos exames finais nacionais.

12 PEE1 Até à data ele tem conseguido realizar as disciplinas. Portanto, embora depois num exame nacional, ele esteja com algum receio – não é? – se entenderá, se perceberá. Porque numa sala de aula os professores sempre explicam – não é? – o que é que as coisas querem dizer, o que é que é para fazer aqui e ali. Ele tem um certo receio dos exames. (E-PEE1, abril 2009, p. 10)

Pelo discurso desta professora, depreende-se que o receio do Dário em relação aos exames não se prende tanto com os conteúdos matemáticos propriamente ditos, mas antes, e sobretudo, com a eventual dificuldade de aceder à LP em registo escrito, nomeadamente se conseguirá, ou não, interpretar os enunciados e perceber o que lhe é pedido. Também a mãe do Dário salienta o desafio que é para o filho dominar a terminologia específica usada na disciplina de Matemática.

66 MD Eles sentem dificuldades a Matemática porque o português que eles usam na Matemática é muito complicado, é muito... os termos são muito complicados. (...) a forma como eles fazem as perguntas (...) aquilo tem que se dar a volta à pergunta muito bem que é para saber o que é que... o que é que afinal que eles querem, o que eles co... o que eles querem com esta pergunta. Isto para um aluno que domina muito bem o português é complicado. Para o Dário que não domina nada é hiper-complicado. (E2-MD, julho 2010, p. 11)

Assim, mais uma vez fica destacado o peso configurador do acesso e domínio da língua de instrução, neste caso a LP, não só em momentos de aprendizagem como nos de avaliação. Cabe aos agentes educativos encontrar formas de adaptar os formatos de avaliação e classificação, de forma a que se possa discernir entre duas dificuldades

distintas: (1) no acesso à língua; ou (2) no acesso aos conteúdos específicos de cada disciplina.

Outro aspeto que a mãe do Dário apontou como elemento que contribuiu para a dificuldade acrescida na transição para o ensino secundário e no acesso ao sucesso académico na disciplina de Matemática foi uma preparação académica insuficiente na referida disciplina. Segundo referiu, pelas características sensoriais do filho, houve uma preocupação muito mais acentuada no desenvolvimento da LP (oral e escrita), em detrimento de outros domínios, como a Matemática.

66 MD Eu tenho ideia que o Dário sempre lhe foi dado muito mais português e as letras pela deficiência dele. Porque é necessário que eles saibam escrever e porque é necessário que eles saibam falar e não é tão necessário os números. (E2-MD, julho 2010, p. 11)

Mais uma vez, o discurso da mãe do Dário tem subjacente políticas educativas que procuravam a normalização, onde há uma preocupação com a promoção do domínio da LP, sem que haja qualquer referência à LGP. Esta noção de que “não é tão necessário os números”, de que falou a mãe do Dário, vai ao encontro dos relatos de facilitismo e baixos níveis de exigência, vivenciados pelo filho até à conclusão do ensino básico e a que fez referência em entrevistas e conversas informais.

O Dário, como seria expectável, ficou aborrecido por não ter concluído o ensino secundário nos três anos previstos para este ciclo de estudos, não podendo, assim, candidatar-se ao ensino superior nesse ano. Contudo, embora reconhecesse a necessidade de continuar a trabalhar e a esforçar-se no ano letivo em que voltou a frequentar a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade (2009/10), afirmou, em entrevista, acreditar que o acesso ao sucesso académico ficaria um pouco facilitado por este se encontrar a estudar conteúdos programáticos que já tinha estudado anteriormente.

4 D Pronto, eu fiquei chateado quando não consegui entrar na...na faculdade por causa dos exames. Mas eu poderia dizer que eu comecei o ano com mais confiança. Porque já sei que este ano não vai...achei que para mim não ia ser difícil porque já estudei...já tinha estudado e que, se aplicar outra vez, eu já consigo ter melhores notas nos testes e nos...nas médias. Pronto, e foi o...foi o que eu pensei. (E3-D, março 2010, p. 1)

No entanto, mesmo tendo afirmado que entendia que seria mais fácil alcançar o sucesso académico, comparativamente à primeira vez que frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, o Dário mudou alguns aspetos na sua forma

de trabalhar. Por exemplo, tirou partido da atribuição de um horário letivo composto apenas pela frequência de duas disciplinas, o que lhe proporcionava um maior número de horas não letivas para gerir de forma autónoma. Como nos relatou, parte dessas horas em que não estava em aula, aproveitava para trabalhar na biblioteca da escola.

- 4 D Eu fui...eu fui mais aplicado este ano do que no ano passado para conseguir...para conseguir estar bem preparado para os exames. (...) Quase todos os dias venho para a biblioteca uma hora mais cedo, para ir à biblioteca para estudar a Matemática ou a Físico-Química. Para estar, pronto, digamos, preparado para os exames. (E3-D, março 2010, p. 1)

Assim, não só o Dário dedicou mais horas ao estudo no ano letivo em que frequentava, pela segunda vez, a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, como esse aumento foi maioritariamente constituído por trabalho autónomo, sem a colaboração de ninguém, indo ao encontro da necessidade apontada pela professora do ano anterior. Segundo nos explicou, o Dário encontrava vantagens em trabalhar na biblioteca, por oposição a trabalhar na sua própria casa.

- 18 D Sempre que eu estou aqui na biblioteca, que é um ambiente que eu gosto mais. Embora (...) aqui na escola é um bocado barulhento quando vem as...os intervalos. Vem toda a gente e é um bocado... Mas quando é as horas mais...as horas de aulas é tudo silencioso e é ótimo. Eu não percebo porque é que as pessoas dizem “ah, eu não consigo estudar na biblioteca porque as pessoas...está lá as pessoas a passear, estão a chatear e essas cenas”. Eu não. Eu não acho nada disso. Eu acho que até eu gosto de estar na biblioteca porque tenho aquela sensação de querer estudar mais. Porque em casa, normalmente, não sentes isso. Em casa só temos aquela distração, computador, rádio, a minha irmã, a minha mãe, o meu pai, o meu cão. Uma chatice. Depois eu não consigo estar a concentrar na... É por isso que eu venho mais cedo para a escola para poder estudar. Porque assim, quando estás na biblioteca, só tens aquela ideia que “quero pegar num livro, quero fazer resumos, quero fazer isto tudo, fazer os TPCs”. É isso, eu não tenho... Por isso é que eu gosto mais de passar aqui na biblioteca do que em casa a estudar. (E3-D, março 2010, pp. 3-4)

Assim, o Dário salientou a importância do silêncio da biblioteca, durante os períodos de aulas, e, sobretudo, da limitação do número e variedade de distrações, o que lhe permitia aproveitar o tempo de estudo de forma mais eficiente, do que se estivesse a trabalhar noutro lugar, nomeadamente em casa. Outro aspeto que é referido neste excerto é o recurso a outros livros e manuais das disciplinas que frequentava, com o intuito de elaborar resumos do que neles encontrava. Também o Ivo tinha referido, numa conversa informal, que se apercebia que o Dário, durante as aulas, complementava o que transcrevia, do quadro para o caderno, com informações

adicionais, que retirava do manual. Como registámos, o Ivo relatou que “o Dário, durante as explicações/introduções de temas novos, acrescenta às anotações [que copia] do quadro as definições que se encontram no livro” (CIP-PM2, maio 2010). Esta forma de atuação ilumina que este estudante realiza conexões entre os conteúdos trabalhados em aula e a redação dos mesmos no manual, algo essencial para os momentos posteriores de estudo e trabalho autónomo.

Comparando com o ano letivo anterior, no decorrer da segunda vez em que o Dário frequentou as aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, diminuiu o envolvimento deste estudante em situações de trabalho colaborativo espontâneo, isto é, na construção de respostas, em interação com colegas, para tarefas matemáticas que eram propostas sem instruções explícitas para serem elaboradas em díades ou grupos. Uma vez que o Ivo permitia a co-construção tutorial e esclarecimento de dúvidas horizontais, ou seja, entre colegas, acreditamos que esta diminuição foi configurada por uma menor ligação do Dário aos colegas desta turma, comparativamente às relações construídas com os da turma do ano anterior. Como o próprio afirmou:

6 D Ah, em relação ao 12.º não tive...também não tive dificuldade [na vivência das primeiras semanas], mas digamos que ainda não estou muito integrado na turma. Já conheço algumas raparigas e um ou dois rapazes. Mas o resto, está tudo bem. Não tive dificuldades. (E3-D, março 2010, p. 2)

Repare-se que a entrevista supracitada realizou-se em março, portanto, já perto da conclusão do 2.º período, altura em que mais de cinco meses de partilha de tempos e espaços em aula poderiam já ter fomentado o desenvolvimento de uma maior aproximação entre estes jovens. Assim, ainda que o Dário nos parecesse atuar como um participante legítimo enquanto estudante de Matemática, não nos parece que o fosse enquanto par, naquele grupo específico de jovens. Nesse sentido, observámos que, pelo menos durante as aulas a que assistimos, o mais frequente era este estudante trabalhar de forma autónoma, sem interagir com os colegas, tal como registámos: “o Dário está concentrado nos seus papéis. (...) na maior parte do tempo está a resolver os exercícios individualmente” (OA3-PM2, maio 2010). Contudo, o trabalho colaborativo não deixou de existir. Ocorreu em situações de aula em que foi solicitado pelo professor, como, por exemplo, na realização de trabalhos de grupo (CIP-PM2, janeiro 2010; RD, 2009/20) ou de forma espontânea, ainda que com pouca frequência (OA-PM2, maio e junho 2010). Fora das aulas o trabalho colaborativo, também, acontecia, embora já não entre pares,

mas antes em momentos de trabalho individualizado com o professor ou, fora da escola, com um explicador, tal como nos relatou o Dário, durante uma conversa informal: “Tem apoio de Física e Química à segunda-feira (...) e de Matemática à quarta-feira de manhã. Tem também explicações fora da escola” (CIP-D, março 2010).

Assim, ainda que não possamos afirmar quais foram os acontecimentos específicos que garantiram o sucesso do Dário no segundo ano em que frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, e quais os que o levaram a não conseguir aceder-lhe da primeira vez, acreditamos que os vários aspetos que referimos configuraram, de alguma forma, esse mesmo acesso. Nomeadamente: (1) a diversificação das modalidades de trabalho, isto é, tempos e espaços para trabalhar colaborativamente e individualmente; (2) o aumento dos momentos de estudo e trabalho autónomo fora das aulas; (3) a continuidade dos apoios individualizados, contemplados no horário letivo do Dário e geridos pelo mesmo professor que lecionava a disciplina de Matemática A, o Ivo; (4) a frequência de sessões de estudo, também individualizadas, exteriores aos espaços e tempos escolares, isto é, as chamadas explicações e, por último, (5) estar a estudar estes conteúdos temáticos pela segunda vez, permitindo que alguns conhecimentos fossem aprofundados e melhor compreendidos, mas, na sua maioria, não fossem apropriados pela primeira vez.

5.1.2.2. As adaptações

5.1.2.2.1. Em aula

Durante os anos letivos de 2008/09 e 2009/20 assistimos a diversas aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, nas quais participava o Dário. Estas aulas tiveram lugar em quatro salas de aula diferentes, sendo que nenhum destes espaços foi sujeito a adaptações que procurassem atender às características sensoriais deste estudante surdo. No entanto, eram salas pensadas para um máximo de 30 alunos e, portanto, relativamente pequenas e onde a primeira fila de carteiras se encontrava a cerca de um metro, ou metro e meio, do quadro. Além disso, observámos o cuidado de reservar para o Dário um lugar na primeira ou segunda filas. No caso do segundo ano em que o Dário frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, esta localização do estudante não aconteceu desde o início. Desconhecemos se foi o Dário que não a procurou ou se os colegas que, não estando familiarizados com ele, não sabiam que essa localização era mais adequada para as características sensoriais deste

estudante e ocuparam todos os lugares da frente. Seja como for, foi o próprio professor que sentiu necessidade de alterar o local onde o Dário se sentava.

12 PM2 Ele está logo na primeira carteira. (...) Porque inicialmente até estava (...) na terceira fila. Agora já está (...) mesmo ali à frente. Porque eu, depois, troquei ali outro, arranjei maneira de eles trocarem. E acho que ele fica... assim fica melhor. (E-PM2, janeiro 2010, p. 3)

Este cuidado com a localização do estudante surdo, como já tivemos oportunidade de referir, é essencial para facilitar o acesso à leitura labial, que é, no caso do Dário, a forma como este estudante percebe o que lhe é comunicado oralmente. Além disso, estar mais perto dos professores permitia-lhes observar, mais facilmente, o rosto do Dário, de forma a poderem inferir se ele estava desatento, ou se mostrava sinais de incompreensão. Assim, facilitava a realização de intervenções mais frequentes e atempadas, no sentido de facultar confirmações ou esclarecimentos, quer sobre os conteúdos matemáticos quer sobre aspetos ligados à LP.

Nas aulas a que assistimos pudemos observar um cuidado, por parte dos professores, em manterem-se à frente do Dário, nos momentos de exposição de conteúdos ou discussão geral (grupo-turma), evitando circular pela sala enquanto falavam para a turma. Este era um esforço consciente e que contrariava as formas de atuação que costumavam adoptar com outras turmas. Como nos relatou o Ivo: “eu tento estar virado para ele e tento lembrar-me dele mas, pronto, depois (...), às vezes, esqueço-me, depois, lá vou virando. Viro-me para que ele perceba bem” (E-PM2, janeiro 2010, p. 3). Precisamente por reconhecer que se esquecia, por vezes, de falar com o rosto virado para o Dário, este professor teve o cuidado de pedir ao estudante que o avisasse, não só quando tivesse dúvidas, mas também se a localização ou posição do rosto do docente não fosse a mais adequada para permitir a leitura labial: “eu também sempre lhe disse “Pá, quando houver alguma dúvida, pronto, epá, pergunta-me! Se eu...se eu não estiver virado para ti faz-me um sinalzinho e tal que é para eu perceber” (E-PM2, janeiro 2010, p. 4).

Para além da localização do professor e da posição do rosto, a velocidade e clareza da articulação das palavras são elementos que podem promover ou dificultar o acesso à leitura labial. Mais uma vez, este é um cuidado que necessita de um esforço intencional, tal como referiu a professora responsável pela disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, no primeiro ano em que o Dário a frequentou.

- 2 PM1 Eu sou um bocado apressada a falar e às vezes isso também é uma das características que a gente tem de mudar, ou seja, tive de mudar a forma como falo com eles, estar sempre virada para eles. Nem sempre, às vezes, é possível. Às vezes tenho que repetir aquilo que disse, porque o disse virada para o quadro. Tenho que voltar a repetir... quando me lembro. E outras vezes peço para eles [o Dário e o Artur] mesmo que... Eles próprios, eles próprios às vezes dizem, ou quando não percebem também reclamam um bocado. (E1-PM1, novembro 2008, p. 1)

Este excerto, para além da referência à velocidade do discurso, ilumina a construção de um contrato didático e de mecanismos de *inter* e *intra-empowerment* (César, 2013a, 2014) que permitiram ao Dário sentir que a solicitação de esclarecimento de dúvidas eram aceites e respeitados pelos docentes. Além disso, ter o cuidado de questionar os professores quando não percebe o que dizem (acesso à LP) ou que explicam (acesso aos conteúdos matemáticos), ilumina, também, uma procura ativa, por parte do Dário, de participar nas aulas e apropriar os conhecimentos que estavam a ser trabalhados. Ambos os professores fizeram referência a estas solicitações feitas por este estudante.

- 2 PM1 O Dário (...) Se não percebe na hora diz logo. (...) Se lhe estão a mandar fazer alguma coisa (...) [se] eu estou a pedir e ele não está a perceber nada ele aí reclama e pergunta “mas é para fazer o quê?”... Pronto, e aí volto a repetir. (E1-PM1, novembro 2008, p. 1)
- 12 PM2 Pronto, ele também quando não percebe também faz... também faz questões. Não faz muito. Mas já vai fazendo. Já se vai abrindo. Nota-se que ele, às vezes, até já responde e tudo. (E-PM2, janeiro 2010, p. 3)

Assim, estes professores repetiam mais pausadamente algumas palavras quando eram solicitados pelo Dário, ou se o entendiam necessário, quer por observarem alguma expressão facial do estudante que indicava a existência de dúvidas, quer por se aperceberem que primeiramente o tinham feito de uma forma que este não poderia perceber. Para perceberem se as informações eram apropriadas com alguma distorção, era frequente solicitarem *feedback* [“Em termos de compreensão, [o Dário e o Artur] têm algumas dificuldades em compreender, em expressar-se, também. Por isso, às vezes pergunto mais a eles do que aos outros” (E1-PM1, novembro 2008, p. 3)] ou verificarem as anotações ou resoluções escritas no caderno do Dário [“embora sem intervir, (...) é frequente durante as pausas do discurso o Ivo estar a ver o que o Dário está a fazer” (OA4-PM2, maio 2010)].

Outra adaptação realizada, em aula, que facilitava a participação e trabalho do Dário, foi o recurso a complementos visuais das mensagens veiculadas oralmente.

Como já referimos durante a descrição das aulas de Matemática, as informações orais eram frequentemente acompanhadas por suportes escritos, pictóricos ou, mesmo, alguma gesticulação. Por exemplo, quando era solicitada a realização de uma lista de exercícios, de uma ficha de trabalho ou do manual, era frequente estes professores terem a indicação dessa mesma lista projetada, ou escrita no quadro, tal como observámos em diversas aulas e nos afirmaram os docentes, em entrevista.

4 PM1 Quando é resolução de exercícios costumo pôr à margem [num canto do quadro] os exercícios que nós naquela aula vamos fazer, ou temos que fazer. E coloco. Quando é aula de exercícios coloco e vão cada um ao seu ritmo. Às vezes vão ao quadro uns, vão resolvendo, outras vezes sou eu que resolvo. (E1-PM1, novembro 2008, p. 3)

Assim, ao invés de ter de anotar a lista de exercícios que a Mariana ditava, o Dário, e os restantes colegas, podiam consultá-la sempre que necessário, ou copiá-la diretamente do quadro. Desta forma, e como refere esta professora, os estudantes podiam avançar “cada um ao seu ritmo”. Para além do uso do quadro e de giz, observámos, como suporte visual, o recurso a fichas de trabalho, ao quadro interativo, a calculadoras gráficas, ao *viewscreen*, à projeção de apresentações em *powerpoint* e a alguma gesticulação (Borges, 2009; Borges & César, 2012). Por exemplo, como já referimos, observámos o recurso, por parte da Mariana, a um programa informático que permitia projetar a imagem de uma calculadora gráfica, semelhante à que os estudantes traziam para as aulas. Com esta tecnologia esta professora complementou as informações que ia facultando oralmente com a exemplificação das mesmas na calculadora virtual exibida no quadro interativo.

Ao Ivo, não observámos o recurso ao *viewscreen* nem ao quadro interativo. Ainda que só tenhamos assistidos às aulas que corresponderam, sensivelmente, ao último mês do período letivo, de acordo com uma entrevista realizada com o Dário, esses recursos também não foram usados no restante ano letivo.

24 D Este ano a gente recorreu aos quadros de... quadros negros. Eu preferia que fosse quadros interactivos pois assim é mais fácil para vermos as fichas e... as fichas do *moodle* e... e ficava mais fácil. (...) podia mostrar, assim, aqueles fenómenos assim, gráficos. (...) também tiveram cá muito o *powerpoint*, o que eu fiquei satisfeito. (E4-D, julho 2010, p. 3)

Do discurso do Dário depreende-se que ele reconhece a importância dos suportes visuais, valorizando, por exemplo, o acesso à *internet* que os quadros interativos permitem, possibilitando a manipulação ou consulta de materiais previamente

partilhados, nomeadamente através do *moodle*. Noutra altura, referiu durante uma conversa informal, que ocorreu após a terceira entrevista, que

preferia que houvesse mais quadros interativos. Não gosta do pó do giz mas, sobretudo justifica a sua opinião pela facilidade de se gravar e partilhar pelo *moodle* as anotações feitas no quadro durante a aula e a possibilidade de projetar as fichas de trabalho de modo a permitir que os estudantes que as não trouxeram acompanhem a aula. Embora acrescente que sabe que não deveriam vir para a aula sem as fichas. (CIP-D, março 2010)

Também a Mariana fez referência ao recurso à plataforma *moodle*, onde partilhava fichas de trabalho e resumos dos conteúdos trabalhados em aula [“Na *net...* no *moodle*, ponho resumos da matéria que vou dando” (E1-PM1, novembro 2008, p. 3)]. Ainda que se revistam de utilidade pedagógica também para os estudantes ouvintes, estes diversos complementos visuais da informação oral (Borges, 2009) são de fulcral importância para os estudantes surdos, para quem a visão é o sentido primordial de percepção e compreensão do mundo exterior e, em particular, dos conhecimentos matemáticos. O próprio Dário, quando lhe perguntámos sobre eventuais sugestões de aspetos que pudessem tornar as aulas mais adaptadas a si, disse-nos que gostaria que os professores escrevessem mais no quadro aquilo que dizem para que ele possa acompanhar melhor a informação veiculada. Além disso, sugeriu que, para evitar a desatenção dos estudantes, seria interessante que, de vez em quando, a explicação dos conteúdos fosse feita por um dos colegas que já tivesse apropriado o tópico em questão.

[O Dário] acredita que «ser professor por cinco minutos» seria bom para o estudante que explica porque [ele] poderia sentir-se mais «integrado» na turma, participando mais ativamente nas aulas e seria, também, «eficiente» para os colegas que ouvem pela mudança de quem fala e por ser um colega. (CIP-D, março 2010, expressões entre aspas usadas pelo Dário)

Apesar de nos ter dito que o Ivo escrevia quase toda a informação veiculada oralmente, na entrevista realizada quando concluiu o ensino secundário, o Dário voltou a referir a importância que atribui aos suportes visuais. Nessa altura afirmou o seguinte:

24 D Mas gostava que fossem mais explicações a nível de escrito, que é para eu reter a memória visual em vez de auditiva. É. Pronto, era só isso que eu precisava que fosse mais adaptado. Era os quadros interactivos e recorrer também a explicações visuais, ou seja, escritas. (E4-D, julho 2010, p. 3)

Este estudante acrescentou, ainda, algo que também nós e outros autores (Borges, 2009; Borges & César, 2012; Santos et al., 2008) temos afirmado: as

adaptações realizadas para incluir os estudantes surdos nas aprendizagens matemáticas (e não só) são, na sua grande maioria, uma mais-valia para os restantes estudantes.

26 D Hum... eu acho que também eles [os colegas ouvintes] conseguiam fazer melhor com aquilo que eu disse. A nível de... Embora eles conseguem reter informação de ouvido também conseguiam reter a informação visual. Assim, a gente ganha mais. Acho que é só isso. (E4-D, julho 2010, p. 3)

Também a Mariana fez referência ao que tem aprendido no trabalho com o Dário e com outros estudantes com necessidade de AESE. Como afirma, “é esse tipo de coisa que a gente consegue aperceber-se de uns para os outros. É mais fácil assim, ou assado, de acordo com as características de cada um” (E1-PM1, novembro 2008, p. 6). Assim, ensinar sempre da mesma maneira não serve para todos. Ao procurar formas diferentes de expor os conteúdos, outras tarefas a propor, ou mesmo estratégias diversificadas de resolver um mesmo exercício, com o objetivo de melhor adequar ao Dário o trabalho realizado em aula, esta professora promove a aprendizagem de outros estudantes que, embora não tendo as mesmas características sensoriais do primeiro, apropriam os conhecimentos matemáticos mais facilmente através destas outras práticas.

2 PM1 Tenho gostado de trabalhar com eles. Não só com estes como com os outros. Acho que é interessante trabalhar com este tipo de miúdos, porque nos levam a pensar, também, noutras estratégias, noutras formas de ensinar estes e outros que também têm dificuldade. Outras dificuldades. Também nos levam a modificarmos um bocadinho a nossa maneira de estar na sala de aula, claro. A forma como falamos. Às vezes, estes têm dificuldade em aprender, mas há outros que não têm este problema e também têm algumas dificuldades em aprender. Portanto, às vezes estas alterações que a gente tem que fazer – por isso o dar apoio a este tipo de investigação – leva-nos... passa também por isso, porque às vezes não posso chegar... nem sequer... pelo simples facto de lhes estarmos a explicar sempre da mesma maneira uma coisa que se calhar até pode ser explicada de outra e que nós não atingimos. E se calhar eles levam-nos, às vezes, a explicar de outra maneira. E isso é bom para eles e é bom também para outros que eu tenho, que não têm as dificuldades deles. (E1-PM1, novembro 2008, p. 2)

O discurso desta professora ilumina uma satisfação em trabalhar com estudantes com necessidade de AESE. Destaca, sobretudo, a importância das aprendizagens realizadas na procura de respostas para os desafios que lhe têm sido colocados pela inclusão destes estudantes, nas turmas que tem lecionado, quer para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, quer para a promoção do acesso ao sucesso escolar de todos os alunos. Além disso, destaca, no final deste excerto, que o que

aprende e o que adapta “é bom também para outros”. Também, o Ivo, ainda que afirme que as adaptações que realizou não foram além dos aspetos comunicacionais, tinha, nas práticas por ele adoptadas, elementos que estão em consonância com esta necessidade de diversificação, em particular das estratégias de resolução de tarefas. Durante a observação de uma aula fizemos o seguinte registo.

PM2 Esta não é maneira mais rápida. Já vamos ver outra maneira de resolver isto no círculo trigonométrico. Mas, de qualquer maneira, acho que não se perde nada em ver como se faz desta maneira que poderá ser útil noutras situações. (OA1-PM2, maio 2010)

Esta forma de atuação, ainda que não tenha tido a intencionalidade de facilitar especificamente a apropriação de conhecimentos matemáticos por parte do Dário, ao passar por apresentar duas resoluções possíveis para a mesma tarefa, por um lado promove o respeito por diferentes formas de raciocínio e, por outro, propicia a aprendizagem de mais estudantes, uma vez que para uns será mais fácil compreender a primeira estratégia e, para outros, a segunda. Apresentar a segunda estratégia promove a aprendizagem dos que a compreendem melhor. E este poderia ser o caso do Dário. Contudo, esta forma de atuação do Ivo assenta num modo de trabalho que já adoptava anteriormente. Logo, específico das práticas letivas das aulas que leciona e não pela presença do Dário. Já do discurso da Mariana (penúltimo excerto) depreende-se que as adaptações que vai realizando são configuradas pelas aprendizagens que vão ocorrendo à medida que isso vai sendo necessário e pela convivência com os estudantes a quem se dirige. Ainda que seja importante que as adaptações sejam realizadas tendo em conta as necessidades, características e interesses dos estudantes, quando se trata daqueles que têm necessidade de AESE, emerge uma falta de formação especializada para estas temáticas. Tanto a Mariana como o Ivo fizeram referência a essa lacuna formativa.

2 PM1 Temos que nos adaptar para essa situação. E não somos preparados para elas. Nem, portanto, para isso. Porque a mim... eu nunca tive preparação como lidar com estes alunos. Eles aparecem, pura e simplesmente. E nunca nos foi dada formação nenhuma. Temos de ser nós a formarmos-nos. (E1-PM1, novembro 2008, p. 3)

12 PM2 Eu também nunca tive nenhuma preparação nesta... nesta área de trabalhar com... com alunos com estas características, não é? Porque, pronto, aparece-nos um aluno assim na sala e nós temos que nos... pronto, fazer o nosso melhor pensando que ele ali está. (E-PM2, janeiro 2010, p. 3)

Estes excertos iluminam que estes professores, mesmo sem formação especializada, tentaram responder da melhor maneira que conseguiram ao desafio de propiciar a aprendizagem da Matemática por parte do Dário. Além disso, as formas de atuação e discurso da Mariana e do Ivo manifestaram, ainda, uma preocupação com a promoção da inclusão deste estudante. Ao respeitarem as características do Dário nos modelos de comunicação adotados e ao aceitarem e incentivarem, explícita ou implicitamente, a emersão de momentos de interação com os colegas, na forma de esclarecimentos de dúvidas ou co-construção tutorial durante a realização de tarefas matemáticas, permitiram o desenvolvimento de uma participação legítima deste jovem nos processos de aprendizagem da Matemática, em aula, naquele grupo de estudantes. Esta preocupação dupla destes professores, em promover a aprendizagem da Matemática e a inclusão, é iluminada pelo que afirmou o Ivo.

38 PM2 O aluno aparece na turma e uma pessoa tem que, de alguma maneira – não é? – tentar apoiá-lo. A ideia é sempre ajudá-lo e ajudá-lo a... na disciplina, ajudá-lo a inserir... a inserir-se na turma e... e pronto, e de forma a que também todos os outros, os colegas do grupo, também o aceitem. (E-PM2, janeiro 2010, p. 6)

Apesar do cuidado destes professores, de acordo com os relatos partilhados pela mãe do Dário, não foi sempre este o cenário com que o filho se deparou. Como afirmou, há “professores que têm alguns cuidados (...) [Mas há outros que] batem o pé que não são... não são pagos para isso. Não têm especialidade nenhuma e não são pagos para isso” (E2-MD, julho2010, p. 7). Infelizmente, esta é uma atitude comum ente muitos professores. Apesar de existirem estudos que afirmam que a formação de professores, inicial ou contínua, sobre a temática das necessidades de AESE promove a mudança das atitudes, sentimentos e preocupações dos agentes educativos relativamente à educação inclusiva (J. Santos, 2008), a inserção, na formação inicial, de unidades curriculares (UCs) sobre, ou que abordem, este assunto é ainda diminuta, ou em alguns cursos inexistente (César, 2012b, 2014; César et al., 2014). Assim, muitos professores iniciam a carreira com pouco ou nenhum conhecimento sobre os diversos casos de necessidade de AESE com que se poderão vir a deparar e sobre eventuais adaptações a realizar, nomeadamente, comunicacionais ou curriculares, de forma a promover a inclusão e aprendizagens destes estudantes. Esta lacuna prejudica as trajetórias de participação ao longo da vida escolar das crianças e jovens com necessidade de AESE, pois, como salienta a mãe do Dário, “nós não somos iguais. Não são iguais. São diferentes. Têm

que ser tratados de forma diferente. Têm que ser ensinadas coisas de forma diferente dos outros. É tão simples como isso” (E2-MD, julho 2010, p. 3). Urge, portanto, aprofundar e universalizar a formação especializada oferecida aos professores, em formação e em serviço, sobre estas temáticas, de modo a que estes estudantes não fiquem à mercê da sensibilidade, intuição e experiências prévias dos professores com que se vão cruzando.

Talvez pela falta de formação especializada, juntamente com as pressões sentidas pela existência de avaliação externa no final do ano letivo - os exames finais nacionais - não observámos adaptações acentuadas ao nível curricular. Aliás, o próprio Ivo assume-o em entrevista.

24 PM2 Em termos de estratégia especial, não... não adoptei nenhuma. E também nunca... nunca perguntei, por exemplo à Mariana, se ela adoptava alguma estratégia especial ou não, se seria necessário fazer alguma coisa em particular. Mas não tenho feito nada de diferente. (E-PM2, janeiro 2010, p. 5)

Contudo, alguns conteúdos programáticos têm características que os tornam particularmente (mais) difíceis para um surdo a eles aceder de forma aprofundada. O capítulo sobre a temática das probabilidades, por exemplo, foi referido, tanto pelo Dário como pela Mariana, como sendo fonte de preocupação e desafios. Esta professora referiu que a unidade temática das probabilidades exige que o estudante interprete enunciados extensos, onde pequenas mudanças em expressões, pontuações ou algumas subtilidades linguísticas significam diferentes tarefas a resolver. Além disso, é frequentemente solicitada neste conteúdo programático, possivelmente por também ser pedido nos exames finais nacionais, a elaboração de textos, nomeadamente, explicando através de uma composição uma estratégia de resolução.

6 PM1 Esta primeira parte foi de probabilidades. Eu, também, julgo que a negativa [no primeiro teste] deles [o Dário e o Artur] tem um pouco a ver com... com esta matéria, porque exige muita interpretação. São problemas, a seguir a problemas. E muitos parecidos uns com os outros. Os textos muito idênticos. Mas muitas vezes, basta a mudança de uma palavra para que eles não possam entender e perceber. O “pelo menos que”, por exemplo, é uma dificuldade que tem o que quer dizer. Como é que eles fazem para ir buscar os elementos que são “pelo menos”... “haver pelo menos o dois”, ou “sair pelo menos o dois”. Como é que eu interpreto isso? Isso é uma das dificuldades que eles têm. Por isso, eu julgo que, é uma dificuldade agora e é mais na parte da interpretação... e expressão. Na matemática nota-se mais é na interpretação. A expressão, como é... Pronto, eles agora ... agora têm composições para fazerem. (E1-PM1, novembro 2008, p. 5)

Assim, esta é uma unidade temática fortemente configurada pelo acesso à LP e que, por isso mesmo, deveria ser repensada quando é lecionada a estudantes surdos, tanto em momentos de promoção da apropriação de conhecimentos, como de avaliação. Mesmo com os cuidados com a comunicação, em aula, de ambos os professores, para o Dário, alcançar uma classificação igual ou superior a 10 valores, em momentos de avaliação específicos sobre este tema, implicava um grande esforço, que frequentemente não era bem sucedido. Como referiu a Mariana, este estudante (tal como o Artur) obteve uma classificação inferior a 10 valores no primeiro teste (avaliação interna), que apenas versava sobre probabilidades e, no ano letivo seguinte o mesmo voltou a acontecer no primeiro Teste Intermédio de Matemática (avaliação externa intermédia, de adoção optativa, por parte da escola), que também só incidia sobre essa unidade temática.

14 D O primeiro teste do ano era todo de probabilidades. Eu não conseguia... Eu não tenho aquela capacidade de percepção para perceber bem o que é que...o que é que os testes querem dizer, quais são as condições. (...) Eu acho que para mim deveria ser mais fácil se eles explicassem o que é que se pretende. (...) Parece que temos (...) aquela condição, mas depois temos outra condição e isso vai baralhar a primeira condição. Às vezes isso, a mim, conf...fica completamente confuso. Pronto, e depois fiquei muito chateado porque no teste intermédio tive um oito o que...o que baixou-me a nota. Eu fiquei muito chateado. Para a semana eu vou ter já também um teste intermédio. Mas não é só as probabilidades. É só... São também as funções. Eu gosto mais sempre das funções. Porque as funções são capacidade analítica. Essa parte eu não tenho dificuldades. (E3-D, março 2010, pp. 2-3)

Neste excerto, retirado de uma entrevista realizada perto do final do 2.º período letivo, do segundo ano em que o Dário frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, é realçada a dificuldade sentida por este estudante em compreender os enunciados, longos e complexos, das tarefas propostas dentro da unidade temática de probabilidades. Se, por vezes, a interpretação do que é solicitado já é complicada para um estudante ouvinte, para um que tem o acesso à LP configurado por uma surdez severa ou profunda, o desafio é ainda maior. Como refere o Dário, quando a unidade temática apresenta um carácter mais analítico, com menor exigência ao nível do domínio da LP, como o estudo das funções, este estudante vivencia uma maior facilidade no acesso à sua apropriação e a classificações positivas, isto é, iguais ou superiores a 10 valores. Assim, seria desejável que as perguntas e os enunciados, dentro do capítulo das probabilidades, fossem simplificados, ou mais claros na apresentação das condições e objetivos, para que a apropriação e avaliação dos conteúdos

matemáticos não fiquem condicionadas pela dificuldade no acesso à LP. Nada alterar nesse sentido configura um obstáculo, para este estudante, no acesso ao sucesso acadêmico nesta unidade temática e, em última instância, nesta disciplina.

5.1.2.2.2. Em momentos de avaliação

Como já referimos, mesmo para um surdo que recorre à LP como forma de comunicação dominante (Healy et al., 2016), isto é que interaja com os ouvintes recorrendo à leitura labial e à oralização, o acesso a esta língua não acontece da mesma forma que com os ouvintes (Sim-Sim, 2005). Assim, o domínio da LP levanta desafios acrescidos para os surdos, mesmo quando esta língua se encontra na forma escrita (Melro, 2014). Por isso mesmo, estes estudantes têm consagrada legalmente a possibilidade de usufruir de alterações nos processos de avaliação, que podem passar pelo recurso a instrumentos, periodicidade ou duração diferentes do que é proposto aos restantes colegas (ME, 2008). No caso do Dário, foi-lhe dada a possibilidade de usar 30 minutos adicionais na realização dos testes, à semelhança do que também é permitido durante a realização dos exames finais nacionais (JNE, 2016b). Contudo, a Mariana relatou que ele raramente tirava partido desse direito: “Eles [o Dário e o Artur] têm meia hora de tolerância além da hora normal. (...) Podem-no ter mas, normalmente, não o utilizam. Porque eles podem ter mais meia hora nos testes” (E1-PM1, novembro 2008, p. 4). Esta professora acreditava que, por vezes, este tempo adicional até pudesse ser útil ao Dário, mas que ele não usufruía dele por não querer ser visto como diferente ou com acesso a privilégios (CIP-PM1, maio 2009). Esta forma do Dário percecionar as medidas que pretendem construir cenários de equidade como elementos que podem contribuir para uma estigmatização corrobora os resultados apresentados por Lang (2002), quando este refere que alguns dos estudantes com necessidade de AESE, que frequentam o ensino superior, não solicitam os apoios a que teriam direito, nem tão pouco dão a conhecer as características que os justificariam, pelo receio de discriminação.

Também o Ivo, o professor que lecionou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, quando o Dário a frequentou pela segunda vez, mencionou que este, até à data da entrevista, ou seja, durante o 1.º período daquele ano letivo, nunca solicitou a utilização de tempo adicional para a realização dos testes. Para garantir que o estudante o fazia por não necessitar desse tempo e não por desconhecer que essa

possibilidade se mantinha, o Ivo referiu que iria questionar o Dário sobre esse tópico, de forma a que ficasse claro que poderia usufruir desse direito, se assim o entendesse.

20 PM2 Ele nunca me pediu para fazer os testes... para ter mais tempo. Para ter mais tempo de... para a realização dos testes. (...) Agora, como vai haver um teste em breve, tenho que lhe perguntar se, de facto, se precisa ou não precisa. Se calhar também depende da... Poderá depender do à-vontade que ele tem (...) acerca da matéria. (E-PM2, janeiro 2010, p. 4)

Nos exames finais nacionais está consagrada a possibilidade de aceder a algumas medidas que procuram tornar o acesso a esta forma de avaliação externa mais equitativo. Entre outros aspetos, o Dário tem o direito a usufruir de 30 minutos de tempo suplementar, para além dos tempos regular e de tolerância permitidos na realização destes instrumentos. Esta medida, suportada legalmente, permite aos estudantes surdos terem mais tempo para ultrapassar as barreiras linguísticas subjacentes ao recurso a uma língua de instrução desadequada às suas características sensoriais (Baptista, 2008; Ruela, 2000). Este foi um direito que foi solicitado para o Dário, relativamente ao exame final nacional de Matemática A. Poderia, também, ter acedido a outras adaptações. Por exemplo, era-lhe permitido consultar um dicionário de LP durante a realização da prova, mas não o fez. Já em relação à disciplina de Português, o Dário optou por realizar o exame final nacional específico para surdos. Este exame permitia-lhe, não só concluir a disciplina, como poderia ser considerado prova de ingresso na candidatura ao ensino superior, caso o curso pretendido assim o exigisse.

12 PEE1 Alguns, como os surdos têm exames... condições especiais, por exemplo, na disciplina de Português. Eu (...) explico-lhes o leque de oportunidades, de opções que eles têm e, como por exemplo essa, poderiam optar por um exame de Português especial para surdos. Eles [o Dário e o Artur] adoptaram. Preferiram fazer esse exame de Português, visto que na presente lei diz que não os afeta na entrada para a faculdade. E então, ambos optaram por isso. (E-PEE1, abril 2009, pp. 9-10)

Estes direitos não estão garantidos automaticamente pelo enquadramento do Dário nos casos contemplados no decreto de lei que regulamenta os apoios aos estudantes com necessidades de AESE (ME, 2008). Para aceder a estas medidas é necessário que os professores do ensino especial as solicitem, justificadamente, ao Júri Nacional de Exames que poderá, ou não, autorizá-las (JNE, 2016b). Como referiu a professora do ensino especial que trabalhou com o Dário no primeiro ano em que este

estudante frequentou o 12.º ano de escolaridade (PEE1), “depois explico-lhes toda a papelada que é preciso preencher, não só ao longo do ano, como, também, para os exames específicos” (E-PEE1, abril 2009, p. 10). Assim, é necessário, por um lado, que os professores do ensino especial conheçam aprofundadamente a legislação, de forma a saberem qual o conjunto de direitos a que cada estudante com necessidade de AESE pode aceder, de acordo com o seu caso, e quais os processos para os solicitar. Por outro lado, é preciso que haja uma interação com os estudantes e com a respetiva família, bem como com os docentes que com eles trabalham, para que se decida, de forma sustentada, quais as medidas adaptativas que devem ser solicitadas para cada estudante em particular. No caso específico do Dário, não faria sentido, por exemplo, requisitar a presença de um intérprete de LGP durante a realização dos exames. Ainda que os surdos possam usufruir deste direito, o Dário não domina a LGP. Logo, este seria um apoio sem utilidade para este estudante. Já um tempo adicional para interpretar os enunciados, escritos em LP, para alguém com um domínio desta língua configurado pela surdez, é uma medida que se adequava às características e necessidades do Dário.

5.1.2.2.3. Da escola

Entendemos por adaptações da escola todos os mecanismos, apoios ou interações que tenham acontecido ou sido postos em prática, fora das aulas, tendo em vista o acesso ao sucesso escolar do Dário, no ensino secundário. Por exemplo, durante a frequência deste ciclo de ensino, este estudante esteve incluído em turmas de número reduzido ($N \leq 20$), com exceção daquelas em que participava apenas numa só disciplina. Saliente-se que a escola manteve esta medida no ano em que o Dário frequentou todas as disciplinas do 12.º ano de escolaridade, em 2008/09, altura em que entrou em vigor o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), que a isso já não obrigava, ao contrário do que estava legislado até aí (ME, 1991). Este menor número de estudantes por turma permite, para além duma atenção mais individualizada dos professores, facilitar a redução do nível de ruído na sala. Para um surdo, que complementa a leitura labial com a captação residual de alguns sons, uma sala mais silenciosa possibilita uma melhor interpretação do que está a ser dito.

Para além desta medida, durante os dois anos letivos em que frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, o Dário usufruiu ainda de um período de 45 minutos, por semana, fora do período regulamentar de aulas, em que trabalhava com a Mariana (em 2008/09) ou com o Ivo (em 2009/10), sem a presença

dos colegas ouvintes. Estes momentos, apenas partilhados com o Artur, no primeiro ano letivo, ou individualizados, no segundo, possibilitavam um momento de trabalho com a atenção dos professores muito mais disponível e focalizada neste estudante (ou nele e no Artur), permitindo retomar alguns conteúdos programáticos abordados nas aulas, responder a questões suscitadas, ou esclarecer dúvidas, por exemplo.

26 PM1 [N]as aulas de apoio, eu faço, tento, sempre, fazer um resumo do que... do que estamos a dar de momento. Tento fazer, sempre, numa folha escrita. (...) E depois eles, às vezes, trazem dúvidas, outras vezes não. O Dário, normalmente, traz. Traz sempre uma duvidazinha, ou algo que não percebeu na aula, ou algo que esteve a fazer e não percebeu. (...) Começo sempre por isso. Depois fazemos exercícios. (E2-PM1, abril 2009, pp. 6-7)

Este excerto ilumina uma estrutura frequente das aulas de apoio, onde emergem tempos para um trabalho gerido à medida das dúvidas e ritmos que o Dário ia apresentando à professora. Também o Dário referiu que as aulas de apoio eram o momento indicado para colocar todas as questões que ficaram por fazer nas aulas das diferentes disciplinas. Este estudante afirma que, por vezes, não perguntava, em aula, tudo o que precisava, por receio de monopolizar excessivamente a atenção dos professores ou atrasar demasiado o ritmo esperado para esse momento.

24 D Eu nas aulas dos apoios agora já consigo perceber melhor. Por exemplo: há algumas aulas que eu não tenho... não consigo perceber muito bem. Eu também não estou muito habituado a fazer muitas perguntas à professora, por ter receio de estar a perder muito tempo. Depois eu também não quero que a professora perca tempo porque os outros alunos também estão a precisar. Também não... Mas é para isso que servem as aulas de apoio, porque eu já posso ir ter com ela e perguntava como é que era um exercício. E depois fazer exercícios e também se eu tiver alguma coisa errada a professora está ali para ajudar e corrigir. Se for nas aulas é que eu tenho receio de fazer muitas perguntas. (E2-D, abril 2009, p. 2)

Estas aulas eram, também, aproveitadas para concluir, ou corrigir, as resoluções elaboradas pelo Dário para exercícios propostos nas aulas de Matemática e que não foram aí respondidos.

4 PM1 Os outros [os exercícios que não foram concluídos em aula] vão para casa. O que acontece é que quando eu não corrijo tudo, às vezes digo “vão para casa, eu depois levo para casa e corrijo os vossos” [refere-se às resoluções feitas pelo Dário e pelo Artur]. Isso já tenho dito. Também já tenho dito “Olhem, vocês têm de fazer estes exercícios. Vocês, agora, vão para casa, fazem-nos e eu levo para corrigir (...)”. Às vezes, é no

apoio que, depois, vamos ver o que é que está mal. (E1-PM1, novembro 2008, p. 3)

Esta forma de trabalho, mais individualizada, permitia, para além das vantagens descritas, que a professora solicitasse *feedback* mais amiúde, possibilitando a deteção mais atempada de dificuldades ou interpretações que não correspondessem ao que estava a ser pedido, quer do foro matemático quer linguístico. O Dário, mesmo reconhecendo que a Mariana, em aula, não mostrava desagrado em dizer ou explicar algo pela segunda vez [“a professora de Matemática (...) não importa de explicar outra vez” (E2-D, abril 2009, p. 3)], valorizava as aulas de apoio individualizadas, sobretudo pela disponibilidade dos professores, que não tinham de dividir a atenção, nem preocupar-se com a gestão de um grupo-turma, naquela situação particular.

32 D Eu tenho a noção quando os professores que não querem explicar. Eles já fazem aquela cara assim [faz um ar entre o surpreendido e o enfadado]. E depois aí o tom da voz também é importante, por exemplo. Por isso é que eu não quis... ah... não quis fazer muitas perguntas para não ficarem chateados comigo. “Ai aquele aluno está sempre a chatear!” Mas prontos. Mas por isso mesmo é que eu vou às aulas de apoio, para conseguir. Porque já sei que os professores já estão mais concentrados comigo e que já querem estudar melhor. (E2-D, abril 2009, p. 4)

Este excerto salienta, mais uma vez, a importância das mensagens implícitas nas formas de atuação dos agentes educativos. Ainda que o discurso possa ser desprovido de rejeição ou descontentamento, uma expressão facial ou um tom de voz podem indicar o contrário e os estudantes podem percioná-lo, com maior ou menor facilidade. No caso do Dário, cuja forma principal de perceção do mundo envolvente é a visão, a sensibilidade para as formas de comunicação não-verbais, como uma expressão facial, é bastante acentuada e facultava-lhe informações importantes acerca do que é aceitável ou apropriado em diversas situações. Colocar, ou não, mais questões é um dos aspetos que decidiu através do que depreendeu por essa via. Assim, os implícitos desempenham um papel muitíssimo importante, podendo constituírem-se como poderosos elementos de inclusão, ou exclusão, mesmo quando o que se diz é política e educativamente correto.

Ainda que as aulas de apoio fossem uma medida que está contemplada na legislação como sendo possível (ME, 2008), os professores poderiam não a ter solicitado e a escola poderia não a ter implementado. Ao fazê-lo, contribuíram para o acesso ao sucesso académico do Dário, pelo trabalho individualizado com os

professores responsáveis pelas disciplinas em que teve aulas de apoio, nomeadamente a de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade.

Durante o ensino secundário, o Dário esteve sinalizado como estudante que necessitava de AESE. Foi abrangido por diferentes legislações, designações e apoios (ME, 1991, 2008), mas o respetivo processo foi acompanhado desta sinalização, sendo a encarregada de educação, neste caso particular, a mãe, convocada todos os anos para assinar documentação que permitia a formalização e manutenção deste estatuto, bem como o acesso aos direitos previstos. Era com o apoio das professoras do ensino especial que os encarregados de educação davam continuidade a este processo burocrático. Assim, em cada novo ano letivo mantinha-se o acesso a um acompanhamento específico para este estudante.

Além disso, os professores eram informados, logo no primeiro conselho de turma, acerca da inclusão de estudantes sinalizados nas turmas que iriam lecionar, ou seja, antes do primeiro contacto com a turma, o que lhes permitia preparar aulas adequadas, desde o início do ano letivo. Ainda assim, pela interação que existia entre os professores, o Ivo foi informado da participação do Dário numa das turmas que iria lecionar pela Mariana, antes mesmo do primeiro conselho de turma. Como afirmou: “a Mariana já me tinha dito. (...) Pronto, fiquei assim mais ou menos, digamos, alerta, não é?” (E-PM2, janeiro 2010, p. 3).

Os professores eram, também, apoiados, ao longo do ano letivo e de forma sistemática, pelas professoras do ensino especial, sabendo a quem se dirigir caso necessitassem de esclarecimentos adicionais. Esta articulação entre as professoras do ensino especial e os docentes que lecionavam cada uma das disciplinas, que ocorreu na escola frequentada pelo Dário, procurou promover o desenvolvimento de práticas, em aula, mais adequadas às características deste estudante. A professora do ensino especial, que trabalhou com o Dário no primeiro ano em que este frequentou o 12.º ano de escolaridade (PEE1), referiu que participava nos conselhos de turma, disponibilizava informações sobre os diferentes casos e discutia possíveis adaptações a realizar em aula, específicas para cada estudante com necessidade de AESE, por si acompanhado.

14 PEE1 Com os professores deles [dos estudantes com necessidade de AESE], vou a todas as reuniões intercalares e reuniões de conselhos de avaliação, ou extraordinárias desde que tenha a ver com os meus miúdos inseridos no... na educação especial. Nas primeiras reuniões eu dou-lhes sempre informações dos casos que têm, dou-lhes (...) uma síntese da situação familiar do aluno, para eles terem em conta,

também, o ambiente familiar (...) e, depois, dou-lhes, sobretudo, conta do problema que o aluno apresenta e (...). Do que é recomendável, segundo a legislação, segundo outros livros, documentos sobre o assunto. O que é recomendável que se faça com esses miúdos: como devem ser tratados, como se deve lecionar para eles, o que se deve ter em conta, das suas diferenças e o auxílio que eles próprios podem dar na sala de aula, que é importantíssimo, porque são eles que estão com eles todos os dias, toda a semana. E, então, é muito importante que eles compreendam que há certas diferenças na maneira de lidar com os miúdos que têm problemáticas, dependendo de cada problemática. (E-PEE1, abril 2009, p. 11)

Assim, o trabalho dos professores das diferentes disciplinas tinha o apoio das professoras do ensino especial, disponíveis para propor, investigar ou colaborar na construção de possíveis adaptações a realizar, em aula, para promover práticas mais adequadas à aprendizagem de cada um destes estudantes. Por um lado, estes docentes contavam com a presença das professoras do ensino especial nos conselhos de turma e, por outro, sabiam a quem se dirigir noutros momentos, se surgissem dúvidas ou dificuldades na procura de formas de trabalho mais adequadas às características, necessidades e interesses de cada um destes estudantes.

As professoras do ensino especial trabalhavam, também, com os próprios estudantes com necessidade de AESE. No caso do Dário, a professora do ensino especial, do primeiro ano em que este estudante frequentou as disciplinas do 12.º ano de escolaridade, referiu o tipo de atividades que desenvolvia com ele e com o Artur, que eram, na altura, colegas de turma.

6 PEE1 Eles têm dificuldades lógicas e naturais (...) na leitura, na dicção e também muitas na escrita e, então, é esse trabalho que eu faço aqui, na hora de atendimento com eles. Faço com que eles leiam bastante. Leiam textos, leiam livros para ganharem à-vontade e melhor dicção. Quando eles se enganam, nós trabalhamos as palavras em que se enganam até que saiam melhores. E depois, também, fazemos trabalhos escritos porque, como eles, às vezes, não percebem bem as palavras – não é? – porque é uma leitura labial e nem sempre captam a forma exata da palavra, às vezes, até lhes parece que é outra palavra, ou então não perceberam bem todas as... todas as letras e escrevem-na mal. E aqui temos tempo para eles lerem, relerem, escreverem, voltarem a escrever, se derem erros perceberem o porquê do erro e emendarem, reformularem. (E-PEE1, abril 2009, p. 5)

Desta forma, o trabalho desenvolvido com esta professora foca-se, sobretudo, na melhoria do domínio, da LP, tanto na forma falada como escrita. Este é um aspeto importante a desenvolver uma vez que esta é a língua de instrução a que o Dário tem acesso. Destaca-se, também, deste excerto, a existência de tempo para essa tarefa.

Trabalhar estes detalhes, de dicção, de reconhecimento das palavras na leitura labial, de escrita, muitas vezes não se coaduna com a exigência do cumprimento de conteúdos programáticos e de repartir a atenção entre um estudante com necessidade de AESE e tantos outros, com outras características, que partilham a mesma aula. É, por isso, importante a existência e usufruto destes tempos e espaços para trabalhar estes aspetos. Seria também importante que não se tivessem voltado a alargar as turmas onde estes estudantes participam (ME, 2008), dificultando, ainda mais, a já desafiadora tarefa de responder de forma individualizada às diferentes características, necessidades e interesses de cada um dos estudantes que formam uma turma, como é esperado dos professores das várias disciplinas.

A professora do ensino especial que trabalhou com o Dário no primeiro ano em que este frequentou as disciplinas do 12.º ano de escolaridade, salientou, ainda, que não se dedica ao trabalho dos conteúdos particulares das disciplinas, nem tem formação específica na área da surdez, nomeadamente, não tem domínio da LGP, à qual, possivelmente por essa lacuna formativa, se refere como ‘linguagem’.

6 PEE1 Não posso tanto ensinar as linguagens gestuais, nem ensinar-lhes a Matemática ou Físico-Química, porque não sei. Mas posso trabalhar com eles a área dos afetos, das emoções, da expressão, da comunicação e, mais concretamente dentro da área pedagógica, essa parte prática da leitura, da escrita, que é o que mais insistimos. (E-PEE1, abril 2009, p. 6)

Esta professora salienta, ainda, a importância da articulação entre os vários docentes envolvidos no conselho de turma responsável pelo grupo em que participe um estudante com necessidade de AESE. De acordo com esta professora, não basta o trabalho por ela desenvolvido para a construção do acesso ao sucesso escolar destes estudantes. A articulação deve envolver a interação, a interajuda e o envolvimento de todos, contribuindo e facilitando esses processos.

10 PEE1 Claro que isto é um trabalho conjunto. É claro que sozinha não conseguiria grandes resultados. É um trabalho conjunto com o diretor de turma, com os outros professores, com (...) a psicóloga escolar, (...) e, também, depois [com] o conselho executivo [que] está sempre disponível para alguma coisa que seja necessária ou que eu vá lá procurar, ou que eu precise e os pais que são bastante participativos e presentes. (E-PEE1, abril 2009, p. 9)

A segunda professora do ensino especial (PEE2), isto é, aquela que estava em funções no ano em que o Dário frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de

escolaridade, pela segunda vez, trabalhou com este estudante um menor número de vezes, comparativamente ao que aconteceu no ano letivo anterior, com a primeira docente (PEE1). Esta professora perspetivava o Dário como um adulto, uma vez que este completou os 20 anos de idade no decorrer desse ano letivo. Assim, dava-lhe liberdade para aparecer, no horário estipulado ou fora dele, só se sentisse necessidade de o fazer, isto é, se precisasse de resolver alguma questão ou conversar sobre algum tópico premente.

8 PEE2 Quer dizer, não...não o trato da mesma maneira. Ele, realmente, já tem 20 anos. Portanto, ele é muito... Eu dou muita...muita autonomia ao Dário. O Dário sabe que tem aqui o espaço dele. Ele sabe que no dia tantos, às tantas horas, aquela hora é para ele. E também tem o meu *e-mail* para que...alguma coisa que aconteça também comunicar-me por...por *e-mail*. (E-PEE2, janeiro 2010, p. 3)

No trabalho com o Dário referiu focar-se em aspetos ligados ao desenvolvimento do autoconhecimento e procurar construir com ele mecanismos de autogestão e autorregulação dos tempos de estudo e trabalho individualizados.

14 PEE2 E aí foi a conversa, nitidamente, foi...(...) de tutoria, de conversar sobre o explicador, do novo horário de estudo. Portanto, foi uma conversa nesse sentido. (...) Antes disso a conversa que tivemos foi também um balanço sobre o 1.º período todo, como é que correu, as dificuldades. (E-PEE2, janeiro 2010, p. 6)

Assim, neste ano letivo, as interações com a professora do ensino especial adoptaram outros contornos, com um foco menos definido *a priori* pela docente, sem a componente de trabalho dedicada ao domínio da LP, ocorrendo com menor frequência (CIP-D, março 2010; E2-MD, julho 2010). O próprio Dário, quando questionado sobre o trabalho realizado com esta professora, não se alargou muito nos relatos partilhados, tal como registámos em diário de bordo, após uma conversa informal.

Pergunto-lhe sobre os apoios com a professora [PEE2] e ele responde que ela o ajuda sempre com o preenchimento de documentos e papéis que ele desconhece (...). Insisto sobre o que faz mais quando está com ela e volta a responder-me falando de questões burocráticas e auxílios relativos à secretaria. Tento mais uma vez, falando sobre as atividades que fazia no ano anterior (...) conta que no início do ano letivo fizeram exercícios e fichas de trabalho que tinham como objetivo «fortalecer a minha memória». No entanto (...) não vai lá muitas vezes. (CIP-D, março 2010, expressão entre aspas usada pelo Dário)

Os relatos destes dois anos letivos, no que à interação entre o Dário e as professoras do ensino especial diz respeito, iluminam que as mesmas leis e o assumir

dos mesmos cargos podem resultar em desempenhos e vivências completamente diferentes, de acordo com quem os desempenha, e como os interpreta e os operacionaliza. Assim, mesmo quando os apoios e adaptações estão previstos na legislação, a maneira como são postos em prática varia de acordo com a sensibilidade e experiências prévias dos agentes educativos envolvidos.

Terminamos este ponto sobre as adaptações da escola com uma sugestão deixada pelo Dário. Quando lhe perguntámos, durante uma conversa informal, sobre o que gostava que mudasse naquela escola para que fosse mais adaptada a si, respondeu-nos que “a biblioteca devia ser maior e ter mais manuais de Matemática e de Física e Química, que pudesse usar para encontrar exercícios para praticar e conteúdos teóricos para ler e resumir” (CIP-D, março 2010). Sendo a biblioteca um local privilegiado pelo Dário para os momentos de trabalho individual, a resposta deste estudante ilumina um jovem que se esforça, que trabalha de forma autónoma e que gosta muito de livros, como nos referiram, o próprio, a mãe e alguns colegas. A boa relação com os livros é, sem dúvida, um elemento facilitador do domínio da LP, aspeto fulcral para aceder ao sucesso académico num sistema educativo onde é essa a língua de instrução.

5.1.2.3. Interações com os pares

O Dário referiu que, à medida que foi crescendo, foi-se tornando mais difícil estabelecer novos laços e relações de amizade. A diversificação de interesses e o acentuar das diferenças entre os ritmos individuais de amadurecimento, contribuíram para essa dificuldade.

12 D Antes de entrar para o 10.º ano eu tinha, realmente, muitos amigos porque naquela altura era só ser eu, só próprio eu e tinha muitos amigos, divertia-se muito, mas pronto. Agora, ao entrar para o 10.º ano já as coisas já ficam mais complicadas, já eram muito diferentes. E tive que aprender muito rápido a estar numas... a conhecer histórias, tive que aprender a ficar calado, quando é situações pedem, ficar mesmo calado. Não dar, mesmo, opiniões, pois... mas pronto. Eu reparei que muito... agora as pessoas... as pessoas nessa idade, as pessoas são às vezes, são muito diferentes. Parece muito mais autudos [eu franzi o sobrolho, dando a entender que não tinha percebido esta palavra e ele repetiu, esforçando-se por pronunciar-la] ... mais adultos, desculpa,... e que eu também tinha que aprender a ser mais... mais adulto. (E1-D, novembro 2008, p. 2)

O Dário refere a sua maneira de ser e as suas características sensoriais como configuradoras da sua insegurança e dificuldade no desenvolvimento de relações de amizade com os pares.

12 D Sou muito tímido a conhecer novas pessoas, porque eu não sei qual é a reação que elas acham de mim e tenho muito medo. Tenho medo de... das opiniões, se elas acham que eu sou muito chato, muito tímido. Sou assim mesmo.

(...)

16 D Eu não sou daquelas pessoas [que] chegam aqui e como são... são muito extrovertidas, conseguem arranjar amigas em menos de um minuto. Não sou... porque não percebo bem... porque eu não consigo falar direito, por causa dos erros. Mas pronto, eu estou a tentar o meu melhor e ser mais divertido. (E1-D, novembro 2008, p. 2)

O discurso do Dário dá a conhecer um jovem que se preocupa com a forma como é percecionado pelos pares e que teme que o acesso que tem à LP, configurado pela surdez, se tornem fonte de escárnio. Estes receios iluminam vivências anteriores menos positivas, que marcaram a forma como o Dário antecipa as interações futuras. Corroborando esta afirmação, uma colega deste estudante, que esteve incluída na mesma turma que ele do 10.º ao 12.º ano de escolaridade, ou seja, durante os três primeiros anos em que o Dário frequentou o ensino secundário, referiu que no 10.º ano de escolaridade, alguns dos colegas da turma troçavam dele, enquanto outros o defendiam dessa situação. Essa mesma colega partilhou connosco que no 11.º ano isso deixou de acontecer (E-CSecDA3, junho 2009).

Quando iniciámos a recolha de dados e a observação de aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, onde participava pelo primeiro ano letivo (2008/09), estas formas de atuação já não aconteciam e o Dário encontrava-se bem incluído no grupo de pares, como jovem e como estudante. Por exemplo, as dificuldades de dicção, com que Dário, por vezes, se deparava, eram respeitadas pelos colegas, que tentavam ajudá-lo a ultrapassá-las, sem que as mesmas se tornassem alvo de troça ou constrangimento.

O Dário troca impressões com a Núria sobre trigonometria. Ele tem dificuldade em pronunciar *adjacente*. Ela ri-se, sem maldade. Repete várias vezes a palavra e ele também. Vai-se rindo e ele também, mas juntos vão tentando que ele pronuncie a palavra melhor. Até que ele consegue e ficam ambos visivelmente satisfeitos. (OA11-PM1, abril de 2009)

Assim, este excerto ilumina um clima de aula caracterizado pela tolerância e respeito, onde o Dário se sentia aceite. Sem que lhe tivesse sido feita qualquer solicitação e sem fazer pouco da dificuldade do colega, a Núria procurou ajudar o Dário

repetindo a palavra, de forma pausada e articulada, esperando que ele fizesse o mesmo, até que ambos concordassem que a palavra, que fazia parte do vocabulário científico necessário para a aula, já estava suficientemente bem pronunciada pelo estudante.

O Dário desenvolveu, de forma informal, algum domínio da LGP enquanto frequentava o infantário, que, como referimos, era exclusivo para surdos. Contudo, por entrar para o sistema de ensino regular, onde essa língua não era usada, bem como por não ter, no círculo familiar e de amigos, outras pessoas com quem comunicar através da LGP, foi perdendo quase todo o domínio dessa língua. Ainda assim, recordava o alfabeto em dactilologia (a cada letra corresponde uma posição da mão dominante, com ou sem um movimento associado). A Mariana relatou-nos que já tinha encontrado o Dário (e o Artur) a ensinarem alguns gestos aos colegas, o que ilumina não só respeito como interesse pelas características e cultura de quem é surdo. Também nós observámos, no início de uma aula, nos momentos que antecedem as primeiras intervenções da professora e a maioria dos estudantes ainda se encontra a colocar os materiais necessários sobre a carteira, uma interação entre colegas que está em consonância com o que a Mariana partilhou. Registámos que “o Francisco e o Paulo estavam a falar usando o alfabeto gestual. Quando não sabiam alguma letra perguntavam ao Artur ou ao Dário” (OA7-PM1, março de 2009). Assim, para além da valorização da LGP e dactilologia, observámos uma inversão de papéis relativamente ao exemplo anterior: no primeiro tínhamos uma colega ouvinte a ajudar o Dário a comunicar melhor oralmente e aqui foram os estudantes surdos que ajudaram os colegas ouvintes a comunicar melhor gestualmente. Esta mudança de quem se assume como par mais competente promove a participação legítima dos diversos intervenientes, o que tem sido afirmado por César (2003, 2009) como promotor de cenários de educação formal mais inclusivos.

Outro detalhe que observámos e que ilumina a construção de uma interação entre pares com características inclusivas foi um momento, no início da última aula do ano letivo, em que os estudantes combinavam um almoço com a professora. Nessa altura registámos o seguinte:

Os alunos estão a combinar um almoço de fim de ano com a professora. O Francisco percebe mal uma palavra. Os outros riem-se dele e o Dário pergunta-lhe, apontando para a sua orelha direita.

D Queres o aparelho? [E sorri.] (OA17-PM1, junho de 2009)

Esta forma de atuação do Dário denota que se sente aceite no grupo de pares, iluminando um nível de confiança e autoestima positiva suficientes para brincar com a própria surdez. Fica, assim, patente que, neste grupo, desenvolveu relações de amizade ou, pelo menos, bastante próximas, que lhe permitiram ultrapassar os receios que partilhou, uns meses antes, e que envolviam preocupações ligadas à sua dicção e, precisamente, relativas à reação dos outros à surdez. Este excerto exemplifica, ainda, que o Dário, uma vez que tomava parte deste processo de decisões sobre o referido almoço, participava com os colegas em eventos fora do contexto escolar, iluminando que a inclusão deste jovem não se limitava à sua participação legítima, em aula, enquanto estudante num grupo-turma. O Dário era, também, participante legítimo no grupo de pares, estando envolvido em atividades de socialização, fora das aulas.

No ano seguinte (2009/10), ano em que frequentava pela segunda vez a disciplina de Matemática A, 12.º ano de escolaridade, falava ainda com entusiasmo dos colegas do ano anterior. Quando lhe perguntámos se mantinha contacto com esses colegas, contou-nos que tinha estado com eles. Registámos esse relato da seguinte forma.

Em novembro fizeram um jantar e foram ao cinema em seguida. Entre o jantar e o filme só sobrou uma hora para conversarem e saberem uns dos outros. (...) o Dário queria conversar mais com eles e tentou que ficassem mais tempo à conversa depois do cinema mas nesse dia havia *derby* [de futebol e] (...) os outros quiseram ir. Notava-se que ficou com pena de não estar mais tempo com eles. (...) Fora os jantares diz que falam muito pela *internet* (...) e por *sms*. (CIP-D, março 2010)

Assim, depreende-se que, apesar da diversificação de interesses e divergência de trajetórias de participação ao longo da vida, as relações desenvolvidas entre estes jovens, até à conclusão do ano letivo anterior, continuavam a motivar a comunicação entre eles e a marcação de eventos sociais onde pudessem estar novamente juntos. Mais uma vez, o Dário atuou como participante legítimo, iluminando que a inclusão do mesmo não se limitava ao contexto escolar.

Esta necessidade de agendar eventos específicos para estarem juntos, ainda que acentuada pela necessidade de conjugar horários e localizações diversificadas das instituições de ensino superior que os amigos frequentavam, já era necessária antes disso, quando ainda eram colegas e pretendiam encontrar-se fora da escola. Isto porque o Dário não morava perto da escola secundária que frequentava. Por ser considerada, na altura, uma escola mais adequada para acolher estudantes surdos, o Dário foi encaminhado para aquela escola, apesar de residir num concelho adjacente. Isto

significava que, para além de ter de fazer uma deslocação maior que os colegas para chegar à escola, nenhum deles morava perto de si. A mãe do Dário referiu algumas das desvantagens de residir longe da escola frequentada pelo filho.

7 MD Estudar numa escola que fica longe da localidade é sempre uma confusão. Porque ele não tem... Os amigos daqui da escola moram todos aqui pertinho e ele vem desterrado de longe. E, depois, não tem muito contacto. Depois o resto do ano não tem contacto. O resto dos fins de semana ele não tem contacto. Ele tem que vir aqui atrás dos amigos ou, então, fica sem amigos nenhuns. Na rua não tem amigos. (E1-MD, julho 2009, p. 5)

Este relato salienta que a importância da proximidade entre a residência e a escola frequentada vai para além dos incómodos logísticos e económicos de realizar deslocações diárias mais longas. Esta distância, que contraria as recomendações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), configura, também, a (im)possibilidade de aceder a interações presenciais com os pares, fora do horário escolar, elemento essencial na socialização dos jovens.

Outro aspeto que contribuía para a inclusão do Dário era o interesse que tinha, e mantém, pelo menos, até à data em que redigimos este trabalho, pelo voleibol e que partilhava com os colegas. Na escola secundária, o Dário fazia parte da equipa deste desporto e partilhava os jogos e os treinos com diversos colegas, algo que acontecia, pelo menos, desde o 11.º ano de escolaridade (CIP-D, março 2009). Assim, este interesse comum permitia a ocorrência de interações entre o Dário e os colegas, bem como com outros estudantes, de outras turmas, em cenários diferentes dos que se constroem nas aulas, contribuindo para uma aproximação entre ele e os pares que não era tão configurada pela comunicação oral. Também no ano em que frequentou, pela segunda vez, a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, e voltava a frequentar a disciplina de Física e Química A, do 11.º ano de escolaridade, a participação na equipa de voleibol funcionou como uma ferramenta de mediação entre o Dário e os colegas. Contudo, nesse ano, só partilhava este interesse com os colegas da disciplina do 11.º ano de escolaridade, sendo, possivelmente, por isso que, ao longo do ano, se aproximou com maior facilidade dos colegas dessa turma, comparativamente aos colegas da disciplina do 12.º ano de escolaridade.

6 D No caso da Físico-Química, eu acho que não foi...não foi difícil. Porque eu estava com medo era de não estar... Além das notas, tinha medo de não estar...não poder estar com os amigos. Não me conseguir integrar numa turma que não conhecia. Mas... Mas posso dizer que tive sorte

porque na minha...na turma do 11.º, que eu estou a fazer Físico-Química, estava lá uma rapariga que eu (...) já conhecia, que ela já...já foi à minha rua e...e tudo. A gente conversou. E foi onde eu, gradualmente, fui apanhando mais...novas amizades e agora...agora já estou numa equipa de voleibol escolar com eles todos. Eles são simpáticos. Aliás, eu sou mais ligado à turma do 11.º do que do 12.º, porque err...no 12.º eles estão mais fechados. Assim, a gente não conversa. A gente conversa, mas não estamos muito ligados. Com os do 11.º não tenho dificuldades. Eu gosto muito mais de estar no 11.º do que no 12.º. (E3-D, março 2010, p. 1)

Este excerto ilumina, mais uma vez, a preocupação do Dário relativamente ao estabelecimento de novas relações. No caso da turma do 11.º ano de escolaridade, para além da partilha do interesse pelo voleibol, a que já fizemos referência, o Dário relatou que já conhecia uma colega e que esta lhe foi apresentando os restantes colegas. Já na turma do 12.º ano de escolaridade, apesar de afirmar que as novas relações se foram estabelecendo sem dificuldade, conta que lá tinha um conhecido, com quem falava, mas que este não o apresentou aos outros estudantes. Segundo o que descreve, foram algumas colegas que, aos poucos, se lhe foram começando a dirigir, procurando saber como ele estava.

8 D E o 12.º também não tive dificuldades porque estava lá um rapaz que eu já tinha conhecido há muitos anos, que ele era um amigo, também, de um colega meu que era...tinha problemas auditivos. (...) Mas, ele...nós conversámos, mas ele não apresentou mais ninguém. E foi com...passado uma semana, já as raparigas queriam falar comigo para ver se está tudo bem comigo. E pronto, começámos a falar. Mas no 12.º não estamos muito ligados. (E3-D, março 2010, p. 2)

Tal como observámos que as duas professoras do ensino especial, assumindo o mesmo cargo, com as mesmas obrigações, o desempenhavam recorrendo a formas de atuação divergentes relativamente às interações com o Dário, também aqui este estudante, partindo de condições semelhantes, isto é, duas turmas novas, conhecendo apenas uma pessoa em cada uma delas, deparou-se com cenários diferentes, configurados quer pelas diferentes formas de atuação dos colegas que conhecia quer pela partilha de interesses com uns e não com outros. Assim, é iluminado o peso das características e interesses de cada par, ou agente educativo, na construção dos diferentes cenários em que o Dário foi participando.

O próprio professor de Matemática A, o Ivo (PM2), relatou que o Dário, em aula, pouco participava no início do ano letivo, associando o aumento dos níveis de participação deste estudante à evolução da relação com os colegas:

12 PM2 No início, no 1.º período, se calhar não respondia, ou pouco respondia. Agora já vai respondendo (...) O que não acontecia aí há... há dois meses, talvez. No início do ano. (...) Ele está... Acho que está integrado na turma, minimamente. (E-PM2, janeiro 2010, p. 3)

Assim, este professor salienta que a participação deste estudante, como será a de tantos outros, é configurada pelo envolvimento e ligações que estabelece com os colegas. Salienta-se, desta forma, a relevância da construção de cenários de educação inclusivos, onde todos os estudantes se sintam aceites e respeitados pelos restantes, não só para o bem-estar emocional dos mesmos, mas também pela promoção das próprias aprendizagens, que são facilitadas pela possibilidade de uma participação legítima. Também o Dário, apesar de não esquecer que o seu objetivo principal era aceder ao sucesso nas disciplinas às quais ainda não tinha obtido aprovação, reconheceu a importância de desenvolver amizades dentro das novas turmas em que participava.

12 D Eu pensei mesmo que não ia conseguir estar integrado na turma. Porque eu não conhecia quase ninguém. Mas... Mas isso, eu pensei para mim, que não devia ser importante. O que devia ser importante era mesmo o estudar. Mas também estive a pensar: “Espera aí, como é que pode ser? Como é que a gente pode concentrar a estudar se a gente não está integrado numa turma?” Isso... Eu acho, na minha opinião, que isso é muito importante. Muito importante estar bem integrado na turma e assim conseguir melhores notas. Se eu conseguir relacionar tudo, está perfeitamente bem, porque não...não vai...não fica com aquela sensação de estar sozinho nas aulas, ninguém... ninguém quer sentar contigo, nem nada. Err... Quanto mais integrado estiveres melhor. Porque tens aquela sensação de estares confiante, de estar com os amigos, de estar a estudar e isso. (E3-D, março 2010, p. 2)

Assim, o Dário entende que estudar, estar atento e, até mesmo, ter melhores notas torna-se mais fácil se estabelecer relações de amizade com os colegas, se sentir que não está sozinho, mas antes entre amigos. É interessante perceber a associação que estabelece entre ter amigos na turma e sentir-se mais confiante nas aulas. Desta forma, está em concordância com o relato do Ivo, que associou o aumento de participação deste estudante, em aula, à sua maior inclusão dentro do grupo-turma. Ainda assim, tendo assistido a aulas de Matemática A nestes dois anos letivos (2008/09 e 2009/10), foi clara, para nós, a maior inclusão do Dário no primeiro grupo-turma. Ainda que expectável, por participar, salvo raras exceções, com os restantes colegas de 2008/09 em todas as disciplinas e já partilhar a turma com alguns destes desde o 10.º ano de escolaridade, tendo, portanto, mais tempo e espaço para desenvolver relações de amizade, esperávamos observar um envolvimento maior entre o Dário e os colegas do

12.º ano de escolaridade de 2009/10, uma vez que as aulas a que assistimos corresponderam ao último mês do ano letivo. Mas não foi o que não aconteceu. Em vez disso, encontrámos o Dário a trabalhar quase sempre sem partilhar dúvidas ou estratégias com os colegas, falando apenas com o professor, em interações verticais individualizadas, iniciadas ora por um ora pelo outro, ou coletivas, quando participava nas discussões gerais, geridas pelo Ivo, a partir do quadro. Além disso, estava sentado sozinho numa carteira, algo que o Ivo nos explicou ter passado a acontecer só a partir do 3.º período.

Durante a entrada [da aula a que assistimos no dia deste registo] o Ivo disse-me que o Dário tem estado sozinho na carteira. Costumava ficar com o Fábio (de que o Dário já me tinha falado na 3.ª entrevista) mas este estudante não tem vindo. O Ivo supõe que ele desistiu. (CIP-PM2, maio 2010)

O Fábio, o estudante a que fazemos referência neste excerto, partilhava a carteira com o Dário e era o colega que já era seu conhecido antes do início do ano letivo. Tal como o Ivo supunha, o Fábio anulou a matrícula para se propor ao exame final nacional de Matemática A, como estudante externo (RD-D, 2009/10). Ao contrário de outra colega que, apesar de ter anulado a matrícula, continuou a frequentar as aulas de modo a preparar-se para o exame, o Fábio não compareceu mais às aulas e, a partir daí, o Dário ficou sozinho na carteira. Parece-nos de realçar que na carteira do lado, estava outro colega, o Júlio, também ele sozinho. Mas nem um, nem outro, fez menção de mudar de lugar para trabalharem juntos. Mais uma vez, se ilumina a menor inclusão do Dário nesta turma, comparativamente à do ano anterior, onde, mesmo nas aulas em que se sentava sozinho, eram frequentes as interações com os colegas das carteiras circundantes na procura da construção de respostas às tarefas propostas ou de esclarecimento de dúvidas.

Assim, por tudo o que acabámos de referir acerca das interações do Dário com os colegas destes dois anos letivos, não nos surpreendeu que, quando lhe solicitámos que associasse uma palavra a cada um deles, ele tenha escolhido ‘saudades’ para o primeiro e ‘satisfeito’ para o segundo. A palavra selecionada para o primeiro ano letivo em que frequentou o 12.º ano de escolaridade envolve uma componente muito mais afetiva e social, que o Dário associa, não só aos professores e disciplinas frequentadas mas, sobretudo, aos colegas de quem guarda saudades e memórias de diversão, em momentos tanto de lazer como de aprendizagem.

60 D Só estava com saudades de trabalhar com os professores, estar com os meus colegas, que no passado eu diverti-me muito, também. Embora eu não tenha... não consegui passar, eu diverti-me muito e tenho muitas saudades desses tempos. Estar a fazer o trabalho na área de projeto. (...) a gente estava a fazer o trabalho de investigação criminal e a gente foi para o norte porque tinha lá um laboratório que dava aulas, dava *workshops* para mostrar (...) como é que se faz isso. E, pronto, e era uma oportunidade porque a gente... até a gente ficava uma noite a dormir no laboratório. (...) foi muito engraçado mesmo. Já tenho saudades desses tempos. (E4-D, julho 2010, pp. 6-7)

Como justificação da palavra selecionada para o segundo ano em que frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, afirmou que escolheu esta palavra “porque agora já estou satisfeito porque consegui... consegui terminar, pelo menos o secundário. Consegui passar bem às disciplinas e os exames correu tudo bem. Por isso, vou dizer que a palavra era ‘satisfeito’” (E4-D, julho 2010, p. 7). Assim, a palavra escolhida para o segundo ano tem uma vertente muito mais individual, que reflete um ano mais centrado nas conquistas pessoais e desprovido do elemento social, iluminando um menor peso das relações estabelecidas com os pares, comparativamente ao que aconteceu no ano anterior.

5.1.2.4. Relações Escola/Família

Do início do 2.º ciclo do ensino básico à conclusão do ensino secundário, os contactos entre a família e os agentes educativos das escolas frequentadas pelos filhos acontecem, sobretudo, entre o encarregado de educação e o diretor de turma. Habitualmente, realizam-se reuniões após a conclusão de cada período letivo, para as quais são convocados todos os encarregados de educação dos estudantes que participam numa dada turma. Nesses momentos é divulgado um balanço sobre o desempenho académico e a adequação das formas de atuação, em aula, dos vários estudantes. Pontualmente, a presença dos encarregados de educação pode ser solicitada, de forma individualizada, para partilhar informações específicas ou resolver alguma questão relacionada com o respetivo educando.

No caso do Dário, a encarregada de educação era a sua mãe, que nos relatou que deixou de participar nas reuniões gerais para os encarregados de educação, vulgo reuniões de pais, no ano letivo em que o filho frequentava pela segunda vez a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade. Nessa altura, o Dário tinha já atingido a maioridade, uma vez que inicia o ano letivo com 19 anos de idade. Quando lhe perguntámos sobre idas à escola e sobre eventuais contactos com os professores que

leccionavam as disciplinas frequentadas pelo filho, nesse ano letivo (2009/10), isto é de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade e de Física e Química A, do 11.º ano de escolaridade, respondeu-nos da seguinte forma:

- 20 MD Não. Não, porque ele não quis. Este ano nem sequer quis que eu viesse aqui fazer nada porque era maior e que não precisava.
- (...)
- 22 MD Não. Não tive que vir cá a reunião nenhuma. Ele disse logo “mãe, não precisas de vir, não vais lá fazer nada” e eu, pronto, fiz a vontade dele. (E2-MD, julho 2010, p. 3)

Este excerto ilumina que, a partir de uma determinada idade dos estudantes, a diminuição ou ausência de interações entre a família e a Escola pode acontecer por solicitação do educando, independentemente de este ser surdo, ou não. Ao atingirem uma idade em que já podem ser legalmente responsáveis pela própria trajetória de participação ao longo da vida escolar e começando a sentir-se como jovens adultos, estes estudantes procuram alcançar uma maior autonomia. Ainda que esta vontade denote o desenvolvimento de uma maior maturidade e confiança, no caso dos estudantes surdos, pode significar que recebem um menor número de apoios comparativamente ao que, habitualmente, teriam acesso e pelos quais, alguns pais se debateriam, por serem mais conhecedores e terem já um maior historial de advogarem pelos direitos dos filhos.

No caso dos estudantes com necessidade de AESE, habitualmente a família contacta com outro agente educativo: o professor do ensino especial. Este professor e o psicólogo da escola é suposto serem as pessoas melhor preparadas para trabalharem com os estudantes com necessidade de AESE, bem como ajudar os outros agentes educativos a desenvolver práticas, em aula, mais adaptadas às características, necessidades e interesses de cada estudante. A presença da mãe do Dário foi solicitada regularmente, pelas professoras do ensino especial, para a entrega de relatórios médicos e para assinar requisições, formulários, planos educativos ou outros documentos que permitissem a manutenção do estatuto do filho, enquanto estudante com necessidade de AESE, bem como para aceder aos respetivos direitos e apoios, nomeadamente na realização dos exames finais nacionais, como já referimos.

A professora do ensino especial que trabalhou com o Dário no primeiro ano em que ele frequentou as disciplinas do 12.º ano de escolaridade (PEE1), referiu que procurava auxiliar os pais no cumprimento das burocracias exigidas pelos processos de solicitação de apoios para os filhos. Além disso, explicou-nos que, por vezes, eram os próprios pais que iniciavam os contactos, telefonando-lhe ou aparecendo,

espontaneamente, no gabinete onde exercia funções, para colocar alguma questão ou trazer algum documento novo.

10 PEE1 Às vezes [os pais] vêm por sua livre vontade porque querem falar comigo, ou porque querem entregar documentação nova como, por exemplo, novos relatórios médicos e vêm cá, também, entregar os novos documentos. Outras vezes vêm cá porque eles próprios lembraram-se de alguma dúvida, de alguma pergunta e vêm cá para saber se eu consigo esclarecer. (E-PEE1, abril 2009, p. 7)

Também a professora do ensino especial que trabalhou com o Dário no segundo ano em que ele frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade (PEE2), relatou uma situação em que o contacto entre ela e a mãe do Dário foi iniciado pela última.

26 PEE2 A diretora de turma é que faz contactos. É que fala com a mãe do Dário. Da minha parte (...) a senhora é que contactou comigo. Não fui eu que contactei com ela. Via *e-mail*. Para resolver um assunto de apoios, de horas de apoios. (E-PEE2, janeiro 2010, p. 12)

Este excerto ilumina, para além do que referimos anteriormente, como a prevalência dos contactos Escola/Família são estabelecidos pelo professor que atua como diretor de turma.

Apesar deste auxílio e disponibilidade das professoras do ensino especial, presencialmente, por telefone ou por *e-mail* (E-PEE1, abril 2009; E-PEE2, janeiro 2010) a necessidade de renovar o estatuto e fazer pedidos de apoio anualmente é vista como repetitiva e desnecessária, pela mãe do Dário, uma vez que se refere a características que não se alteram com frequência. O que partilhou connosco, em entrevista e conversas informais, deixa transparecer alguma insatisfação e frustração com este aspeto do sistema educativo.

16 MD [Ter com a professora] de educação especial vim cá mas é todos os anos a mesma coisa: a gente vem cá para assinar papeladas. (..) Todos os anos têm que ir os mesmos papéis para a DREL. Todos os anos tem que ir as mesmas conversas. (...) que é repetitivo de um ano para o outro, não é? Como é que ele teve a deficiência, como é que foi, como é que não foi. Quer dizer, vai copiado de um ano para o outro e a gente assina em baixo e pronto. (E2-MD, julho 2010, p. 2)

O relato da mãe do Dário ilumina como estes procedimentos obrigam a uma utilização do tempo dos especialistas e da família sem grande utilidade para a construção de cenários de educação mais adequados às características do filho. Esse tempo poderia ser utilizado para interações mais frutíferas entre estes agentes

educativos (pais e professores do ensino especial), onde fossem discutidas questões ou desenvolvidas atividades que promovessem as aprendizagens dos estudantes com necessidade de AESE.

Também o discurso da professora do ensino especial que trabalhou com o Dário no segundo ano em que ele frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, corrobora o que afirmou a mãe do Dário, ainda que não se limite a isso.

26 PEE2 Depois houve outro contacto com a senhora...err...para o PEI [plano educativo individual], não é? Ela veio cá, leu, conversámos, assinámos. Também houve... Essa parte fui eu. (...) Fui eu que telefonei-lhe e pedi para ela vir cá e pronto, lá estivemos aqui a conversar sobre o PEI e ela concordou, assinou e tal. (E-PEE2, janeiro 2010, p. 12)

De acordo com a mãe do Dário, as interações com as professoras do ensino especial não foram muito para além do cumprimento deste processo burocrático. Assim, não lhes reconheceu muita utilidade, considerando que os contactos com estas professoras não se revelaram muito frutíferos.

As professoras do ensino especial contribuíram para a construção da inclusão do Dário, como jovem e como estudante, trabalhando processos de socialização, de maior confiança, autonomia e autoestima positiva, bem como de desenvolvimento do acesso à LP, sobretudo até à conclusão do primeiro ano em que o Dário frequentou as disciplinas do 12.º ano escolaridade (Borges, 2009). Contudo, as vivências relatadas por esta mãe não correspondem a uma relação Escola/Família estreita, onde as responsabilidades educativas são partilhadas e discutidas entre pais e professores. Assim, se por um lado, nem sempre os encarregados têm perceção da vertente do trabalho desenvolvido, por estas professoras, diretamente com os filhos, por outro, as interações que envolvem os pais são pouco proveitosas, levando-os a perspetivar todo o trabalho destas docentes desta forma.

5.1.2.5. Expectativas

Do discurso do Dário depreendia-se uma associação clara entre uma vida futura do seu agrado, a que consiga aceder sem acentuadas dificuldades, e um percurso escolar longo, marcado por classificações elevadas, nos momentos de avaliação. Como afirmou: “estou a tentar empenhar-me muito para conseguir ter boas notas e para conseguir ter um futuro mais acessível” (E1-D, novembro 2008, p. 1).

Assim, desde cedo percebemos que os projetos de vida deste jovem incluíam a realização de um curso do ensino superior. Contudo, a escolha do curso não estava, ainda, tão bem definida e obtivemos diferentes informações à medida que fomos contactando com o Dário. Na primeira entrevista falou-nos de três possibilidades: engenharia alimentar, engenharia mecânica e a escola naval.

8 D Fazer engenharia alimentar, ou ter... Mas antes disto eu queria ir à Escola Naval, porque eu já... eu... já fui ao recenseamento e gostei muito e gostava mesmo de trabalhar lá, aprender... aprender... E também gostava de entrar, também, na engenharia mecânica, o que é uma coisa diferente, mas é com áreas... tem áreas em que eu gostava muito de trabalhar. E no caso da engenharia... engenharia alimentar foi um... o meu... o meu tio já é empresário, trabalha num... trabalha com muitos engenheiros químicos ou alimentares e já estive recentemente no ambiente de trabalho, no... no... na empresa do meu tio e gostei muito. Também é... também é outra coisa que também gostava de trabalhar e aprender. (E1-D, novembro 2008, p. 1)

Neste excerto, apesar da diversidade de interesses indicados pelo Dário, destaca-se o gosto por aprender, que repete por várias vezes, ao referir as opções que apresentou. É, também, iluminada a associação das possibilidades listadas com experiências anteriores, que foram agradáveis para este estudantes, como o cumprimento do processo de recenseamento, ou a visita à empresa onde trabalha o tio. Uns meses mais tarde, após a conclusão das aulas que corresponderam ao primeiro ano em que o Dário frequentou as disciplinas do 12.º ano de escolaridade, e antes da divulgação dos resultados dos exames finais nacionais, o Dário tinha um plano menos diversificado, tal como nos relatou numa conversa informal electrónica, estabelecida por *e-mail*.

Decidi formar (...) [em] Engenharia Ambiental (...) porque é um curso que tem muita saída profissional e que é muito interessante, podendo ajudar tanto como para a sociedade como para o Ambiente. Tive bastante influência, mas não me deixei de levar por outros que gostariam que eu seguisse, mas sim o que quero e o que gosto de fazer. Este curso, na minha opinião, equilibra as duas facções, e no entanto é bastante original, pelo que vou trabalhar com prazer. Tenho familiares que trabalham na área de Segurança, e a qual, se trabalhar muito, conseguirei chegar mais longe possível, com a ajuda, apoio e o amor incondicional da minha família e os meus amigos. (CIEL-D, julho 2009)

Este excerto ilumina que o Dário pretendia que a escolha de um curso fosse configurada pelo interesse que tem em contribuir para a proteção do ambiente e em ser útil para a sociedade, ou seja, por preocupações relacionadas com a sustentabilidade e com a educação cívica. Destaca-se, também, a referência a um processo de decisão que

envolveu uma componente individual e outra de consulta da opinião de outras pessoas, embora não as nomeie. Além disso, é de salientar a atitude otimista com que antevê a sua trajetória futura de participação ao longo da vida. Segundo afirma, se trabalhar muito e continuar a ter o apoio da família e amigos, conseguirá aceder ao sucesso, quer como estudante do ensino superior quer como futuro trabalhador.

Em março de 2010, altura em que se aproximava da conclusão do 2.º período do ano letivo em que frequentava pela segunda vez a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, a referência a um curso de engenharia ambiental mantinha-se. Depois de uma conversa informal, decorrida após a conclusão da terceira entrevista, registámos, em diário de bordo, que o Dário “espera também entrar para a faculdade, para engenharia ambiental. Daqui a cinco anos espera ter concluído a licenciatura e estar a acabar ou ter acabado o mestrado integrado. Espera estar a trabalhar nessa área” (CIP-D, março 2010). Contudo, no final desse mesmo ano letivo, já depois de saber os resultados dos exames finais nacionais e que tinha conseguido concluir o ensino secundário, o número de opções relativamente ao curso do ensino superior a frequentar tinha, novamente, aumentado.

30 D É assim, eu gostava de... gostava de fazer um curso em que tivesse a possibilidade de trabalhar nos laboratórios. Nas investigações, em campos abertos, assim para... Mas, também, nos laboratórios. Por isso é que eu escolhi o curso de engenharia química e bioquímica. (...) Há outra opção e eu estive a pensar que vou fazer engenharia do ambiente. Também quero ajudar o ambiente.

(...)

32 D E para o outro curso, para a terceira opção, escolhi engenharia biológica. Que o mesmo que... posso trabalhar na... posso fazer investigação, estar a trabalhar nos laboratórios, ajudar o ambiente (...) também podia tentar, como quarta opção ou..., para fazer engenharia biomédica. Também estive a interessar nesse porque, assim, já dá... É uma maneira de ajudar as pessoas. (E4-D, julho 2010, p. 4)

Este excerto volta a iluminar interesses ecologistas e humanitários, ao referir a vontade de ajudar o ambiente e as pessoas. A estes acrescentou o gosto em trabalhar em laboratórios (relacionados com a química, a bioquímica ou a biologia) e em campo aberto, ou seja, realizar trabalho de campo. Assim, o Dário relatou um leque diversificado de interesses, que lhe permitiu seleccionar, para a candidatura ao ensino superior, um conjunto de seis cursos, ministrados em diferentes instituições na área da grande Lisboa.

Perguntámos, também, à mãe do Dário o que esperava da próxima etapa do percurso académico do filho, ao que nos respondeu que ficou surpreendida com a vontade do mesmo prosseguir para o ensino superior. Ela tinha, à partida, expectativas mais baixas – desistir de estudar após a conclusão do ensino secundário – do que o filho. Contudo, sublinha que, mesmo não estando à espera desta decisão, continuará a apoiá-lo e as escolhas que ele fizer.

1 MD O mérito que dou é a ele e só a ele por ele querer ir para a universidade. Porque eu (...) Estava convencidíssima que ele que ia desistir, mas pronto. Também não lhe posso dizer que não... que não o ajudo. Se é essa a vontade dele não é por mim que ele não vai. Mas não estava a contar nada. (E1-MD, julho 2009, p. 2)

Ao referir-se ao futuro, a mãe Dário partilhou, com angústia, que temia pelo sofrimento do filho, o qual previa que poderia ter diferentes origens. A primeira delas seria a construção da autonomia, uma vez que os problemas, desafios ou burocracias que viessem a surgir a partir desse ponto teriam de ser resolvidos pelo Dário.

1 MD Até agora eu consegui dar a cara por ele. Agora é ele que tem que dar. E isso dói-me muito (...) Agora custa-me muito mais aperceber-me que as coisas não vão ser nada fáceis, nada vai ser facilitado, que ele vai ter que sofrer (...) daqui para a frente eu sei que é ele que tem de tomar o comando das coisas, é ele que tem resolver. (E1-MD, julho 2009, p. 3)

Assim, a mãe do Dário, ainda que reconhecesse que o filho precisava de tempo e espaço para desenvolver a sua autonomia, contribuindo para a construção da transição para a vida adulta, assumia que lhe custava antecipar o sofrimento que esse crescimento e amadurecimento poderiam trazer. Justificava os seus receios pela dificuldade de frequentar e ter acesso ao sucesso académico num curso do ensino superior.

42 MD Eu aquilo que me falam das faculdades é que são... os professores dão a matéria, não andam para trás, não andam para trás, dão a matéria, dão a matéria e os alunos têm que perceber. (...) embora, agora nos anos para trás [até à conclusão do ensino secundário] os professores ainda tinham o cuidado de explicar duas ou três vezes e não sei quê, pelos vistos na universidade nada disso acontece. (E2-MD, julho 2010, pp. 7-8).

O excerto anterior ilumina a preocupação da mãe do Dário com o ritmo de trabalho no ensino superior. A velocidade adoptada, desafiadora para a grande maioria dos estudantes que transitam para este nível de ensino, quando associada a um discurso acelerado, ou que não é interrompido enquanto o professor, de costas para os estudantes,

escreve no quadro, pode tornar-se uma barreira no acesso à informação e ao sucesso académico de um estudantes surdo, como o Dário.

Para além disso, a mãe do Dário teme que as características sensoriais do filho o tornem alvo de chacota por parte dos outros estudantes (E2-MD, julho 2010), algo que, como já referimos não acontecia nas aulas de Matemática A, dos dois anos em que fizemos observação no ensino secundário, mas já tinha acontecido no 10.º ano de escolaridade, segundo nos relatou uma colega. Por exemplo, refere o receio da participação do filho nas praxes.

10 MD Eu acho que ele vai sofrer mais. Do meu ponto de vista eu não queria que ele passasse por... Para já porque morro de medo daquelas... das praxes. Morro de medo disso. Detesto isso. Tenho pavor a isso. E, então, acho que ele vai, vai sofrer um bocado. (E2-MD, julho 2010, p. 2)

Assim, o relato da mãe do Dário ilumina como cada passo é um novo desafio e as transições mais significativas, que envolvem mudanças mais acentuadas, trazem novas inseguranças e medos, vivenciadas não só pelos próprios, como pelos familiares que lhe são próximos. A mãe do Dário assume-se, assim, uma apoiante do filho, ainda que não muito otimista.

46 MD Ele tem vontade de acabar (...) e eu tomara eu que ele... que ele consiga acabar. Eu não sou tão otimista como o resto da família. Toda a gente está muito otimista e eu sou a única que está mais a dar para trás, que está mais a dar para trás. Pronto, porque acho que é difícil, que vai ser difícil. (E2MD, julho 2010, p. 8)

Também o Dário acredita que será difícil, mas nem por isso se vê a desistir deste projeto: “eu sei que vou ter dificuldade mas... mas eu estou determinado a acabar o curso” (E4-D, julho 2010, p. 4). Ao contrario da mãe, o Dário antecipa esta nova etapa como entusiasmo.

42 D Vou gostar mais de aprender coisas novas. Depois era... eu vou estar num mundo diferente, mas que vou gostar mesmo e vai... também vai... é uma nova oportunidade de conhecer novas pessoas, professores, alunos. Hã... Portanto, participar em coisas que... coisas interessantes. (E4-D, julho 2010, p. 5)

Assim, o Dário antecipa positivamente as novas aprendizagens e interações, tanto com pares como com docentes, prevendo vivenciar cenários diferentes daqueles que conheceu até à conclusão do ensino secundário. Em suma, o discurso do Dário ilumina um jovem animado pelas novidades que o esperam.

5.1.3. Ensino superior

Logo que foram conhecidos os resultados dos exames finais nacionais de 2009/10, recebemos um *e-mail*, enviado pelo Dário, a partilhar a informação acerca da conclusão do ensino secundário.

Fui APROVADO em dois exames da 1ª fase! Tal facto que nem sequer vou fazer a 2ª fase, porque os exames dão bastante nervosismo, mas fiquei muito contente com o meu trabalho... Trabalhei muito, e a qual fui recompensado! E agora já estou ansioso por poder ter uma nova vida académica. Sei que vou trabalhar imenso, mas tenho a determinação de acabar o meu curso... e ainda por cima vou aprender tanta coisa nova. (CIEL-D, julho 2010)

Este excerto ilumina a satisfação do Dário por ter conseguido concluir o ensino secundário, bem visível nas maiúsculas com as quais destaca “APROVADO”. Reforça a intenção de prosseguir a trajetória de participação ao longo da vida com um percurso longo em contexto escolar, transitando para o ensino superior. Reconhece que, neste novo nível de escolaridade, terá de trabalhar muito, mas revela expectativas positivas: vai ser capaz de concluir o curso em que for colocado. De salientar, ainda, que ele realça que trabalhou muito, mas que foi recompensado com a conclusão do 12.º ano. Isto revela a consciência do esforço acrescido que representou para ele, enquanto estudante surdo, frequentar e aceder ao sucesso académico no ensino secundário, em geral, e nas provas de avaliação externa (como os exames finais nacionais), em particular.

O Dário candidatou-se a esse nível de ensino, recorrendo às vagas do contingente especial, onde se incluem os surdos. Indicou as seis opções possíveis, candidatando-se, a diferentes cursos, ministrados em cinco instituições públicas do ensino superior, distribuídas pela região da grande Lisboa (CIEL-D, agosto 2010). As opções que selecionou estavam em concordância com a lista de possibilidades que connosco foi partilhando, durante os dois anos letivos considerados nesta investigação e em que o Dário frequentou o ensino secundário. Foi admitido na quarta opção (CIEL-D, setembro 2010).

A admissão ao ensino superior é um momento que se reveste de particular importância na trajetória de participação ao longo da vida de qualquer jovem adulto mas, de forma particular, quando se trata de um surdo, já que o número de surdos que frequentam o ensino superior é bastante reduzido (Almeida, 2009; Curado & Oliveira, 2010). Assim, em setembro de 2010 começou a frequentar, em regime diurno, uma

licenciatura com um plano curricular previsto para três anos letivos, distribuídos por seis semestres, composto por 36 UCs (seis por semestre), entre as quais seis são do domínio da Matemática (RD-D, 2010/11).

Como nos contou, saber que foi admitido no ensino superior, foi um momento que lhe trouxe muita alegria e satisfação.

- 2 D Bem, fiquei radiante. Estava mesmo contente por ter conseguido. Embora eu não tive uma média muito alta, posso dizer que já estava satisfeito. Porque, pelo menos entrei numa faculdade já conceitu... já privilegiada. E fiquei muito contente por ter conseguido entrar na faculdade. Hã... Era aquela oportunidade nova, tu conheceres outros professores, matérias, os alunos. (E5-D, julho 2011, p. 1)

Assim, nesta entrevista, o Dário voltou a fazer referência ao interesse em vivenciar novas experiências, apropriar conhecimentos diferentes e conhecer outros professores e colegas. Estava entusiasmado e orgulhoso, por ter conseguido entrar no ensino superior.

5.1.3.1. Primeiras vivências

Dos primeiros tempos de frequência do ensino superior, o Dário recordou, sobretudo, o convívio com os novos colegas. Referiu que não conhecia previamente nenhum dos pares com quem começou a interagir nessa altura e que as praxes lhe permitiram travar conhecimento com muitos estudantes num curto espaço de tempo: “Não, não tenho gente conhecida e é tudo Gente Nova, lol. As praxes correram muito bem, diverti imenso e ainda permitiu a conectar novas amizades” (CIEL-D, outubro 2010).

No final desse primeiro ano letivo, quando partilhou o balanço que fazia do mesmo, voltou a referir a componente social vivenciada nos primeiros dias de frequência do ensino superior.

- 4 D Os primeiros dias foi mesmo aquela... as primeiras impressões das pessoas, foi só conversar, depois conhecer as matérias e... Depois, agora, a gente já parecia aquelas crianças de sete anos, estavam assim a... “vamos brincar ali”. Porque a gente jogávamos *matrecos* e conversávamos muito mesmo. Gostei muito dos primeiros dias. Agora queria voltar outra vez aos primeiros dias. (E5-D, julho 2011, p. 1)

Procurámos perceber se a forma como antevia o ensino superior estava em consonância com o que vivenciou. Ficámos a saber que, durante a frequência do 11.º ano de escolaridade, o Dário realizou uma visita, organizada pela escola secundária que

frequentava, a uma instituição pública do ensino superior, diferente daquela em que, posteriormente, ingressou. Nessa altura construiu uma visão dessa instituição, em particular, e do ensino superior, em geral, que nos descreveu da seguinte forma:

6 D Quando estava no 11.º eu tive a minha primeira visita a... a umas faculdades. (...) Foi naquela visita de estudo do... do 11.º, que eles... que eles fazem para... para os alunos conhecerem como é que... para ver como é que são as faculdades. Posso dizer que gostei muito (...) Gostei daqueles auditórios, depois daquelas aulas em que os professores interagem muito com os alunos e... e, principalmente, eu fiquei apaixonado por aquela biblioteca. Fogo, é enorme! Eu gostava de trabalhar ali na... Mas também gosto muito de trabalhar aqui na faculdade, na biblioteca da minha... da faculdade. (E5-D, julho 2011, p. 1)

Desta visita há três aspetos importantes que ele realça: (1) do ponto de vista emocional sentiu-se satisfeito, gostou muito e gostava de trabalhar lá; (2) ficou impressionado pela dimensão dos espaços físicos (auditórios, biblioteca); e (3) esperava que as aulas fossem espaços/tempos em que os professores interagissem muito com os alunos.

Com as primeiras vivências no ensino superior, o Dário percebeu que nem todos “os professores interagem muito com os alunos”. Como referiu: “Em relação a quando eu era mais novo, eu pensava que os professores interagiam mais connosco. Há alguns professores que eu vejo que eles interagem mais connosco e há outros que não puxam assim tanto” (E5-D, julho 2011, p. 2). Portanto, aqui, houve algumas expectativas frustradas.

O 1.º semestre da licenciatura frequentada pelo Dário é constituído por seis UCs. Destas, duas pertencem ao domínio da Matemática e as restantes a outros domínios. Concluída a época de exames, correspondente ao 1.º semestre de frequência do ensino superior, o Dário conseguiu obter aprovação em duas das seis UCs previstas e em que estava matriculado.

Os exames que realizei não correram nada bem. Tive muitas dificuldades com as resoluções, embora tenha feito muitos estudos e muitos exercícios. Fiquei muito triste com as notas e dei o meu melhor. (...) A cadeira de [uma UC não pertencente ao domínio da Matemática] está feito, tenho nota final de 11,0 valores. A discussão dos relatórios [de outra UC não pertencente ao domínio da Matemática] correu bem, respondi todas as questões que foram colocados e houve muitas críticas em relação ao meu relatório, pois eu e o meu colega tivemos muita dificuldades de trabalhar com outra colega, isto é não cooperava a trabalhar connosco e nem comunicar. (...) tivemos 11,0 valores como nota final. (CIEL-D, março 2011)

Este excerto ilumina a insatisfação do Dário com as classificações obtidas após a frequência do 1.º semestre da licenciatura em que foi admitido. Ao contrário do que sucedeu quando concluiu o 12.º ano de escolaridade, aqui ele afirma que estudou muito e fez muitos exercícios mas, ao não obter aprovação em quatro das seis UCs, não sentiu o esforço recompensado.

Entre outros aspetos, o final deste relato permite perceber o desafio que pode ser constituir grupos de trabalho quando há ainda um reduzido conhecimento acerca dos colegas. Além disso, as palavras do Dário permitiram saber que nenhuma das UCs em que obteve aprovação era do domínio da Matemática, iluminando a dificuldade que a transição para o ensino superior representa, para muitos estudantes, na vertente académica e, em particular, nas UCs ligadas ao domínio da Matemática. Também um dos docentes que entrevistámos (PD1), que lecionava uma UC do 1.º semestre, do domínio da Matemática, a uma turma onde participava o Dário, referiu que esta dificuldade é frequente, sobretudo no 1.º ano e nas disciplinas deste domínio: “essas situações [de distração e conversa durante as aulas] não podem acontecer nas cadeiras assim das matemáticas porque, para eles, são as mais difíceis, agora ao início, e... e é importante que eles não percam o tempo deles” (E1-PD1, novembro 2010, p. 2).

Contudo, este docente relativizava esse insucesso, acreditando não ser indicador da impossibilidade de conclusão da licenciatura: “Nós sabemos muito bem que as notas do 1.º semestre não são exatamente um... quer dizer, não são o espelho, não significa que o aluno não vai fazer o curso, ou algo parecido. É aquele choque inicial” (E2-PD1, abril 2011, p. 9). O mesmo docente apontou como motivo principal deste insucesso, no 1.º semestre, os hábitos de estudo e trabalho que os estudantes desenvolveram até à conclusão do ensino secundário, os quais, na sua maioria, não são adequados às exigências do ensino superior.

30 PD1 Porque ainda vêm com aqueles tiques – não é? – do liceu. Pensam que podem... hã... podem fazer um estudo de uma semana, ou duas semanas, e chega. Não chega, não é? Reprovam. Seguramente. Esta história tem-se repetido (...) Só que, depois, deixam estar e depois acham que relações sociais, agora aqui assim no ensino superior e isso tudo. Então adiam as coisas. Mais tarde voltam e repetem e fazem, não é? Mas já perderam aquele... um tempo inicial, não é? O início do... do curso é sempre muito difícil. (E1-PD1, novembro 2010, pp. 8-9)

Este docente acredita, assim, que os estudantes terão oportunidade de concluir as UCs em atraso, nomeadamente, quando souberem equilibrar melhor a distribuição do tempo disponível entre as atividades sociais e os momentos de estudo. Também o Dário

percebeu que, ainda que ficasse insatisfeito com os resultados alcançados no 1.º semestre, este era um momento inicial, de adaptação, e que constituiu uma aprendizagem valiosa para ir acedendo ao sucesso nos semestres futuros.

10 D O 1.º semestre... hã... como eu só tinha seis cadeiras por fazer... seis cadeiras por semestre... hã... em geral, foi um bocado... é tipo, vou dizer, é um início de tudo. Eu não estava nada habituado como é que eram as coisas. (...) Mas gostei muito. Gostei muito. Eu conheci as cadeiras e... agora não... há quatro cadeiras que eu não passei, já... já sei como é que já são e já sinto mais preparado para conseguir avançar. Mas no 1.º semestre correu bem, embora eu não consegui fazer todas as cadeiras. Mas correu bem. Gostei muito. Tenho uma... uma nova visão para como é que são as matérias com que trabalhei. E pronto, só espero conseguir já... já despachar as cadeiras por fazer. É só isso. (E5-D, julho 2011, p. 3)

Assim, apesar do inicial insucesso académico em algumas UCs, o Dário faz um balanço positivo do 1.º semestre de frequência da licenciatura. Por um lado, pelo convívio com novos colegas, de que falou com muito entusiasmo, e, por outro, pelas aprendizagens que, mesmo as UCs em que não ficou aprovado, lhe permitiram realizar. Como o próprio referiu, ao fim de um ano letivo: “Estou a gostar muito da experiência” (E5-D, julho 2011, p. 1). Assim, no final do 1.º semestre, do 1.º ano do ensino superior, as expectativas de concluir a licenciatura mantinham-se elevadas e ele estava satisfeito com a trajetória de participação ao longo da vida que tinha traçado, nomeadamente em contexto escolar.

5.1.3.2. Os agentes educativos da instituição de acolhimento

Contactámos os professores que lecionaram as três UCs que se situavam no domínio da Matemática e em que o Dário participou no 1.º ano em que frequentou o ensino superior (2010/11). Os dois primeiros (PD1 e PD2), que lecionaram UCs previstas para o 1.º semestre da licenciatura, foram entrevistados duas vezes cada um (sensivelmente a meio do semestre e, novamente, depois deste estar concluído, bem como as classificações finais divulgadas). A terceira professora (PD3) foi, igualmente, entrevistada por duas vezes, respeitando os mesmos *timings*, mas desta vez referentes ao 2.º semestre da licenciatura. Para além disso, no caso desta docente, fomos autorizados a observar algumas das aulas que lecionou, na turma em que participava o Dário. Essas observações aconteceram entre a primeira e a segunda entrevista. Os primeiros docentes (PD1 e PD2) não concordaram com a nossa presença nas aulas que lecionaram, pelo que dispomos apenas dos dados recolhidos através das entrevistas. Contactámos e

entrevistámos, também, o coordenador do curso frequentado pelo Dário (CCD), durante o 1.º semestre do segundo ano em que o Dário frequentava o ensino superior.

No 2.º e 3.º anos letivos em que o Dário frequentou o ensino superior (2011/12 e 2012/13) procurámos entrar em contacto com os novos docentes que lecionaram UCs do domínio da Matemática frequentadas por este estudante e com eles agendar entrevistas. Uma vez que o Dário não esteve sempre inscrito em todas as UCs do domínio da Matemática que correspondiam ao semestre frequentado (pela acumulação da participação em UCs de semestres anteriores) e que alguns docentes foram responsáveis pela mesma UC mais do que uma vez, solicitámos a participação de mais três docentes do domínio da Matemática. Contudo, obtivemos: (1) colocações de obstáculos que não foram apresentados pelos primeiros docentes, iluminando uma resposta negativa implícita; (2) promessas que não foram concretizadas; ou (3) total silêncio.

É de salientar a disponibilidade dos três primeiros docentes e do coordenador do curso, bem como a contrastante falta de adesão dos outros três professores. Compreendemos que a participação numa investigação envolva uma exposição dos docentes, nomeadamente das práticas letivas adotadas, das formas de atuação e atitudes, sobretudo para a terceira docente (PD3), que consentiu que assistíssemos às aulas por si lecionadas. Esta exposição pode iluminar os aspetos mais adequados e adaptados à inclusão e promoção das aprendizagens do Dário. Mas também revela os menos conseguidos. Porém, acima de tudo, esta exposição pode contribuir para a melhoria das práticas docentes, nomeadamente no ensino superior, bem como para promover a inclusão dos surdos e outros estudantes com necessidade de AESE que ingressam neste nível de ensino. Se todos os docentes tivessem adotado a mesma postura dos três últimos, não teria sido possível realizar esta investigação e ter-se-ia perdido a oportunidade de acompanhar e aprender com estes dois estudos de caso.

Além disso, quais serão as mensagens subjacentes a esta indisponibilidade? Será apenas por não quererem ter o trabalho e gasto de tempo necessários a uma entrevista? Ou será uma manifestação implícita das fragilidades da formação pedagógica dos docentes do ensino superior que configuram um acentuado desconforto perante a possibilidade de verem as práticas letivas que operacionalizam observadas, analisadas e discutidas publicamente? A falta de colaboração em investigações do domínio da educação, por parte de docentes do ensino superior, sucedeu já em outras investigações, como relatou, por exemplo J. Santos (2008). Estas formas de atuação, ainda que

permitam a quem as adota evitar a exposição, retiram-lhe, também, uma oportunidade para refletir sobre as próprias práticas, aprendendo e evoluindo enquanto docente. Além disso, ainda que a posição de não colaboração destes docentes seja, por si só, uma evidência empírica, a participação dos mesmos teria, certamente, tornado esta investigação mais rica e sustentada.

Depois destes três primeiros anos letivos deixámos de procurar os novos docentes do domínio da Matemática com que o Dário foi trabalhando, uma vez que já se perdia a componente de transição, do ensino secundário para o ensino superior, que pretendíamos ver iluminada. Além disso, em geral, o Dário deixou de trabalhar com docentes novos, uma vez que aqueles que eram responsáveis pelas UCs do domínio da Matemática eram os mesmos com quem já tínhamos falado ou que já nos tinham negado essa hipótese. Assim, partilhamos, neste documento, o que aprendemos com os três primeiros docentes (PD1, PD2 e PD3), com o coordenador do curso (CCD) e com o Dário (D) sobre a transição deste estudante para o ensino superior, sobre a preparação e adequação da instituição para o receber, bem como as aulas do domínio da Matemática, nomeadamente a estrutura das mesmas e as formas de atuação dos docentes que contribuíram, ou dificultaram, a participação legítima do Dário.

5.1.3.3. As respostas da instituição de acolhimento

Ao entrar para o ensino superior, o suporte legal relativo aos apoios e adequações a que os estudantes com necessidade de AESE têm direito muda completamente, uma vez que, tal como foi mencionado por César (2012b, 2012c), não existem leis nacionais que regulamentem os apoios e adequações a fazer no trabalho com estes estudantes, nomeadamente com surdos. No caso particular da instituição frequentada pelo Dário não existiam, também, estatutos internos, específicos para estudantes surdos que, pelo menos parcialmente, colmatassem esta lacuna. Assim, as adaptações que encontrámos aconteceram: (1) pelo enquadramento do Dário num “estatuto de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” (RD-D, 2012/13); (2) pela sensibilidade, intuição ou bom senso dos agentes educativos envolvidos; e (3) por acontecimentos ou formas de atuação que promoveram o acesso do Dário ao sucesso académico, ainda que não fossem motivadas pela presença do mesmo.

5.1.3.3.1. Sinalização do Dário enquanto estudante surdo

Apesar do Dário ter ingressado na instituição e licenciatura que frequenta incluído num contingente especial de vagas de acesso (MEC, 2015B), enquanto estudante surdo, a sinalização é perdida depois disso. Assim, não é iniciado, imediatamente, nenhum processo de enquadramento do estudante, que dê continuidade à sinalização que trazia no processo de admissão de candidatos. Como tal, os professores não são informados, nem quando recebem a distribuição das turmas que irão lecionar, nem posteriormente, que nelas participará um estudante surdo. Assim, quando começam as aulas, os docentes desconhecem as características do Dário. Não houve um único professor, com quem tenhamos contactado, que nos tenha relatado ter tido conhecimento da presença do Dário por via administrativa e antes do início das aulas. Como exemplificou César (2012b, 2012c), isto prejudica claramente os alunos que necessitam de AESE, constituindo um sinal de pouca inclusão. Por exemplo, o primeiro docente que lecionou uma UC do domínio da Matemática em que o Dário participava (PD1), relatou o seguinte:

- 6 PD1 Não nos foi informado, do ponto de vista oficial, antes das aulas iniciarem ou na altura do começo das aulas. (E1-PD1, novembro de 2010, p. 2)
- 16 PD1 Ninguém me disse que “olha, vais ter um aluno que vai ter esta necessidade adicional”. Ninguém me disse isso. (E1-PD1, novembro 2010, p. 3)

A docente da terceira UC do domínio da Matemática, frequentada pelo Dário (PD3), assumiu mesmo que, não só não foi informada de antemão da inclusão de um estudante surdo numa das turmas que iria lecionar, como não se apercebeu da presença do mesmo até ao momento em que a contactámos para a participação neste estudo.

- 16 PD3 E eu só soube... Portanto, até receber o seu *mail* não dei nunca... err... pelo Dário, não é? (E1-PD3, abril 2011, p. 2)
- 42 PD3 Aliás, eu nem sabia – não é? – da situação se não fosse falar consigo, não é? Portanto, é óbvio que essa informação devia ser dada. (E2-PD3, julho 2011, p. 4)

Como seria de esperar, os próprios docentes consideram que deveriam ser informados previamente sobre os casos de AESE que existiriam nas turmas que lecionavam. Esta informação, se transmitida de forma atempada, permitiria colmatar necessidades essenciais, para os docentes e para aqueles estudantes: (1) os docentes

poderiam procurar mais informação sobre como proporcionar equidade de oportunidades para aqueles estudantes; (2) poderiam falar com especialistas; (3) poderiam procurar materiais já adaptados para aqueles casos; e (4) os estudantes sentir-se-iam como participantes legítimos e não periféricos, que também eram considerados na preparação das aulas e materiais distribuídos pelos docentes. Aliás, como se pode falar de inclusão se os docentes nem sabem que há um estudante surdo nas aulas?

O próprio coordenador do curso frequentado pelo Dário (CCD) partilhou um relato semelhante, que ilumina que a desinformação é generalizada. Neste caso, como não lecionava nenhuma das UCs frequentadas pelo Dário, só soube da sua existência e características quando este estudante o procurou.

- 4 CCD Não foi logo, logo no início. Ou seja, não recebi nenhuma informação oficial.
- (...)
- 6 CCD Portanto, não há canais oficiais para tratar essas informações. Err... E a informação que recebi foi do próprio Dário, que se apresentou e que me disse que esse era o seu... a sua especificidade. (E-CCD, dezembro 2012, p. 1)

Já a segunda docente (PD2), deu-nos uma resposta menos clara, pois, por um lado, disse que só soube da presença do Dário quando por nós foi contactada, por outro, afirmou que já se tinha apercebido de um estudante com um aparelho auditivo.

- 14 PD2 [Eu] não soube. (...) Portanto, começa o semestre – não é? – nós não sabemos a... o tipo de turma que vai calhar, não é? Nem soube até... até ter sido contactada por si. Não soube que tinha um aluno... Quer dizer, notava que ele tinha... ele sentava-se à frente, tinha um aparelhinho. Mas... mas não foi nada que... Ele nunca se dirigiu a mim para algum tipo de pedido, etc., e eu, não... pronto, não... nunca lhe perguntei nada. (E1-PD2, novembro 2010, p. 3)

Apesar de não percebermos se esta docente se apercebeu da presença de um estudante surdo, numa das turmas que lecionava, antes ou depois do nosso primeiro contacto, o seu discurso corrobora que a informação, acerca das características do Dário, não lhe foi dada nem por uma via oficial, nem antes do início das aulas. É ainda de salientar, deste excerto, algo que nos preocupa: o esperar que seja o Dário a dirigir-se aos docentes e a iniciar a interação subordinada ao tema da surdez, solicitando alguma forma de adaptação. Muitos estudantes com necessidade de AESE chegam ao ensino superior sem que se tenham deparado com (muitas) situações em que precisassem de ser eles a advogar pelos próprios direitos e a solicitar as adaptações a que tiveram acesso até à conclusão do ensino secundário. Não só estes aspetos estavam legislados

explicitamente a nível nacional (ME, 1991, 2008), como os processos envolveram, em vez deles, que ainda não eram legalmente adultos, a família, na pessoa do encarregado de educação, e alguns agentes educativos das escolas frequentadas.

Assim, não havendo um aviso formal e atempado dos serviços administrativos, a solicitação de adaptações, por parte dos estudantes com necessidade de AESE, que frequentam o ensino superior, fica dependente da coragem, que podem, ou não, ter, para iniciar uma interação com os docentes, sobre essa temática, o que nos parece potencialmente prejudicial para as trajetórias dos discentes e nada equitativo ou inclusivo. Além disso, desta forma, adaptações adequadas, tendo em conta as características comunicacionais do Dário, e postas em prática desde a primeira aula foram, certamente, inexistentes. Isto aconteceu de cada vez que trabalhou com novos docentes, uma vez que desconheciam a necessidade de o fazer. Só quando se apercebem, ou lhes é dada a conhecer a presença do Dário, as práticas e formas de atuação podem tê-lo em conta, tal como salientou o primeiro docente que lecionou um UC do domínio da Matemática, frequentada por este estudante (PD1).

8 PD1 E então, (...) não nos é dito, infelizmente, hã... não nos são dadas determinadas informações sobre os vários alunos que estão ali na turma. E, assim, hã... acabamos por dar as aulas de uma forma normal naquelas semanas iniciais. Entendendo-se ‘normal’, evidentemente, como uma aula normal deve ser cuidada, deve ter em conta a assistência e etc.. Mas não há, digamos, não temos em conta que há ali um aluno com aquelas dificuldades específicas. Logo aí se perde alguma coisa. (E2-PD1, abril 2011, p. 2)

Esta perda de sinalização e não informação dos docentes corrobora o que relatou César (2012b), ao descrever uma situação, vivenciada noutra instituição pública do ensino superior, da área da grande Lisboa, em que se deparou com uma estudante cega numa das turmas que lhe foram atribuídas e da qual só teve conhecimento ao entrar no anfiteatro onde iria lecionar a primeira aula. Como seria expectável, desconhecendo a presença dessa estudante, os diversos materiais que trazia consigo, para distribuir, não incluíam nenhuma cópia em braille. Assim, a estudante cega ficou impossibilitada de consultar, naquela aula, registos escritos das informações partilhadas oralmente, ficando numa situação de falta de equidade relativamente aos restantes colegas. Esta docente e investigadora, que há muitos anos trabalha com estudantes com necessidade de AESE e tenta que a educação inclusiva passe de um ideal a uma prática, refere aquela situação como constrangedora. Além disso, a falta de informação atempada tornou o trabalho já realizado, antes do início das aulas, de planeamento e elaboração de materiais,

parcialmente inútil, exigindo que esta docente tivesse de voltar a pensar e preparar as tarefas a propor, bem como de voltar a elaborar os respetivos suportes escritos, agora a negro e em braille, de forma a incluir a estudante cega nas práticas letivas.

No caso desta estudante, foi a existência de uma bengala, instrumento habitualmente usado pelos cegos para orientação espacial, que permitiu à referida docente aperceber-se da sua presença assim que entrou no anfiteatro. Já com o Dário, a utilização de uma prótese auditiva, discreta e que pode ser usada em diversos graus de surdez, não torna visualmente óbvio o reconhecimento das suas características sensoriais, salientando, mais uma vez, a importância de haver uma sinalização atempada, pelos serviços administrativos, e respetiva divulgação aos professores.

Sem aviso prévio, os professores são surpreendidos pela informação, ou descoberta, da participação de um estudante surdo numa das turmas que lecionam. No caso dos docentes que entrevistámos, a falta de formação especializada, para trabalhar com estudantes com necessidades de AESE, é agravada pelo desconhecimento da existência de gabinetes ou agentes educativos que os possam ajudar, se os gabinetes que conhecem incluirão nas suas funções o apoio aos docentes sobre estas temáticas ou, mesmo, se o Dário, enquanto estudante surdo, tem direito a algum enquadramento próprio, com eventuais adaptações. Por isso mesmo, no ensino superior, estes estudantes vivem, muitas vezes, do improvisado, com tudo o que isso pode significar de negativo para o seu acesso ao sucesso escolar.

- 52 PD1 Isto agora em bom rigor, eu não posso falar sobre o assunto porque eu não conheço inteiramente se no gabinete de apoio ao estudante (...) se têm alguém que, habitualmente, acompanhe estes casos... (...) Agora, no que diz respeito à integração dos alunos e tudo isso, eu não sei, em bom rigor, se esse gabinete tem, ou não, uma pessoas que habitualmente lida com estes assuntos. (E1-PD1, novembro 2010, p. 18)
- 54 PD1 Não sei. Hã... Na secretaria, penso que eles não têm... Não sei se nos documentos que eles têm quando se matriculam se também dão essa informação, ou não. Não sei. Mas o primeiro contacto penso que é com a secretaria de alunos. Depois, não sei se existe um gabinete (...) que se dedique, exatamente à caracterização da população estudantil, etc.. (E2-PD1, abril 2011, p. 7)
- 36 PD2 Não sei se também... Lá está – não é? – se o Dário ainda não... não contactou com... para... para pedir alguma coisa, para dizer alguma coisa. Também as pessoas não adivinham, não é? Não sei. Não sei se ele não sente necessidade disso, se ele não sabe que pode ter determinadas regalias porque... Não faço ideia. (E1-PD2, novembro 2010, p. 9)

Assim, os primeiros dois excertos iluminam que este docente (PD1) desconhece se existem agentes educativos, na instituição do ensino superior em que trabalha, que o possam ajudar a ele ou ao Dário. Do terceiro excerto depreende-se que esta professora (PD2) supõe que o Dário possa ter acesso a “regalias” mas não sabe dizer onde deve o estudante dirigir-se para tratar desse processo. Destaca-se, ainda, do terceiro excerto a frase “as pessoas não adivinham”. Mais uma vez, se a sinalização trazida aquando do ingresso na instituição, pela inclusão num contingente especial de vagas, não fosse perdida, nada seria preciso ‘adivinhar’. Mas o fosso entre o ensino secundário, no qual este estudante conseguiu ter sucesso, e o ensino superior, onde não atinge esse mesmo nível de sucesso, é enorme. Isso pode acabar por o prejudicar e destruir as expectativas com que iniciou o ensino superior.

Para saber se teria direito, pelas suas características sensoriais, a alguma adaptação, o Dário marcou uma reunião com o coordenador do curso que frequentava (CCD). Posteriormente, relatou que, nessa altura, o referido agente educativo o questionou se gostaria que ele informasse os docentes, que estavam a trabalhar com este estudante pela primeira vez, sobre as características do mesmo e estratégias que permitissem tornar as práticas e comunicação, em aula, mais adaptadas. Ao que este estudante respondeu afirmativamente.

130 D Ele perguntou-me se... se eu queria que ele fosse falar com os professores que estejam... que estejam... que eles dão aulas... estão a ensinar para um aluno deficiente. Eu “ah, sim, gostava que... que você falasse com eles para... para eles porque...”. Eu dou os nomes dos professores que não [me] conhecem mas que... “Gostavas que eles alterassem algumas coisas por ti, diz-me que eu vou falar com eles”. Pronto, eu disse alguns professores. (E6-D, setembro 2012, p. 13)

O relato do Dário foi corroborado pelo que afirmou o coordenador do curso, posteriormente, quando o entrevistámos.

2 CCD Depois o que fizemos foi: (...) falei com os meus colegas que davam aulas ao 1.º ano, onde o Dário estava inserido. Err... Pedi-lhes a maior colaboração, pedi-lhes para que lhe dessem as folhas antecipadamente, os chamados apontamentos, portanto, que o tratassem, digamos, positivamente, não acentuando muito a diferença entre o Dário e os restantes colega... colegas. Ao Dário pedi para que ficasse na fila da frente, para que não faltasse às aulas [risos] e, portanto, para que fosse um aluno exemplar, digamos. (E-CCD, dezembro 2012, p. 1)

Este excerto ilumina uma das solicitações que o coordenador do curso fez ao contactar os docentes que lecionavam UCs frequentadas pelo Dário: a disponibilização

antecipada de suportes escritos. Esta é uma estratégia que é útil para qualquer estudante mas, em particular, para os surdos, nomeadamente quando se trata do acesso a um suporte escrito dos conteúdos programáticos que seja claro, completo e adequado à UC a que se refere, ou seja, sem conteúdos a menos nem a mais. Por exemplo, a docente que lecionou a terceira UC do domínio da Matemática (PD3) disponibilizava fotocópias dos acetatos que utilizava em aula e que serviam de fio condutor para as mesmas: “Antes de iniciar um novo capítulo disponibilizo-lhes quer os acetatos, os exercícios, etc.” (E1-PD3, abril 2011, p. 4).

Assim, na UC lecionada pela terceira docente, os estudantes dispunham de um suporte teórico sucinto, onde estavam incluídos todos os conteúdos teóricos abordados, pela mesma ordem em que eram lecionados. Isto não aconteceria se os estudantes tivessem apenas ao seu dispor bibliografia teórica, onde as temáticas estão dispersas e apresentadas, frequentemente, com uma profundidade superior àquela que é exigida nos instrumentos de avaliação. Além disso, sendo estas fotocópias disponibilizadas, pela docente, previamente à abordagem de cada tópico, os estudantes podiam servir-se delas para se começarem a familiarizar com os novos conceitos e complementá-las com o que era discutido em aula. Este detalhe é particularmente importante para um estudante surdo, uma vez que ter acesso antecipado a suportes escritos dos conteúdos a trabalhar lhes permite preparar o reconhecimento da pronúncia dos novos termos, facilitando a futura leitura labial dos mesmos, em aula. Esta era já a forma de atuação habitual desta docente, não tendo sido configurada pelas ações do coordenador do curso. Portanto, ainda que seja um procedimento extremamente útil para facilitar a aprendizagem e acesso à comunicação, em aula, por parte do Dário, não acontecia especificamente pela presença deste estudante. Porém, quando um docente, como a PD3, se preocupa bastante em facilitar o acesso ao sucesso escolar dos estudantes, em geral, também contribui, de forma ativa, para facilitar o acesso ao sucesso escolar do Dário.

Além da solicitação de suportes escritos, disponibilizados ao Dário antes das aulas a que se referiam, o coordenador facultou, também, algumas indicações de estratégias que poderiam facilitar a comunicação com este estudante, em aula.

8 CCD

Em relação aos meus colegas, também, disseram-me que iriam fazer o... o possível. Err... Eu pedi-lhes... Sabia aqueles truques básicos, que era falar a olhar para ele, falar pausadamente, err... pronto, err... falar, às vezes, um bocadinho, não mais alto mas de um modo mais claro, ou seja articulando um bocadinho, enfatizando um bocadinho, acho que é a construção silábica. Err... E pronto. Toda a gente aceitou muito bem e

sempre que o Dário tem solicitações eu espero que sejam respondidas. (E-CCD, dezembro 2012, p. 2)

Assim, este agente educativo tinha conhecimento que a forma como o professor fala é fulcral para se tornar um aspeto promotor ou bloqueador da leitura labial. Falar muito rápido ou excessivamente devagar dificulta este processo, tal como ter um bigode, uma barba ou, mesmo, uma mão à frente dos lábios. A terceira docente, que lecionava uma UC do domínio da Matemática (PD3), mencionou uma preocupação nesse sentido:

46 PD3 O meu grande problema foi a questão de ele estar a ouvir convenientemente e, sobretudo, não só da questão de volume, mas de eu não falar depressa, não é? Ou de não pôr a mão na boca. Às vezes, a gente pode ter assim uns tiques, não é? (E2-PD3, julho 2011, p. 4)

No 3.º ano de frequência do ensino superior, o Dário referiu-se a outro docente do domínio da Matemática, com quem contactou no 2.º semestre. Sobre ele mencionou, com satisfação, que tinha uma dicção e uma caligrafia bastante acessíveis, mesmo sem que tivesse havido nenhuma solicitação, sobre esses aspetos, por parte do Dário ou do coordenador.

[As aulas] estão a correr relativamente bem, o professor é novo na Cadeira e é muito simpático. (...) ainda não cheguei a falar com ele sobre a minha condição, mas ele tem estado impecável com as lições e compreendo perfeitamente do que ele fala (por sorte tem uma ótima caligrafia (...)). (CIEL-D, abril 2013)

Este excerto ilumina outro aspeto: quando se fazem registos no quadro, há que ter em atenção a caligrafia apresentada. De nada servem anotações detalhadas e explícitas se os estudantes não as conseguirem decifrar. E isto é válido para qualquer estudante que possa recorrer à visão, seja, ou não, surdo. O Dário referiu-se, por duas vezes (numa conversa informal eletrónica e numa entrevista), a um professor que lecionava UCs do domínio da Matemática, com quem trabalhou no 2.º ano de frequência do ensino superior, que tinha uma letra que suscitava, a ele e aos colegas, grandes dificuldades na interpretação.

Em termos das aulas, correram muito bem, (...) exceto [numa UC do domínio da Matemática], pois tive bastante dificuldades em prestar atenção ao professor, devido a sua capacidade oratória, isto é, ele falava um bocado mais depressa, [e] da sua péssima caligrafia. (CIEL-D, fevereiro 2012)

22 D Tive dificuldades com o professor [de uma UC do domínio da Matemática] porque ele fala muito rápido, porque ele... a caligrafia dele

é... é difícil de perceber e é difícil acompanhar o raciocínio. (E6-D, setembro 2012, p. 4)

Assim, estes excertos salientam duas dificuldades vivenciadas pelo Dário: (1) a da interpretação da caligrafia do professor, também sentida pelos restantes estudantes que participavam naquelas aulas, e (2) a do acompanhamento do discurso do docente. Sendo o Dário um estudante que recorre à leitura labial e tem alguma (muito pouca) audição residual, o discurso demasiadamente veloz deste docente, constituía uma barreira ao acesso à informação veiculada em aula, iluminando uma situação de falta de equidade em relação aos colegas ouvintes.

Para além da velocidade do discurso e do cuidado com a articulação das palavras, a colocação do professor e a direção do rosto, em relação ao estudante surdo, tal como referiu o coordenador do curso (CCD), são elementos importantes para o acesso que este tem ao que está a ser dito. A segunda professora que lecionou uma UC do domínio da Matemática, frequentada pelo Dário (PD2) referiu uma preocupação com este aspeto.

16 PD2 Portanto, aquilo que eu noto é que ele, de facto, quando... É importante, quando eu falo para ele, é importante que ele esteja a olhar para mim. (E1-PD2, novembro 2010, p. 4)

14 PD2 E eu quando falava diretamente com ele tentava mesmo, portanto, falar, olhar mesmo para ele assim de frente. Hã... Tento não falar muito virada para o quadro. (...) Embora, às vezes, quando estou a escrever, na maior parte das vezes, eu vou falando, ao mesmo tempo, aquilo que estou a escrever, não é? Mas... (...) quando não estou a escrever no quadro, normalmente, estou virada para eles e tentava... Não é? Porque eu percebi, de facto, que ele... se a pessoa estiver virada para ele, ele talvez percebesse melhor, não é? Tivesse a ver ou os nossos lábios, não sei, não faço ideia. E... E pronto, basicamente foi isso. Mas assim tratamento especial, ou mudança de alguma coisa claramente por causa dele, não. (E2-PD2, abril 2010, p. 3)

O discurso desta docente denota, por um lado, o cuidado com a posição e direção posição do rosto relativamente ao Dário – estar à frente deste estudante e virada para ele – e, por outro, a perceção que é importante que o Dário esteja a olhar para ela quando fala. No entanto, apesar de reconhecer esta necessidade, a docente assume falar quando voltada para o quadro, o que inviabiliza a leitura labial, admitindo não ter mudado as práticas letivas e formas de atuação, em aula, pela presença do Dário. Assim, depreende-se que a única adaptação realizada, em aula, consistia em virar-se especificamente para este estudante em momentos em que habitualmente já estaria

virada para a turma. Isto significa que, nesses momentos, o Dário conseguiria realizar a leitura labial, mas que perdia a informação oral transmitida enquanto a docente falava e escrevia no quadro simultaneamente.

Este excerto ilumina, também, que estes cuidados surgem por intuição e pela aprendizagem feita na convivência com o próprio Dário. As expressões ‘não sei’, ‘não faço ideia’ e ‘talvez’ apontam nesse sentido, iluminando uma ausência de formação sobre as temáticas ligadas às necessidades de AESE, em geral, e à surdez, em particular. Isto é algo comum a uma grande parte dos docentes do ensino superior e que é urgente alterar, como afirma César (2012b, 2012c), se pretendemos que as instituições de ensino superior sejam, realmente, inclusivas. Aliás, o próprio coordenador do curso frequentado pelo Dário (CCD) teve o cuidado de assumir essa lacuna formativa, da maioria do corpo docente, perante este estudante.

2 CCD O que lhe explicámos também foi que a maior parte dos nossos docentes não tinha qualquer preparação para lidar com... err... o hipotético – não sei como lhe chamar – problema do Dário. Se é que é um problema. Característica do Dário. Vamos lhe chamar assim. Ou especificidade do Dário. E, portanto, que iríamos fazer o nosso melhor mas que os resultados não eram garantidos. Err... Ninguém (...) sabe lidar com esses problemas porque só agora é que os alunos com algumas especificidades é que começaram a chegar ao ensino superior. Portanto, antigamente, pura e simplesmente não chegavam. (E-CCD, dezembro 2012, p. 1)

É de salientar que o discurso deste agente educativo denota uma preocupação com o peso das palavras, iluminado alguém que está já um pouco familiarizado com terminologias mais inclusivas, referindo-se à surdez como uma característica ou especificidade, mas não como uma deficiência, nem querendo mesmo chamar-lhe um problema. Além disso, este excerto aponta para uma possível justificação para a despreparação dos docentes relativamente às formas de atuação perante os diferentes casos de necessidade de AESE: a chegada destes estudantes a este nível de ensino é, de acordo com este agente educativo, um fenómeno ainda relativamente raro e recente. Ainda que esse possa ser o caso na instituição frequentada pelo Dário, serem em número reduzido ou acederem ao ensino superior há pouco tempo não pode ser motivo para a estagnação e continuidade de um sistema pensado para um grupo de estudantes homogéneo, que há muito o deixou de ser (Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004; Ferreira, 2009; Tavares, 2000). É preciso pensar, discutir e agir para construir um ensino superior mais inclusivo e mais em consonância com a Declaração de Salamanca

(UNESCO, 1994), redigida há mais de 20 anos, e assinada também por Portugal. Um dos elementos que contribuirão para essa construção terá de ser, necessariamente, a formação dos docentes do ensino superior no que se refere às temáticas da diversidade e das necessidades de AESE.

Corroborando as afirmações do coordenador do curso, o primeiro professor que lecionava uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD1), referiu o seguinte: “Pois, a minha experiência, realmente, é... é... era nula, não é?” (E1-PD1, novembro 2010, p. 3). Já a terceira professora (PD3) vai mais longe, ao assumir que a grande maioria dos docentes do ensino superior beneficiaria de formação, não só sobre a temática das necessidades de AESE, como de pedagogia, em geral. Justifica esta posição afirmando que “ao fim e ao cabo, nunca tivemos formação pedagógica, não é? E acho que isso é importante. Não só para lidar com esses casos mas com todos” (E1-PD3, abril 2011, p. 9). Assim, tanto no ensino secundário como no superior, os professores que contactámos assumiram-se despreparados para lecionar estudantes surdos, não tendo frequentado qualquer formação formal dedicada a essa temática. No ensino superior, esta despreparação é, ainda, mais flagrante pela ausência de formação no domínio da pedagogia da grande maioria dos professores, e, além disso, pela inexistência de docentes do ensino especial e, em muitos casos, de serviços de psicologia e/ou de apoio aos estudantes que envolvessem especialistas no domínio das AESE.

Desta forma, as adaptações que realizaram, mesmo que adequadas, são, assumidamente, intuitivas, tal como referiu a docente que lecionou a terceira UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD3).

- | | |
|--------|--|
| 14 PD3 | É assim, (...) numa ou outra circunstâncias, quando de repente olhava para ele... err... obviamente que me lembrava. E se calhar, até instintivamente, posso ter falado um bocadinho mais alto ou mais pausadamente. Mas, quer dizer, são coisas pontuais e quase que instintivas, não é? (E2-PD3, julho 2011, p. 2) |
| 42 PD3 | Agi completamente intuitivamente e falando com ele, portanto, que era o único <i>feedback</i> que eu podia ter. (E2-PD3, julho 2011, p. 4) |

Apesar da falta de formação, o discurso desta docente ilumina uma preocupação em interagir com o Dário, de forma a construir formas de atuação progressivamente mais adaptadas às características e necessidades deste estudante. Assim, esta professora procurou construir uma situação de maior inclusão do Dário, enquanto estudante que

participava nas aulas que lecionava, questionando-o e solicitando-lhe *feedback* sobre as adequações das formas de atuação adotadas.

Também por termos presente que a trajetória, formativa e profissional, dos docentes do ensino superior, na sua maioria, não inclui formação de cariz pedagógico (Almeida & Soares, 2004; Bisol & Valentini, 2012; Leite, 2005; Pachane, 2005), nomeadamente sobre a temática das necessidades de AESE, questionámos o coordenador do curso, frequentado pelo Dário, sobre a origem do conhecimento dos “truques básicos” que referiu.

- 12 CCD É porque a minha mulher também é professora. Mas é professora do ensino secundário.
- (...)
- 14 CCD E tinha, às vezes, na escola uma turma que tinha miúdos com dificuldades auditivas e conversávamos sobre isso. E foi ela que me alertou para esses... para esses truques. Como é que se fazia, como é que não se fazia. Ela tinha uma colega de ensino especial (...) que lhe deu alguns conselhos (...) e que dava aos colegas.
- (...)
- 16 CCD Também – desculpe acrescentar – tenho uma filha de um colega meu que também tem... tem essa especificidade e, quando nos encontramos para eventos sociais, também os pais me disseram como é que se deve falar. (...) E pronto, como falo, às vezes, com ela aprendi, mais ou menos, esses truques. Não sei se muito bem, se muito mal, mas fui aprendendo. (E-CCD, dezembro 2012, p. 2)

Das afirmações do coordenador percebemos que a apropriação de conhecimentos sobre as particularidades da comunicação entre ouvintes e surdos não aconteceu numa situação de aprendizagem formal. Deve-se às vivências e experiências pessoais deste agente educativo, iluminando a aleatoriedade das respostas que os estudantes com necessidade de AESE encontram no ensino superior. Mais uma vez, o discurso deste docente ilumina o cuidado com as palavras que usa como caracterizadoras do Dário, optando por se referir à surdez como uma dificuldade ou especificidade, em detrimento de outros conceitos com conotações mais negativas e pejorativas, como o termo deficiência.

Destes excertos destaca-se, ainda, a referência à esposa deste agente educativo que, enquanto docente do ensino secundário, quando se deparou com o desafio de lecionar turmas que incluíam estudantes surdos, pode recorrer ao apoio e aos “conselhos” que a professora de educação especial disponibilizava. A instituição de ensino superior frequentada pelo Dário não dispõe de um suporte às práticas letivas, que se pretendem adaptadas às características dos estudantes com necessidade de AESE, ou

seja, equivalente ao dado pelos professores de educação especial nas escolas dos ensinos básico e secundário. Esta é uma situação que contribui para o acentuar da falta de ferramentas de que dispõem os docentes para responder adequadamente às necessidades destes estudantes, em geral, e do Dário, em particular.

Quando os professores eram avisados, pelo Dário, sobre as características e necessidades do mesmo, nem sempre essa conversa resultava em formas de atuação semelhantes, tal como iluminaram os relatos deste estudante, acerca das interações com uma professora com quem falara, previamente, sobre a surdez.

72 D E às vezes eu também faço isso [chamar a docente, de uma UC de um domínio diferente da Matemática, para solicitar um esclarecimento], mas depois quando ela explica, ou a maneira como ela fala, está muito perto e ela fala muito baixinho e eu: “pode falar um bocadinho mais alto?” e eu fico assim para olhar mesmo para ela. Ela: “está bem, posso falar”. Mas é um bocado... Eu, às vezes, não gosto muito de pedir isso porque é um bocado estranho. (E5-D, julho 2011, p. 8)

Assim, mesmo quando especificava as adaptações de que necessitava, elas nem sempre eram atendidas. Felizmente, para o Dário, o excerto anterior não é exemplificativo da forma de atuação de todos os docentes com quem tem trabalhado. Descrevendo uma interação com outra docente, que lecionava um UC do domínio da Matemática, o relato que apresentou foi marcadamente diferente.

88 D Agora, quando eu não percebi a senhora foi muito simpática. Ela... Ela [a docente de uma UC do domínio da Matemática], em vez de falar ali na mesa, ela foi ter ao pé de mim, sentou e eu falei “desculpe, hã... eu tenho problemas auditivos e precisava que a senhora falasse devagar e alto e bom som”. Ela “ok, tudo bem”. Ela falou exatamente como ela devia falar. Ela falou assim “agora vais fazer assim...”. Ela falava, eu compreendia tudo bem e depois eu conseguia. Aqueles exercícios que eu fiz... hã... eu já não... nunca mais esqueci porque eu já sei como que se... como é que se aplica as regras, que ela estava a explicar as regras. Então já nunca mais esqueci-me. Estou sempre a aplicar. (E5-D, julho 2011, p. 9)

Quando os professores já conheciam as características sensoriais do Dário, por já terem trabalhado com ele em semestres anteriores, esta necessidade de serem alertados pelo coordenador não se colocava, tal como relatou este estudante, ao iniciar o 4.º semestre de frequência do ensino superior.

Das disciplinas o que mudou foi realmente da interação com alguns professores, pois alguns deles já [me] tinham conhecido e tornaram as aulas um bocado mais fáceis, isto é, falar com calma e com a articulação, respondiam de forma clara as minhas dúvidas e mostravam exemplos, sempre no tempo possível. (CIEL-D, fevereiro 2012)

Contudo, para aqueles docentes que trabalhavam e conheciam este estudante pela primeira vez, serem avisados pelo coordenador de curso, ainda que pareça uma intervenção muito simples, propiciou que alguns olhassem para o Dário de outra forma, mais atenta e disponível. Como afirmou este estudante, a conversa do coordenador com os novos docentes “teve muita influência” (E6-D, setembro 2012, p. 14). Depois desta primeira divulgação das características sensoriais do Dário e possíveis estratégias para as respeitar, este estudante foi apresentar-se aos docentes.

130 D E pronto, ele [o coordenador] foi falar com eles. (...) Eu, de seguida, fui lá, pronto, falar com esses professores novos: “olhe, eu chamo-me Dário”, “ah, já sei, você é o aluno que tem deficiência auditiva”, eu “sou”, “ah, está bem, pronto, eu vou falar mais devagar, vou passar a escrever mais coisas, qualquer dúvida ou qualquer... qualquer dificuldade fala comigo que a gente vai... vai...”. Pronto, foram assim vários professores. Por exemplo, a professora de [uma UC de um domínio diferente da Matemática] foi muito... Eu já tive a aula dela e eu pensava que ela era um bocado distante. Mas depois, quando falei com ela, da segunda vez, ela mostrou-se muito mais simpática. Eu sempre que... ficava sempre na fila da frente. Ela: “Dário você percebeu tudo? Quer que eu explique?” “Não professora, percebi muito bem. Pode continuar a explicar”. Ou eu digo: “Oh professora, mas eu não percebi muito bem como é que se comporta o mecanismo ou assim” e ela: “Ah, está bem, eu vou explicar outra vez”. E ela fazia. (...) Porque o coordenador foi falar com... com eles e eles, depois, quando souberam que tinham um aluno deficiente eu só tive que apresentar que é para eles saberem quem é. Eles alteraram completamente as aulas. (E6-D, setembro 2012, pp. 13-14)

Este relato do Dário ilumina a força que tiveram as palavras do coordenador, por virem não só de um colega, mas de alguém que tem uma posição de coordenação, por oposição a solicitações feitas pelo próprio estudante. Assim, os docentes avisados pelo coordenador do curso, para além de ficarem a saber da presença do Dário, o que, não havendo um aviso formal por via administrativa, poderia não acontecer durante todo o semestre, sobretudo em aulas com um elevado número de discentes, passaram a estar mais atentos a este estudante, disponibilizando-se para repetir alguma informação perdida na comunicação oral ou para o esclarecimento de dúvidas, durante, no final, ou fora das aulas.

Aliás, os docentes que trabalharam com o Dário, em particular os que lecionavam UCs do domínio da Matemática que tivemos a oportunidade de entrevistar (PD1, PD2 e PD3), depois de conhecerem as características deste estudante, em conversa com ele, reforçaram a possibilidade de solicitar o esclarecimento de dúvidas

fora do horário das aulas. Este era um apoio disponível para qualquer estudante, mas que estes professores destacaram como podendo ser particularmente útil para o Dário, por permitir um atendimento individualizado e com um ritmo sem os constrangimentos temporais de uma aula. No caso do Dário, essa liberdade na estruturação desses momentos possibilita uma maior disponibilidade para reconhecer e ultrapassar barreiras encontradas, não só na compreensão dos conteúdos programáticos, como também no acesso à comunicação.

Habitualmente, estas sessões de apoio, ou esclarecimento de dúvidas, têm hora e dia da semana definidos nos horários dos professores: “Eles têm um horário de apoio que é um apoio, às vezes, digo-lhes “vocês têm umas explicações”, não é? Eu durante aquele horário estou lá” (E1-PD3, abril 2011, p. 6). Contudo, nem sempre essa atribuição de horário, aos docentes, é compatível com a disponibilidade dos estudantes, tal como referiu o primeiro docente que lecionava uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD1).

40 PD1 No nosso horário nós temos um... uma mancha que... que pode ser ocupada com aulas de apoio. E então é assim. Muitas vezes, há semestres que não está muito bem feito, porque quando nós temos as nossas aulas de apoio já aconteceu as duas turmas estarem em aulas, o que não faz sentido nenhum. Mas, normalmente, é muito fácil. Eles abordam os docentes no final da aula e se tiverem alguma dúvida a gente resolve. E isso é muito bom. Fico muito contente, que isso significa que eles estão a ler sobre esses assunto – não é? – e a acompanhar. (E1-PD1, novembro 2010, p. 15)

Assim, este docente referiu que, quando o horário dos estudantes não lhes permite usufruir dos momentos definidos para o trabalho de apoio com determinado docente, podem solicitar o esclarecimento de dúvidas no final das aulas. Outra forma de contornar esta incompatibilidade de horários é recorrendo à marcação de sessões de apoio, caso a caso, com os estudantes, à medida que estes sentem necessidade de o fazer.

38 PD1 Eles têm é, depois, aulas de... podem sempre marcar aulas de dúvidas, atendimento e isso tudo. Isso aí, muitas vezes, resolvem e depois vêm ver se está certo, se se enganaram em alguma coisa. (E1-PD1, novembro 2010, p. 14)

24 PD2 Eu não marco, normalmente, um dia fixo. Portanto, eu dou liberdade para que... para que as pessoas... err... contactem comigo e... e combinem comigo uma hora. Portanto, como eu passo... passo muito tempo cá (...) portanto, tenho um aluno que me contacta “professora dá-

lhe jeito nesta altura?”, eu digo “sim senhora” e marcamos, ou “não, não dá jeito” e combinamos outra hora. (E1-PD2, novembro 2010, p. 6)

Assim, os estudantes têm a possibilidade de solicitar a ajuda dos docentes, fora das aulas, quando dela precisam, conjugando a sua disponibilidade com a dos professores. O Dário reconheceu a importância destas interações individualizadas com os docentes, relatando positivamente a primeira experiência de esclarecimento de dúvidas que vivenciou, nessa modalidade.

8 D E também eu gostei muito da ideia que eles... os professores (...) já têm horas disponíveis para atenderem nós. Individuais. Para a gente trabalhar. Eu já tentei... Eu já fiz isso uma vez, com uma professora de [uma UC fora do domínio da Matemática], para corrigir uns exercícios. Gostei muito. A professora foi muito acessível, conseguia explicar muito bem. (E5-D, julho 2011, p. 2)

Contudo, o Dário relatou outra situação em que não conseguiu contactar com a docente que procurava.

8 D Eu antes de fazer... antes do primeiro exame [da UC lecionada pela PD3] (...) eu queria ir à sala da... tirar dúvidas. (...) Logo que eu entrei no edifício já fiquei um bocado baralhado porque eu não sabia se eu estava no primeiro ou se eu estava no rés do chão. Aquilo tem muitos andares. Eu já... “Espera aí, eu vou ao rés do chão e depois vou subir, depois, para o 1.º piso”. Eu descí para o rés do chão, já estavam ali salas de estudo. Depois subi para o 1.º piso e não tinha nada a ver. Acho que era laboratórios. Eu fiquei confuso e eu acabei por desistir. (E5-D, julho 2011, p. 2)

Assim, nesta situação, relatada pelo Dário, a resiliência do estudante foi insuficiente para conseguir usufruir das sessões de apoio com a docente. Desconhecemos se não encontrou ninguém a quem perguntar direções, se encontrou mas não teve coragem de o fazer (por timidez ou pelo desconforto de comunicar com desconhecidos com uma dicção configurada pela surdez), ou se o obstáculo inicial, relativamente à localização do gabinete da docente, serviu de motivação para que o constrangimento da eminente interação individual com a professora ditasse a decisão de desistir de a procurar. De qualquer forma, sabemos que o Dário pouco usufruiu desta possibilidade de apoio, nomeadamente no início da vivência do ensino superior, o que corrobora o que afirmou a docente da terceira UC do domínio da Matemática frequentada por este estudante (PD3).

68 PD3 Mas eles, genericamente, não aparecem. Principalmente os do 1.º ano.
(...)

70 PD3 Depois, no 2.º ano, já... já é um bocadinho melhor. Pelo menos da experiência que tenho (...) é assim. É uma questão de hábito. Acho que é, basicamente. Eles, por exemplo, sentem-se muito mais confortáveis se tiverem uma dúvida, no final ou no início da aula vir tirar do que dirigir-se aqui [refere-se ao seu gabinete]. Tudo bem, quando eu posso eu faço isso, mas ali eu sou... estou sempre constrangida porque acaba a aula, o meu colega está à porta para entrar, portanto, a coisa tem que ser um bocadinho em... em... com uma falta de calma que não há se eles vierem aqui, não é? (E1-PD3, abril 2011, pp. 6-7)

Esta docente afirmou que os estudantes que estavam no 1.º ano de frequência do ensino superior, habitualmente, recorriam aos horários de atendimento aos discentes muito menos vezes do que os estudantes com mais tempo de vivência deste nível de ensino. Destacou ainda que, maioritariamente, os estudantes sentem-se mais confortáveis em solicitar o esclarecimento de dúvidas no início ou fim das aulas do que dirigirem-se, posteriormente, ao gabinete dos docentes. Deste modo, o discurso desta professora ilumina que a fraca adesão a este tipo de apoio, por vezes, não se deve ao desinteresse dos estudantes, mas antes a uma inibição que configura as formas de atuação dos mesmos, o que poderá ter sido o que aconteceu na situação relatada pelo Dário. Ainda assim, este estudante contrariou a tendência referida por esta docente, uma vez que, ainda que num reduzido número de vezes, participou, ou procurou participar, nessas sessões (ver Falas 8 D na Página 267), durante o 1.º ano de frequência do ensino superior. Parece-nos, portanto, que o incentivo adicional, para usufruir desses momentos, que recebeu dos docentes, depois destes serem informados da presença do Dário, terá contribuído para que adotasse essa forma de atuação, divergente da que assume a maioria dos estudantes que frequentam o primeiro ano do ensino superior.

Não havendo uma sinalização e informação veiculadas administrativamente, nem um contacto iniciado pelo Dário ou um aviso do coordenador de curso, os (poucos) professores que se apercebem da presença de um estudante surdo numa das turmas que lecionam, por vezes, hesitam se hão-de dirigir-se, ou não, a ele para falar sobre a temática da surdez. A professora que lecionava a segunda UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD2), referiu esse debate interno da seguinte forma:

36 PD2 Há sempre aquela parte da pessoa gerir se há-de perguntar. O aluno também se pode sentir, sei lá, invadido na sua privacidade, etc., não querer que os colegas... Sei lá, qualquer coisa, não é? A pessoa tem sempre que gerir isso de... tentar gerir isso da melhor maneira. (E1-PD2, novembro 2010, p. 9)

Ainda que possamos compreender esta indecisão, optar por nada fazer parece-nos prejudicial para os estudantes com necessidade de AESE. Como já referimos, até à conclusão do ensino secundário, os direitos e adaptações a que podiam ter acesso estavam legislados a nível nacional, sendo solicitados e postos em prática num processo que envolvia a família e alguns agentes educativos da escola. Assim, ao entrarem para o ensino superior, a maioria não terá vivenciado muitas situações em que precisasse de expor as respetivas necessidades e características. Se for o professor o primeiro a dirigir-se ao estudante, é criado um primeiro espaço/tempo para que o estudante tenha voz, configurando os momentos seguintes. Exemplo disso, foi o que aconteceu com a docente que lecionou a terceira UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD3). Inicialmente, quando soube, através do nosso primeiro contacto, que tinha um estudante surdo numa das turmas que lecionava, foi falar com ele, ainda antes da realização da primeira entrevista. Nessa altura, apercebeu-se de que a dicção do Dário tinha particularidades que a tornavam diferente da forma de falar de um ouvinte.

- 20 PD3 Eu (...) ontem falei com ele, (...) ele tem ali um *handicapzinho* na fala, não é?
(...)
22 PD3 Pronto. Eu não sei até que ponto é que ele também, se calhar, não (...) interrompe as aulas ou põe questões no meio da aula, também, por causa disso. Pus-me a pensar. Eu ontem pus-lhe à-vontade. Err... Vamos ver agora como é que as coisas correm. Mas pronto, sobretudo que ele consiga me perceber bem. (E1-PD3, abril 2011, pp. 2-3)

Assim, do discurso desta docente depreende-se que, até ter falado com o Dário, este estudante participava pouco nas aulas, levando a professora a supor que isso poderia ser motivado pelas diferenças na dicção deste jovem, que o fariam sentir constrangido de falar em público. Contudo, na segunda entrevista, realizada após a conclusão das aulas daquele semestre, esta professora relatou que esta situação se alterou e já descrevia o Dário como um estudante participativo: “Portanto, acabava por ser um aluno mais interventivo, à semelhança dos outros que estão na primeira fila” (E2-PD3, julho 2011, p. 1). Esta docente salientou que esta mudança, nas formas de atuação do Dário, aconteceu após a conversa que teve com ele, apontando-a como impulsionadora desta transição.

- 6 PD3 Portanto, o Dário, a partir da altura em que eu falei especificamente com ele e lhe disse “olha, consegues acompanhar as aulas? Não consegues? Como é que é? Ouves bem? Se não ouvires põe o dedo no ar e eu falo um bocadinho mais alto, ou qualquer coisa”. Isso aconteceu numa ou outra circunstância e as coisas correram bem.

(...)

10 PD3

A partir dessa altura, e desde que eu tive essa conversa particular com ele, eu senti-o um bocadinho mais desinibido. (E2-PD3, julho 2011, p. 1)

Saliente-se, ainda, deste excerto, o cuidado desta docente em falar com o Dário sobre a temática da surdez e eventuais adaptações a realizar, numa interação particular, por oposição a fazê-lo à frente da turma. Esta forma de atuação ilumina uma sensibilidade, no modo de interagir com este estudante, que diminui o risco deste se sentir “invadido na sua privacidade”, como temia a professora que lecionava a segunda UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (E1- PD2, novembro 2010, p. 9).

Assim, esta transição nos níveis de participação do Dário, em aula, iluminados pela descrição feita pela terceira docente sobre as formas de atuação deste estudante, foram nitidamente configuradas pela interação iniciada pela docente. Mesmo que a sinalização e informação dos docentes, sobre a participação de qualquer estudante com necessidade de AESE numa turma que irão lecionar, passe a acontecer de forma sistemática, esta primeira conversa individual com o estudante deveria acontecer sempre e ser da iniciativa do professor. Sendo o docente quem detém a quase totalidade do poder no cenário que constituem as aulas, permitir a oportunidade de existência de um espaço/tempo em que dá a voz ao estudante é fulcral, pois permite a construção de mecanismos de *inter-empowerment* (César, 2013a, 2014). Na situação descrita, uma vez que o Dário passou a participar muito mais, em aula, e a solicitar à professora, quando necessário, que repetisse o que não percebia, podemos afirmar que esta forma de atuação da docente foi impulsionadora da internalização desses mecanismos pelo estudante que passou, assim, a aceder a mecanismos de *intra-empowerment* (César, 2013a, 2014).

5.1.3.3.2. *Leis nacionais e estatutos internos*

Não existe legislação nacional que defina os direitos e apoios a que deve ter acesso um estudante surdo, ou qualquer outro com necessidade de AESE, que frequente o ensino superior. Algumas instituições procuram colmatar esta lacuna criando estatutos internos que contemplem esta temática. Para se informar acerca de eventuais apoios ou adaptações a que tivesse direito, o Dário dirigiu-se a um gabinete de apoio aos estudantes, existente na instituição que frequenta. Sobre a resposta que obteve nesse espaço, relatou o seguinte: “Quanto ao gabinete do apoio ao aluno, pediram-me para dirigir ao coordenador do meu curso, que é o [nome do coordenador], a quem ainda não

tratei de conversar” (CIEL-D, outubro 2010). Ao encaminharem este estudante para um contacto com alguém responsável pela direção da licenciatura que frequentava, naquele momento, a forma de atuação destes agentes educativos iluminou uma despreparação (e desinteresse?) dos mesmos para responder à situação apresentada. Sobretudo, tendo em conta a possibilidade que o Dário conheceu posteriormente, pela interação com o coordenador, de ser abrangido por um estatuto especial, que explicitaremos seguidamente. Assim, questionámos o Dário, procurando saber se já se tinha encontrado com o coordenador do curso (CCD), bem como o que tinha aprendido e conseguido com essa interação.

Contudo, este não foi um processo célere. Em janeiro de 2011, perto da conclusão do 1.º semestre de frequência do ensino superior, o Dário afirmou que ainda não tinha estado com o coordenador do curso: “Tive dificuldades, e nunca chegamos a encontrar-nos, com os horários tão diferentes. Agora [que o semestre está a acabar] não sei se é necessário falar com ele. Mas vou ver se consigo falar com ele” (CIEL-D, janeiro 2011). No final desse ano letivo, ou seja, decorrido mais um semestre, na altura em que entrevistámos o Dário, a situação mantinha-se, embora este estudante afirmasse que pretendia ir falar com o coordenador quando as aulas comesçassem.

168 D Mas já estou mesmo a pensar que quando começar as aulas vou ali falar com ele [o coordenador do curso] para ver se ele conhece algumas coisas, se ele conhece alguns apoios específicos para mim. Ou... Ou se não, eu posso pedir para falar com... comunicar com os colegas, na parte em que dão as aulas, para terem atenção que têm um aluno com deficiência auditiva para que se conseguissem falar um bocadinho alto e vou pedir isso. (E5-D, julho 2011, p. 15)

Assim, já convencido que não encontraria apoios específicos para surdos, o Dário tencionava solicitar ao coordenador que fosse ele a estabelecer os primeiros contactos com os docentes responsáveis pelas UCs que iria frequentar, evitando ser ele a iniciar essa interação com os professores que ainda não o conheciam. Apesar desta intenção, manifestada na entrevista de julho de 2011, o Dário permaneceu mais um semestre sem conseguir agendar uma reunião com o coordenador do curso que frequentava: “Este semestre tentei falar com o coordenador de curso, mas não foi possível, pois ora estava ocupado com reuniões, ora eu estava ocupado com as aulas” (CIEL-D, fevereiro 2012). Só em março de 2012, isto é, depois do arranque do 2.º semestre do segundo ano de frequência do ensino superior, o Dário conseguiu marcar um encontro com o coordenador do curso: “Conseguí marcar uma reunião com o

Coordenador do Curso, o [nome do CCD], para esta quarta às 16:00 discutirmos do que se pode fazer acerca para melhorar as aulas, e falar mais algumas coisas sobre a situação da faculdade” (CIEL-D, março 2012). Este processo ilustra claramente a resiliência que os estudantes surdos precisam de ter para não sucumbirem às formas de funcionamento do ensino superior. Foram dois anos letivos sem ter o reconhecimento e os direitos que deveria ter enquanto surdo.

Sobre essa primeira reunião do Dário com o coordenador do curso, este estudante referiu, através de uma conversa informal eletrónica, o que transcrevemos em seguida (primeiro excerto), alargando, posteriormente, as informações que partilhou em entrevista (segundo excerto):

Em relação a reunião com o meu coordenador de curso, (...) foi boa. Mostrou-se muito acessível e é simpático. Estivemos a falar sobre que condições (créditos, professores, etc) eu poderia usufruir e aconselhou-me que dirigisse ao conselho executivo para pedir o estatuto do aluno portador de deficiência. O [coordenador do curso] disse-me que tendo este estatuto, o nº de créditos que tinha que fazer ao fim de 3 anos é reduzido para metade (...) assim como outros benefícios, como fazer os exames de época especial, que são para estudantes trabalhadores e atletas federados. Tratei de tudo e já tenho este estatuto. (CIEL-D, julho 2012)

126 D Pronto, ele [o coordenador do curso] (...) ligou para o presidente do executivo do... a marcar uma reunião comigo. Ele... Ele depois ele disse-me logo “ah, vais ter com o presidente, (...) vais falar daquilo que nós estivemos a falar que é por causa do número de créditos e do... do estatuto e que ele... E depois ele vai avaliar se podem conceder o estatuto ou não”. E pronto. Eu fui lá depois. Depois, a seguir da reunião com o coordenador, fui à reunião com o presidente do executivo. (...) ele mostrou-se muito simpático. Eu estive a explicar a minha situação e... e depois ele foi também investigar e de seguida ele diz que eu... que eu também podia ter este estatuto. Err... E pediu para entregar no... nos serviços académicos toda a documentação necessária para demonstrar que eu sou deficiente. E depois, a partir daí, (...) fica já com o estatuto. (E6-D, setembro 2012, pp. 12-13)

A interação com o coordenador do curso deu início a um processo que levou ao enquadramento do Dário num dos estatutos existentes naquela instituição. Ao contrário da terminologia usada pelo Dário, tomámos posterior conhecimento que o estatuto em causa se designa por “estatuto de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” (RD-D, 2012/13) e, para além de o enquadrar numa situação especial relativamente ao regime de prescrições, enunciado na Lei n.º 37/2003, que estabelece as bases de financiamento do ensino superior (AR, 2003), permite-lhe realizar dois exames extra, em cada semestre, durante a época especial de exames. Parece-nos que esta informação e procedimentos deveriam ser, também, do conhecimento do gabinete de apoio ao

estudante. Por não haver sinalização e informação dos docentes sobre as características e necessidades do Dário poderia haver, simultaneamente, um encaminhamento deste estudante para o coordenador do curso, para que este agente educativo tomasse conhecimento da situação. No entanto, sendo este um serviço de apoio transversal, faria sentido saber dar resposta a uma situação também ela transversal, uma vez que os direitos a que o Dário acedeu não são específicos da licenciatura que frequenta, mas antes da instituição de acolhimento.

Assim, tal como o Dário afirmou [“Não sei nem um de apoios que sejam específicos” (E5-D, julho 2011, p. 15)], percebemos que não existe um estatuto particular para surdos, com adaptações específicas para as características sensoriais destes estudantes, mas antes um enquadramento genérico para os estudantes com necessidade de AESE, com respostas semelhantes para todos eles. As adaptações a que este estatuto lhe permitia aceder são comuns às que são disponibilizadas aos trabalhadores-estudantes, os praticantes desportivos de alto rendimento, ou estudantes que tenham sido pais recentemente, entre outros, o que salienta a falta de especificidade destes direitos. Aliás, todos os outros estatutos existentes na instituição frequentada pelo Dário são acompanhados de portarias, decretos-lei ou leis que os regulamentam, ou seja, legislação nacional aplicável que os sustenta. Só o “estatuto de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” (RD-D, 2012/13) é desprovido desse suporte legal. Se confrontarmos estas medidas com os direitos, enunciados na legislação, a que o Dário teve acesso, nos ensinos básico e secundário (ME, 1991, 2008), é flagrante a disparidade entre ambas as situações e a distância que há ainda a percorrer para a construção de um sistema de ensino superior inclusivo. A atual situação é ainda mais preocupante se pensarmos que já passaram mais de vinte anos desde que Portugal subscreveu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), comprometendo-se com os princípios nela enunciados e a construção de uma Escola mais inclusiva, independentemente do nível de ensino em questão.

As informações e descrição, que o Dário partilhou, sobre a interação com o coordenador do curso, foram corroboradas por este último, quando o entrevistámos no semestre seguinte.

48 CCD

Eu falei com o presidente do pedagógico e o Dário foi incluído nos... passou a ter uma... um tratamento igual aos... Há um tratamento, que são os dirigentes associativos, jovens pais e mães, atletas de alta competição, que são alunos que podem fazer mais um ou dois exames, porque podem ir à época especial. Portanto, o Dário foi inserido nesse

contingente. Passou a ter hipótese de ir também à época especial, mesmo... A época especial é só para alunos finalistas e ele passou a poder ir. No fundo, todos os semestres pode fazer mais dois exames numa época a seguir à época de exames normal. (E-CCD, dezembro 2012, p. 5)

Assim, apesar da lacuna existente na legislação nacional, o discurso do coordenador do curso é representativo de alguém que não ignorou a situação com que se deparou, reconhecendo a necessidade de formas de atuação diferentes das utilizadas para a maioria dos estudantes do ensino superior. Desconhecendo os eventuais direitos dos estudantes surdos naquela instituição, foi à procura de documentos de política educativa e falou com o presidente do conselho pedagógico para explorar as possibilidades de que dispunha para ajudar este jovem. Ficou a saber que o Dário poderia beneficiar de um estatuto especial, a que nos referimos anteriormente, que lhe permitia aceder às adaptações que mencionámos: um regime de prescrições diferente dos restantes estudantes (não enquadrados num dos estatutos existentes) e a possibilidade de realizar mais dois exames por semestre, numa época especial. Pelo que percebemos, numa conversa informal com este coordenador, foi a primeira vez que o enquadramento no “estatuto de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” (RD-D, 2012/13) aconteceu naquela licenciatura, nomeadamente para um estudante surdo.

Acreditamos que o Dário poderia, ou deveria, ter agendado o contacto inicial com o coordenador do curso muito mais rapidamente, preferencialmente logo no 1.º semestre em que frequentou o ensino superior. No entanto, é de salientar que este processo teria sido desnecessário caso a sinalização que trazia, por ingressar nesta licenciatura incluído em vagas de um contingente especial, não fosse perdida, ou ignorada, em toda a trajetória posterior a essa fase. Uma vez que, à entrada para o ensino superior, já são considerados adultos, é esperado que sejam os estudantes, com necessidade de AESE ou outro tipo de característica ou situação que lhes possa conceder o acesso a um estatuto especial, a dirigirem-se aos locais necessários para averiguarem a eventual existência desses mesmos estatutos e desencadearem o processo administrativo necessário para a obtenção do respetivo enquadramento. Contudo, em nenhum local ou momento são informados da existência desses estatutos ou acerca dos procedimentos para os conseguirem. Assim, procurar conhecer e aceder a eventuais direitos específicos fica à mercê de maiores, ou menores, níveis de desembaraço, assertividade e extroversão de cada estudante com necessidade de AESE, como

aconteceu com o Dário. Mas, independentemente de serem maiores, ou menores de idade, porque se perde a sinalização quando seria tão fácil e tão mais eficiente mantê-la? Nenhuma das pessoas com quem contactámos subscreve este processo, reconhecendo que este funcionamento prejudica os estudantes e dá trabalho extra aos docentes. Então, porque não se muda?

Atualmente, na instituição do ensino superior frequentada pelo Dário, já existe, no documento que explicita os procedimentos a realizar para efetuar a matrícula no 1.º ano, pela primeira vez, uma indicação sobre os vários estatutos existentes, incluindo o estatuto de estudante com necessidades educativas especiais, e os prazos a respeitar, bem como ações a cumprir para obter um possível enquadramento (RD-D, 2015/16). Contudo, apesar de já ser dada a conhecer, aos estudantes, a existência dos vários estatutos de forma mais eficiente e atempada, isso não significa que a informação acerca das características específicas dos estudantes passe a chegar aos docentes antes do início das aulas. Mesmo depois do Dário tratar do respetivo enquadramento, a desinformação dos docentes, que contactavam com ele pela primeira vez, manteve-se, sendo apenas contrariada pelo aviso, dado pelo coordenador do curso ou por este estudante. Assim, mais uma vez, é iluminada uma situação de falta de equidade, vivenciada pelo Dário, no ensino superior.

Este estudante referiu, no final do 2.º ano de frequência do ensino superior, que já sentia maior facilidade em dirigir-se aos docentes, quando estes ainda não tinham sido informados sobre as suas características e necessidades, para solicitar alguma adaptação: “já não tenho vergonha de falar com eles. Eu posso normalmente falar com eles. Dizer "olhem, desculpem, eu tenho... sofro de deficiência auditiva. Preciso que vocês alterem alguma coisa"” (E6-D, setembro 2012, p. 14).

No entanto, ter de informar um conjunto de professores, a cada novo semestre, é descrito pelo Dário como aborrecido e repetitivo.

64 D Eu, para mim, acho que é um bocadinho chato porque parece que eu tenho que trabalhar, outra vez, a relação com os professores novos, pah, ainda tenho de explicar, outra vez, a situação, tenho que dizer que tenho... que o professor tem que ficar ali ao pé de mim para falar alto e bom som e... bom, dizer bem, articular bem as palavras. Estar sempre a dizer isso é um bocado chato para mim. Estar sempre a contar a mesma história. (E5-D, julho 2011, p. 7)

Mais uma vez, esta seria uma situação evitável se a informação sobre a presença do Dário fosse dada previamente aos docentes e se a sinalização efetuada no ensino secundário acompanhasse a transição para o ensino superior.

Para além do acesso à realização de dois exames adicionais por semestre, procurámos saber se, à semelhança do que acontecia no ensino secundário, existiriam outras adaptações ao nível da avaliação como, por exemplo, tempo adicional para a realização de provas escritas. Também a professora da segunda UC do domínio da Matemática em que o Dário participou (PD2), pensava que essa seria uma possibilidade.

16 PD2 Acho que ele, por causa dessa deficiência, deve ter, se calhar, direito a ter, se calhar, mais tempo no período de testes... Não sei. Não sei se é do tipo de deficiência que dá esse tipo de benefício, mas ele até há uns tempos atrás ele não tinha nada diferente dos outros. (E1-PD2, novembro 2010, p. 4)

Aprendemos, em conversa com o coordenador do curso, que essa adaptação – tempo adicional para a realização de provas escritas – não existe. Assim, este excerto ilumina o desconhecimento dos docentes relativamente a esta temática, nomeadamente sobre as adaptações a que os estudantes surdos podem – ou melhor, devem – ou não, ter direito. O coordenador referiu que as avaliações eram, maioritariamente, escritas, não reconhecendo dificuldades adicionais para um surdo na resposta a este desafio, uma vez que este formato não exige receber ou transmitir mensagens orais. Contudo, como já tivemos oportunidade de referir, a compreensão da LP escrita também acarreta dificuldades adicionais para um surdo (Melro, 2014). Estando o acesso aos detalhes da língua, à construção frásica e a um léxico vocabular diversificado configurado pela surdez (Sim-Sim, 2005), o reconhecimento e a interpretação dos sentidos a atribuir às informações lidas torna-se marcadamente mais desafiador, justificando a possibilidade de tempo adicional e, até, do eventual recurso a um dicionário, permitidos em momentos de avaliação, interna e externa, nos ensinos básico e secundário (JNE, 2016b; ME, 2008).

Quando as avaliações envolvem uma componente oral, como por exemplo, a discussão de trabalhos, o coordenador salientou que não existem limitações temporais e que os professores conhecem as características do Dário, podendo adaptar a velocidade do diálogo, se necessário.

29 Inv E em termos da avaliação há alguma adaptação, alguma alteração?

30 CCD Não. As nossas avaliações são essencialmente escritas.

- (...)
- 32 CCD Quando há discussões, geralmente, os professores sabem e, portanto, o que fazem com estes alunos é também fazer uma discussão mais pausada, mais... com um ritmo adequado ao aluno, ou tentar adequar, pelo menos, ao aluno. Mas, de resto, as avaliações são iguais.
- 33 Inv Em termos da limitação do tempo, sobretudo quando é uma discussão oral, existe também, ou não?
- 34 CCD Não. Não temos limite... Não costumamos praticar uma limitação de tempo nas discussões orais. Portanto, aquilo é... flui e não costuma... não costumamos ter problemas em relação a estes alunos. (E-CCD, dezembro 2012, pp. 3-4)

O coordenador salientou, ainda, que não há nenhuma alteração, nem curricular nem no processo de avaliação, pela necessidade de formar profissionais igualmente competentes, tenham, ou não, necessidade de AESE. Assim, ao contrário do que este estudante vivenciou até à conclusão do 9.º ano de escolaridade, onde a progressão, o acesso a classificações elevadas e a exigência relativamente à apropriação de conhecimentos foi, de acordo com a mãe do Dário (E1-MD, julho 2009), demasiado facilitada, o sucesso académico, no ensino superior, só é alcançado se forem atingidos os mesmos resultados mínimos que são necessário aos restantes colegas para progredir e concluir a licenciatura.

- 22 CCD Num sistema obrigatório há uma missão para o ensino. Aqui, o ensino superior, não é um sistema obrigatório. Nós estamos a qualificar profissionais para uma profissão. E eu não posso estar a privilegiar alguém no acesso a essa profissão face a outras pessoas. Portanto, o percurso tem que ser idêntico. Até por uma questão de responsabilidade na sociedade. Quer dizer, eles vão... terão que ser capazes de desempenhar essa função na sociedade. Terão que ser engenheiros como os outros. Err... E portanto, a preparação tem que ser exatamente a mesma. O que temos é, como lhe disse, mais paciência, mais disponibilidade, err... tentar ter as coisas antecipadamente. Mas em termos de provas, em termos de tudo... todo o percurso é igual. (E-CCD, dezembro 2012, p. 3)

Ainda que concordemos que, no ensino superior, a exigência nas avaliações tenha de ser igual para todos os estudantes, incluindo o Dário, há adaptações que podem ser feitas que tornam o acesso ao sucesso mais equitativo, sem diminuir a qualidade e quantidade das diferentes aprendizagens esperadas em cada plano curricular. Permitir mais tempo para a realização das provas escritas, por exemplo, não nos parece que comprometesse nenhuma dessas componentes, respeitando o desafio acrescido no acesso à LP que os estudantes surdos vivenciam, incluindo na representação escrita.

5.1.3.3.3. Espaços físicos e turmas

As aulas do ensino superior, em que o Dário participou e a que assistimos, realizaram-se em salas com uma lógica semelhante às da escola do ensino secundário: salas planas, com carteiras para dois estudantes cada, quadro e tela para projeção à frente, uma parede lateral com janelas e a porta do lado oposto. As diferenças residiam, por um lado, no tamanho da sala, sendo estas um pouco maiores que as que conhecemos na escola do ensino secundário, e, por outro, na disposição das mesas, uma vez que as filas eram contínuas, permitindo um único corredor de circulação a todo o comprimento da sala. Estas duas alterações permitiam um número bastante superior de estudantes por sala. Mais especificamente, na sala em que realizámos observações de aulas poderiam sentar-se 58 estudantes (OA-D, maio 2011). Pelo conhecimento que apropriámos do *campus* da instituição frequentada pelo Dário, quase todas as aulas, teóricas e teórico-práticas, em que este estudante participava, realizavam-se em salas como as que descrevemos, com exceção das aulas práticas, que exigiam o recurso aos laboratórios, que não conhecemos.

Algumas UCs, quer por serem transversais a vários cursos quer por terem, frequentemente, níveis de aprovação menos elevados, resultam em turmas numerosas, o que torna a gestão dos níveis de ruído, em aula, mais desafiadora.

92 D Os alunos da primeira fila, como eu, não faziam nada barulho...não faziam barulho nenhum. Estávamos ali sossegados e... Mas o pessoal lá atrás é que fazia muito barulho e a professora estava, constantemente, a ser interrompida, a tentar falar, fartava-se de falar “calem-se, calem-se” e... E depois havia aqueles barulhinhos que eram estranhos para mim, que eu não estava a conseguir perceber. (E5-D, julho 2011, p. 10)

Assim, não só o Dário fez referência ao aumento de barulho que, por vezes, acompanha o aumento de estudantes por turma, como salientou a dificuldade acrescida que esses ruídos traziam para si. Se um burburinho constante pode ser incomodativo para muitos ouvintes, para surdos, com uma audição residual, compromete perigosamente a atenção e perceção dos sons a combinar com a leitura labial. Assim, acompanhar o discurso dos professores e distinguir entre os sons que estes produzem ou aqueles que têm origem num grupo de colegas representa um desafio acrescido, como nos relatou o Dário. Além disso, obrigam a que este estudante tenha de distinguir, durante a leitura labial, quando há uma interrupção na temática do discurso, oscilando entre os conteúdos programáticos e a referência às formas de atuação dos estudantes.

Também os docentes mencionaram o desafio da manutenção do silêncio e concentração dos estudantes numa aula com um número elevado de participantes.

- 6 PD1 Mas, hoje em dia, aqui assim, com as turmas grandes – não é? – é muito fácil que as pessoas se distraiam e conversem, mesmo baixinho, umas com as outras e não estejam atentos à aula. (E1-PD1, novembro 2010, p. 2)

Da existência de turmas com um grande número de estudantes resulta, também, outra dificuldade: a de particularizar, isto é, de o docente conseguir realizar adaptações de acordo com os estudantes com quem trabalha. No caso do Dário, acentua o desafio de conseguir promover uma comunicação que respeite as características sensoriais deste estudante.

- 50 PD1 Porque é muito mais fácil estar a trabalhar com... hã... este tipo de alunos que são iguais a todos os outros, com os mesmos direitos, os mesmos deveres e... e tudo isso, mas é muito mais fácil estar a trabalhar com eles em turmas mais pequeninas. E... muitas vezes, são incluídos em turmas enormes – não é? – e é difícil, naquela hora institucional, dar apoio... o devido apoio a todas aquelas pessoas. (E2-PD1, abril 2011, p. 7)

- 8 PD3 Portanto, não particularizei, não é? Até porque aquelas turmas daquele tamanho não dá para particularizar. As turmas são grandes. (E2-PD3, julho 2011, p. 1)

- 18 PD2 Eu não posso estar sempre a olhar para ele, não é? Portanto, a pessoa vai andando (...) e é difícil eu tentar-me focar nele. Portanto, focar nele para me virar para ele, talvez para ele me ouvir melhor, perdia um bocadinho o resto da... da turma, não é? (E1-PD2, novembro 2010, p. 4)

Assim, os três docentes referiram a dificuldade de se focarem e adaptarem as práticas e modos de comunicar, em aula, tendo em consideração as necessidades do Dário. Salientaram, também, que num grupo mais pequeno seria mais fácil dar “o devido apoio” ao Dário, ou mesmo aos restantes colegas, uma vez que a atenção do professor se teria de dividir por menos estudantes, permitindo um acompanhamento mais individualizado.

Do último excerto depreende-se, ainda, que esta docente assume que adaptar mais a comunicação às características do Dário resultaria numa perda da atenção dos restantes colegas, durante as aulas. Este discurso ilumina, mais uma vez, a falta de formação pedagógica e, especificamente, sobre as temáticas da inclusão e casos de necessidade de AESE. Não se pretende que as aulas sejam só adaptadas ao Dário. O desafio da inclusão, para o qual a formação contribuiria na procura de respostas

adequadas, é precisamente o de encontrar formas de atuação, em aula, e estratégias de ensino que promovam as aprendizagens de todos os estudantes, partilhando os mesmos contextos, cenários e situações. Só assim se respeita e valoriza a diferença, validando o direito á participação legítima de todos, em trajetórias de participação ao longo da vida, no ensino superior.

Outro aspeto que é configurado pela participação em turmas numerosas é a distância entre quem fala e quem faz a leitura labial, neste caso particular, entre o Dário e os docentes, constituindo um elemento facilitador, ou impeditivo, do acesso a esta forma de perceber a informação. Se o recetor estiver muito longe do orador não poderá ver os detalhes dos movimentos dos lábios. Logo, não terá perceção do que é dito. Assim, o Dário tentava, sempre que possível, sentar-se na fila de carteiras que ficava mais à frente, ou seja, mais perto do docente, assumindo que este se mantinha à frente da turma: “Eu já estava sempre a sentar na fila da frente, a prestar atenção aos professores” (E6-D, setembro 2012, p. 2). Esta localização foi corroborada, não só pelas observações que realizámos, das aulas da professora da terceira UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD3), como pelo que afirmaram os três docentes, em entrevista.

36 PD1 Ele ficava, normalmente, na primeira fila, sempre. Hã... Sempre que possível, ficava logo na primeira fila. Copiava tudo direitinho. (E2-PD1, abril 2011, p. 5)

14 PD2 Ele ficava sempre na fila da frente. (E2-PD2, abril 2010, p. 3)

8 PD3 Ele sentava-se sempre na primeira fila. (E2-PD3, julho 2011, p. 1)

Ainda assim, esta procura, do Dário, em sentar-se na fila da frente nem sempre era concretizada. Em algumas aulas, sobretudo pela participação do Dário em turmas numerosas, onde a maioria dos estudantes não o conheciam, por vezes era difícil conseguir um lugar junto do professor. Foi esse o caso, quando no 2.º ano de frequência do ensino superior, voltou a assistir às aulas de uma UC, do domínio da Matemática, correspondente ao 1.º semestre curricular da licenciatura, à qual ainda não tinha obtido aprovação.

22 D [Nas aulas da] turma da manhã (...) tinha bastantes caloiros. E sempre... E era sempre complicado ficar sempre na fila da frente porque os caloiros estavam todos na fila da frente. Ficava sempre na última. O que também não dava quando chegava mais cedo porque estão lá as coisas dos caloiros [a marcar o lugar]. (E6-D, setembro 2012, p. 4)

Assim, turmas grandes e, por vezes, onde participam estudantes que frequentam UCs de semestres curriculares diferentes, dificultam, também, a interação e o conhecimento mútuo entre colegas. No caso específico do Dário, isto significava partilhar salas, que ficavam frequentemente cheias, com estudantes que desconheciam as suas características e a necessidade de se sentar o mais à frente possível. No caso relatado no último excerto, como os colegas já estavam sentados nesse lugar na aula anterior, na qual o Dário não participava, ele não conseguia evitar a situação. Houve, no entanto, outras UCs onde a sala estava igualmente cheia, mas por ser a primeira aula da manhã, o Dário pôde adaptar a sua forma de atuação para contornar essa dificuldade.

Eu tenho de levantar às 6:00 de manhã, nas segundas feiras, que é para chegar à sala de aula meia hora mais cedo afim de garantir o meu lugar à frente da professora, porque a sala fica completamente cheia, e quando não há mesas ou cadeiras, os colegas têm que buscar as cadeiras da sala ao lado para poderem assistir a aula da [nome da professora PD3]. (CIEL-D, março 2011)

Este excerto ilumina a solução encontrada pelo Dário para conseguir garantir um lugar na fila da frente em aulas com turmas grandes, onde as suas necessidades não eram atendidas pelos colegas. Percebemos, também, pela descrição do Dário, que nas salas, por vezes, estavam ainda mais estudantes que o número total previsto (pelo número de mesas e cadeiras disponíveis), já de si elevado, configurando dificuldades acrescidas ao acompanhamento que este estudante conseguia ter do discurso dos docentes, em aula, nestas situações. Porém, seria bem mais fácil e eficiente se ele estivesse sinalizado e isso lhe garantisse um lugar na fila da frente.

Outra estratégia a que o Dário recorreu, para complementar o registo das informações veiculadas através do discurso oral, a que não conseguia aceder de forma completa, sobretudo em aulas em que participavam um número muito elevado de estudantes, foi o uso de um gravador. Através de uma conversa informal eletrónica, partilhada no início do 1.º semestre da licenciatura, afirmou o seguinte: “Vou comprar um gravador, para poder guardar as gravações e recorrer assim para os estudos. Com os meus fones adaptados a minha prótese, posso utilizar o modo "Sem som externo" e ouvir exclusivamente os professores a relatar matéria” (CIEL-D, outubro 2010). Desta forma, o Dário pretendia ter acesso a tudo o que fosse dito pelos professores, em aula, nos momentos posteriores de trabalho e estudo autónomos, isolando o discurso dos docentes dos restantes ruídos (por exemplo, conversas entre colegas ou cadeiras a arrastar). Uns dias mais tarde, o Dário relatou-nos, com entusiasmo: “Finalmente já

tenho o gravador, e tem dado muito jeito para rever a matéria” (CIEL-D, outubro 2010). Um mês mais tarde, a segunda professora, que lecionou uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD2), fez referência ao recurso a esta ferramenta.

16 PD2 Depois de eu o abordar ele, de facto, pediu-me se podia gravar as minhas aulas. Err... Ele senta-se sempre à frente, quando chega coloca o... o aparelho em cima da minha secretária, e pronto, e no final desliga. Eu disse que, sim senhora, podia, podia. E foi a única alteração, portanto, que eu fiz, não é? (E1-PD2, novembro 2010, p. 4)

Assim, quando a professora decidiu falar com o Dário (recorde-se que foi esta a docente que hesitou, inicialmente, se deveria falar com ele, quando se apercebeu da sua prótese auditiva – ver Fala 14 PD2 na Página 254), este estudante pediu-lhe autorização para gravar as aulas, obtendo uma resposta afirmativa da docente. É de salientar que o Dário só fez esta solicitação depois da professora falar com ele, sobre a temática da surdez e eventuais adaptações, iluminando, mais uma vez, a importância que tem, para alguns estudantes com necessidade de AESE, ser o professor aquele que inicia a primeira interação relativa a estas questões.

Apesar do entusiasmo inicial, a utilização do gravador foi rapidamente abandonada pelo Dário, que afirmou, perto da conclusão do 1.º semestre, que “foi óptimo durante algum tempo, mas já não utilizo muito...” (CIEL-D, janeiro 2011). Na entrevista seguinte, questionámo-lo sobre esta opção e o Dário explicou que, mesmo com a funcionalidade “Sem som externo” (CIEL-D, outubro 2010), de que nos tinha falado, a distinção, entre o discurso do professor e o ruído gerado pelos colegas, não era fácil.

92 D Deixei de usar. É por causa do... Eu já fiz uma experiência em casa. Eu... eu gravei aqui nas aulas e depois levei para casa. Algumas aulas... hã... Por exemplo, era difícil ouvir as aulas [da UC do domínio da Matemática lecionada pela PD2] porque no primeiro semestre estava toda a gente a fazer barulho. (E5-D, julho 2011, pp. 9-10)

Assim, percebemos que o Dário deu uso a este recurso durante um período de tempo pouco extenso (inferior a três meses). Por ser um gravador que registava unicamente o áudio, o Dário teria de compreender o discurso dos docentes recorrendo unicamente à audição residual, através de uma funcionalidade especial, daquele aparelho, que comunicava o som diretamente à sua prótese auditiva. Contudo, também neste caso, o número elevado de alunos na sala de aula foi prejudicial, uma vez que, mesmo recorrendo a uma gravação, onde é possível fazer paragens e retrocessos no

discurso dos docentes, o Dário sentia dificuldade em distinguir entre este e os sons provenientes das conversas entre colegas e ruídos ambientes gerados pela movimentação na sala.

No 2.º ano de frequência do ensino superior (2011/12), o Dário voltou a tentar usar o gravador, na mesma UC lecionada, anteriormente, pela segunda professora (PD2), à qual este estudante ainda não tinha obtido aprovação. Contudo, nesse ano, essa UC era da responsabilidade de um outro professor, que não autorizou o uso de gravador.

18 D Sempre que eu tive... tinha alguma dúvida eu esperava até ao fim da aula para... para perguntar ao professor para ele... Ele dava a resposta sempre. (...) Por acaso eu estava a falar com o professor de [nome da UC, do domínio da Matemática, lecionada no ano anterior pela PD2] (...) se era possível eu levar o gravador para as aulas. Ele disse que não está habituado e que não gosta que levem os gravadores porque senão não vai ninguém às aulas e só fica uma pessoa a levar o gravador e que não vale a pena. Então ele pediu é para ir... para “sempre que tiveres dúvidas em qualquer coisa, ou qualquer coisa que precisas, aparece lá no meu gabinete que eu estou lá disponível”. (E6-D, setembro 2012, pp. 2-3)

Este excerto ilumina, por um lado, que este docente se disponibilizou para trabalhar com o Dário, dentro e fora das aulas, salientando a possibilidade de atendimento individualizado, no respetivo gabinete. Por outro, não reconheceu utilidade ao uso do gravador para o caso específico do Dário, temendo que o recurso a esta ferramenta resultasse num decréscimo acentuado na assiduidade dos estudantes, que poderiam, mais tarde, ouvir o que se tinha passado nas aulas. Ainda que o argumento deste docente pudesse ser válido, denota pouca confiança no sentido de responsabilidade dos estudantes, em geral. Além disso, no primeiro semestre em que o Dário recorreu a esta ferramenta, a situação temida por este docente não se verificou. Acresce ainda que, se o recurso ao gravador se tivesse revelado de fulcral importância para a apropriação de conhecimentos, por parte do Dário, a forma de atuação deste docente teria resultado numa barreira à aprendizagem deste estudante. A resposta deste professor iluminou, por um lado, falta de aceitação e respeito em relação às necessidades adaptativas específicas para o Dário e, por outro, permitiu, mais uma vez, reconhecer as consequências penalizadoras que a falta de legislação e de formação dos docentes, sobre as necessidades de AESE em casos de surdez, podem acarretar para as trajetórias de participação ao longo da vida destes estudantes, em particular, durante a frequência do ensino superior.

Assim, turmas com um grande número de estudantes configuram várias dificuldades para os estudantes, em geral, as quais são acrescidas de outras, específicas para os estudantes surdos. Para os estudantes, em geral, salas com muitos estudantes representam maior facilidade em distraírem-se, mais ruído ambiente e menor atenção individualizada por parte dos docentes. Para o Dário significam ainda: (1) mais sons para distinguir, dificultando a atenção, percepção e distinção entre as vozes de colegas e dos docentes, (2) maior dificuldade em conseguir um lugar próximo do professor, que lhe permita aceder à leitura labial, e (3) aulas menos adaptadas a si, em termos comunicacionais, pela dificuldade dos docentes recordarem e respeitarem as suas necessidades enquanto tentam gerir a aula e manter os níveis de ruído dentro de valores aceitáveis.

Pelas dificuldades descritas, consideramos que a participação em turmas com um número elevado de estudantes é uma forma de falta de equidade vivenciada pelo Dário. Até ao final do ensino secundário, este era um aspeto respeitado e indicado explicitamente, na anterior legislação, como um direito dos estudantes com necessidade de vários tipos de AESE, nomeadamente os surdos, que participavam em turmas que não excediam os 20 estudantes (ME, 1991). Atualmente, mantém-se essa possibilidade de participação em turmas reduzidas ($N \leq 20$). No entanto, essa adaptação terá de ser solicitada pelo conselho de turma, onde se inclui, também, um docente do ensino especial. Se não houver esse pedido, a turma poderá incluir até 30 estudantes. Este é já um valor que nos parece desadequado e pouco inclusivo. No ensino superior, este número pode ser muitíssimo mais elevado, sendo que, como já referimos, não há sequer legislação, ao nível nacional, referente aos estudantes com necessidade de AESE. No caso do Dário, temos conhecimento da sua participação em aulas com mais de 60 estudantes.

As aulas a que assistimos e as entrevistas com a docente que as lecionava (PD3) iluminaram outra dificuldade que emergia da organização das salas. A procura de maximizar a sua capacidade levava a que não existissem muitos espaços que permitissem a circulação pela sala e a primeira fila de mesas estivesse muito perto do quadro. Assim, a colocação do retroprojetor não era a mais desejável, ficando este sobre uma carteira da primeira fila, sobre um dos lados, originando uma projeção algo enviesada. Além disso, como referiu esta docente, os aspetos acústicos também não estavam bem conseguidos.

- 94 PD3 As nossas salas não serão o máximo propriamente em...
 (...)

 96 PD3 Em acústica. Não serão com certeza. Err... Quando muito passará por aí, mas quer dizer, o facto de o Dário me vir dizer que se calhar ia mudar de lugar, portanto, revela um bocadinho essa parte. Pronto. Err... Os projetores, muitas vezes, estão mais colocados... estão colocados de lado em vez de ser de frente. Portanto, por isso é que eu me desloco muito mais para um lado do que para o outro. (...) As nossas salas, quando nós temos salas muito cheias é muito complicado. Temos que falar mesmo muito alto, colocar muito a voz, que é bastante cansativo. (E1-PD3, abril 2011, pp. 8-9)

A descrição que esta docente partilhou, relativamente à colocação do retroprojetor, ilumina a dificuldade da docente em manter-se parada, em frente ao Dário. Na linha da frente, encontrava-se a carteira da docente, à esquerda, um quadro branco, entre o centro da parede frontal e o lado esquerdo, ladeado por uma tela, do centro para a direita, onde se visualizava a informação colocada no retroprojetor, que se encontrava ainda mais à direita, a pouco mais de um metro da porta da sala. Assim, entre a escrita no quadro e a mudança dos acetatos esta professora caminhava a toda a largura da sala, dificultando a leitura labial, quando o discurso se mantinha apesar desse movimento.

Quando as aulas se realizavam nos laboratórios, estas dificuldades, originadas por um número elevado de estudantes, não se colocavam. Nessas aulas, existe um número limite de estudantes reduzido, com a distribuição dos mesmos por diferentes turnos, isto é, vários horários para uma mesma UC, ou aulas práticas de uma UC, entre os quais os estudantes são divididos, habitualmente de acordo com as inscrições realizadas antes do início do semestre. Uma vez que essas UCs não são do domínio da Matemática, não observámos nenhuma aula com essa organização e espaços. Contudo, o Dário fez-nos uma descrição das mesmas.

- 126 D As aulas práticas, nos laboratórios, eu gosto muito. Adorei aquelas aulas. São muito... Achei interessantes mesmo. E... Pronto, os professores também são muito acessíveis. Eles... Elas... Elas explicam tudo muito bem. Antes de fazer as experiências elas fazem... elas perguntam o que é que nós vamos fazer e nós respondemos, elas corrigem se tivermos errado e durante a... a... durante a prática elas vão... vão ali e colocam... “Olha, tens que pegar isso como deve ser”. (E5-D, julho 2011, p. 12)

Este excerto ilumina não só o entusiasmo do Dário, relativamente a estas aulas, como a maior disponibilidade dos docentes que as lecionam para interagirem com os estudantes, fazendo um acompanhamento quase individualizado do trabalho

desenvolvido por eles. Este nível de envolvimento dos docentes não seria possível se o número de estudantes, por aula, não fosse limitado. Uma menor atenção do docente poderia, em algumas atividades práticas, pôr em risco a segurança dos estudantes e do laboratório. Talvez se devesse, também, começar a considerar reduzir o número limite de estudantes nas restantes aulas pelo risco que a participação em turmas excessivamente grandes representa para o acesso ao sucesso académico.

5.1.3.4. As aulas de unidades curriculares do domínio da Matemática

5.1.3.4.1. Estrutura mais frequente das aulas

Procurámos conhecer a organização das aulas lecionadas pelos três docentes, responsáveis pelas UCs do domínio da Matemática em que o Dário participou, nos 1.º e 2.º semestres em que frequentou o ensino superior (PD1, PD2 e PD3). Ficámos a saber que, mesmo quando estava contemplada uma diferenciação no horário (RD-D, 2010/11), na prática, não havia distinção entre aulas teóricas e práticas. Como explicou o primeiro docente que trabalhou com o Dário (PD1), as aulas assumiam todas um modelo misto: “aqui, como não existe a separação termos uma aula teórica e depois a prática, (...) as aulas são teórico-práticas, ou seja, um conceito teórico é acompanhado do respetivo exemplo” (E2-PD1, abril de 2011, p. 4). Também a segunda professora que lecionou a turma frequentada pelo Dário (PD2) afirmou que trabalhava desta mesma forma.

20 PD2 Supostamente no horário existe, não é? Consegue ter a aula teórica e a aula teórico-prática, mas eu na... portanto, em aula, eu não... não faço distinção das duas. Err... Portanto, como sou eu que leciono, (...) àquelas turmas (...) todas as aulas, não é? (...) Portanto, a única coisa que existe é sempre o conceito de aula teórico-prática. A exposição da matéria, exemplos e exercícios. Acho que é o melhor. (E1-PD2, novembro 2010, pp. 5-6)

A terceira docente (PD3) assumiu organizar as práticas letivas de forma semelhante, embora no caso da UC lecionada por esta professora, já estivesse previsto que as aulas eram todas teórico-práticas (RD-D, 2010/11).

30 PD3 A ideia é as aulas serem teórico-práticas, ou seja, a gente dá teoria, depois faz logo exercícios sobre a teoria que dá. Evidentemente que as aulas são todas um bocadinho diferentes, não é? Há aulas em que a gente dá mais teoria e depois há outras que faz mais exercícios. Mas a ideia é no fundo dar, aliás, o seguimento àquilo que eles vêm habituados do... do secundário, não é? (E1-PD3, abril 2011, p. 3)

Pedimos a estes três docentes que nos descrevessem a estrutura mais frequente das aulas por eles lecionadas. O primeiro professor fez, inicialmente, uma descrição mais geral: “Aqui assim, no que diz respeito às aulas, elas são expositivas normalmente. (...) Agora, nós fazemos... temos um esqueleto, sempre, da matéria. Os conceitos são introduzidos, escrevemos no quadro e vamos expondo o assunto” (E1-PD1, novembro 2010, p. 7). Assim, ficámos a saber, que as práticas, em aula, eram expositivas e que o recurso ao quadro era muito frequente. O complemento das informações orais com uma escrita detalhada, no quadro, das temáticas abordadas é um aspeto que torna as aulas mais adaptadas às características do Dário. Como este estudante referiu, anotações mais completas facilitam não só a sua aprendizagem como a dos colegas.

148 D Só o que eu gostava era que os professores fossem mais... alguns dos professores fossem mais acessíveis e... e tivessem a capacidade de escrever mais no quadro para explicarem as teorias e... Que era para facilitar mais alguns. Por exemplo, no meu caso e por causa dos outros. (E5-D, julho 2011, p. 13)

O Dário chegou mesmo a salientar que, uma das coisas de que menos gostou, nas aulas a que assistiu no 1.º ano de frequência do ensino superior, foi o reduzido recurso aos suportes escritos, por um professor em particular. Segundo referiu, este docente, que lecionava uma UC de um domínio diferente da Matemática, partilhava alguns esquemas que sintetizavam os tópicos abordados, sendo o resto da exposição realizada oralmente.

134 D Por exemplo, (...) o professor de [uma UC de um domínio diferente da Matemática] só deu... só dá 15 minutos da parte teórica e o resto é só exercícios. (...) E fica só ali a andar no teu lado, enquanto espera que alguém tenha dúvidas. Mais nada. E não... E a maneira como ele explica no quadro, ele mostra assim uns esquemas só, mas não escreve nada. Não escreve as fórmulas, não escreve o que... que vai ser preciso usar. (E5-D, julho 2011, p. 12)

Referindo-se a este docente e a outros que, como ele, faziam poucos registos escritos no quadro, o Dário afirmou que “gostava que os professores, quando pedem para fazer exercícios, pelo menos que escolhem alguns exercícios e corrigir no quadro, se for possível” (E5-D, julho 2011, p. 14). Assim, este estudante sentia necessidade de aceder a registos escritos dos conteúdos abordados em aula, bem como a mais exercícios resolvidos, que exemplificassem a aplicação da teoria na prática. Felizmente para o Dário, não era essa a forma de atuação de todos os docentes. Alguns

faziam registos extensos e detalhados, permitindo a construção de apontamentos completos, que facilitavam o estudo autónomo posterior. Por exemplo, o primeiro docente que lecionava uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD1) afirmou que, há já vários anos, tinha um cuidado particular com a clareza e completude das informações registadas no quadro.

36 PD1 Agora, grandes mudanças eu acho que não houve [pela presença do Dário]. Porque a preocupação... a nossa preocupação em ser claros e tudo, acho que isso que é... é habitual. E nos últimos anos, então, o cuidado de escrever tudo com (...) uma boa letra, bem clara, etc.... (E2-PD1, abril 2011, p. 5)

O discurso deste docente ilumina, assim, uma preocupação e forma de atuação que não adotou pela presença do Dário, mas que foi para ele de grande utilidade. Em entrevista, este estudante corroborou a descrição que o anterior professor (PD1) fez das práticas letivas que adotava.

126 D Nas aulas de matemáticas, nomeadamente, [nas UCs lecionadas pelo PD1 e pela PD2], eles escrevem muito, eles escrevem tudo no... no quadro. Eles falam, explicam, mas escrevem tudo, tudo, tudo mesmo no quadro para a gente reter (...) toda a informação imp... possível. E... E é esses aspetos que eu gosto mais dessas aulas. (E5-D, julho 2011, p. 11)

Assim, em algumas UCs, o Dário tinha acesso a suportes escritos completos e adequados, tanto facultados em fotocópias como redigidos, em aula, pelos docentes. Mais uma vez, este é um elemento que, embora seja útil para qualquer estudante, é particularmente útil para um surdo. Se as práticas de um docente assentarem maioritariamente na partilha oral da informação, um estudante que recorra à audição pode estar, simultaneamente, a ouvi-lo e a registar apontamentos sobre o que o professor diz. Já um estudante surdo ou olha para o professor e segue o discurso deste, ou olha para o caderno e faz anotações escritas. Se tiver de fazer as duas ações ao mesmo tempo, certamente haverá informação a que não terá acesso.

Nesse mesmo sentido, não nos surpreendeu quando a segunda professora que lecionava uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD2) afirmou que notava “que ele é... é sempre mais... mais lento a passar do quadro do que os outros” (E1-PD2, novembro 2010, p. 5). Se um professor continuar a falar enquanto os estudantes estão a acabar de copiar informações do quadro, é expectável que o Dário demore mais tempo nessa tarefa, pois tem de dividir a sua atenção entre ler os lábios do docente, o que implica olhar para ele atentamente, e o que está a transcrever do quadro,

o que significa olhar para o quadro e para o caderno. Ninguém consegue olhar atentamente para os lábios do professor e, simultaneamente, olhar para o quadro e para o caderno, enquanto escreve. Assim, ainda que os registos detalhados, escritos no quadro, sejam de grande utilidade para os estudantes, em geral, e particularmente importantes para um surdo, se o professor, enquanto escreve ou os estudantes terminam a transcrição, for comentando a resolução ou teoria, o Dário não conseguirá acompanhar o que é dito, total ou parcialmente, ficando em nítida desvantagem em relação aos colegas ouvintes. Por isso mesmo, se existisse uma preparação pedagógica consistente com a inclusão, por parte dos docentes do ensino superior, seria evitado partilhar informações orais enquanto se está de costas para a turma ou um estudante surdo copia algo do quadro.

Solicitámos ao primeiro docente (PD1) que nos facultasse uma descrição um pouco mais detalhada das aulas por si partilhadas, tendo obtido como resposta o que transcrevemos em seguida:

32 PD1 Ali assim há uma parte introdutória, não é? (...) sempre que se inicia um assunto novo tem uma parte introdutória em que se diz às pessoas o que é que nós vamos fazer a seguir. (...) Só dizer o que é que nós vamos fazer e tentar ligar com as matérias anteriores (...) Depois vêm as definições, que é algo de rigoroso que tem que ser passado, à geração que vem aí, assim de uma forma rigorosa. Não há maneiras diferentes de... (...) Uma definição tem aquela maneira precisa de ser dita. Um teorema a mesma coisa. (E1-PD1, novembro 2010, pp. 9-10)

Também a terceira docente (PD3) salientou, na descrição que apresenta das aulas que leciona, a necessidade de simplificar a exposição dos conteúdos teóricos.

32 PD3 Os alunos entram, aquelas... aqueles avisos e cumprimentos da praxe, não é? É assim, hã... eu (...) dou aulas com acetatos, portanto, uso o suporte do acetato. Como eles, às vezes, têm alguma dificuldade em... em seguir os acetatos, tendem um bocadinho quase a adormecer, eu, às vezes, aquelas coisas mais importantes escrevo em tópicos ainda no quadro. Portanto, embora não escrevendo tudo, pelo menos fica a chamada de atenção. (...) E a teoria é apresentada de uma forma mais simples possível. (...) Pronto, eu vou citando e falando e depois passamos à parte dos exercícios propriamente ditos. Portanto, eles têm uma lista com exercícios que vamos... que vamos seguindo e... e pronto. Uma aula mais ou menos típica é esta. (E1-PD3, abril 2011, p. 4)

Assim os docentes procuravam tornar os conteúdos acessíveis, facilitando que os estudantes lhe conseguissem atribuir sentidos (Bakhtin, 1929/1981). No caso desta docente (PD3), apresentando esquemas ou chamadas de atenção para os aspetos centrais apresentados no discurso e nos acetatos, dos quais, recorde-se, foi disponibilizada,

antecipadamente, a possibilidade de aquisição de fotocópias. No caso do primeiro professor (PD1), relacionando os conceitos novos com os conhecimentos que os estudantes já apropriaram (ou se espera que já tenham apropriado) e não os expondo oralmente de um modo demasiado formal. No entanto, este docente salientou que, apesar dessa simplificação do discurso, não descarta o rigor nas anotações escritas no quadro, tal como ilumina o excerto seguinte.

30 PD1 No entanto, é evidente que aquilo que se escreve no quadro tem que ser rigoroso. Tem que se ter muito cuidado com aquilo que se escreve. Mas, depois, eles também nos livros têm aquela... aquele assunto e têm mais exemplos, mais exercícios e tudo isso. Eu costumo dizer que os exercícios que se escolhe para a aula não têm o objetivo de ocupar espaço no caderno diário ou o tempo deles. Cada um deles tem uma mensagem implícita. (E1-PD1, novembro 2010, p. 8)

O excerto anterior salienta, também, a realização de exercícios nas aulas deste docente, bem como o cuidado na seleção daqueles que se escolhem resolver nesse tempo letivo. Também a segunda professora (PD2) referiu a importância de encontrar exercícios essenciais sobre o tópico que se pretende trabalhar.

22 PD2 Eu faço alguns exercícios-chave, que me parecem chave, e depois aqueles que eles têm na ficha são adicionais, digamos assim. (...) E eu procuro não gastar os exercícios dessas fichas. Eles claro que podem tirar dúvidas depois. Hã... Para poderem ter mais material, para poderem fazer. E, normalmente, essas fichas de trabalho são sempre constituídas por exercícios de exames anteriores, ou testes anteriores. Então eles vão trabalhando, verificando o nível de dificuldade que é exigido, etc., mas... é isso. (E1-PD2, novembro 2010, p. 6)

Tanto para o trabalho em aula, como fora dela, os estudantes dispunham de listas de exercícios, tal como salienta este último excerto. No caso do primeiro professor (PD1), estas listas, para além de abrangerem os exercícios que já foram propostos em exames anteriores, tal como descreveu a segunda docente (PD2), no último excerto, incluíam, também, as respetivas estratégias de resolução.

36 PD1 O que eles têm disponíveis sempre é exercícios de exame. Ou seja, nas aulas começa-se com exercícios com grau de dificuldade diferente, evidentemente, mais simples, que depois vai aumentando a dificuldade. Mas têm sempre disponíveis, quando eles dominam os conceitos daquele tema, daquele aspeto, têm sempre disponíveis fichas de trabalho, relacionadas com aquele assunto, de exercícios que saíram em exame. (...) E depois eles têm também acesso à resolução. Tem acesso a 10, 12 exames. Cada exame é de três horas. Portanto, têm ali horas e horas de estudo. E eles gostam imenso porque eles têm uma noção muito... muito prática das questões. “Muito bem, isto é muito eloquente

tudo, mas o que é que vai sair em exame? Que tipo de questões é que vai sair em exame?”. (E1-PD1, novembro 2010, p. 14)

Assim, este docente salientou, por um lado, que os exercícios propostos em aula têm um grau de dificuldade crescente e, por outro, que os estudantes, que queiram trabalhar de forma autónoma, têm muitas tarefas a que podem aceder. Disponibilizar integralmente todos os exames já propostos em anos anteriores não é limitativo da construção dos próximos pois, tal como afirmou o primeiro docente, é sempre possível elaborar uma prova escrita só com exercícios novos.

34 PD1 Quando se trabalha com raciocínio eu posso variar, posso dar aos alunos todos os exames que saíam, posso fornecer todo o material. Consegue-se sempre fazer um exame completamente novo, que não saiu em parte nenhuma. Pode-se variar imenso. E quando se varia, os alunos normalmente têm tendência a não saber fazer. Se não compreenderem a parte da teórica, essa parte da componente da teórica, depois na prática não sabem fazer. (E1-PD1, novembro 2010, p. 13)

Para além do que queríamos iluminar, este excerto destaca a importância de compreender os conteúdos teóricos que sustentam as tarefas matemáticas que se realizam. Como salientou este docente, quando os estudantes aprendem a fazer um exercício sem perceber aprofundadamente os conceitos ou teoremas envolvidos, ou seja, se o realizam de forma mecanizada, tendem a não conseguir resolver tarefas sobre a mesma temática que tenham uma apresentação diferente.

Entre outros aspetos, esta dificuldade em ir além da mecanização e compreender a complexidade dos conceitos envolvidos, relacionando-os com outros já apropriados, é configurada pela natureza das tarefas propostas. Durante as aulas que pudemos observar, assim como através das entrevistas dos três docentes, as tarefas realizadas eram rotineiras, isto é, poderiam ser enquadradas na categoria de exercícios de algoritmos ou de aplicação (Christiansen & Walther, 1986), ainda que envolvam uma complexidade elevada configurada pela necessidade de recorrer a um ou mais teoremas para uma só estratégia de resolução. Contudo, essa complexidade não torna essas tarefas abertas, ou seja, problemas. Ainda que alguns possam permitir mais do que uma estratégia de resolução (Matos, 2002, 2008), continuam a conduzir a uma resposta única e matematicamente demonstrável (Abrantes, 2005). Assim, a natureza das tarefas matemáticas propostas aproxima-se muito mais daquelas que promovem o conhecimento instrumental, ao invés do relacional, uma vez que exigem, sobretudo, a utilização de regras e fórmulas em detrimento da realização de conexões entre

conhecimentos (Skemp, 1978), o que dificulta a atribuição de sentidos por parte dos estudantes (Bakhtin, 1929/1981) e a posterior mobilização de capacidades e competências na posterior trajetória de participação ao longo da vida, escolar e profissional. Assim, alguns aspetos do pensamento matemático, trabalhados em tarefas abertas e que demoram mais tempo de resolução, como os problemas, ou os trabalhos de projeto, dificilmente poderiam ser desenvolvidos por tarefas como os exercícios (Abrantes, 1988; NCTM, 1980, 2007; Schoenfeld, 1996).

Para evitar a dissociação entre a resolução dos exercícios e os conteúdos teóricos em que se fundamentam, observámos, nas aulas a que assistimos, lecionadas pela docente que lecionou a terceira UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD3), que esta deixava projetado um acetato com o resumo dos conceitos a mobilizar para a resolução dos exercícios que realizavam.

A professora recomeça um exercício onde ficaram na última aula. Antes de iniciar o discurso deixa o retroprojetor ligado com um quadro resumo (...) A professora, quando inicia o tal exercício, escreve no quadro o seu número e algumas informações mais importantes. Depois, para a resolução, faz a ponte com a informação do acetato. (OA1-PD3, maio 2011)

É de realçar a importância de poder conjugar a observação de aulas com o que nos é relatado em entrevista. A descrição da docente (ver Fala 32 PD3, na Página 289) poderia fazer-nos supor que os acetatos eram o meio de registo predominante. Porém, a observação permitiu-nos compreender que o quadro era onde os exercícios eram resolvidos e os acetatos possibilitavam ter o correspondente enquadramento teórico, mais relevante, visualmente acessível. Enquanto escrevia no quadro, estava virada quase totalmente de costas para o Dário. Quando os docentes continuam a falar nesta posição, tudo o que é comentado resulta em informação perdida por este estudante, o que o coloca em desvantagem em relação aos colegas ouvintes. Contudo, observámos que, no caso particular desta professora, “quando fala virada para o quadro, por norma, está apenas a dizer, em voz alta, o que está a escrever” (OA1-PD3, maio 2011), pelo que, nesta situação, este estudante perdia pouca informação.

Ainda assim, formas de atuação, em aula, que procurem respeitar as características sensoriais de um surdo, não deveriam contemplar a continuação do discurso do docente em situações em que: (1) a posição do orador não permite a realização da leitura labial, como acontece, por exemplo, quando escreve no quadro; ou (2) a tarefa desempenhada pelo estudante surdo não lhe permite olhar para o professor,

como acontece quando copia anotações escritas ou projetadas. Se aquilo que o professor diz enquanto escreve é unicamente uma leitura do que está a anotar no quadro, esta será uma situação menos penalizadora para o surdo. No entanto, permite que os estudantes ouvintes possam escrever as anotações como se de um ditado se tratasse, tarefa que é mais rápida do que uma cópia. Assim, se for este o caso, o docente deve ter em conta que o estudante surdo precisará de mais tempo para completar a transcrição do que tiver sido escrito ou projetado.

A juntar às listas de exercícios, alguns docentes disponibilizam, também, material para o estudo dos conteúdos programáticos teóricos, nomeadamente listas com bibliografia relacionada com a UC lecionada ou, em alguns casos, acesso aos suportes visuais apresentados em aula. Por exemplo, a terceira professora (PD3), referiu a existência da informação de uma bibliografia de suporte, bem como o recurso a acetatos que projetava em aula.

42 PD3 Existe uma bibliografia. Existe com certeza. Há vários livros bons. Hã... No entanto, (...) Nós não seguimos um manual de fio a pavio, não é? Hã... E então, daí eu fazer os acetatos também. Para lhes dar aquele apoio, (...) para eles não andarem à procura em vários livros e não sei quê. Portanto, já levam ali... Ou seja, aquilo que está nos acetatos é a informação essencial. Pronto. Se eles quiserem mais alguma coisa terão que consultar a bibliografia. (E1-PD3, abril 2011, pp. 4-5)

Como já referimos, esta docente facultava a possibilidade de aceder, antecipadamente, a fotocópias dos acetatos a projetar em aula. Esta informação, partilhada em entrevista (E1-PD3, abril 2011), foi corroborada pelas observações que fizemos das aulas lecionadas por esta professora.

Tal como já me tinha dito em entrevista, os materiais projetados em acetato estão já disponíveis para os estudantes, em papel. Vejo alguns a esfolhear esse conjunto de papéis de forma a localizar os acetatos projetados. Alguns acrescentam anotações nessas folhas. (OA1-PD3, maio 2011)

Este cuidado, embora seja útil para o trabalho de qualquer estudante, é particularmente proveitoso para o Dário, uma vez que lhe permite familiarizar-se antecipadamente com algumas palavras que, até então, provavelmente desconhecia. Lê-las, tentar pronunciá-las, ou até mesmo, pedir a outra pessoa que as diga à sua frente, permite preparar a futura leitura labial quando esses termos forem referidos em aula, assumindo que os docentes os pronunciam virados de frente para o Dário.

5.1.3.4.2. Interações em aula

Outro aspeto que procurámos conhecer prendia-se com as interações, em aula, que envolviam os estudantes. O primeiro professor que trabalhou com o Dário (PD1) explicou que aconteciam de forma espontânea, não sendo nem propostas pelo docente, durante a realização de trabalho autónomo, nem solicitadas explicitamente a um estudante em particular, durante as exposições ou resoluções de exercícios, geridas pelo docente, a partir do quadro.

34 PD1 Isso aí existe de forma espontânea. (...) Então, eles têm liberdade absoluta para interromper se tiverem alguma dúvida. E muitas vezes é... é um diálogo, sim. Eu faço uma questão, eles respondem. Há alunos mais participativos do que outros. (...) Não há espaço para um trabalho de grupo (...) Eu vejo que eles estudam em grupo. É verdade. Inclusive... hã... alunos que... alunos que entendem melhor, ou que se adaptaram bem às matérias e tudo isso, explicam aos outros. Tiram as dúvidas. Isso aí existe. (E1-PD1, novembro 2010, p. 12)

Este esclarecimento de dúvidas entre colegas também foi referido pela terceira docente (PD3), durante uma das entrevistas, bem como observado por nós, posteriormente, em aulas que lecionou.

50 PD3 Sim, sim, sim. Têm, têm, têm [momentos de interação entre estudantes]. A explicar uns aos outros, o que, às vezes, funciona muitíssimo bem. Mesmo, às vezes, no final do exercício, perguntam uns aos outros uma parte... e... e funciona muito bem. Um colega a explicar, às vezes, consegue ter um tipo de linguagem que eu não... que eu não tenho. (E1-PD3, abril 2011, p. 5)

Os estudantes vão resolvendo o exercício. Uns trocam impressões com os colegas mais próximos, outros resolvem individualmente. (OA1-PD3, maio 2011)

Em relação ao Dário, não houve interações deste tipo – esclarecimento entre colegas – nas aulas que observámos. Contudo, vimo-lo participar nas discussões gerais (grupo-turma), como ilumina o seguinte excerto, retirado dos registos das observações de aulas, lecionadas pela terceira docente (PD3).

A professora continua a caracterizar a [distribuição] Qui-quadrado. Faz algumas questões, para o geral, e vejo o Dário responder a uma delas. Tal como muitos dos colegas que participam nestas respostas, fala tão baixo que não percebo o que diz (...). Vejo-o pegar na calculadora quando os outros (...) pegam e a consultar as folhas quando os outros consultam. Suponho, por isso, que está a acompanhar o que está a ser feito. (OA1-PD3, maio 2011)

Assim, o Dário participava das interações coletivas, respondendo a questões que eram dirigidas a todo o grupo-turma e não especificamente a ele, iluminando níveis de

autoconfiança e concentração dignos de referência e que lhe permitiam aproximar de uma participação legítima naquelas aulas. Aliás, o ambiente promovido por esta docente, em aula, permitia que o Dário se sentisse suficientemente confiante e confortável para a questionar sobre a validade dos resultados encontrados num passo intermédio da resolução de exercício e por ela apresentados no quadro.

O exercício continua e a professora apresenta mais um cálculo. O Dário apercebe-se de que o valor do resultado tem o sinal incorreto. Não refere o erro em voz alta. Levanta o braço e quando a professora se aproxima apresenta-lhe o valor escrito nas suas folhas, perguntando se não é assim.

PD3 É, sim senhor.

A professora vai ao quadro e corrige o sinal do valor em discussão. O exercício continua. (OA4-PD3, maio 2011)

Como ilumina o excerto anterior, o Dário, ainda que de uma forma discreta, foi capaz de intervir e pôr em causa um resultado indicado pela docente. Esta forma de atuação sugere um aumento nos níveis de resiliência do estudante, sem, contudo, descuidar no respeito pela professora. A reação da docente, que confirmou, sem hesitações, o resultado indicado pelo Dário e prontamente o corrigiu no quadro, validou a forma de atuação do Dário, contribuindo para o reforço da autoconfiança e participação deste estudante. Desta forma, reconhecemos na atuação da professora um paralelismo com o padrão interativo, observado nas aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, que designámos por *Esquemas de reforço*.

Assim, tal como acontecia nas aulas que observámos no ensino secundário, o trabalho colaborativo, em aula, era espontâneo, acontecendo em momentos de trabalho autónomo e de forma consentida pelos docentes, que lhes reconheciam utilidade. Diríamos, contudo, e de acordo com as aulas que observámos, que a ocorrência destas interações horizontais, de um modo generalizado, era menor no ensino superior, comparativamente ao ensino secundário. Além disso, ocupavam um menor tempo da aula, uma vez que os momentos dedicados ao trabalho autónomo eram, também, muito mais reduzidos. Ainda que se realizassem muito exercícios, em aula, observámos menos tempo para a procura autónoma de respostas, pelos estudantes, e mais para a apresentação de estratégias de resolução, geridas pelo professor, a partir do quadro. Assim, esta organização das práticas contribuía para a reduzida interação, em aula, entre o Dário e os colegas, o que constituiria um elemento importante para a construção de uma participação legítima, por parte deste estudante. Ainda que as formas de atuação

desta docente contribuíssem para que a participação do Dário não fosse periférica, também não se pode afirmar que fosse francamente legítima, como acontecia no ensino secundário. Vários autores (César & Kumpuleinen, 2009; Ligorio & César, 2013) reconhecem a participação legítima como facilitadora da apropriação de conhecimentos e do acesso ao sucesso escolar. Assim, se com uma participação legítima, no ensino secundário, o Dário não conseguiu obter aprovação no primeiro ano em que realizou o exame final nacional de Matemática A, no ensino superior, sendo os conteúdos a apropriar mais complexos e atuando como participante periférico, em algumas UCs e num ponto intermédio entre a participação periférica e a legítima, noutras, não nos surpreendeu que ele não conseguisse concluir as UCs do domínio da Matemática no 1.º semestre em que as frequentou.

As interações entre docentes e estudantes, iluminada pelos dois últimos excertos relativos à observação de aulas, foram também referidas pelos três professores, que salientaram, em entrevista, que tentavam que as conclusões dos exercícios, ou até mesmo de alguns conteúdos teóricos, não fossem elaborados ou apresentados só por eles. Em vez disso, estabeleciam diálogos, interações entre eles e os estudantes, que permitiam desenvolver, colaborativamente, estratégias de resolução ou demonstrações de teoremas. Estas formas de atuação aproximavam-se, assim, da *Co-construção tutorial*, que observámos nas aulas de Matemática A, do ensino secundário, ainda que, apenas na modalidade vertical coletiva, isto é, envolvendo o docente e a turma, de uma forma generalizada. Como afirmou o primeiro docente (PD1): “o que se faz é, na medida do possível, é sempre não escrever logo... hã... o resultado final. Ou seja, eles próprios tentarem chegar lá e antever o que é que eu vou fazer a seguir” (E1-PD1, novembro 2010, p. 10).

Esta procura de avançar na resolução dos exercícios com o contributo dos estudantes foi referida, também, pelas outras duas docentes (PD2 e PD3). A segunda professora (PD2) afirmou que a resolução dos exercícios era, maioritariamente, apresentada por ela, no quadro, mas construída em interação com os estudantes, cuja participação solicitava de forma generalizada e voluntária.

26 PD2 Portanto, (...) a maior parte das vezes, confesso, sou eu que faço os exercícios mas com dicas deles. “Então o que é que vocês fazem aqui assim? Então que tipo de curva é esta? Qual é o esboço do gráfico? Qual é...”. (...) Portanto, eu tento sempre puxar por eles, fazer umas aulas minimamente interativas, não ser eu só a falar. (...) Mas é difícil. (E1-PD2, novembro 2010, p. 7)

Esta docente salientou que preferia que a participação dos estudantes, em aula, em momentos de resolução de exercícios, fosse maior. Contudo, não o fazia pela limitação do tempo disponível para o trabalho dos conteúdos programáticos previstos.

26 PD2 Eu gosto imenso que eles façam sozinhos – não é? – e depois que vão ao quadro fazer. Eu só mando ao quadro quem... ou só peço para irem ao quadro... para ir ao quadro quem fez bem o exercício. Estou-lhes sempre a dizer que não vou torturar ninguém no quadro. Só vai ao quadro quem fez já... quem eu verifiquei que fez bem no lugar. Err... Gosto imenso de fazer isso. Portanto, deixá-los eles a pensarem um bocadinho o que fazerem e depois irem ao quadro. Só que não há tempo quase para isso. (E1-PD2, novembro 2010, p. 7)

O relato e aulas observadas da terceira docente (PD3) estão em concordância com as formas de atuação descritas pela segunda professora (PD2), tal como iluminam os dois excertos que se seguem. Por um lado, não forçava os estudantes a participar (primeiro excerto), por outro, permitia um tempo inicial para que os estudantes realizassem os exercícios propostos de forma autónoma e em seguida apresentava as estratégias de resolução no quadro, elaboradas com as sugestões dos discentes (segundo excerto).

46 PD3 É assim, eu deixo... Eu, nesse aspeto, deixo muito os alunos à-vontade. Ou seja, se os alunos quiserem participar, participam. Se não quiserem participar não participam. Eu tento, às vezes, puxar um bocadinho por eles, mas não... não direciono muito, não individualizo muito. (E1-PD3, abril 2011, p. 5)

48 PD3 É assim, o que eu tento sempre fazer é dar-lhes o exer... vamos fazer o exercício tal, dar-lhes uns minutos, sempre que posso, cinco ou 10 minutos para eles lerem o enunciado, para pensarem, hã... um bocadinho no assunto e depois sou eu que os faço. Todos aqueles que são feitos na aula eu faço, sou eu que os faço no quadro. Tento, sempre que possível, dar-lhes um bocadinho para eles pensarem um bocadinho no assunto. Tentarem primeiro sozinhos. (E1-PD3, abril 2011, p. 5)

Nas aulas a que assistimos, lecionadas por esta docente, observámos uma estrutura daquele tempo letivo que corrobora o que nos relatou. Em particular, presenciámos a construção de estratégias de resolução de exercícios realizada em interação com os estudantes.

A professora não resolve o exercício todo de uma vez. Faz algumas perguntas que, por vezes, são respondidas pelos estudantes e, outras, pela própria professora, quando demoram a ouvir-se [respostas dos discentes]. Quando chega a uma parte que implica um cálculo, pede aos estudantes que o façam e aguarda resultados. Aponta dois

resultados diferentes e discute a importância de assumir um e não o outro. (OA1-PD3, maio 2011)

Ainda que este último excerto fale dos estudantes de uma forma geral, tal como já referimos, pudemos, também, observar vários momentos de participação do Dário, durante as elaborações coletivas de estratégias de resolução, como iluminam os excertos das Páginas 294 e 295. Este excerto salienta, ainda, por um lado, a necessidade de um ritmo de trabalho, em aula, acelerado, uma vez que esta professora solicita, de forma não específica, a participação dos estudantes mas, ao mesmo tempo, não espera indeterminadamente por uma resposta. Por outro lado, esta forma de atuação corrobora o que partilhou em entrevista, quando afirmou que não força os estudantes a participar nas aulas. Assim, se nenhum deles lhe propõe uma resposta a uma dada questão, avança ela com a solução ou indicação do passo seguinte da estratégia de resolução.

Esta preocupação constante com o ritmo de trabalho e com um cumprimento de programas extensos, num número de horas reduzido, foi salientado pelos três docentes que entrevistámos. Todos mencionaram esta pressão como configuradora e limitadora das opções das práticas letivas, que os impediam de criar mais tempos para a participação dos estudantes, em intervenções orais ou idas ao quadro, de permitir situações de trabalho autónomo, em aula, mais frequentes e extensas, ou mesmo de apresentar alguns conteúdos teóricos de forma mais aprofundada. No entanto, há que salientar que, no ensino superior, as UCs e os respetivos conteúdos programáticos e carga horária, bem como os planos de curso, são elaborados pelos docentes da própria instituição, pelo que está no seu poder alterar esta situação.

- | | |
|--------|---|
| 34 PD1 | Agora a aula em si, com a pressão de tempo que nós temos para respeitar e para sair aquela matéria... (E1-PD1, novembro 2010, p. 12) |
| 22 PD2 | Porque nós temos tão pouco tempo para dar a quantidade de matéria... (E1-PD2, novembro 2010, p. 6) |
| 32 PD3 | Não temos muito tempo, com três horas semanais. Portanto, a teoria está reduzida, efetivamente, ao mínimo indispensável e é sempre acompanhada por exemplos práticos, não é? (E1-PD3, abril 2011, p. 4) |

Assim, de acordo com estes professores, as práticas por eles adotadas teriam outras características, caso dispusessem de mais horas semanais para o cumprimento do mesmo programa. A professora que lecionava a segunda UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD2), referiu que esta situação de pressão se agravou com as alterações introduzidas pela Declaração de Bolonha (EHEA, 1999).

26 PD2 O tempo é muito, muito curto. Muito curto. E agora com Bolonha ainda pior. (...) Mais curto ficou. A maior parte das disciplinas reduziram. (...) Para a matéria dada relativamente ao número de horas que se dispõe acho que ficámos mais... mais apertados, regra geral, não é? Porque lá está, também Bolonha pressupõe um trabalho maior da parte do aluno – não é? – quando chega a casa – não é? – mas tal acaba por não se verificar muitas vezes. (E1-PD2, novembro 2010, p. 7)

Neste excerto, para além da referência à pressão temporal, ficou salientado o fosso entre a teoria e a prática relativamente à implementação das diretivas da Declaração de Bolonha (EHEA, 1999), a que já nos referimos no Capítulo 3. Esta professora referiu que a redução do tempo letivo deveria ser acompanhada de um aumento do trabalho autónomo dos estudantes, fora das aulas, algo que, segundo esta docente, não ocorre. Faltou mencionar que, de acordo com a Declaração de Bolonha (EHEA, 1999), esse trabalho autónomo deveria incorporar uma componente de tutoria, de acompanhamento por parte dos docentes, algo que teria uma marcada importância para qualquer estudante que transita para o ensino superior, mas poderia ser ainda mais explorado e útil no acompanhamento de um estudante surdo, ou com qualquer outra característica que conduzisse à necessidade de AESE. Pelos relatos a que temos tido acesso, este importante elemento não acontece, de forma generalizada, nas instituições do ensino superior portuguesas, corroborando os relatos que surgem em investigações internacionais (Pain, 2010; Pechar, 2012; Rudder, 2010).

Apesar destas recorrentes referências à necessidade de manter um ritmo acelerado de trabalho, em aula, alguns professores, depois de saberem da presença do Dário, tiveram o cuidado de ter com ele uma conversa. Nessa interação individual procuraram que este estudante se sentisse confortável para explicitar as necessidades que sentisse e para solicitar adaptações que facilitassem a sua aprendizagem, em aula, bem como para expor qualquer dúvida. Tentaram, também, que o Dário percebesse que as interrupções das aulas eram possíveis, e aceites pelos docentes, sempre que este estudante não percebesse algum tópico, se os professores estivessem a falar depressa demais ou em posição desadequada para possibilitar a leitura labial.

18 PD2 Eu a única coisa que eu disse foi que ele fizesse, a única alteração, digamos assim, que ele dispusesse de mim – não é? – sempre que precisasse, não é? Que interrompesse sempre que precisasse, etc. E por aí fora. Agora, em termos de... de dar as aulas não o fiz de maneira diferente, não é? (E1-PD2, novembro 2010, p. 5)

Este excerto salienta o cuidado de manifestar disponibilidade para auxiliar o Dário. Mas, ainda assim, que as alterações, em aula, não vão muito para além disso. A terceira docente (PD3) referiu ainda, à semelhança do que relatou o Ivo (PM2 – o segundo professor de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade), que pediu ao Dário que este lhe fizesse um sinal, caso o ritmo do discurso se estivesse a tornar excessivamente célere para permitir uma leitura labial eficiente.

78 PD3 Eu acho que o que há a trabalhar com o Dário é, se calhar, mais individualmente. Portanto, é... Eu já lhe disse para ele interromper a aula sempre que... que... que quiser que vá mais devagar. Até lhe disse “faça-me um sinal”. Ainda por mais, como ele está à frente é fácil. (E1-PD3, abril 2011, p. 7)

Assim, esta docente reconhecia que, mesmo procurando comunicar, em aula, respeitando as características do Dário, podia esquecer-se, por vezes, dessa necessidade. Para colmatar esse eventual esquecimento, pediu auxílio ao próprio Dário, solicitando-lhe que indicasse se o discurso acontecia de forma desadequada para permitir a leitura labial. Além disso, este excerto salienta, também, outra vantagem relativamente à localização do Dário na fila da frente: por estar mais perto dos professores, estas solicitações podem ser feitas de forma mais fácil e, eventualmente, discreta, permitindo pequenos ajustes na forma de atuação dos docentes sem uma marcada alteração ou interrupção do curso da aula. Estando na fila da frente, o Dário também está mais facilmente no campo de visão do docente, contribuindo para que este seja lembrado mais amiúde da presença deste estudante e das adaptações a realizar para o incluir nas aulas, permitindo que aceda às informações e conteúdos partilhados oralmente. Porém, como já foi dito, nem sempre ele conseguia sentar-se na primeira fila (ver Páginas 280 e 281).

5.1.3.4.3. Padrões interativos nas aulas observadas

Durante as aulas que observámos, lecionadas pela professora responsável pela terceira UC, do domínio da Matemática, que o Dário frequentou (PD3), pudemos reconhecer algumas formas de atuação que se aproximavam dos padrões interativos que identificámos nas aulas do ensino secundário (Borges, 2009), lecionadas pela Mariana (PM1 – docente de Matemática A, do primeiro ano letivo em que o Dário frequentou as disciplinas do 12.º ano de escolaridade). Por exemplo, observámos vários *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho*. Um deles, a que já nos referimos, consistia na oferta

de respostas ou propostas de resolução, por parte da professora, quando os estudantes tardavam em responder às questões que colocava. Não podendo esperar indefinidamente, esta docente avançava com uma resposta ou proposta de estratégia, para evitar que o ritmo de trabalho, em aula, abrandasse.

Tal como fazia a Mariana ou o Ivo (os dois professores de Matemática A, do ensino secundário, que participaram neste estudo), observámos outro mecanismo que se caracterizava-se pela colocação de questões acerca do progresso das resoluções de exercícios, realizadas autonomamente. Com estas perguntas a docente pretendia salientar a necessidade de um ritmo acelerado de trabalho. Por exemplo, na terceira aula a que assistimos, registámos o seguinte: “Então, já chegaram a alguma conclusão? [Dirige-se para o geral, não parecendo esperar qualquer resposta, mas antes relembrar que têm trabalho em mãos, uma vez que continua sem resolver nada no quadro]” (OA3-PD3, maio 2011).

Outros *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho* que observámos prendem-se com a necessidade de reconduzir a atenção de alguns estudantes para o trabalho que está a ser desenvolvido em aula. Num momento em que esta docente estava no quadro, partilhando, oralmente, informações com a turma, registámos que “algumas estudantes estão a falar baixinho. A professora interrompe o discurso e fica a olhá-las. Elas calam-se e a professora continua o que estava a dizer” (OA1-PD3, maio 2011). Também em momentos de trabalho autónomo, por vezes, enquanto alguns estudantes procuravam, de forma colaborativa, encontrar estratégias de resolução para as tarefas propostas, outros aproveitavam o ruído gerado por essas interações horizontais para conversar sobre outros tópicos, não relacionados com a aula. Iluminando o que descrevemos, observámos o que se transcreve no próximo excerto e que exemplifica, também, a forma de reação adotada por esta professora para evitar essa situação.

Alguns, poucos, parecem-me estar simplesmente a conversar. (...) A professora pergunta, para o geral, se já está feito e começa a circular entre as carteiras. O primeiro lugar onde se dirige é junto do grupo de quatro [estudantes] que também me pareciam estar na conversa. (OA1-PD3, maio 2011)

Assim, estes dois *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho*, para além de cumprirem o objetivo, isto é, alertarem os estudantes, de forma implícita, para a necessidade de voltarem a focar a atenção no trabalho a realizar, permitiam, também, ir gerindo e evitando os ruídos gerados por conversas sem utilidade para aquela aula.

Como já tivemos oportunidade de referir, o ruído ambiente é um elemento que dificulta a perceção que o Dário tem do discurso proferido pelos docentes. Evitá-lo contribui para melhorar o acesso que este estudante pode ter às informações veiculadas oralmente, em aula.

Da mesma forma que observámos, em algumas aulas do ensino secundário, encontrámos, numa das aulas a que assistimos, uma preocupação com a implementação de *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho* que se estendessem aos momentos de estudo autónomo, fora das aulas.

Uma estudante trouxe um exercício resolvido numa folha à parte e entregou à professora. A professora aproveitou a dizer à turma que, se quisessem fazer o mesmo, também podiam aproveitar. Disse ainda que, como não vai estar cá na próxima semana, também lhe podem fazer chegar a resolução dos exercícios por *e-mail*. (OA4-PD3, maio 2011)

Assim, a professora, não só incentivava os estudantes a continuarem a trabalhar fora das aulas, como se disponibilizava para corrigir resoluções de tarefas ou esclarecer dúvidas, originadas por esses momentos de estudo/trabalho autónomo, inclusivamente, através do *e-mail*, o que permitia aos estudantes contactá-la, mesmo em horários não laborais, uma vez que não supõe uma resposta imediata.

Observámos, também, que o *Esclarecimento de dúvidas* ocorria, em aula, de forma individualizada, durante os momentos de trabalho autónomo: “há uma estudante que solicita a professora que, por sua vez, se desloca até à estudante, atendendo-a junto da carteira da mesma” (OA4-PD3, maio 2011). À semelhança do que observámos em aulas lecionadas pela Mariana ou pelo Ivo, no ensino secundário, apercebemo-nos que, por vezes, os esclarecimentos individuais originavam complementos das informações partilhadas com toda a turma: “O Dário chama a professora e pergunta-lhe sobre o valor de uma variável. A professora confirma esse valor e acrescenta-o no quadro, junto à lista de dados do exercício” (OA3-PD3, maio 2011). Assim, mais uma vez, o esclarecimento facultado a um estudante leva um professor a supor a necessidade de completar o que estava escrito no quadro, tornando-se potencialmente útil para os restantes colegas. Além disso, este excerto ilumina dois aspetos a salientar relativamente à participação do Dário, em aula. Por um lado, este estudante estava a responder aos exercícios propostos a um ritmo apropriado, uma vez que a questão que colocou originou um esclarecimento adicional, acrescentado pela docente no quadro, denotando que estava a tempo de também ser útil para os colegas. Por outro, a

solicitação que o Dário fez à docente foi um pedido de confirmação de um valor que já tinha calculado ou identificado. A professora confirmou-o, depreendendo-se que a estratégia de resolução elaborada pelo Dário era adequada, até aquele ponto.

Durante a última aula a que assistimos, e que era, simultaneamente, a última aula do semestre daquela UC, a professora aproveitava o tempo restante para a resolução de exercícios, uma vez que os conteúdos teóricos programados já tinham sido todos lecionados. Nessa aula fizemos o seguinte registo:

Chegámos ao ponto em que é necessário fazer um cálculo. Como habitualmente, a professora espera uns instantes para que os estudantes indiquem um valor calculado por eles próprios [nas máquinas calculadoras]. Ouvem-se duas respostas muito diferentes e a professora dirige-se ao Dário e pergunta-lhe:

PD3 Quanto é que lhe deu?

D Deu 0,8.

Este era um dos valores apresentados, servindo, assim, o valor do Dário para “desempatar”. A professora escreve o valor no quadro.

Entretanto, uma estudante apercebe-se que introduziram um valor incorreto na expressão a calcular. A professora confirma que deviam ter usado outro valor.

PD3 Então, agora, temos de fazer o cálculo outra vez.

D Então dá 0,5.

PD3 Dá 0,5.

A professora escreve o valor no quadro e retira as conclusões que advêm desse valor. (OA4-PD3, maio 2011)

Neste excerto, ao contrário do que era mais frequente nas formas de atuação desta docente, vimo-la questionar especificamente o Dário. Contudo, ele encontrava-se na fila da frente e a professora sabia que ele tinha já concluído o cálculo em questão. Desconhecia, apenas, o resultado que ele obtivera. Ao ter solicitado a resposta do Dário no primeiro momento e, mais do que isso, ter aceite o valor que ele lhe apresentou como o resultado correto para o exercício que resolviam, promoveu e validou a participação legítima deste estudante. Assim, esta forma de atuação, por parte da docente, funcionou como um *Esquema de reforço*, que serviu de incentivo à continuidade da participação do Dário, o que aconteceu imediatamente a seguir. Quando a professora solicitou o segundo resultado, o Dário partilhou o valor que tinha obtido, num momento em que a questão acerca do mesmo foi feita de uma forma generalizada e não dirigida especificamente a ele, iluminando níveis de autoconfiança e conforto, naquela aula, suficientes para o fazer.

Observámos poucas formas de atuação nas quais pudéssemos reconhecer aspetos do padrão interativo que denominámos por *Regulação espacial*. Aqui incluiríamos formas de agir e reagir que assumissem contornos especiais pela presença do Dário em aula. Contudo, foram reduzidas as situações em que isso se tornou claro na observação que fizemos. Por exemplo, na primeira aula que observámos, registámos a dificuldade da professora em manter-se parada enquanto falava.

A professora tem tendência a circular pela parte da frente da sala, mesmo quando não o necessita. Fala de forma pausada e bem articulada, mas pode ser de frente, olhando para os seus apontamentos, para a projeção ou para o quadro. (OA1-PD3, maio 2011)

Este excerto faz alusão a um ritmo e articulação do discurso, por parte da professora, adequados à promoção da leitura labial, por parte do Dário. Contudo, como já tivemos oportunidade de referir, para propiciar a leitura labial, o professor deve permanecer parado e com o rosto virado de frente para o estudante surdo, o que não acontecia em grande parte do tempo. Durante a exposição de um conteúdo ou apresentação de uma estratégia de resolução de um exercício, esta docente necessitava de alternar a sua localização, na frente da sala, entre o quadro (ao centro), o retroprojetor (do lado direito) ou, mais pontualmente, a mesa onde tinha os seus pertences, incluindo materiais de apoio à aula (do lado esquerdo). Como ilumina o excerto anterior, esta professora deslocava-se bastante entre estes três pontos, sem com isso interromper o que estava a dizer, limitando o acesso do Dário ao discurso proferido. Também o fazia enquanto estava de costas para a turma e, em particular, para o Dário, situação em que a leitura labial é impossível. Mas, como já referimos anteriormente, a informação oral transmitida nesses momentos resumia-se, quase totalmente, à leitura do que estava a escrever, não havendo, assim, muita informação adicional a perder.

Assim, o cuidado com a velocidade e clareza da articulação das palavras são aspetos que esta professora tinha já bem conseguidos e pensados especificamente para o Dário. Tendo em conta a vontade que reconhecemos nesta professora em incluir este estudante e, em particular, adotar práticas, em aula, que lhe permitissem aceder e participar no que era feito, acreditamos que, com formação adicional sobre as temáticas associadas aos casos de necessidades de AESE, esta seria uma docente que rapidamente teria construído um cenário ainda mais adaptado ao Dário, melhorando aspetos como, por exemplo, a sua localização e direção do rosto enquanto fala para toda a turma. O próprio Dário, durante uma entrevista, fez referência às formas de atuação desta docente, em aula, salientando adaptações feitas ou solicitadas pela mesma.

86 D Houve uma situação, falei com a professora de [nome da UC lecionada pela PD3] e... porque ela pediu-me para... para ficar sempre de frente, sempre que for possível. Falar de frente e falar mais um bocadinho perto de mim e falar com alto e bom som. Se tiver de costas, pelo menos... Pode estar a escrever, não é? (...) Se ela vai escrever e dizer o que está... o mesmo assunto, não é preciso porque eu posso estar a copiar. (E5-D, julho 2011, p. 9)

Ainda que não tenhamos observado a repetição de informações junto do Dário, como acontecia no ensino secundário, assistimos a uma situação em que a professora voltou a exemplificar um conjunto de instruções para um procedimento a realizar na calculadora, como ilumina o excerto seguinte.

[A professora] começa a dar as instruções dos passos a dar para encontrar os intervalos de confiança. [Depois] passa perto do Dário e não me apercebo quem inicia a interação, mas (...) ela está a apontar para o visor da máquina dele, indicando-lhe como fazer. (OA1-PD3, maio 2011)

Assim, esta docente teve o cuidado de repetir, junto do Dário, um procedimento necessário para a resolução de vários exercícios, por recurso à máquina de calcular. Não existindo uma projeção de uma máquina virtual, num quadro interativo, como assistimos fazer no ensino secundário, onde a professora pudesse simular o procedimento de uma forma visualmente acessível para todos, as instruções foram dadas oralmente. Como os vários passos a dar tinham de ser reproduzidos à medida que a professora falava, não era possível para o Dário alterar a atenção entre a leitura labial e o cumprimento de cada procedimento. Ao repetir as instruções junto do Dário, na máquina calculadora do estudante, esta docente encontrou uma estratégia para evitar que este ficasse excluído daquela aprendizagem.

Observámos, ainda, uma forma de atuação que se aproxima do complemento visual da informação oral, num momento em que a professora auxiliava os estudantes a consultar uma tabela de dupla entrada, projetada a partir de um acetato.

Na projeção de acetatos volta-se à tabela com os valores da [distribuição] Qui-quadrado. A professora encontra os valores necessários em conjunto com os estudantes, usando a tabela (aponta com os dedos os valores das duas entradas e desliza-os até chegar ao valor pretendido). (OA1-PD3, maio 2011)

Ao deslizar um dedo na horizontal e outro na vertical, até encontrar o valor pretendido, a professora complementou a descrição que fazia oralmente acerca deste processo. Mais uma vez, tal como acontecia com os complementos visuais de informação oral que observámos em aulas do ensino secundário, ainda que esta forma

de atuação seja útil para a aprendizagem de qualquer estudante que possa recorrer à visão, é de marcada importância para quem tem esse sentido como meio principal de percepção do meio envolvente.

Foi também interessante encontrar outros paralelismos entre a forma de organizar as práticas letivas desta docente e o trabalho desenvolvido pela Mariana e o Ivo (PM1 e PM2, respetivamente, a primeira e o segundo professores de Matemática A, do ensino secundário, que participaram neste estudo). Recordemos que a Mariana, nas aulas de apoio individualizado, tinha por hábito realizar frequentes revisões e chamadas de atenção sobre os últimos conteúdos abordados, complementando-os com resumos.

4 PM1 Outras vezes faço resumos aqui com eles [o Dário e o Artur] no apoio. (...) Temos que sempre andar a fazer “então agora estamos aonde?”, “agora o que é que nós já demos?”, “agora o que é que nós estamos a fazer?”. E, portanto, sempre, também, a lembrar-lhes a ver se eles fazem a ligação de umas coisas com as outras. (E1-PM1, novembro 2008, p. 3)

A docente da terceira UC, do domínio da Matemática, frequentada pelo Dário (PD3), relatou, também, a preocupação com referências frequentes aos conteúdos que estavam a ser abordados e ao enquadramento destes no esquema geral do programa a abordar durante o semestre: “Eles sabem porque eu, geralmente, vou-lhes fazendo o ponto da situação. Onde é que a gente está, em que capítulo estamos e como é que vão ser as próximas aulas” (E1-PD3, abril 2011, p. 4). Assim, estas duas formas de atuação foram semelhantes. Do mesmo modo, assistimos, também, à apresentação de estratégias de resolução alternativas para um mesmo exercício, tal como observámos em aulas lecionadas pelo Ivo: “Para resolver a alínea do exercício a professora apresenta três estratégias de resolução possíveis, todas escritas de forma completa no quadro. Para melhor destacar os três percursos escreve cada um deles utilizando uma caneta de cor diferente” (OA4-PD3, maio 2011). Assim, com esta forma de atuação a professora validou e valorizou a existência de diferentes estratégias para resolver as mesmas tarefas, promovendo a aprendizagem de estudantes com diferentes formas preferenciais de raciocínio. Em última análise, esta forma de atuação, ao respeitar a diferença, é promotora da inclusão dos estudantes.

5.1.3.5. A voz dos agentes educativos: perspetivas sobre a surdez e sugestões para melhor incluir estudantes surdos

Saliente-se antes de mais, que os quatro agentes educativos, da instituição de ensino superior frequentada pelo Dário, que constituíram informantes privilegiados, não reconhecem na surdez um impedimento para a frequência daquela licenciatura. Além disso, o coordenador do curso não vê estas características sensoriais como limitativas no acesso a cargos condizentes com as habilitações académicas que aquela licenciatura, possibilita, ainda que reconheça que poderão configurar algumas adaptações, para garantir um desempenho das funções laborais em segurança.

60 CCD Não vejo qualquer problema de maior [pela frequência deste curso por surdos]. A vida se encarregará de... de lhe encontrar o melhor... o melhor local para trabalharem. Provavelmente um local em que a sua especificidade não seja... não seja, no fundo, um perigo para a sua integridade física e para a das outras pessoas. E portanto, não... não vejo problema nenhum neste caso. (E-CCD, dezembro 2012, p. 6)

Contudo, de uma maneira geral, os docentes que entrevistámos são da opinião que as instituições do ensino superior, na sua maioria, e aquela em que trabalham, em particular, não estão preparadas para receber estudantes como o Dário.

48 PD1 Eu penso que não. E um sinal disso, embora eu conheça muitas pessoas aqui assim com responsabilidades e que têm uma preocupação e uma visão do ensino assim muito próxima e tudo isso, o facto é que as aulas iniciaram, tudo iniciou... (...) Existem tantos assuntos para resolver que situações como estas, que são importantíssimas, não nos são ditas imediatamente. Porque no caso do Dário, ele entrou em [nome do curso frequentado pelo Dário], mas há certamente... hã... mais alunos em condições semelhantes em outros cursos [daquela instituição], possivelmente. Mas a parte inicial do ano letivo é tão... tão cheia de coisas que nós só soubemos mesmo depois. Já estava lá a pessoa e depois um comentário com... com a minha colega, o seu *e-mail*, etc.. Só aí é que nós nos apercebemos mais. (E1-PD1, novembro 2010, p. 17)

Assim, este docente salienta que um dos sinais da despreparação desta instituição de ensino superior é, precisamente, a falta de sinalização dos estudantes com necessidade de AESE nas informações que são transmitidas aos respetivos docentes antes do início das aulas. Depreende-se, ainda, que este docente assume a possibilidade de existirem estudantes com necessidade de AESE, a frequentar cursos naquela instituição do ensino superior, que podem passar despercebidos, isto é, sem que os professores saibam que eles participam em UCs que lecionam, algo que será claramente

penalizador para esses estudantes e que, garantidamente, resultará na inexistência de qualquer adaptação das práticas letivas.

Alguns docentes atribuem a despreparação da instituição à pouca frequência com que os estudantes surdos surgem no ensino superior.

22 PD2 Eu acho que, lá está, [a preparação] não é muita, não é? Não é muita porquê? Porque (...) são muito esporádicos os casos, não é? Portanto, surdo, eu já dou aulas (...) há mais de 10 anos, e nunca tinha... nunca tinha tido um aluno surdo. (E2-PD2, abril 2011, p. 4)

Assim, o discurso desta professora, corrobora o que afirmou o coordenador do curso (ver Fala 2 CCD, na Página 261), ao salientar que são ainda poucos os surdos a chegar àquela instituição de ensino superior, sendo esse um fenómeno a que se refere como sendo relativamente recente. Contudo, não podemos continuarmos a permitir a manutenção de barreiras que afastam os surdos do ensino superior e dificultam a construção de uma Escola mais inclusiva. Se, por um lado, a preparação das instituições do ensino superior não for repensada e melhorada porque há poucos estudantes surdos a aceder e progredir em cursos superiores, por outro, os estudantes surdos continuarão a ingressar e aceder ao sucesso académico em cursos desse nível de ensino em reduzido número, desencorajados, precisamente, pela despreparação das instituições para os receber. Há que quebrar este círculo vicioso e construir mecanismos que permitam que um surdo, no ensino superior, vivencie equidade no acesso às aulas, aos conteúdos programáticos e à avaliação, ou seja, à participação legítima e ao sucesso académico.

De forma intuitiva, ou baseando-se em experiência pessoais, prévias ou vivenciadas pela convivência com o Dário, os quatro agentes educativos que entrevistámos, apresentaram algumas sugestões de aspetos que, a serem alterados, facilitariam o acesso ao sucesso académico deste estudante, ou de outros com necessidade de AESE, bem como o desempenho de cada docente que lecionasse as UCs em que participassem. O primeiro professor que lecionou uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD1), destacou que um dos primeiros aspetos que precisaria de ser trabalhado seria a forma como os docentes percecionam estas temáticas.

68 PD1 [Breve silêncio.] Pois... Pelo menos um... uma regra ‘-1’ devia ser a sensibilização das pessoas. (...) No sentido em que... hã... em qualquer momento podemos receber alunos com... com estas características, digamos assim. E as pessoas estarem conscientes que... de que podem ter na sua turma um aluno cego, ou um aluno surdo. Porque, muitas

vezes, quando numa série de anos não aparece ninguém assim – não é? – a pessoa assume que depois o normal é... é isso. (E2-PD1, abril 2011, p. 8)

Assim, este docente salientou a necessidade de desenvolver uma sensibilização dos agentes educativos, alertando-os para a possibilidade de lecionarem estudantes com características diferentes da grande maioria, eventualmente passíveis de necessitarem de AESE. Afirmou, também, que esta sua proposta poderia não ser bem recebida por todos os docentes pois, “normalmente, as pessoas têm assim uma certa inércia, uma certa resistência à... àquilo que é diferente, ao... ao mudar de determinadas... determinados aspetos” (E1-PD1, novembro 2010, p. 18). Contudo, o mesmo docente salientou, ainda, que esta parte humana da docência não pode ser descurada. Como afirmou: “não podemos assumir [as turmas] de uma forma homogénea e, simplesmente, ser um emissor de determinado assunto e imaginar que as outras pessoas o vão receber da mesma maneira” (E2-PD1, abril 2011, p. 8). A parte da sensibilização relaciona-se diretamente com a da formação, aspetos que diversos autores consideram fundamentais para a promoção da inclusão (Ainscow, 2009; César, 2014, 2017; César et al., 2014; J. Santos, 2008).

Alguns docentes apresentaram, também, sugestões mais concretas. Por exemplo, um dos aspetos salientados foi a importância de se realizar uma sinalização atempada dos vários casos de estudantes com necessidade de AESE e a posterior transmissão dessas informações aos docentes responsáveis pelas UCs em que esses discentes se inscrevessem, antes do início das aulas de cada semestre.

52 PD2 Lá está, eu acho que quando um aluno se inscrevesse numa determinada instituição devia haver um campo, se calhar, para... para o aluno dizer (...) se era uma pessoa com algum tipo de dificuldade, não é? Porque... Porque, lá está, é como eu já disse anteriormente: eu não sei se tem que partir deles informar. Portanto, se calhar o Dário precisa, neste momento, de um comprovativo, ou atestado médico, alguma coisa que diga “olhe...”. E é ele que tem que tomar a iniciativa de ir procurar as pessoas e... Não. Se houvesse um formulário... No próprio formulário da inscrição (...) haver algum campo em que a pessoa colocasse logo o que é que... o que é que se passa. E aí, portanto, se as coisas fossem lidas – não é? – como devem ser, ser chamada e verificar que tipo de necessidades – não é? – é que existiam. (...) Quanto mais cedo for detetado – não é? – melhor. É porque, realmente, a pessoa ou por vergonha, etc., se tiver inibida de dizer ao professor que... que... que tem algum tipo de dificuldade, a pessoa não adivinha, não é? (E1-PD2, novembro 2010, p. 11)

42 PD2 Acho que podia partir da... da universidade de fazer logo alguma questão acerca disso. Antes saberia... saber-se-ia logo... logo à partida.

Avisar quem fosse professor de... de um aluno nessas condições. Portanto, acho que... sei lá, devia haver mecanismos, se calhar, mais... mais... mais rápidos para se detetar esse tipo de situações, não é? (E1-PD2, novembro 2010, pp. 9-10)

Estes excertos salientam que seria vantajoso que a indicação das necessidades ou características do estudante, passíveis de justificar o acesso a apoios ou adaptações, estivesse contemplada logo no preenchimento dos documentos que formalizam a matrícula, após a colocação numa dada instituição do ensino superior. A essa recolha de informação seguir-se-ia a solicitação, ao estudante, de documentos comprovativos dessas características, se fosse caso disso, bem como a comunicação do caso ao coordenador do curso em questão e aos docentes responsáveis pelas UCs que o constituem. Como referiu esta docente (PD2 – primeiro excerto), desta forma, a informação dos professores não ficaria ao cargo do estudante, cujas formas de atuação poderão ser configuradas pela vergonha ou inibição, resultando em situações pouco inclusivas, tal como já afirmámos.

Outro aspeto que um destes agentes educativos referiu foi a necessidade de encontrar modalidades de apoio à transição entre os marcadamente diferentes níveis de autonomia esperados de um estudante do ensino secundário e de um que frequenta o ensino superior.

- 34 PD3 A faculdade está habituada a lidar com os alunos... err... de uma forma impessoal. Ou seja, as turmas estão feitas de um modo que não permitem haver um conhecimento e um acompanhamento do professor para os alunos todos.
- (...)
- 36 PD3 Eles, no secundário, vêm habituados a isso. Ou seja, eles estão habituados, um bocadinho, a ser trazidos ao colo pelos professores. (...) Na faculdade põe-se a questão que eles são maiores, portanto... Agora, eu penso que (...) Tem que se chegar a uma situação de meio termo, que pode passar por mais tutoria, por exemplo, ou... Mas tem que se encontrar aqui um meio termo para isso porque eles andam completamente perdidos.
- (...)
- 38 PD3 Essa rutura sempre existiu mas agora, se calhar, é mais acentuada porque eles são mais mimados no secundário. E, portanto, a rutura ainda é maior. (E2-PD3, julho 2011, p. 3)

Assim, esta docente destacou que a transição do ensino secundário para o superior deveria ser alvo de atenção por parte deste segundo nível de ensino. Pelas acentuadas mudanças, não só no grau de exigência mas, sobretudo nas modalidades de funcionamento das aulas, da interação com os docentes e do trabalho esperado dos estudantes, esta professora acreditava que deveriam ser desenvolvidos mecanismos,

mais estruturados, de apoio aos estudantes e, possivelmente, universalizados, que evitassem que estes se sentissem tão “perdidos”. Acreditamos que esta necessidade de apoio à transição para o ensino superior seria colmatada se a modalidade de tutoria, que deveria ter sido posta em prática aquando da reestruturação deste nível de ensino de acordo com as diretivas da Declaração de Bolonha (EHEA, 1999), correspondesse ao que é vivenciado nas diversas instituições de acolhimento, algo que, como já referimos, não acontece de forma generalizada no ensino superior português. Contribuindo para o apoio, esclarecimento e orientação do trabalho autónomo dos estudantes, os docentes propiciariam uma diminuição da rutura vivenciada na transição do Eu-enquanto-estudante-do-ensino-secundário para o Eu-enquanto-estudante-do-ensino-superior, permitindo que a construção e emergência desta segunda *I-position* (Hermans, 2001) fosse mais fácil, acompanhada de menos ansiedade e incluísse, mais rapidamente, formas de atuação conducentes ao acesso ao sucesso académico.

No caso particular dos estudantes com necessidade de AESE, esses mecanismos de apoio (tutoria ou outro) poderiam ser complementados com sessões de trabalho individualizado, contempladas no horário dos discentes e professores, tal como sugeriram duas docentes.

- 42 PD2 Portanto, nós temos dois tipos de responsabilidade: a parte letiva e a parte de investigação, não é? Na parte letiva não é assim tão sobrecarregada que não nos permitisse, por exemplo, depois ter... err... um horário, sei lá, de atender... ou que nos exigisse, por exemplo, ter um horário de atendimento individual para aquele aluno. (E1-PD2, novembro 2010, pp. 9-10)
- 26 PD3 Eu acho que a faculdade, com os recursos que tem, err... está perfeitamente apta para receber uma situação destas, se ele tivesse também solicitado um apoio mais individual. Err... Porque nós temos capacidade para esse apoio individual, desde que solicitado. (E2-PD3, julho 2011, p. 3)

Assim, o discurso destas duas docentes corrobora-se, salientando que a carga horária dos professores permitiria a atribuição de um horário semanal de apoio individualizado aos estudantes com necessidade de AESE, à semelhança do que o Dário vivenciou até ao final do ensino secundário. A ser implementada, esta parece-nos ser uma medida que contribuiria de forma bastante positiva para o acesso à comunicação e sucesso académico do Dário, ou outros estudantes com características semelhantes. Este seria um momento de aprendizagem mútua. Ao Dário permitiria ter a atenção exclusiva do docente, trabalhando e colocando dúvidas numa situação onde os elementos

‘distração’ e ‘exposição’ estariam em níveis muito mais reduzidos do que em cenário de aula. Ao docente permitir-lhe-ia aperceber-se com maior facilidade dos desafios vivenciados pelo Dário, quer no acesso aos conteúdos programáticos quer na comunicação, podendo, assim, procurar estratégias mais adequadas que configurariam, também, as formas de atuação em aula.

Além disso, se este momento de trabalho estivesse contemplado em ambos os horários (do docente e do Dário) como algo formalizado e estipulado especificamente para este jovem, evitar-se-ia algo referido pela docente da terceira UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD3) e que se prende com a questão da falta de adesão dos estudantes ao recurso aos horários indicados pelos professores para o esclarecimento de dúvidas e que funcionam num regime de participação voluntária. Como já referimos, esta docente salientou que os estudantes, sobretudo no primeiro ano de frequência do ensino superior, tiram pouco partido desta possibilidade de auxílio, preferindo esclarecer eventuais dúvidas nos momentos iniciais ou finais das aulas (ver Falas 68 PD3 e 70 PD3, nas Páginas 267 e 268).

Também como acontecia no ensino secundário, os professores destacaram a falta de formação sobre as temáticas relacionadas com as necessidades de AESE, vivenciada por eles, em particular, e pelos docentes do ensino superior, em geral. Assim, da mesma forma que estes docentes entendiam que aquela instituição de ensino superior não estava devidamente preparada para receber estudantes surdos, assumiam que, também eles careciam de formação específica sobre os diversos casos de necessidade de AESE. Nesse sentido, os professores entrevistados afirmaram que deveriam ter acesso a formação sobre esta temática ou ao contacto com especialistas que os informassem e apoiassem.

- 76 PD1 Pois. Ah, isso aí eu admito que podíamos ter uma formação adicional, isso sim. No sentido em que pessoas especialistas, que têm um contacto mais próximo com estes alunos, nos darem determinadas informações que, muitas vezes, nós desconhecemos. (E2-PD1, abril 2011, p. 9)
- 104 PD3 Eu acho é que nós devíamos ter acesso a programas de formação nessa área, que nos pudessem, de alguma forma, ajudar. (E1-PD3, abril 2011, p. 9)
- 46 CCD Ah, formação para nós! Acho que era muito interessante termos alguma formação sobre estes casos. Porque o resto vem depois. Quer dizer, nós, hoje em dia, quer dizer, como sabe, vivemos em tempos de muitas mínguas. Acaba-se o papel, acaba-se o *tonner*... Portanto, não podemos contar com muitos apoios materiais. Mas se nos ensinassem alguma coisa que nós pudséssemos fazer por nós seria... seria interessante. Como

lidar com eles, como falar com eles, err... Portanto, tudo isso. No fundo, essencialmente, quais são as limitações deles e como é que os podemos ajudar a que eles superem este... esta fase da vida deles. (E-CCD, dezembro 2012, p. 5)

Salienta-se, destes excertos, um interesse em aprender, contactando com agentes educativos especializados sobre estas temáticas, que partilhem com os docentes informação sobre as especificidades da surdez e mecanismos e adaptações que possam ser usados em aulas, tornando as práticas mais adequadas às particularidades do Dário. Do último excerto destaca-se a referência à aprendizagem de estratégias que configurem as formas de atuação do docente e que não passam, necessariamente, pela aquisição de equipamentos tecnológicos para a instituição de acolhimento, logo, não comportando elevados custos financeiros.

Quanto à organização, oferta ou proposta de formação, estes docentes sustentam que a responsabilidade deveria ficar ao cargo da própria instituição, de uma forma generalizada, ou do departamento em que ocorressem os casos.

80 PD1 Por quem? Hã... Basta que a instituição manifeste vontade, por exemplo, em criar algumas ações de formação, mesmo um seminário sobre... um seminário no sentido de ser informativo sobre determinadas questões. Porque, por exemplo, nós não temos ideia de... do número de alunos surdos que aqui existem no sistema de ensino, em que níveis é que eles estão, não é? (E2-PD1, abril 2011, p. 10)

56 PD2 Eu acho que a universidade devia ser responsável pelo menos por... por ter protocolos, (...) Portanto, ao se detetar um problema... Sei lá, acho que deve ser o departamento. (...) Portanto, porque não vai abranger só um professor, não é? Vai... Vai abranger vários. Então, se houver uma entidade que consegue fazer o trabalho por todos – não é? – portanto, estabelecer contacto para... para a pessoa ter algum tipo de formação, portanto, escusava de ser cada um, individualmente, a procurar... err... solução, não é? A procurar técnicas para... para resolver o problema. Portanto, eu acho que deveria partir da instituição. Não digo da instituição no seu todo mas, se calhar, do departamento a que o aluno pertence. (E1-PD2, novembro 2010, p. 12)

Neste último excerto, a docente argumentou que faz sentido que a formação, ou apoio, sejam organizados pela instituição ou departamento, uma vez que o desafio de conhecer e adaptar as práticas letivas às características de um estudante surdo, ou com outra necessidade de AESE, não se coloca a um só professor mas a um conjunto deles, considerando que o discente frequentará as diferentes UCs do curso em que ingressou. Contudo, esta mesma docente hesitou relativamente à necessidade de se desenvolver uma oferta de formação para os docentes de forma organizada e sistemática.

54 PD2 Depende. É sempre bom, não é? Nunca é demais a pessoa... (...) E não me importava de aprender alguma coisa. Sei lá, o que fosse necessário para que... Hã... Mas daí a haver necessidade de uma formação, não sei. Porque depois existem mil e um casos que nos podem aparecer, não é? Para haver formação para esses, se calhar depois, teria que haver formação para muitos outros, não é? Sei lá, como lidar com determinado tipo de problemas. (...) Se fossem muitos casos, se calhar, não é? Se calhar sim. Agora, assim, partindo do nada, se calhar não. (E1-PD2, novembro 2010, p. 12)

Deste excerto depreende-se que esta docente entendia que a formação de docentes, sobre a temática das necessidades de AESE, dificilmente seria completa e teria uma diminuta utilidade. Surge, assim, mais uma vez, a recorrência ao argumento do reduzido número de estudantes com necessidades de AESE que ingressam e frequentam o ensino superior como justificação para que não se altere o modo atual de organizar as instituições de acolhimento, as práticas letivas e a formação dos professores. Quanto à incompletude de uma formação sobre estas temáticas, não nos parece que a variedade de casos de estudantes com necessidade de AESE, cujas características cognitivas lhes permitem aceder ao ensino superior e ao sucesso académico nesse nível de ensino, seja tão numerosa que tornasse uma aprendizagem formal sobre os mesmos excessivamente extensa e inoportuna, quer por quem a organizasse quer pela compatibilidade com as exigências laborais dos agentes educativos a quem se dirigem. Repare-se que nem todos os casos de necessidade de AESE envolvem adaptações ao nível das práticas letivas. Logo, nem todos exigiriam uma aprendizagem por parte dos docentes. Por exemplo, nos casos do espectro da motricidade em que o uso das mãos não está comprometido, as adaptações, passam (ou deveriam passar), apenas, pelo nível administrativo, configurando a necessidade de uma distribuição de salas de aulas adequada ao acesso e circulação de uma cadeira de rodas, bem como a existência de acessibilidade aos diversos serviços de utilidade pública na instituição (serviços administrativos, reprografia, instalações sanitárias, bares e refeitórios, por exemplo). A formação para os docentes, com contributos para as práticas letivas, abordariam outros casos, nomeadamente o dos estudantes surdos, cegos ou com características do espectro do autismo, por exemplo, uma vez que para estes as formas de atuação dos professores, em aula, podem configurar-se como elementos promotores ou bloqueadores do acesso à aprendizagem e da inclusão destes estudantes.

No caso particular dos surdos, a formação sobre a surdez e as adaptações das práticas em aulas em que participam estudantes com esta característica sensorial,

parece-nos deveras importante. Em relação ao Dário, uma formação adequada evitaria, muito provavelmente, um aspeto que nos parece de salientar de modo veemente e que se prende com a perceção deturpada, que a maioria dos agentes educativos tem, da capacidade auditiva do Dário. Sendo capaz de comunicar através da fala, de (aparentemente) acompanhar um discurso oral que seja proferido à sua frente, por utilizar um aparelho auditivo e tendo solicitado, a alguns docentes, o uso de um gravador de áudio em aula, é compreensível que muitos professores suponham que o Dário percebe muita da informação oral pelo sentido da audição, algo que aconteceu com os três docentes, do domínio da Matemática, que entrevistámos.

- 16 PD1 Como ele até está muito bem integrado – não é? – entende aquilo que nós dizemos e... e fala bem, não... não... não era um elemento assim visível, em que “olha aqui tenho uma questão a resolver de imediato”. (E1-PD1, novembro 2010, p. 3)
- 16 PD2 Parece-me que ouve, parece-me que percebe o que se está a passar. (E1-PD2, novembro 2010, p. 4)
- 46 PD2 Eu nunca cheguei a um extremo de... de ter um aluno mesmo surdo, surdo, não é? Ele tem dificuldades auditivas, suponho que seja isso. Ele não é surdo, não é? (E1-PD2, novembro 2010, p. 10)
- 82 PD3 [O Dário] também tem o problema mais ou menos resolvido, porque tem o aparelho, portanto, consegue ouvir, etc., penso que é relativamente pacífico. (E1-PD3, abril 2011, p. 7)

Contudo, não é isso que acontece. A oralidade foi trabalhada com terapeutas da fala, e outros agentes educativos, incentivada pela necessidade de comunicar em cenários marcados pela ausência do recurso a uma língua gestual, tanto no círculo familiar como no escolar, após o ingresso no 1.º ciclo do ensino básico. Os discursos orais são percecionados, quase exclusivamente, através da leitura labial. O aparelho auditivo, encontra-se no ouvido onde o grau de surdez é menor. Mas, ainda assim, trata-se de um grau severo, o que significa que, mesmo com o aparelho, este ouvido só lhe permite percecionar sons próximos, emitidos com alta intensidade e muito amplificados, o que não acontece com a maioria dos discursos orais. O gravador só lhe é útil recorrendo a uns auscultadores especiais que lhe permitem ligar o equipamento diretamente ao aparelho auditivo. E mesmo assim, a dificuldade em percecionar todas as frequências fez com que os ruídos gerados pelos colegas não permitissem distinguir e compreender o discurso do professor, levando-o a abandonar este recurso ao fim de pouco tempo. Assim, se os docentes tivessem, por um lado, acesso à informação sobre o

grau de surdez do Dário e, por outro, formação sobre as características da surdez e das capacidades auditivas correspondentes a cada grau, esta percepção seria mais aproximada daquilo que este estudante vivencia na prática.

Pela convivência com o filho, desde o nascimento do mesmo, esta percepção distorcida das capacidades auditivas e compreensão dos discursos orais não era, como seria de esperar, partilhada pela mãe do Dário. Pelo contrário, salientou a situação mista vivenciada pelo filho, que não vê como completamente surdo, por ter uma audição residual, mas que esta também não é suficiente para que seja considerado ouvinte.

1 MD Nem é surdo, nem é ouvinte e anda ali no meio. Não se enquadra com os deficientes auditivos mas também não se enquadra (...) com os ouvintes. Porque as pessoas acham que o Dário que diz que sim, que está a perceber, mas não está a perceber patavina. Mas, para não dar parte fraca, para ninguém se aperceber que ele não percebe, ele, então, diz que percebe. (E1-MD, julho 2009, p. 3)

Este excerto do discurso da mãe destaca, ainda, que as respostas do filho sobre a percepção ou compreensão do que lhe está a ser dito, em algumas situações, podem ser afirmativas para evitar persistir na solicitação de esclarecimentos ou dar a conhecer as dificuldades sentidas. Esta afirmação é corroborada pela segunda professora, do domínio da Matemática, que trabalhou com o Dário (PD2), quando esta referiu que, pela primeira conversa que teve com este estudante, percebeu que a capacidade auditiva do mesmo era bastante superior àquela a que ele pode aceder: “E então, eu perguntei-lhe se ele... o que é que se passava. Ele disse que conseguia ouvir bem, só (...) Tinha alguma dificuldade quando estava um ambiente de ruído por trás dele” (E1-PD2, novembro 2010, p. 4). Assim o Dário, ainda que solicitasse algumas (pequenas) adaptações, por vezes, minimizava os desafios configurados pelas suas características sensoriais, possivelmente para evitar uma eventual estigmatização, como acontece com outros estudantes com necessidade de AESE que frequentam o ensino superior (Lang, 2002). Uma vez que no ensino superior não existem interações entre os agentes educativos e a família dos estudantes, para além da falta de equidade vivenciada pela falta de formação dos docentes, perde-se, ainda, o rico complemento de informações sobre cada caso, que as dinâmicas regulatórias Escola/Família poderiam trazer.

Outras situações que levavam o Dário a não assumir que ainda não tinha percebido um determinado aspeto de um discurso, ou uma estratégia de resolução de um exercício, prendia-se com a percepção de atitudes menos inclusivas, ou que transmitiam uma reduzida disponibilidade, por parte do docente com quem interagia.

76 D Também eu achava que eles ficavam assim [sopra, dramatizando um ar de chateado]. É aquela conversa que a gente já teve no... no ano passado [no ensino secundário]. Que era... que eu tinha medo de perguntar às pessoas, quando eu já sabia que se eu perguntar duas vezes e já receber aquela... aquela [faz ar de aborrecido enquanto diz:] “ok, é assim, tens que fazer...”. Eu já não... Vou ouvir essa resposta que ela dá, mas depois não... não vou perguntar mais nada. Porque... Se eu conseguir perceber a resposta tudo bem. Se não conseguir, paciência. Porque eu não vou perguntar outra vez para não irritar os professores. Mas já sei que também não posso fazer isso. Tenho que perguntar e elas é que têm o trabalho de ensinar. Não posso estar a fazer isso porque... aos professores. (E5-D, julho 2011, p. 8)

Este excerto ilumina como as expressões faciais ou o modo de falar veiculam mensagens implícitas, nem sempre coerentes com o discurso oral. O Dário, recorrendo de forma dominante à visão como forma de perceber as informações que lhe são comunicadas, mobiliza uma capacidade muito desenvolvida de reconhecer as mensagens transmitidas pela linguagem não-verbal. Assim, esta perceção do aborrecimento de alguns docentes prejudicava a aprendizagem do Dário, que deixava de solicitar o esclarecimento de dúvidas por receio de os incomodar. Aos professores cabe (ou deveria caber) o cuidado com os implícitos, uma vez que estes configuram marcadamente as formas de atuação dos estudantes. Este seria mais um aspeto que seria melhorado, se os docentes tivessem acesso a formação sobre as temáticas das necessidades de AESE. De acordo com J. Santos (2008), as atitudes e formas de atuação dos professores tornam-se mais recetivas, respeitadoras e revestidas de um menor nível de desconforto, em relação aos estudantes com características passíveis de conduzirem à necessidade de AESE, com a aprendizagem sobre estas temáticas em cenário de aprendizagem formal.

No final desta última transcrição começa a despontar, no discurso do Dário, uma transição na forma de encarar a sua própria assertividade, afirmando que “não posso fazer isso”, ou seja, não pode deixar de perguntar o que necessita perceber por reconhecer nas formas de comunicação não verbais dos docentes pouca vontade para responder às suas solicitações. Nesse sentido, no ano letivo seguinte, já não deixava que a atitude dos professores configurassem, de forma tão marcada, as questões que sentia necessidade de colocar.

142 D [No primeiro ano de frequência do ensino superior] Tinha imensa vergonha, não conseguia perceber e não queria que o professor julgasse que eu sou burro, que não estava... não estava a conseguir acompanhar a matéria. Mas não. Agora já não quero saber o que os professores dizem.

O que me preocupa é de eu saber a matéria, que eu tenho que... que é para preparar para os testes. (E6-D, setembro 2012, p. 14)

Assim, o Dário, a partir do 2.º ano de frequência do ensino superior, passou a interagir, com mais frequência, com os docentes, voltando a expor as suas características e necessidades, solicitando adaptações ou o esclarecimento de dúvidas, algo que não fizera com alguns, durante o 2.º semestre do primeiro ano de frequência da licenciatura.

- 20 D E quando eu tinha algumas dificuldades eu chamava sempre o professor [de uma UC fora do domínio da Matemática] para ele ajudar. Ele explicava ou... ou mesmo o que eu não percebia ele arranjava outra maneira de explicar. (E6-D, setembro 2012, p. 3)
- 101 Inv Então, o que é que eles [os docentes com quem o Dário foi falar sobre a surdez] já fizeram de diferente por tua causa? (...)
- 102 D Porque ficam quietos, na mesma posição, escrevem já algumas coisas. Nomeadamente, por exemplo, (...) as datas para os testes, ou datas para o... para os trabalhos. Eles apontam sempre por minha causa. Hã... O que é que mais? (...) Eles falam um bocadinho mais alto e mais devagar para eu compreender na totalidade (...) Ah, e eles pediram “olha Dário, se precisares de alguma dúvida, não te preocupes, podes interromper e que eu falo de outra maneira ou...”. E então eu fazia sempre “olhe, pode explicar de outra maneira?” e ele... E a maioria dos professores fazem isso. (...) Já são mais adaptadas as aulas. Agora tenho que trabalhar com estes novos professores que eles têm que adaptar para mim. Mas prontos. (E6-D, setembro 2012, pp. 10-11)

Deste excerto depreende-se que este aumento da reivindicação e resiliência do Dário resultava, frequentemente, em práticas letivas mais adequadas às suas necessidades e características, contribuindo para o acesso ao sucesso académico deste estudante, no ensino superior. Ainda que esta transição nas formas de atuação do Dário sejam importantes para a respetiva trajetória de participação ao longo da vida, durante a frequência do ensino superior e, posteriormente, numa carreira profissional, fica iluminado, mais uma vez, que as adaptações a que este estudante foi conseguindo aceder, em aula, estavam, em grande parte, dependentes da persistência e assertividade com que as solicitava. Acreditamos, contudo, que essas adaptações, apoios e direitos deveriam estar consagrados em documentos de política educativa nacionais, operacionalizados pelos docentes, cujas formas de atuação deveriam, igualmente, estar sustentadas numa aprendizagem formal de conhecimentos sobre as temáticas dos vários casos de necessidade de AESE que acedem ao ensino superior.

Como referiu o coordenador do curso frequentado pelo Dário (CCD), a instituição não estava preparada para responder e apoiar, de forma sistematizada, os docentes que vivenciavam estas situações. Assim, por enquanto, “tudo depende dos professores. É nas pessoas que está o enfoque. Ou querem ajudar ou não querem ajudar. Felizmente a maior parte das pessoas está disponível para ajudar” (E-CCD, dezembro 2012, p. 4). As afirmações deste agente educativo iluminam um certo otimismo e uma experiência de quem sentiu que os docentes, com quem contactou, responderam positivamente ao desafio, disponibilizando-se para adaptar as formas de atuação, em aula, às características do Dário. Contudo, iluminam, também, o quanto as vivências de estudantes como o Dário ficam à mercê da sensibilidade e experiências prévias dos docentes com quem trabalham, reforçando a necessidade de legislar apoios, adaptações e direitos dos surdos, ou outros estudantes com necessidade de AESE, e sistematizar a formação dos professores para a construção de um sistema educativo mais inclusivo, independentemente do nível de ensino.

5.1.3.6. Interações com os pares

Para além do sucesso académico, uma trajetória saudável e completa de participação ao longo da vida, em particular durante a frequência do ensino superior, envolve, também, uma componente social, onde a convivência e interação com os pares representam um papel essencial. O primeiro docente que lecionou uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD1) referiu a importância das amizades no ensino superior, durante a primeira entrevista.

48 PD1 Eu acho que é fundamental... As relações sociais são fundamentais aqui assim. Porque não é muito interessante quando fazem um percurso inteiro do ensino superior, de uma forma, por vezes, brilhante, mas... hã... isolada, ou algo parecido. Não. É... É muito importante fazer... ter assim um bom suporte. Até porque ajuda, motiva (...) Existem momentos mais difíceis do que... do que outros, não é? Há sempre disciplinas mais difíceis, momentos de pressão que ocorrem sempre e as pessoas são importantes nestes momentos. (E1-PD1, novembro 2010, p. 17)

Assim, este docente salientou a relevância das interações entre pares e o desenvolvimento de relações de amizade que permitam a construção de redes de apoio, suporte e motivação para ultrapassar os desafios, nem sempre fáceis, vivenciados durante esta fase de aprendizagem. Já o Dário tinha referido, durante o último ano de frequência do ensino secundário, que níveis maiores de inclusão na turma lhe permitiam

sentir-se mais confiante em aula e aceder a classificações mais elevadas (E3-D, março 2010), salientando a importância de uma participação legítima como facilitadora do acesso ao sucesso académico, corroborando o que sustentam alguns autores (César & Kumpulainen, 2009; Ligorio & César, 2013).

De acordo com os relatos do Diário, a semana de praxes permitiu-lhe alargar rapidamente o número de estudantes conhecidos dentro da licenciatura em que acabava de ingressar, tanto entre os recém-chegados (vulgo caloiros), como entre os que já se encontravam há mais tempo a frequentá-lo (referidos como veteranos). Segundo descreveu, conhecer colegas mais velhos, isto é, com mais anos de frequência da licenciatura, trouxe-lhe algumas vantagens para as aulas, quando estes participavam em UCs comuns com as que o Diário frequentava.

20 D É por causa das praxes que eu... Eu diverti-me muito a fazer... hã... a participar nas praxes. E já deu para conhecer muita gente. Por exemplo, eu quando tinha algumas dúvidas a [uma UC de um domínio diferente da Matemática] já tenho ali um veterano que ele me ajudava a explicar como é que são as coisas e depois já conheci... já conheço muitas pessoas assim, com... Não conheço, no início do ano, mas ao longo do semestre fui aprendendo porque fui conversando com eles. Eles são muito simpáticos. (E5-D, julho 2011, p. 4)

O Diário relatou que ele e os colegas que iniciaram a frequência daquela licenciatura do ensino superior no mesmo ano letivo, foram distribuídos por duas turmas, escolhidas pelos próprios, correspondendo à atribuição de dois horários diferentes.

12 D Ah, eu dou-me bem, eu dou-me bem com toda a gente. Vou dizer uma coisa: no... no 1.º semestre, na nossa turma toda foi dividida em sub-turmas. Uma de manhã e outra à tarde. Eu fiquei com a tarde (...) E pronto, eu, com a turma de tarde dou... Eu já conheci todas as gen... todas as gentes. Já sei o nome. O primeiro nome e o último. E, pronto... E converso muito com eles. De vez em quando há... há momentos que temos de fazer um trabalho de grupo. Trabalhos de grupo. Eu... Eu, às vezes, tento dispersar “olha eu vou ficar com aquele grupo para conhecer, depois vou ficar aquele...”. Assim. E conheço toda a gente. (E5-D, julho 2011, p. 3)

Deste excerto destaca-se o esforço intencional, por parte do Diário, em conhecer os colegas, procurando variar os grupos de trabalho em que participava para que se proporcionassem situações que promovessem uma interação entre eles. Como seria expectável, pelo convívio mais frequente com os colegas que participavam na mesma sub-turma, durante o 1.º semestre desenvolveu relações mais próximas com estes

estudantes, comparativamente às que construiu com os que estavam incluídos na sub-turma da manhã.

34 D Ah, eu posso dizer que tenho... tenho... tenho alguns amigos. Alguns são conhecidos, mas tenho alguns amigos. Por exemplo, da turma da... da minha turma da tarde aí já sou amigo de todos. Em comparação à turma da manhã que são... são conhecidos. Eu conheço alguns e alguns deles são meus amigos, mas a maioria deles é conhecido. (E5-D, julho 2011, p. 5)

Assim, o Dário conseguiu desenvolver várias relações com os pares, umas mais próximas, outras mais distantes, que têm contribuído para a sua inclusão enquanto jovem que frequenta o ensino superior. Estas relações envolvem uma componente de lazer: “A gente, de vez em quando, a gente joga um bocadinho de *matrecos*, ou... ou *snooker*” (E6-D, setembro 2012, p. 8). Mas, sobretudo, permitem facilitar o acesso do Dário às aprendizagens que se esperam dos estudantes em cada UC, corroborando as afirmações do primeiro docente (PD1), acerca da importância das relações sociais e do apoio que estas possibilitam. Pela convivência com o Dário, os colegas foram conhecendo as suas características sensoriais e as adaptações, mecanismos e necessidades que estas suscitam para que a comunicação seja eficiente. Assim, em aula, por vezes, o Dário solicitava a ajuda dos colegas para colmatar falhas na comunicação com alguns docentes.

8 D E eu, por norma, quando quero... tenho uma dúvida eu, às vezes, pergunto ao professor: “olhe, professor, como é que... como é que eu vou conseguir fazer essa parte?”. E o professor fica: “Ah, hã... é assim, tens que fazer...”. Mas a maneira como ele fala, tem aquela voz grave e eu já peço para repetir duas vezes. Depois, à terceira, eu já desisti. (...) Às vezes, consigo... consigo fazer o exercício sozinho. Há outros que não consigo e peço ajuda aos meus colegas. E os meus colegas, como já conseguem perceber bem o professor, com aquela voz que ele tem, hã... eles co... eles ajudam-me. E aí eu já consigo resolver isso. (E5-D, julho 2011, p. 2)

O discurso do Dário relembra, por um lado, que a capacidade auditiva não é igual para todas as frequências, levando a que este estudante, apesar de poder recorrer apenas a uma audição residual, relatar dificuldades adicionais com tons de voz mais graves. Por outro lado, este excerto exemplifica que nem todos os docentes conseguiram adaptar as respetivas formas de atuação de modo a incluir modalidades de comunicação que fossem adequadas ao Dário. Uma vez que este estudante recorre, sobretudo, à leitura labial como forma de perceber o discurso oral, se este docente, durante o

esclarecimento de dúvidas, virasse o rosto de frente para o Dário e articulasse cuidadosamente as palavras, o seu tom de voz não seria impeditivo do acompanhamento das informações proferidas. Assim, os colegas deste estudante, nestas situações, atuavam como intérpretes, ouvindo os esclarecimentos facultados pelo professor e repetindo-os para o Dário, de forma mais articulada, depois do docente se afastar.

As interações com os colegas, sobre os conteúdos programáticos, estendiam-se para lá dos cenários vivenciados em aula. O Dário referiu que, por vezes, combinavam sessões de trabalho coletivo: “A gente organiza, de vez em quando, grupos de estudo para a gente fazer exercícios e cada um, olha, faz de professor para ajudar” (E5-D, julho 2011, p. 14). Assim, os colegas, que já tinham um maior domínio dos conteúdos que estavam a estudar e a trabalhar, auxiliavam os restantes, atuando, naquela situação, como par mais competente no grupo de trabalho: “Alguns deles [dos colegas] já ajudam a explicar uma teoria ou a explicar como é que se faz o exercício” (E5-D, julho 2011, p. 14).

Alguns elementos desse grupo, ao atuar como par mais competente, respeitavam e respondiam às necessidades do Dário: “Eles até falam assim "olha, espera aí, eu vou repetir para tu perceberes"” (E5-D, julho 2011, p. 14). Assim, estes colegas manifestavam respeito, conhecimento e perceção das características sensoriais do Dário, reconhecendo a necessidade de, por vezes, repetir algumas informações partilhadas de forma desadequada à participação deste estudante, por serem ditas muito depressa ou com o rosto enviesado em relação ao dele. Contudo, outros colegas são descritos pelo Dário como adotando formas de atuação menos inclusivas: “alguns colegas, mesmo que têm aquela personalidade dominante, que eles parece que estão a gozar comigo. (...) Mas eu não ligo, nem quero saber deles. Mas depois é um bocado chato” (E5-D, julho 2011, pp. 14-15). Este relato aproxima-se do que partilhou uma colega do ensino secundário, referindo-se a estudantes que participavam na mesma turma que ela e o Dário, durante o 10.º ano de escolaridade.

Esta forma trocista de atuar perto do Dário era, segundo o mesmo, ignorada por este estudante, iluminando o desenvolvimento de mecanismos de resiliência e níveis de maturidade que lhe faziam reconhecer maior importância ao colega que o ajuda do que ao que se ri dele. Não deixam, no entanto, de gerar algum desconforto, pois, como o Dário afirmou, “é um bocado chato”. Assim, este relato ilumina um processo de inclusão, pelo menos àquela altura, menos conseguido do que nas turmas em que frequentou a disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade.

Para este desfasamento acreditamos que (também) possam ter contribuído as formas de atuação menos inclusivas de alguns docentes, pelo peso configurador das mesmas, enquanto exemplo presenciado pelos discentes. As ações e atitudes dos docentes, ou de qualquer outro agente educativo, configuram de forma muito mais marcada as ações e atitudes dos estudantes (e educandos, em geral) do que as palavras e discursos politicamente corretos. Como nos disse o primeiro docente de uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD1), num momento de conversa informal após a primeira entrevista, “o que fazes fala tão alto que não oiço o que tu dizes”, citando, numa tradução livre, a frase cuja autoria é atribuída ao escritor e filósofo Ralph Waldo Emerson. Assim, salienta-se, mais uma vez, a importância das atitudes, formas de atuação, implícitas e explícitas, dos docentes como elementos que podem contribuir, de modo significativo, para promover ou dificultar a inclusão dos estudantes.

Apesar das formas de atuação menos inclusivas de alguns colegas, no final do primeiro ano de frequência do ensino superior o Dário afirmava não se sentir excluído, mesmo depois de começar a conviver, também, com os estudantes que conhecia menos, os da sub-turma da manhã.

12 D Agora já esse 2.º semestre, agora já não é... já não são mais sub-turmas. Agora já é tudo... é tudo junto. Portanto, agora é que vejo que há alguns elementos do... da outra turma que não conheço. Mas há muitos deles que eu conheço, da parte da manhã e dou-me muito bem. É uma... É uma questão assim... Olha, eu digo piadas, converso e... Isso acontece. Já não tenho... Não sinto excluído mesmo. (E5-D, julho 2011, p. 3)

Assim, os relatos do Dário iluminavam o acesso a competências que lhe permitiam socializar, recorrer ao humor e sentir-se confortável naquele grupo de pares que era formado pela junção das sub-turmas da manhã e da tarde.

Tal como acontecia no ensino secundário, um aspeto que contribuiu para o desenvolvimento de relações com estudantes daquela instituição de ensino superior foi o marcado interesse pela prática do voleibol. Também aqui o Dário procurou e juntou-se à equipa que praticava este desporto, iluminando, com a sua forma de atuação, não só autonomia como autoconfiança, considerando que se trata de um nível de competição mais exigente, num ambiente novo e onde, inicialmente, não conhecia ninguém.

36 D Também tenho mais amigos da minha equipa de voleibol da faculdade. (...) somos todos amigos. Já não... A gente joga muito bem o voleibol e parece que, em comparação, eu consigo conversar mais com eles. É tipo

estar a jogar e... e conversar as técnicas e... Aí é que eu consigo conversar mais com as pessoas e... e assim. É.

(...)

38 D

Só tenho um colega, que é meu amigo mesmo, da... da minha turma de tarde. Ele joga comigo no voleibol. E agora, este ano vai entrar mais um... mais um colega meu. Só para experimentar como é que é o voleibol. Que é também meu amigo. (E5-D, julho 2011, p. 5)

Assim, mais uma vez, a partilha do interesse pelo voleibol funcionou como uma ferramenta facilitadora das interações entre o Dário e os pares. Este jovem relata a facilidade de estabelecer conversas com os colegas de equipa, de entre os quais, apenas um frequentava a mesma licenciatura em que o Dário ingressara. No final do 2.º ano de frequência do ensino superior, os relatos deste estudante continuavam a iluminar vivências positivas, mediadas por este desporto.

Ainda continuo na Equipa de Volley (...), já sou muito unido com os colegas e divertimos imenso este ano. Tivemos oportunidade de participar no Torneio Universitário Nacional que ocorreu em Braga durante 3 dias. (...) Vamos aproveitar para trabalhar mais e para limar algumas arestas mas de resto tem sido muito bom e vamos continuar! (CIEL-D, julho 2012)

Considerando a perspetiva dos docentes que trabalharam com o Dário, estes afirmaram ter observado formas de atuação e interações entre este e os colegas que iluminavam processos de inclusão bem conseguidos.

6 PD1

[O Dário] parece-me uma pessoa extraordinariamente integrada com a turma do ponto de vista social. Eu notei isso. Que nós observamos muita coisa, não é? E então, ele parece-me integrado. É interessado, sempre. (E1-PD1, novembro 2010, p. 2)

56 PD3

[Mais importante que ser um estudante surdo que chega à faculdade é ser um jovem] como é o caso do Dário, que me pareceu um miúdo muito equilibrado, satisfeito. Vi-o muitas vezes a rir com os colegas. Muito bem integrado. (...) Eu achei o Dário muito bem integrado com os colegas. A percepção que tive à saída das aulas, à entrada e durante as aulas achei-o muito bem. (E2-PD3, julho 2011, p. 5)

Assim, os relatos destes docentes descrevem o Dário como um jovem que desenvolveu relações interpessoais com os colegas, à semelhança do que acontece entre os pares ouvintes. O primeiro docente (PD1) referiu, inclusivamente, que os colegas, que participavam com ele na sub-turma da tarde, do 1.º semestre, referida pelo Dário, conhecendo as características e necessidades deste estudante, tinham o cuidado de reservar para ele um lugar livre, na fila da frente: “Em relação ao Dário, eu vi já vários contactos a seguir à aula. Eles falam muito bem com ele. Tem normalmente um lugar reservado à frente, que eles deixam livre” (E1-PD1, novembro 2010, p. 3). Desta forma,

é salientada a importância do Dário partilhar as aulas com colegas que conhecem e respeitam as suas características, em turmas constituídas por um número não muito elevado de elementos. Como já referimos, não foi isso que aconteceu no ano seguinte, quando frequentou UCs em que participavam muitos estudantes, a maioria deles novos na licenciatura e, portanto, desconhecedores da surdez deste estudante, o que resultou numa dificuldade em conseguir um lugar vago nas primeiras filas das salas de aula.

Concluído um ano de frequência do ensino superior, o Dário continuava a manter contacto com os colegas do ensino secundário. Relativamente aos do ano letivo 2009/10, em que assistia novamente às disciplinas de Matemática A e Física e Química A, do 12.º e 11.º anos de escolaridade, respetivamente, referiu ter já sido marcado um jantar em que não pôde participar, mas que havia planos para a marcação de outro, que aguardava com entusiasmo.

42 D A maioria deles já está a organizar jantares de 12.º, de 11.º, que é para a gente estar a par como é que... se está toda a gente bem, contar histórias e é isso. Eu não pude ir ao último por causa do... do exame de [uma UC de um domínio diferente da Matemática]. (...) Mas eu acho que elas vão combinar a partir do... dos finais de agosto. Portanto, estou deseioso de ficar de férias. (E5-D, julho 2011, pp. 5-6)

Este excerto ilumina como a inclusão do Dário não se limitava ao cenário vivenciado em aula, enquanto estudante, mas abrangia também a vertente do jovem que participa no grupo de pares. Esta era, também, a situação vivenciada pelo Dário relativamente à turma com que frequentou as disciplinas do 12.º ano de escolaridade pela primeira vez (2008/09). No entanto, o intervalo de tempo desde o final das vivências partilhadas, na escola secundária, era já maior e o esforço para a marcação de convívios tinha esmorecido comparativamente ao ano anterior.

44 D Tenho contacto no MSN, telemóveis e, de vez em quando, a gente dá um encontrão. Tipo, dizemos 'olá' e ficamos ali a conversar um bocadinho. De vez em quando... Acho que a maioria já não quer fazer mais jantares porque já está... já passa muitos anos mas... É assim, de vez em quando a gente combina para ir ao cinema. Pronto. Mas eu ainda mantenho a maior parte deles em contacto. (E5-D, julho 2011, p. 6)

Assim, com vivências de situações de maior ou menor inclusão, o Dário tem conseguido estabelecer relações com os pares que têm cruzado a sua trajetória de participação ao longo da vida escolar, as quais têm contribuindo para as aprendizagens que tem realizado, em aula e fora dela, bem como para a participação numa componente

social, que a experiência do ensino superior, desejavelmente, inclui, ou seja, facilitando o acesso deste estudante ao sucesso não só acadêmico mas, também, escolar.

5.1.3.7. Transições, aprendizagens e projetos para o futuro

Concluído o 1.º ano de frequência do ensino superior, o Dário descreveu os pontos positivos das vivências de um estudante, deste nível de ensino, como fortemente marcados por uma componente social, dentro da qual destacou as interações e ajuda entre colegas, com os docentes e as atividades de lazer, em particular, as festas.

- 143 Inv O que é que te parece mais positivo na... na vida de um estudante universitário?
- (...)
- 146 D Olha, a cooperação com o pessoal, cooperação com os professores para começarem... Por exemplo, para o caso de pesquisar alguma coisa e precisar dos professores, estão lá para ajudar. Hã... As matérias novas que gente vai aprender. Hum... E que mais? As festas. Não falta... não poderia faltar esta. As festas. Pronto, acho que é... são coisas gerais positivas que eu acho da faculdade. A cooperação com o pessoal, as matérias, (...) a relação com os professores, as práticas dos laboratórios e... e isso. (E5-D, julho 2011, p. 13)

Este excerto ilumina a grande importância atribuída pelo Dário ao alargamento dos seus círculos de amigos e conhecidos, bem como à participação nas vivências sociais, partilhadas com outros estudantes da mesma instituição. Corroborando esta interpretação, o Dário associou ao 1.º ano de frequência do ensino superior as palavras ‘novo’ e ‘divertido’.

- 180 D Eu até tinha divertido, mas eu queria arranjar outra palavra para além de divertido, mas não encontro. Não, mas esse ano letivo foi tudo... foi tudo novo. E de tal forma que eu achei muito divertido mesmo fazer este ano. Hã... É só isso. Foi divertido, acho eu. Novo e divertido. (E5-D, julho 2011, p. 16)

Apesar de lhe ter agradado a experiência de vivenciar a componente social, habitualmente, associada ao ensino superior, o Dário não conseguiu aceder ao sucesso académico em todas as UCs que constituíam os dois primeiros semestres do 1.º ano da licenciatura que frequentava. Nesse ano letivo obteve aprovação em quatro UCs, sendo que nenhuma era do domínio da Matemática (CIEL-D, março 2011; CIP-D, julho 2011) e que cada semestre era constituído por seis UCs diferentes (RD-D, 2010/11). Portanto, conseguiu aprovação em quatro das 12 UCs, ou seja, em 33% das UCs que frequentou.

Isto teve como consequência que ficou, para o ano letivo seguinte, com uma maioria de UCs do 1.º ano da licenciatura.

Ainda que haja investigações que relatam que o insucesso no primeiro ano de frequência do ensino superior é recorrente (Albuquerque, 2008; Pereira et al., 2006), nomeadamente nas UCs do domínio da Matemática (Domingos, 2003; Selden & Selden, 2001), este estudante reconheceu que as formas de atuação que adotou precisavam de ser reajustadas, no sentido de encontrar um equilíbrio entre a diversão e o cumprimento das tarefas necessárias para aceder ao sucesso académico.

8 D Eu não diria muitos colegas mas é alguns com... com quem dou-me bem, em que eles já têm muitas cadeiras já feitas. Eu só tenho quatro. Portanto... Eu mais cinco colegas também estamos com o mesmo problema: só temos quatro cadeiras já feitas e estamos a tentar... E, mas agora, já tenho aquela... tive aquele momento de consciência que agora, para o ano que vem, já é melhor parar de divertir. Tipo, pode divertir, mas agora é só concentrar mais e fazer a tua parte. E pronto, e tentar conseguir fazer todas as... todas as cadeiras possíveis. (E5-D, julho 2011, p. 2)

Assim, o Diário parecia ter compreendido que, para conseguir a aprovação às UCs que constituíam a licenciatura que frequentava, precisava de gerir melhor o tempo, reservando mais horas para o estudo e trabalho autónomos. Além disso, salientou que não tirou suficiente partido dos apoios que tinha ao dispor. Em particular, referiu pouco ter usufruído da possibilidade de recorrer a interações individualizadas com os docentes, durante os horários de atendimento para esclarecimento de dúvidas.

8 D Eu devia... devia ter aproveitado mais [as horas de atendimento individualizado] que era para encontrar com os professores para expor as minhas dificuldades, para os conhecer melhor e, tal como já disse, eu só tive a ver... só queria divertir e conhecer o pessoal e... Mas agora já tenho aquela consciência. (E5-D, julho 2011, p. 2)

Apesar do só ter conseguido obter aprovação em um terço das UCs que constituíam os dois primeiros semestres e de reconhecer que as formas de atuação que adotou contribuíram para o parcial insucesso daquele primeiro ano letivo, o Diário mantinha-se determinado a conseguir progredir e concluir a licenciatura em que ingressara. Como afirmou: “Quero mostrar que eu não sou... que embora tenha deficiência... sou deficiente auditivo, eu quero tentar levar as coisas para a frente. Acabar as cadeiras e fazer isso tudo” (E5-D, julho 2011, pp. 2-3). Assim, este estudante tinha a perceção de que o sucesso académico, no ensino superior, revestia-se de desafios acrescidos para ele, enquanto surdo. Além disso, sabia que é ainda reduzido o número

de estudantes surdos que acedem e concluem um curso no ensino superior, pretendendo contribuir para o alargar desse número, mesmo que necessite de mais tempo para o fazer do que prevê o plano curricular da licenciatura que frequenta.

Para aceder ao sucesso académico com maior facilidade, o Dário percebeu que precisava de alterar, também, as formas de atuação adotadas em aula, nomeadamente, o modo como interagia com os docentes.

58 D Eu acho (...) que não tenho nenhuma relação [com os docentes]. Eu, (...) este semestre, com as cadeiras novas, é que não tenho muita... não tenho muita oportunidade de falar com... com eles. (...) consigo falar melhor com... com as professoras dos laboratórios, a expor dúvidas, para perguntar se eu estou a fazer isto bem e, depois, se tiver dúvidas, aí eu converso mais com as professoras de laboratórios. Mas... Mas os das outras disciplinas não converso muito porque sou... agora está...estou a reparar muito que eu agora estou a ficar muito recatado e estou ali no cantinho, a não querer incomodar e eu já estive a pensar “não pode ser assim, Dário, tens que... tens que lutar e isso e tens que enfrentar e conversar com as professoras que elas querem... que elas querem ajudar”. Mas já estava naquele estado em... um bocadinho deprimido por causa das cadeiras e... e pronto. Eu disse a mim mesmo que não vou deixar isso acontecer outra vez (...). Não posso deixar se não fica muito difícil para mim. (...) Eu sei que tenho que falar com as professoras, que elas só querem ajudar a mim e pode ser que elas facilitem mais o trabalho de estudar e as cadeiras. (E5-D, julho 2011, pp. 6-7)

Este excerto ilumina vários aspetos a destacar. Um deles é a referência às interações verticais, entre docentes e estudantes, que são praticamente inexistentes nas práticas letivas vivenciadas em algumas UCs. Segundo Albuquerque (2008), esta é uma característica que pode contribuir para o insucesso académico no ensino superior. O Dário salientou que a relação entre os docentes e estudantes é mais próxima com as “professoras de laboratórios”. Recorde-se que é nestas aulas em que participam um menor número de estudantes, corroborando a importância da redução da quantidade de discentes por turma para a construção de práticas mais interativas e adaptadas às características de cada estudante, com ou sem necessidade de AESE.

Neste último excerto, o Dário referiu, também, que atuou de forma recatada nas aulas de algumas UCs frequentadas nos dois primeiros semestres da licenciatura, pouco intervindo e não solicitando o esclarecimento de dúvidas aos professores. Salientou, contudo, que esta forma de atuação não se deveu, exclusivamente, ao elevado número de estudante por turma. Para o seu silêncio contribuiu, também, alguma tristeza – que ele designa por depressão – pelo insucesso académico que vivenciou no 1.º semestre, altura em que conseguiu aprovação em duas das seis UCs que frequentava (CIEL-D,

março 2011). Ainda que tivesse experienciado algumas situações pontuais de insucesso até à conclusão do ensino secundário, do relato do Dário depreende-se que a transição entre os níveis de sucesso académico vivenciados antes e após a entrada no ensino superior trouxeram-lhe desconforto, iluminando a existência de uma rutura, que estava, ainda, a aprender a gerir, no final do primeiro ano de frequência da licenciatura. Mesmo assim, como já referimos, o Dário manteve-se determinado em progredir na licenciatura e, como tal, partilhou um discurso interno que iluminava uma vontade de mudar e uma percepção de que a apropriação dos conhecimentos, incluídos nos conteúdos programáticos de cada UC, seria mais fácil se ele interagisse com os docentes que as lecionam.

Assim, no ano letivo seguinte, esforçou-se por ser mais extrovertido relativamente às interações com os docentes, tornando-se mais reivindicativo, voltando a dirigir-se aos professores, que ainda não o conheciam, expondo as suas características sensoriais e necessidades, algo que tinha deixado de fazer, com alguns, no segundo semestre de frequência da licenciatura. Foi também neste 2.º ano letivo que se reuniu com o coordenador do curso que frequentava. Desta interação resultou, como já referimos, o enquadramento no “estatuto de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” (RD-D, 2012/13) e acesso aos respetivos direitos, bem como a intervenção deste agente educativo, que informou alguns dos docentes que lecionavam UCs frequentadas pelo Dário, estabelecendo os primeiros contactos sobre a temática da surdez e dando-lhes a conhecer estratégias que poderiam contribuir para a adaptação das práticas letivas às características deste estudante.

- 88 D Alguns deles [dos professores], como já tinha... tipo, já conhecem-me. Eles, também, já facilitam imenso.
- (...)
- 90 D Passam a escrever mais no quadro, ficam sempre (...) quietos no mesmo lugar, sem estar sempre... Não tenho que mexer a cabeça sempre para poder escrever e depois estar sempre a olhar para o professor, que ele está lá atrás, tem a mania de ir lá para trás enquanto explica. Mas pronto, agora, alguns deles já conhecem-me.
- (...)
- 92 D Acho que no ano passado era o professor [de uma UC do domínio da Matemática, não entrevistado, que ia para o fundo da sala]. Agora já pedi para ele ficar sossegado. Ele ficou no mesmo lugar. Estava sempre na minha frente. Ainda bem. Agora fica aí sossegado a explicar tudo que é para eu perceber bem. Mas, de vez em quando, ele esquece-se. Ele vai para trás e eu: “Olhe, professor eu estou aqui, eu não estou a perceber”. Ele volta ali na mesma posição. (E6-D, setembro 2012, pp. 9-10)

Este excerto ilumina, por um lado, a importância dos docentes conhecerem as características do Dário. Uns foram informados pelo Dário, nesse semestre, ou noutro anterior, outros foram avisados pelo coordenador do curso. Independentemente da fonte de informação, conhecerem o Dário promoveu, em vários casos, práticas letivas mais adaptadas a ele, facilitando o acesso deste estudante às explicações e aos conteúdos partilhados oralmente. Saliente-se que, quando se esqueciam da necessidade de estarem parados, falando em frente ao Dário, os níveis de confiança e extroversão deste estudante já lhe permitiam lembrá-la aos docentes, solicitando que retornassem à posição adequada para possibilitar a leitura labial. Assim, o Dário vivenciou uma transição nas formas de atuação adotadas do primeiro para o segundo ano de frequência da licenciatura, tal como o próprio referiu.

88 D Eu acho que as aulas do primeiro ano eu acho que foram mais complicadas do que... do que agora. Porque na altura (...) era tímido. Já não queria falar muito com os professores, não queria que eles perdessem tempo comigo (...) Mas agora não. (...) Agora (...) já não vão ser assim porque agora já interajo mais com os professores, porque já conheço alguns deles, já... já não tenho... já não tenho vergonha de perguntar as coisas. (E6-D, setembro 2012, p. 9)

Apesar das mudanças que o Dário relatou nas formas de atuação adotadas, em termos académicos a situação deste estudante manteve-se no 2.º ano de frequência da licenciatura, obtendo aprovação a três UCs (CIEL-D, março 2012, julho 2012). Mais uma vez, nenhuma dessas UCs era do domínio da Matemática, iluminando, por um lado, o desafio acrescido deste domínio e, por outro, que não foi só a reduzida interação com os docentes, durante o 1.º ano de frequência do ensino superior, que motivou o insucesso desses dois primeiros semestres.

Assim, quando solicitámos ao Dário que associasse uma palavra ao 2.º ano de frequência do ensino superior, obtivemos a seguinte resposta:

178 D Foi normal porque...(...) Tive muitos altos e baixos. E acho que para mim já é normal ter altos e baixos.

(...)

180 D Só que eu acho que foi um bocadinho melhor, porque já aprendi muito mais comigo, já aprendi muito melhor as matérias. Embora eu não consegui passar, já estou mais preparado para elas.

(...)

184 D Normal, mas melhor. Melhor em relação ao 1.º ano. (E6-D, setembro 2012, p. 17)

Apesar de ter obtido aprovação a um número inferior de UCs, comparativamente ao 1.º ano de frequência da licenciatura, o Dário considera que o 2.º ano foi “melhor em relação ao primeiro” pelas aprendizagens que fez, não só dos conteúdos programáticos mas, também, quanto às formas de atuação que adotou, considerando que as do 2.º ano eram mais adequadas ao que era esperado de um estudante do ensino superior e mais apropriadas para responder positivamente às exigências deste nível de ensino. As mudanças relatadas por este estudante surdo, durante os dois primeiros anos de frequência do ensino superior, iluminam a vivência de transições que o tornaram, por um lado, mais autoconfiante, reivindicando direitos e adaptações que lhe permitissem participar nas aulas e, por outro, mais resiliente, mantendo-se determinado a concluir a licenciatura, apesar do insucesso académico passar a ser mais frequente do que fora até à conclusão do ensino secundário. Porém, também ilumina, de forma exemplar, a resiliência que é necessária a um estudante surdo que frequenta o ensino superior. Como ele afirma “para mim já é normal ter altos e baixos”. Resiliência porque, tendo atuado de forma mais adaptada, concluiu menos UCs, ou seja, é precisa muita vontade, esforço e empenho para concluir uma licenciatura. De realçar que, ao fim de dois anos letivos, o Dário tinha concluído seis das 12 UCs do 1.º ano da licenciatura e uma do 2.º ano. Portanto, havia seis UCs do 1.º ano da licenciatura a que se teria de voltar a inscrever. E como teria sido se ele tivesse sido sinalizado desde o início? E se tivesse mais tempo para os testes e exames? Ou seja, como teria sido se a instituição estivesse preparada para o receber?

A experiência de lecionar o Dário e interagir com ele, enquanto agente educativo, também proporcionou aprendizagens aos professores que com ele trabalharam. Dois dos docentes, que lecionaram UCs do domínio da Matemática, frequentadas pelo Dário, associaram a esta experiência as palavras ‘descoberta’, ‘diferente’ e ‘interessante’.

102 PD1 Uma só palavra? Hã... Talvez descoberta. Porque... hã... é uma realidade que nós não estamos muito habituados e então é isso mesmo. Descoberta. No sentido em que há uma realidade existente já e que nós vamos lá e destapamos e vemos. Damos conta de... Acho que é. Damos conta dessa realidade. Então, só por isso, seria descoberta, não é? Descoberta. Era a palavra que eu escolhia. Assim de uma forma espontânea mesmo. (E2-PD1, abril 2011, p. 14)

58 PD3 Isso é uma pergunta muito difícil. Não. Não. Foi bom, no sentido que foi uma experiência diferente. Foi interessante. (E2-PD3, julho 2011, p. 5)

As palavras selecionadas iluminam não só que esta experiência constituiu, para estes docentes, uma novidade, uma vez que foi a primeira vez que trabalharam com um estudante surdo, mas, mais do que isso, que lhes permitiu aprender sobre as características e necessidades que lhe estão associadas, em aula, bem como refletir sobre a importância de conhecer e interagir com os estudantes para quem se leciona. Assim, estes docentes manifestaram vontade de aprender e procurar formas de atuação que fossem mais adaptadas às características do Dário e permitissem que ele pudesse aceder à comunicação e conteúdos programáticos, partilhados em aula.

O coordenador do curso, frequentado pelo Dário, contribuiu para a aprendizagem dos outros docentes, partilhando o que aprendera com experiências pessoais prévias, como já referimos. Este agente educativo encarou a chegada do Dário com naturalidade, mas alguma preocupação. Para além de conhecer a generalizada falta de formação dos docentes do ensino superior sobre a temática das necessidades de AESE, a que já fizemos referência, este professor reconhece que a surdez configura desafios acrescidos para as trajetórias de participação ao longo da vida, tanto escolar como profissional.

8 CCD A minha reação foi “tudo bem, temos cá o Dário, vamos fazer o melhor possível”. (...) Sei que não é fácil. Sei que a história de ‘todos podemos chegar a todo lado’ é qualquer coisa que hoje em dia se difunde como politicamente correto mas que isso não corresponde à dura realidade da vida que depois enfrentamos. (E-CCD, dezembro 2012, pp. 1-2)

Assim, este docente salientou as diferenças vivenciadas entre os discursos e as práticas, entre o que “se difunde como politicamente correto” e o que “depois enfrentamos”. Este professor assume que a surdez pode exigir mais trabalho, por parte do estudante e dos docentes, para que o Dário possa aceder ao sucesso académico, mas não é impeditiva da conclusão da licenciatura que este jovem frequenta (E-CCD, dezembro 2012). Já profissionalmente, poderá exigir algumas adaptações para a realização de certas funções ou, até, excluir algumas opções, mas não será proibitiva no acesso a profissões que aquela licenciatura possibilita. Esta forma de encarar a surdez, como não limitativa, mas configuradora de desafios que crescem aos vivenciados pelos estudantes ouvintes, é corroborada pela palavra que este agente educativo escolheu para associar à experiência de trabalhar e contactar com o Dário: “Coragem. Do Dário. Acho eu. Que eu acho que é preciso ter” (E-CCD, dezembro 2012, p. 6).

No final do 1.º ano de frequência da licenciatura, o Dário respondeu a uma tarefa de inspiração projetiva, onde lhe propusemos que, através de desenho ou escrita, completasse a frase “Daqui a 10 anos...”. A esse desafio o Dário respondeu da seguinte forma:

Daqui a 10 anos, espero contar com a licenciatura terminada, com experiência e carreira estáveis e a viajar para conhecer culturas das quais possa contribuir com o meu curso e os meus conhecimentos. Além disso, espero contar com uma fase financeira estabilizada para investir o meu mestrado. (TIP3-D, julho 2011)

Assim, esta resposta iluminou, mais uma vez, a determinação em concluir a licenciatura em que ingressou, salientando, também, a preocupação com uma carreira e vida financeira estáveis. Além disso, destaca-se um interesse pela aprendizagem, motivada por viagens e contacto com culturas diferentes. Tal como aconteceu em algumas entrevistas e conversas informais, em que partilhava indecisões e reflexões sobre as opções de cursos do ensino superior a frequentar, surge, novamente, a referência à vontade de ajudar, tirando partido dos conhecimentos apropriados através da licenciatura.

À data em que concluímos a escrita desta tese, terminava o período de exames correspondente ao 2.º semestre do 6.º ano em que o Dário frequentava a licenciatura em que ingressou, estando este jovem, simultaneamente, a trabalhar em *part-time* numa empresa de um familiar, onde desempenha funções relacionadas com os conhecimentos apropriados na licenciatura (CIEL – D, julho 2016). Até esta data, o Dário obteve aprovação em 24 UCs, sendo a licenciatura constituída por 36. Das UCs do domínio da Matemática já conseguiu aprovação em três (de seis), a primeira delas alcançada só ao 3.º ano de frequência da licenciatura. Saliente-se, ainda, que as várias UCs lecionadas em laboratórios, nas quais participava um número reduzido de estudantes por turno, já estão concluídas. Aquelas em que o Dário não obteve, ainda, aprovação são todas lecionadas a grupos-turma maiores, corroborando o quanto é facilitador do acesso ao sucesso académico a participação em aulas com poucos estudantes.

Assim, uma licenciatura cujo programa curricular está previsto para três anos letivos, organizados em seis semestres, não está concluído ao fim de seis anos, iluminando o acentuado desafio vivenciado pelo Dário no acesso ao sucesso académico. Contudo, o empenho e determinação deste estudante mantêm-se, continuando a trabalhar para atingir o objetivo de se licenciar, conjugando a frequência da licenciatura

com um trabalho em *part-time*, que lhe permite ganhar algum dinheiro e, também, sentir-se mais valorizado, enquanto indivíduo.

A transição para o ensino superior, em particular conseguir corresponder aos níveis de exigência, muito mais acentuados do que no ensino secundário, é desafiador para a maioria dos estudantes. No entanto, a marcada rutura entre os níveis de sucesso a que o Dário conseguiu aceder até à conclusão do ensino secundário e aqueles a que tem acedido no ensino superior fazem-nos acreditar que há outros elementos a contribuir para as dificuldades acrescidas, vivenciadas por este estudante, que não se justificam unicamente pela diferença do grau de exigência. As diferenças do próprio contexto, legal e institucional, contribuem para o elevado número de barreiras que o Dário tem encontrado, bem como a reduzida ou nula formação e apoio a que os docentes do ensino superior têm acesso, comparativamente ao que acontecia no ensino secundário. Aliás, a falta de adesão de alguns docentes à participação neste estudo ilumina a falta de disponibilidade para refletir sobre estas temáticas e contribuir para a adoção de práticas letivas mais adaptadas ao Dário, propiciando a manutenção de um sistema pouco inclusivo. Assim, acreditamos que as dificuldades vivenciadas por este estudante seriam minimizadas se a legislação e preparação das instituições do ensino superior tivessem em consideração e estivessem adaptadas às características e necessidades dos estudantes surdos. Urge, portanto, mudar para que a chegada de outros estudantes surdos deixe de ser uma surpresa esporádica, para os docentes, e este nível seja reconstruído como parte de uma Escola mais inclusiva.

5.2. O ARTUR

5.2.1. Até à conclusão do ensino básico

O Artur nasceu em Lisboa, onde residiu até aos oito anos de idade. Durante a infância, até à entrada para o 1.º ciclo do ensino básico, esteve aos cuidados da mãe, crescendo na companhia do irmão, mais velho um ano e meio do que ele. Como referiu a mãe do Artur (MA): “na altura, como eu não trabalhava, era só o meu marido que trabalhava, eu estava em casa com eles” (E1-MA, julho 2009, p. 2). A gravidez e primeiro ano de vida do Artur decorreram quase sem sobressaltos mas, após completar o primeiro ano de vida, a mãe dele, tendo vivenciado já, anteriormente, o desenvolvimento do filho mais velho, acreditava que o Artur manifestava desinteresse na produção oral:

6 MA Só que a partir de um ano comecei a dizer à pediatra que o Artur não fazia frases completas. Por exemplo, se eu dissesse “O Artur gosta da mãe”, ele repetia. Só que para ter a iniciativa de fazer a frase completa ele não fazia. (E1-MA, julho 2009, pp. 1-2)

Assim, como referiu, a mãe do Artur procurou a pediatra, expressando-lhe esta preocupação. No entanto, a médica não reconheceu motivos para uma investigação mais aprofundada. Sendo o Artur ainda um bebé, esta profissional entendeu que, naquela altura, um atraso na fala não estava marcadamente fora dos padrões de desenvolvimento esperados, atribuindo o desfasamento a uma possível falta de interações com outras crianças. A mãe do Artur não ficou descansada pois, apesar do Artur estar com ela em casa, não estava isolado, uma vez que convivia com o irmão.

6 MA Então comecei a insistir com a pediatra para ver se ele tinha algum problema e ela dizia “Não, mande a criança para o jardim e ele lá, com os outros colegas aprendem... aprende a falar.”. E eu disse “Mas ele ir para o jardim. Ele tem um irmão em casa que é um ano e meio mais velho que ele. Ele se quiser falar, fala com o irmão.”. (E1-MA, julho 2009, p. 2)

O desafio no acesso à LP falada manteve-se e, quando o Artur tinha três anos de idade, depois da mãe voltar a abordar a pediatra sobre este tema, foram marcados exames médicos para investigar causas físicas que o justificassem: “quando ele fez três anos, eu voltei a falar à pediatra e ela disse, então, para fazer um teste auditivo. Então foi quando fez o teste auditivo e que notou, realmente, que ele tinha a perda de audição” (E1-MA, julho 2009, p. 2). Ainda que a mãe do Artur não o tenha referido, as descrições apresentadas nos Planos Educativos Individuais (RD-A, 2008/09) mencionam que o Artur nasceu ouvinte e que a surdez é, possivelmente, devida a uma reação a medicamentos ototóxicos.

Uma vez que a família não tinha domínio da LGP e a audição residual do Artur era, na altura, maior do que aquela de que dispõe atualmente, houve um investimento no desenvolvimento da fala e na exploração dessa mesma audição: “a partir dos quatro ele colocou a prótese. Com... Ele começou a ir para a terapia da fala. Eu ia levá-lo duas vezes por semana na terapeuta” (E1-MA, julho 2009, p. 2). Assim, quando iniciou o 1.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do ensino básico, o Artur tinha já desenvolvido competências que lhe permitiam comunicar, com maior facilidade, com os pares e agentes educativos. De acordo com a mãe do Artur, o início da frequência deste nível de ensino decorreu sem acentuadas dificuldades, uma vez que o filho participava numa

turma do ensino regular e conseguia acompanhar as aulas, bem como aceder a classificações elevadas.

46 MA Ele não teve problemas de adaptação porque ele andou na terapia da fala desde os quatro. Já tinha aprendido muita coisa. Quatro, cinco... Como ele entrou com seis na escola primária já sabia muita coisa. Muita coisa. E ele acompanhava bem. Acompanhava apesar de, quando ele começou na 1.^a classe, ele tinha uma perda mais pequena. Aumen... Depois aumentou ligeiramente. Ele foi sempre bom aluno na instrução primária. Normal. Boas notas. A professora... Ele fazia os exames, os testes e as fichas normal, com os outros alunos. Tinha sempre muita... boa nota porque ele já sabia muita coisa que a terapeuta lhe ensinava. (E1-MA, julho 2009, p. 6)

A descrição da mãe do Artur ilumina alguns aspetos relevantes. Um deles é a importância atribuída ao trabalho desenvolvido antes da entrada para o 1.º ano de escolaridade. Uma vez que não foi ensinado a comunicar através da LGP, participar em sessões de terapia da fala durante dois anos, antes de iniciar a escolarização formal, foi particularmente importante para desenvolver a capacidade de comunicar com a família, professores e pares ouvintes. Os exercícios realizados nessas sessões permitiram-lhe aperfeiçoar a articulação de palavras e sons, progredindo nas suas competências enquanto emissor. Além disso, dizer, repetidamente, as palavras e ver a terapeuta da fala a fazer o mesmo contribuiu para o desenvolvimento da leitura labial, promovendo o acesso à comunicação enquanto recetor.

Neste último excerto, a mãe do Artur referiu, também, que a surdez do filho era caracterizada por uma “perda mais pequena”. Desta forma, depreende-se que, implicitamente, a mãe do Artur considera que o acesso ao sucesso académico é configurado pela surdez. Além disso, esta informação permite-nos perceber que, naquela altura, o Artur era ainda capaz de ouvir as vozes de outras pessoas, ainda que com dificuldade. Assim acedia mais facilmente à comunicação com os ouvintes, em contexto escolar, familiar ou outro, bem como à aprendizagem da LP.

Do 1.º ao 3.º ano de escolaridade, do 1.º ciclo do ensino básico, o Artur estudou em Lisboa, onde residia a família, frequentando turmas do ensino regular que, pelo que percebemos, não tiveram o tamanho adaptado à presença do Artur (ME, 1991). Durante as férias de verão, entre a frequência do 3.º e 4.º anos de escolaridade, a família do Artur mudou-se para os arredores de Lisboa, para um concelho adjacente àquele onde se localizava a escola secundária onde recolhemos parte dos dados para a presente investigação (E1-A, novembro 2008; E1-MA, julho 2009). Aí, o Artur iniciou a

frequência do 4.º ano de escolaridade, numa nova escola do 1.º ciclo do ensino básico. Nessa escola conheceram uma professora cuja filha era surda e que os informou sobre alguns direitos que tinham e dos quais não estavam a usufruir.

8 MA Depois passámos para aqui, porque comprámos esta casa (...) ele veio estudar o 4.º ano numa escolinha ali ao pé (...) Então, ele encontrou uma professora que tinha uma filha surda-muda. Então, essa professora é que disse que o Artur devia precisar, com os apoios do Estado, ir a uma terapeuta da fala sem ser a pagar, fora. Que nós andávamos a pagar. Então, ela conseguiu que o Artur fosse para a terapia da fala. (E1-MA, julho 2009, p. 2)

O desconhecimento, por parte dos pais do Artur, acerca da possibilidade de recorrer a um terapeuta da fala com o apoio do Estado, ilumina a existência de lacunas no acompanhamento e informações fornecidas aos progenitores de crianças surdas. Este excerto salienta, também, a importância da existência e participação em grupos de pais de crianças surdas. Das interações entre estes pais pode resultar uma rede de apoio e partilha sobre os desafios vivenciados na educação de filhos surdos, bem como constituir mais uma fonte de informações, bastante rica, pelas aprendizagens inerentes a estes processos. De salientar, ainda, a necessidade de partilha de informações rigorosas, que evitem, por exemplo, designar uma criança surda por “surda-muda”. Os surdos com uma surdez severa ou profunda não ouvem as vozes das pessoas e, por isso, só oralizam havendo um trabalho intencional nesse sentido, incentivado pelos pais ou pelo recurso a terapeutas da fala. Mas isso não significa que o seu aparelho fonético não funcione. Aliás, o Artur e o Dário são exemplo disso. Assim, há que abandonar em definitivo esta designação incorreta. Os surdos não são mudos. Podem oralizar, mesmo que com uma pronúncia diferente da de um ouvinte. Mesmo os surdos que têm a LGP como forma dominante de comunicação produzem sons (Healy et al., 2016; Melro, 2014). Esta falta de rigor na terminologia, por parte de muitas famílias de surdos, ilumina o caminho que ainda é preciso percorrer.

Do 5.º ao 9.º ano de escolaridade, o Artur frequentou uma escola que incluía o 2.º e o 3.º ciclos do ensino básico e que ficava numa localidade pertencente ao concelho adjacente àquele onde residiam (E1-A, novembro 2008; E1-MA, julho 2009). Com a entrada para essa escola, o Artur passou a aceder a adaptações que incluíam a participação em turmas reduzidas, o que, de acordo com a mãe, propiciava a concentração dos alunos e a apropriação de conhecimentos.

- 8 MA Depois passou para o 5.º. No 5.º na escola ali 2,3 de... da [Localidade no concelho adjacente àquele em que residem]. Naquela escola, ali, eu tive muitos apoios porque ele... era ele e mais uma colega que tiveram uma turma só dos dois. Os dois, na altura, como eram sozinhos, o Artur sempre teve boas notas que ele estudava... estudava muito. Eu não sei se era por serem poucos, o Artur tinha mais facilidade de se concentrar. A partir do 7.º eles também tinham as aulas que não era preciso assim muito... muita atenção numa turma grande. (...) Era Matemática e Português...
- (...)
- 14 MA (...) [e] uma outra coisa que eles tinham sozinhos para poderem ter mais facilidade de estar mais atentos. (E1-MA, julho 2009, p. 3)

Assim, percebemos que o Artur, no 5.º e 6.º anos de escolaridade, ou seja, durante o 2.º ciclo do ensino básico, frequentou uma turma formada exclusivamente por ele e outra colega, também ela surda, dentro de uma escola do ensino regular. Quando transitaram para o 3.º ciclo do ensino básico, frequentado na mesma escola, o Artur e esta colega foram incluídos numa turma maior, mas com um número não superior a 20 alunos, respeitando, assim, as adaptações legisladas para turmas em que participavam surdos, que vigoravam nessa data (ME, 1991). Participavam com a turma toda nas aulas de algumas disciplinas. Noutras mantinham-se separados, sem a presença dos colegas de turma que eram ouvintes. Segundo a mãe do Artur, trabalhar isolados do resto da turma permitia-lhes concentrarem-se mais facilmente, o que pode ser explicado por não existirem ruídos produzidos pelos colegas. Não haver colegas pode prejudicar a socialização e a inclusão, mas também pode facilitar a concentração, sobretudo quando são crianças.

A opção de incluir o Artur e a colega numa turma mais alargada denota a preocupação de lhes permitir a participação num grupo de pares. Contudo, se por um lado há o cuidado de os separar do grupo-turma, em algumas disciplinas, com o intuito, supomos nós, de facilitar as respetivas aprendizagens, esta separação, ainda que não generalizada, contraria os princípios da inclusividade (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994) e ilumina a dificuldade sentida pelos agentes educativos em encontrar formas de operacionalizar o currículo que permitam aos alunos aprender em conjunto, concebendo ou selecionando tarefas escolares que respeitem e sejam adequadas à maior ou menor disparidade das características comunicacionais presentes numa turma.

5.2.2. Ensino secundário

No ano letivo 2005/06 o Artur transitou para o 10.º ano de escolaridade, passando a frequentar a escola secundária onde iniciámos esta investigação. Esta não

era a escola, deste nível de ensino, mais próxima do local onde residia, mas foi aquela em que foi aconselhado a matricular-se por ser onde encontraria apoios mais adequados às suas características sensoriais, segundo nos explicou a mãe do Artur.

38 MA [Quando] o Artur terminou o 9.º, eu queria que ele viesse para [a escola da localidade onde residem] para ficar juntamente com o irmão e mais perto de casa. E disseram-me que ele tinha que ir para a escola do [concelho adjacente àquele onde residem] porque ali é que era uma escola adequada e que ele ficava lá bem entregue. Que nessa escola onde ele... no [nome da localidade no concelho adjacente] onde ele estava, não havia condições noutras escolas que ele ia ter. Os apoios. E, então, olhe, fiz mais um sacrifício, então vamos para aí. Levar e buscar todos os dias. (E1-MA, julho 2009, p. 5)

Esta descrição da mãe do Artur aponta para a existência de escolas onde se concentram (ou deviam concentrar) os apoios educativos especializados, mais adequados ao acompanhamento e promoção do acesso ao sucesso académico de estudantes com determinadas características. Atualmente, e no caso dos estudantes surdos, designam-se por “escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos” (ME, 2008), constituindo uma rede, que se encontra bastante mais reduzida do que há uma década e está pensada unicamente para os estudantes surdos que recorrem, ou pretendem recorrer, à LGP como língua de instrução dominante. Presentemente, a escola secundária que foi frequentada pelo Artur (e pelo Dário) não pertence a essa rede de escolas e agrupamentos de escolas (ME, 2008; DGE, 2013).

Ainda que fosse o ideal expresso na Declaração de Salamanca (UNESCO; 1994), César (2012b) realçou que seria pouco realista pensar que qualquer escola consegue responder adequadamente a todos os tipos de casos de necessidade de AESE. No que se refere aos surdos, mesmos que existissem recursos materiais muito elevados, nomeadamente financeiros, não existiriam intérpretes de LGP suficientes para que todas as escolas pudessem garantir que estes estariam em todas as aulas lecionadas em turmas frequentadas por estudantes surdos. Aliás, a prática, mostra que isto ainda nem sequer acontece nas escolas de referência, apesar disso estar previsto na lei (Melro, 2014). Assim, esta agregação de recursos especializados, materiais e humanos, permite a existência de escolas melhor preparadas para promover as aprendizagens e inclusão de um caso específico de necessidade de AESE, como acontece com os surdos. Como também salientou César (2012c), muito antes de existirem, na legislação (ME, 2008), as escolas de referência, na prática, já havia escolas que eram conhecidas por terem mais recursos humanos e materiais adequados a um determinado caso de necessidade de

AESE, como acontecia com a Escola Secundária José Gomes Ferreira (do Agrupamento de Escolas de Benfica), a Escola Básica Integrada Quinta de Marrocos (do Agrupamento de Escolas Quinta de Marrocos) ou a Escola Secundária Artística António Arroio, no que se refere aos surdos, ou à Escola Básica e Secundária Passos Manuel (do Agrupamento Baixa-Chiado) e ao Centro Hellen Keller, quanto aos estudantes cegos e com baixa visão.

No entanto, há que salientar que esta opção pela criação de escolas de referência significa que a escola que mais se adequa a alunos com determinadas características, nem sempre seja a da área da respetiva residência, o que contraria as recomendações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Porém, como também salientou César (2012c), na conferência que realizou na Assembleia da República, para os alunos de Artes, Dança, ou Música frequentarem escolas mais longe de casa, para terem melhores recursos, é uma opção antiga e, quando se realizam estudos nestas escolas, especializadas nestes domínios, os resultados iluminam que os estudantes que as frequentam escolheram estar ali e adoram as escolas. Assim, este é um problema complexo, que não tem soluções fáceis, nem ideais.

A mãe do Artur mencionou a carga logística adicional motivada pela frequência de uma escola mais distante do local onde moravam, que exigia o recurso a transportes e a impossibilidade de partilhar o mesmo espaço educativo do irmão. Ainda assim, ela aceitou a indicação que lhe foi dada, preferindo que o filho frequentasse a escola mais distante, iluminando que ela própria reconhecia que, mais importante do que a proximidade, eram as capacidades e competências dos agentes educativos responsáveis pelo ensino daqueles estudantes, nomeadamente do seu filho.

A transição para o ensino secundário, na vertente académica, não foi referida pelo Artur nem pela mãe. Já a componente social foi relatada por ambos como sendo isenta de grandes desafios. O Artur mencionou não ter dificuldades em estabelecer relações com os pares: “arranjo (...) amigos facilmente” (E1-A, novembro 2008, p. 2). Além disso, já conhecia uma pessoa na turma em que participou no 10.º ano de escolaridade. Este colega estava familiarizado com outros pares, servindo de mediador entre estes e o Artur: “Um rapaz que é da minha turma conhecia muitos alunos, então apresentou-me, então conhecemos muitos amigos, falamos muito e tal” (E1-A, novembro 2008, p. 3).

Já a mãe referiu que, apesar de o Artur ter mostrado alguma decepção e aborrecimento por não poder ingressar na mesma escola secundária frequentada pelo

irmão (recorde-se, mais velho um ano e meio), este estudante acabou por, mais uma vez, não vivenciar dificuldades na adaptação à nova escola.

56 MA Ele foi sempre um aluno que ambientou muito com as diferenças das escolas. A única coisa foi agora no... no 10.º, quando ele foi para o 10.º, que ele... Não sei se já estava mentalizado porque o irmão estava em [nome da escola secundária mais próxima do local onde residem] e ele queria ir para [a mesma escola]. Eu tinha lhe dito que sim. Ele foi para [a outra escola secundária, numa localidade do concelho adjacente àquele em que residem]. A princípio não estava a gostar muito. Mas, depois, ambientou-se. Porque eu falei com ele. Disse-lhe que tinha lá... que tinha que ser lá porque tinha melhores apoios. Então, convenceu-se (...). Mas, de resto, ele não tem tido problemas assim de ambiente. Não. Não. É uma criança que faz amigos com muita facilidade. Onde vai faz amigos. Ele não tem vergonha. Fala-se... Fala tudo. (E1-MA, julho 2009, p. 7)

Assim, o Artur apresenta-se como um jovem muito sociável, característica essa que funcionou como facilitadora em momentos que apelavam à necessidade de empreender em interações sociais com pessoas desconhecidas, nomeadamente, na transição entre níveis de ensino, acompanhadas pelo ingresso em novas escolas ou participação em turmas diferentes.

5.2.2.1. As adaptações curriculares

Iniciámos esta investigação no ano letivo 2008/09, quando o Artur frequentava o 12.º ano de escolaridade, na mesma turma do Dário. Focando-nos nas aulas de Matemática A, em que estes dois estudantes participavam, nesse ano letivo, nomeadamente nos aspetos que se constituíram como facilitadores ou barreiras ao respetivo acesso ao sucesso académico e à inclusão destes jovens, elaborámos uma dissertação de mestrado (Borges, 2009). Na presente tese fazemos um alargamento, aprofundamento e continuação dessa investigação. Assim, relativamente ao Artur, no que diz respeito ao ensino secundário, uma vez que este estudante realizou no final desse ano letivo os exames finais nacionais, nos quais obteve aprovação, debruçamo-nos unicamente sobre a vivência desse momento de avaliação. Com o sucesso académico alcançado nessas provas, a trajetória de participação do Artur nesse nível de ensino terminou e, como ele frequentava a mesma turma do Dário, o que dissemos no estudo de caso do Dário também se aplica ao Artur, no que se refere às aulas de Matemática do 12.º ano de escolaridade.

5.2.2.1.1. *Em momentos de avaliação*

O Artur realizou, no final do ano letivo 2008/09, os exames finais nacionais referentes às disciplinas de Português e Matemática A. Estas são duas disciplinas trienais, isto é, lecionadas durante os três anos que constituem o ensino secundário. Só no final do terceiro ano, que corresponde ao 12.º ano de escolaridade, são avaliadas através da modalidade de exame final nacional, uma avaliação externa, à qual os estudantes só são admitidos se tiverem acedido a uma classificação interna final (média aritmética das classificações internas dos três anos) igual ou superior a 10 valores. Foi esse o caso do Artur, sendo, portanto, admitido a exame para essas duas disciplinas (RD-A, 2008/09).

Tal como referimos relativamente ao Dário, está legislado o direito dos estudantes surdos a aceder a algumas adaptações durante a realização dos exames finais nacionais. Essas adaptações têm de ser solicitadas, prévia e justificadamente, ao Júri Nacional de Exames (JNE, 2016b), sendo que poderão, ou não, ser concedidas. Uma das adaptações de que o Artur usufruiu, nos dois exames, foi o direito a recorrer a 30 minutos adicionais para responder às provas, para além dos tempos regulamentares e tolerância já permitidos a todos os estudantes. Esta adaptação permite aos estudantes surdos terem mais tempo para descodificar as mensagens veiculadas em LP escrita, tanto nos enunciados como nas respostas que produziram e necessitam de reler.

Como já tivemos oportunidade de mencionar, mesmo quando esta é a língua usada como forma de comunicação dominante (Healy et al., 2016), o acesso que a ela os surdos têm difere da forma como lhe acedem os ouvintes (Sim-Sim, 2005), mesmo quando a comunicação se encontra sob representação escrita (Melro, 2014). Ainda assim, mesmo com esta medida, que procura proporcionar uma situação de maior equidade na realização de exames, o desafio no acesso à língua mantém-se e o Artur, numa conversa informal, via *e-mail*, referiu, relativamente ao exame de Matemática A, que este “podia ter corrido melhor por fiz um erro estúpido por causa do meu português” (CIEL-A, junho 2009).

Outro direito que foi solicitado para o Artur, tal como aconteceu com o Dário, foi o acesso a um exame final nacional de Português específico para surdos (E-PEE1, abril 2009). Este é um exame diferente daquele que realizam os estudantes ouvintes, mas que permite, também, concluir a referida disciplina e, se for exigido pelos cursos a que pretendem aceder, ser considerado como prova de ingresso na candidatura ao

ensino superior (JNE, 2016b). No caso do Artur, funcionou unicamente para efeitos de conclusão da disciplina de Português (RD-A, 2009/10).

Supomos que tenha havido uma terceira adaptação solicitada para o Artur, embora esta não tenha sido discutida com a mãe do estudante, que era a encarregada de educação. Quando questionámos a mãe do Artur acerca da sua relação com as escolas frequentadas pelo filho e respetivos professores, ela relatou que houve apenas um episódio que a marcou negativamente e que se passou durante a realização dos exames finais nacionais, no final do 12.º ano de escolaridade. Segundo nos descreveu, o filho foi separado do resto da turma, realizando os exames numa sala onde estavam apenas ele e dois professores vigilantes. No seu relato afirmou: “a única coisa que me chocou foi desta vez quando ele foi fazer o exame de Português e Matemática que ele ficou sozinho nos dois exames” (E1MA, Julho 2009, p. 5).

Quando a mãe do Artur tomou conhecimento de que o filho iria ficar sozinho no primeiro exame final nacional que ia realizar, o de Português, achou que poderia ter sido um lapso da escola no momento da elaboração das pautas de distribuição dos estudantes pelas salas. Esperou, por isso, que, para o exame seguinte, o de Matemática A, a situação fosse alterada. Contudo, não foi isso que aconteceu:

44 MA Eu acho que foi um erro que eles fizeram mas eles lá é que sabem. A princípio eu disse que eu ia porque, na véspera, quando ele disse-me, Português “pronto, está bem”. Talvez em Matemática eles arranjassem outros alunos para porem o Artur. (...) Só que no dia em que ele veio na véspera do exame de Matemática ele disse “olha, afinal, eu vou ficar sozinho outra vez”. (...) Ele teve explicação durante a manhã, foi para a escola ver a pauta e tinha explicações, outra vez, à tarde. Então, quando ele chegou a casa já era sete, oito horas. O conselho executivo já não estava lá, eu disse “agora, quando fizeres o exame, eu vou lá perguntar”. Mas depois eu disse “agora não vou perguntar nada”. Como ele disse que o exame tinha corrido bem e que talvez passasse eu disse “agora não vou nada”. (E1-MA, julho 2009, p. 6)

Assim, a mãe do Artur queria saber o motivo desta decisão, de que teve conhecimento na véspera de cada exame. Contudo, com receio de contribuir para o aumento dos níveis de ansiedade do filho, já de si elevados na época de avaliação, optou por não o fazer. Foi o Artur que acabou por questionar um agente educativo, sendo-lhe dito, de acordo com o relato da mãe, que esta separação foi pensada para prevenir a possibilidade deste estudante e o Dário poderem comunicar entre si, através da LGP. No entanto, tal como afirmou a mãe do Artur, “se fosse esse o problema, que pusessem o Artur com outros alunos!” (E1-MA, julho 2009, p. 5).

A incompreensão desta decisão é ainda maior porque, ao contrário do Artur, o Dário, tal como é habitual, fez a prova numa sala onde se encontravam outros colegas, todos eles ouvintes. Para além da diferença de critérios, em relação aos dois estudantes surdos, a ser esta a motivação para o isolamento do Artur, esta medida denota lacunas no conhecimento sobre estes dois jovens, uma vez que, tanto o Artur como o Dário não tinham domínio da LGP, conhecendo apenas, de forma rudimentar, a dactilologia (alfabeto gestual), o que permite uma comunicação muito elementar, letra a letra. Além disso, assumindo que o domínio da LGP é um argumento válido para isolar estudantes, então nas escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, onde algumas turmas são lecionadas nessa língua (ME, 2008), que se assume como a forma de comunicação dominante (Healy et al., 2016) desses estudantes, seria necessário uma sala para cada um deles, em momentos de exame, o que não acontece. De qualquer forma, mesmo que o Dário e o Artur ficassem na mesma sala e soubessem comunicar entre eles em LGP, essa situação seria facilmente detetável pelos professores vigilantes, da mesma forma que se aperceberiam de dois estudantes ouvintes a conversar ou gesticular entre si. Assim, a ser o domínio da LGP o argumento para a colocação do Artur numa sala separada, esta foi uma medida adaptativa desadequada e denota a necessidade urgente de muito maior formação por parte das direções das escolas, dos professores do ensino regular e da comunidade educativa, em geral.

Contudo, sabendo agora da existência da possibilidade de realizar os exames numa sala à parte ou sentado num local diferente da sequência da pauta de chamada (JNE, 2016b), que desconhecíamos na altura em que realizámos esta entrevista com a mãe do Artur, é possível que o isolamento deste estudante tenha sido requisitado pela própria escola para promover um maior nível de concentração do mesmo durante a realização do exame. Por variadas vezes registámos referências à facilidade com que o Artur se distraía, relatadas pela mãe, professores, colegas e até pelo próprio (E1-PM1, novembro 2008; E2-A, abril 2009; E-PEE1, abril 2009; E-CSecDA-vários, junho 2009; E1-MA, julho 2009). Também as observações de aulas que fizemos, em 2008/09 corroboraram estes relatos (OA-PM1, novembro 2008 a junho 2009). Assim, os agentes educativos envolvidos poderão ter solicitado esta medida adicional para o Artur sustentando-se no conhecimento que tinham desta característica do estudante. No entanto, se foi esse o caso, falhou aqui a interação e esclarecimento do Artur e da sua mãe, algo que teria sido não só desejável, como teria evitado o desagrado e indignação de ambos.

Fosse pelo contributo do isolamento, ou não, o Artur conseguiu alcançar classificações superiores a 10 valores em ambos os exames finais nacionais. Foi o próprio estudante que nos informou, através de uma conversa informal, acerca das classificações obtidas, no mesmo dia em que estas foram tornadas públicas, na escola que frequentava: “Ah queria dizer a senhora que eu passei o ano :)” (CIEL-A, julho 2009). Assim, o Artur concluiu nesse ano letivo (2008/09) o ensino secundário e pôde candidatar-se ao ensino superior.

5.2.2.2. . *Relações Escola/Família*

O contacto entre a família e a Escola resume-se, na maioria das vezes, às interações entre o encarregado de educação e o professor responsável pela turma, no 1.º ciclo do ensino básico, e entre o primeiro e o diretor de turma, do início do 2.º ciclo do ensino básico à conclusão do ensino secundário. Tal como já referimos, todos os encarregados de educação dos estudantes que participam numa dada turma são convocados para reuniões coletivas, habitualmente, depois de terminado cada período letivo, para serem informados sobre as formas de atuação e níveis de desempenho académico alcançados pelos respetivos educandos. Pontualmente poderão, também, existir contactos individualizados, presenciais ou por telefone, dedicados a alguma questão mais específica ou premente.

A mãe do Artur, que atuava como encarregada de educação do filho, referiu que a relação que estabeleceu com os professores do ensino regular, das várias escolas que ele frequentou até à conclusão do ensino secundário, “tem sido boa. Não tenho tido problemas com eles. Eu vou sempre às reuniões. Vou mesmo sem me convocarem para as reuniões” (E1-MA, julho 2009, p. 5). Este comentário denota satisfação com o apoio recebido e as interações que aconteceram entre a mãe do Artur e os professores do ensino regular com que foi contactando. Contudo, a ausência de detalhes nesta descrição, que contraria o formato mais frequente de respostas que obtivemos durante as três entrevistas que realizámos com esta participante, faz-nos questionar o quão frutíferas e significativas terão sido estas interações.

Também em relação aos agentes educativos adicionais com que contactou, no ensino secundário, pelo enquadramento do Artur enquanto estudante com necessidade de AESE, a partilha que fez vai no mesmo sentido da anterior: “a psicóloga tem sido impecável. A professora de ensino especial também. Tem sido bom. Eu não tenho tido problemas” (E1-MA, julho 2009, p. 6). Mais uma vez, surge a referência à ausência de

“problemas”, a qual é, possivelmente, suficiente para justificar o contentamento da mãe do Artur. Tendo o filho concluído o ensino secundário só com um ano de atraso em relação à idade esperada para terminar esta parte da trajetória de participação ao longo da vida, em contexto escolar (repetiu o 11.º ano de escolaridade), o Artur pode ser considerado um caso de sucesso. Assim, tal como aconteceu com a situação do isolamento do Artur, em que a mãe deste estudante, ao perceber que os exames realizados pelo filho tinham “corrido bem” (E1-MA, julho 2009, p. 6), optou por já não ir à escola questionar esta decisão, é possível que parte desta satisfação se deva à conclusão do ensino secundário, por parte do Artur. Aliás, a questão do isolamento do Artur, durante a realização dos exames finais, é exemplificativa de uma relação Escola/Família com lacunas acentuadas, onde as Dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2013b) não existem ou são pouco eficientes. Adotar uma medida como esta, ainda que pudesse ter sido tomada com a melhor das intenções, deveria ter passado por uma discussão com a mãe do Artur, a encarregada de educação e com o próprio Artur, que à entrada da idade adulta deveria ter voz e espaço de participação nas opções educativas que lhe dizem respeito.

Para a mãe do Artur, pesou, também, na decisão de não ir perguntar porque colocaram o filho numa sala à parte, a solicitação do mesmo para que ela fosse menos interventiva na escola, deixando que fosse o Artur a resolver os desafios que fossem surgindo. À semelhança do que aconteceu com o Dário, o Artur já tinha idade para ser considerado legalmente adulto quando iniciou o 12.º ano de escolaridade. Ainda que não fosse oficialmente o seu próprio encarregado de educação, mostrava vontade de assumir uma maior autonomia. Como referiu a mãe do Artur: “ultimamente ele não queria que eu fosse à escola, porque ele disse que ele já é adulto. Ele queria fazer as coisas dele. Então, para ele ter a sua autonomia deixei” (E1-MA, julho 2009, p. 6). Como já referimos, esta transição para uma vivência de maior autonomia é expectável, mais cedo ou mais tarde, na trajetória de um jovem. Contudo, para um surdo, ou outro estudante com necessidade de AESE, pode ser prejudicial pelo eventual desconhecimento das adaptações e apoios a que têm direito e pela pouca experiência em vivenciar a assertividade e resiliência, por vezes, necessárias nos processos de solicitação dos mesmos.

5.2.2.3. *Expectativas*

Comparativamente ao Dário, o Artur foi um pouco menos expansivo relativamente às expectativas que tinha quanto à sua trajetória de participação ao longo da vida após a conclusão do ensino secundário. Ainda assim, esta passava, também, pela frequência do ensino superior. Como afirmou, na primeira entrevista que com ele realizámos, ainda durante o 12.º ano de escolaridade: “Estou cá para aprender e agora espero passar este ano para poder ir para a universidade. Talvez tirar [uma licenciatura do domínio das Ciências Experimentais], ou então, [um mestrado integrado do mesmo domínio]. Não sei bem” (E1-A, novembro 2008, p. 1). Assim, depreendia-se que queria ingressar num curso relacionado com um domínio das Ciências Experimentais, ainda que não tivesse tomado uma decisão clara e definitiva sobre as escolhas mais específicas: a instituição e a licenciatura ou o mestrado integrado a que gostaria de se candidatar. Porém, algo estava definido: ingressar no ensino superior.

Perguntámos, ainda, à mãe do Artur, que expectativas tinha quanto ao futuro do filho, numa altura em que esta já sabia que o filho tinha concluído o ensino secundário e tinha realizado o processo de candidatura ao ensino superior, ao que nos respondeu: “Ai, espero que ele se dê bem na faculdade. Fazer o seu curso. Arranjar o seu emprego. E organizar a vida dele. E eu estou... Que Deus me dê vida e saúde para o ajudar e poder ver” (E1-MA, julho 2009, p. 7). Este excerto ilumina a importância atribuída aos estudos e uma trajetória de participação ao longo da vida, em contexto escolar, que seja longa. Os pais e, em particular esta mãe, concebem a frequência de um curso superior como uma ferramenta facilitadora do acesso a um emprego que permita ao filho subsistir financeiramente e viver de forma autónoma. Além disso, o discurso da mãe do Artur denota alguma preocupação, uma vez que refere o desejo de uma vida suficientemente longa, não só para acompanhar, mas também para poder ajudar o filho na sua trajetória de participação ao longo da vida, escolar e profissional. Partir, era algo que ela gostaria de fazer só depois de saber que o filho era autónomo e que estava bem, que era capaz de sobreviver por si próprio. Desta forma, a mãe do Artur vivenciava uma apreensão acrescida pelas consequências que as particularidades comunicacionais do filho poderiam acarretar no ensino superior e no mundo do trabalho, o que é corroborado, também, pelo próximo excerto.

18 MA E, agora, estamos a fazer o esforço para ver se ele consegue estudar para poder ter a sua autonomia. Porque eu não sei até quando é que eu vou estar aqui para estar em cima dele, para o ajudar. Porque, a

princípio, ele tem que ter ajuda. Ele tem que ter ajuda porque se chegar a uma altura em que ele não consegue ouvir tudo o que tem para fazer... tem para fazer... como se diz? Fazer a sua vida independente. Não depender dos pais. Ele tem que, realmente, que se esforçar e ter um certo apoio. (E1-MA, julho 2009, p. 3)

Assim, para além da preocupação com detalhes pragmáticos, a mãe do Artur reconhece que a construção da autonomia do filho, pelas características sensoriais do mesmo, exige um maior apoio dos agentes educativos, em particular, dos progenitores. Aceder ao sucesso académico e, posteriormente, a um emprego, são processos mais desafiadores para os surdos, mas igualmente necessários. Como salienta a mãe do Artur, ainda que o caminho para a autonomia possa ser mais longo, é preciso que o filho consiga chegar a um ponto em que não dependa dos pais. Esta preocupação é extensível à Escola, em geral, e, em particular, ao ensino superior, onde a mãe do Artur antecipa que a apropriação dos conhecimentos, bem como o acesso ao sucesso escolar exigirão um maior esforço do filho, comparativamente aos pares ouvintes. Esta inquietação corrobora o que afirmam vários autores, ao realçarem a situação de falta de equidade, ou mesmo exclusão, que muitos estudantes que necessitam de AESE vivenciam, tanto na Escola como na sociedade (César, 2012b, 2014; César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2003), nomeadamente os surdos (Almeida, 2009; Curado & Oliveira, 2010; Freire & César, 2002; Melro, 2014; Melro & César, 2010, 2012).

5.2.3. Ensino superior

No ano letivo de 2009/10, o Artur ingressou no ensino superior, na 1.^a fase do concurso nacional. Tal como o Dário, candidatou-se recorrendo ao contingente especial de vagas reservado aos “candidatos portadores de deficiência física ou sensorial” (MEC, 2015b, p. 4616-(14)), entre os quais se inserem os surdos. Foi colocado numa instituição pública do ensino superior, situada na região da grande Lisboa e diferente daquela que frequenta o Dário. Ingressou num mestrado integrado, ligado a um domínio das Ciências Experimentais, com um plano curricular previsto para cinco anos letivos, divididos em dois semestres cada. Cada semestre tinha previsto, no respetivo plano de estudos, cinco ou seis Unidades Curriculares (UCs), com exceção do último, o décimo, que é reservado à elaboração da dissertação. Pelos primeiros quatro semestres estavam distribuídas cinco UCs do domínio da Matemática (RD-A, 2009/10).

Sobre o ingresso no ensino superior, o Artur relatou que foi um momento que lhe trouxe satisfação, não só pelo que representa para qualquer jovem estudante que se

candidata a este nível de ensino, mas em particular, para um que é surdo, e que vivencia a sua trajetória de participação ao longo da vida escolar configurada pela surdez.

2 A Foi uma coisa boa, porque... Eu fiquei muito contente porque a maior parte das pessoas com a minha deficiência não tem a mesma... Como dizer? (...) É que a entrada para a faculdade é muito boa em termos de comparação que as pessoas da minha idade ainda não acabaram o secundário e, também, o básico. (E3-A, maio 2010, p. 1)

Assim, este estudante reconhecia que o acesso ao ensino superior é acrescido de desafios adicionais para os estudantes surdos, que vivenciam, com frequência, diversos tipos de barreiras que impedem, ou dificultam, acentuadamente, a conclusão dos ensinos secundário, ou mesmo, básico.

5.2.3.1. Primeiras vivências

Tal como pudemos observar, e nos relataram diversos participantes, o Artur é um jovem bastante sociável. Num dos primeiros relatos que fez, sobre a frequência do ensino superior, afirmou que, mesmo antes de concluído o 1.º semestre, já conhecia muitos colegas do curso em que participava: “no meu curso eu tenho feitos muitos amigos eheheh já sou um rapaz popular no meu curso pq dou me bem com toda a gente” (CIEL-A, janeiro 2010). Em entrevista, como uma das primeiras vivências que o marcaram, recordou a participação nas praxes e atividades de receção aos estudantes que ingressavam pela primeira vez no ensino superior, vulgarmente designados por caloiros.

2 A Episódio mais marcante...? Eu acho que foi as primeiras semanas, porque foi a semana do caloiro, que é uma semana de festas e esse tipo de coisas. E penso que essa semana foi importante para mim muito em... na universidade. (E4-A, julho 2010, p. 1)

O Artur salientou que estes convívios, organizados durante a “semana do caloiro”, juntamente com a facilidade que sente em socializar, lhe permitiram conhecer muitos estudantes da instituição e curso em que ingressou.

26 A Eu consigo fazer, rapidamente, muitos amigos (...) E desde as praxes eu consegui fazer amigos. (E3-A, maio 2010, p. 3)

34 A É assim: começámos a falar durante as praxes, donde é que... ficámos a falar sobre nós, onde morávamos e essas coisas e, depois, desde aí começõu a progredir mais. (E3-A, maio 2010, p. 3)

Procurámos saber se já conhecia previamente alguns dos colegas, do curso ou daquela instituição. Relativamente ao curso, relatou que havia uma colega que

frequentara a mesma escola secundária que ele, embora, na altura, não se conhecessem pessoalmente: “No curso há uma amiga minha que andou nesta escola [secundária] mas que eu não conhecia pessoalmente. Agora, como estamos no mesmo curso, a gente dá-se bem” (E3-A, maio 2010, p. 3). Para além desta estudante, ele conhecia uma outra, que ingressou naquela instituição, noutro curso, no ano letivo anterior ao do Artur. Esta ele já conhecia pessoalmente, e já nos referimos a ela: trata-se da estudante surda que foi sua colega do 4.º ao 11.º ano de escolaridade, com quem partilhou a vivência de turmas exclusivamente formadas por eles os dois (2.º ciclo), ou de tamanho reduzido, isto é, com um número máximo de 20 estudantes (3.º ciclo e ensino secundário). Quando, em 2007/08, o Artur ficou retido, no 11.º ano de escolaridade, esta estudante transitou para o 12.º ano de escolaridade, ingressando no ensino superior no ano letivo seguinte, isto é, em 2008/09, quando o Artur frequentava o último ano do ensino secundário.

Esta estudante partilhou, com o Artur, algumas informações e perceções sobre aquela instituição de ensino superior, configurando a representação social que ele construiu sobre a mesma. Assim, de uma forma geral, o Artur referiu que a representação social que desenvolveu deste nível de ensino não diferia muito do que esperava encontrar: “Como eu tinha uma amiga, que entrou primeiro que eu e ela disse-me tudo, então penso que a minha opinião da faculdade não mudou” (E3-A, maio 2010, p. 2). Ainda assim, salientou que houve aspetos na organização das aulas que não correspondiam ao que tinha imaginado: “eu tinha uma ideia completamente diferente porque não sabia que havia partes práticas. Que era as... Eu pensava que era só teóricas. Que era na sala, em grande auditório” (E4-A, julho 2010, p. 2).

Ainda que a parte social se tenha desenrolado de forma positiva, proporcionando memórias agradáveis, a que o Artur se refere com apreço, a componente académica desta vivência levantou sérias dificuldades que este estudante não conseguiu ultrapassar no início da frequência do mestrado integrado em que ingressou. Terminado o 1.º semestre, do 1.º ano do curso, o Artur não obteve aprovação em nenhuma das UCs que frequentou. Como ele referiu, “o primeiro semestre correu muito mal porque eu não consegui fazer nenhuma cadeira” (E3-A, maio 2010, p. 2). Também a mãe deste estudante fez referência aos níveis de desempenho académico do filho, no 1.º semestre, insuficientes para a obtenção de aprovação nas UCs frequentadas.

14 MA A princípio (...) ele foi ganhando mais amizades e fazendo mais amizades dentro da escola. E... A nível de aproveitamento foi mesmo nulo. Não teve nenhum rendimento. Mas a nível da faculdade já estava mais entusiasmado com o... com a maneira de estar lá, a alimentação, as... Deixe-me ver... As atividades mesmo dentro da escola ele gostou. Ele gostou da escola. Ele gostou. Só o aproveitamento é que não foi nada. (...) Mas o 1.º semestre foi, para ele foi mais... Como é que se diz? Mais uma adaptação do que outra coisa, porque de resto não teve nada assim de especial. (E2-MA, julho 2010, p. 2)

Assim, a mãe do Artur salientou que as restantes componentes de vivência do ensino superior foram alcançadas pelo filho: perceber melhor como funciona a instituição de ensino superior, a socialização em relação aos pares, ganhar mais autonomia, entre outros aspetos. Relativamente ao insucesso académico do Artur, relativizou-o, assumindo que o 1.º semestre foi um período de adaptação. Desta forma, a mãe deste estudante, reconheceu, implicitamente, que a transição do ensino secundário para o superior envolveu mudanças complexas, do ponto de vista académico, que exigiram do Artur um tempo alargado de adaptação.

Recorde-se que, até à conclusão do ensino secundário, o Artur ficou retido num único ano de escolaridade, não tendo, por isso, vivenciado acentuadas, ou repetidas, experiências de insucesso académico. De uma maneira geral, o Artur descrevia que os desafios que estava a vivenciar se prendiam com a marcada diferença que caracterizava aquele nível de ensino quando comparado com as experiências académicas anteriores: “o primeiro semestre correu me mal porque a universidade é muito diferente em relação as escolas que estive anteriormente” (CIEL-A, março 2010). Mais especificamente, este estudante apontou alguns elementos como contribuidores para esta marcada diferença entre os níveis de sucesso alcançados no ensino superior, comparativamente ao percurso vivenciado até à conclusão do ensino secundário. Por um lado a “faculdade (...) exige mais horas de estudo” (CIEL-A, janeiro 2010), algo de que, tanto ele, como muitos outros estudantes, que iniciam este nível de ensino, frequentemente, não se apercebem de forma atempada. Por outro, o Artur relatou, também, que acreditava que a reduzida interação entre docentes e estudantes dificultavam o acesso às aprendizagens e ao sucesso: “[o semestre] não está a correr grande coisa porque na faculdade não há muito contacto entre aluno e professor” (CIEL-A, janeiro 2010). Este foi um aspeto que voltou a referir na entrevista, realizada no final do 1.º ano de frequência do ensino superior, quando lhe perguntámos sobre o que menos tinha gostado no ano letivo que terminava.

- 100 A Não haver relação entre professor e alunos. Porque assim... Porque foi uma das coisas que [me] prejudicou bastante porque eu estou habituado a ter muito apoio dos professores e a ter apoios. Mas neste ano eu não pude ter apoio. Por exemplo, há tipo atendimento de dúvidas. Só que eu tinha, nesse tempo, aulas práticas e se eu faltasse às aulas práticas... Então, era como se fosse ter uma e depois não ter outra. Então, isso foi o que eu gostei menos. É que... O horário. A diferença do horário. Muita incomparência...
- 101 Inv Incompatibilidade?
- 102 A Ah, é isso. Incompatibilidade de horários. (E4-A, julho 2010, p. 7)

Assim, o Artur salientou a disparidade entre os apoios a que tinha direito até à conclusão do ensino secundário, suportados legalmente (ME, 1991, 2008), bem como a diferença da proximidade da relação docente-estudante, a que estaria associada uma maior disponibilidade e facilidade de reconhecimento das barreiras no acesso à comunicação, em aula. Este estudante reconheceu que esta distância, entre ele e os professores, divergia acentuadamente das vivências anteriores e prejudicou o acesso ao sucesso académico. Além disso, o discurso do Artur ilumina uma falha na elaboração de horários: as horas reservadas para esclarecimento de dúvidas coincidiam com tempos em que os estudantes a quem se destinavam estavam em aula, o que conduzia à impossibilidade dos mesmos usufruírem desses momentos de apoio individualizado. Como referimos, esta foi uma situação mencionada como algo que, por vezes, também ocorria na instituição de ensino superior frequentada pelo Dário. Assim, estes horários, ainda que não fossem definidos para o usufruto exclusivo do Artur, uma vez que se destinavam, num regime de participação facultativa, a todos os estudantes que frequentavam uma determinada UC, poderiam ser uma mais-valia para as aprendizagens deste jovem, pela interação mais individualizada e menos constrangida temporalmente. No entanto, em algumas UCs o Artur não poderia recorrer a este apoio pela incompatibilidade de horários, algo que este estudante referiu como um aspeto que contribuiu para o insucesso que vivenciou no 1.º ano do mestrado integrado.

Relativamente às aprendizagens e aos conteúdos programáticos, o Artur destacou o domínio da Matemática como sendo um dos que lhe suscitaram maiores dificuldades, tal como referiu numa conversa informal eletrónica: “a matematica ando perdido :\” (CIEL-A, janeiro 2010), corroborando os estudos que relatam as UCs deste domínio como acentuadamente desafiadoras, sobretudo nos primeiros anos de frequência do ensino superior, mesmo para estudantes com um historial de sucesso

académico nesta disciplina, até à conclusão do ensino secundário (Domingos, 2003; Selden & Selden, 2001).

Deste modo, a transição do ensino secundário para o superior envolveu, no caso deste estudante, uma fase de rutura, configurada pela diferença na estrutura das aulas, interação com os docentes, exigência académica, apoios disponíveis e níveis de sucesso alcançados. Mas não terão sido estes os únicos aspetos a constituírem-se como barreiras ao acesso ao sucesso académico do Artur. Tal como aconteceu com o Dário, deparámo-nos com outros que se prendem com questões ligadas à legislação, à organização e preparação da instituição para o acolhimento, bem como à distribuição e formação do corpo docente, algo que discutiremos e sustentaremos mais à frente, depois deste enquadramento acerca da trajetória inicial de participação ao longo da vida escolar, por parte do Artur, no ensino superior.

Estas várias diferenças entre os ensinos secundário e superior foram, também, referidas por estudantes e docentes como algo que deveria ser alvo de reflexão e respondido, por exemplo, com um sistema de apoio à transição, para os estudantes, em geral, mas com particular cuidado, no caso dos que necessitam de AESE. Por exemplo, uma das docentes que lecionava uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Artur, referiu que os estudantes com necessidade de AESE deveriam ser apoiados por algum serviço da instituição de acolhimento, que facilitasse a transição entre esses dois níveis de ensino.

124 PA4 Agora, continuo a achar que... que eles têm que ser acompanhados internamente. Que não é deixá-los aí. Já os outros se sentem perdidos quando entram na faculdade. Este é um mundo... um mundo completamente diferente e completamente... Não é “salve-se quem puder” mas “tu já és crescido e tu tens que fazer por”, não é? Não somos nós que temos de dizer “faz isto e isto e isto” e “levar-te pela mão, tens que saber tu como é que te... por que caminhos é que vais”, não é? E eles, pelo menos no 1.º semestre, estão perdidos relativamente a isso. Alunos com alguma deficiência têm mesmo que ser... têm que ser acompanhados no sentido de... A transição tem que ser mais suave, não é? Não podem ser deixados aqui ao... sem qualquer... qualquer apoio. Não acho razoável. (E2-PA4, abril 2011, p. 11)

Assim, esta docente reconhecia que a grande maioria dos estudantes se sentiam “perdidos” nos primeiros tempos de vivência do ensino superior e que esperar que todos lidem e resolvam, positivamente, esta transição, de forma individualizada e sem nenhum apoio, só porque já são considerados legalmente adultos, não será razoável. Esta carência de apoio é mais nítida e significativa quando se trata de estudantes com

necessidades de AESE, como os surdos, uma vez que, até à conclusão do ensino secundário, tiveram (ou pelo menos deveriam ter tido) acesso a um leque de apoios e adaptações muito maior do que os restantes pares.

Também uma colega do Artur, que frequentava o mesmo curso que ele e tendo ingressado, no ensino superior, no mesmo ano letivo, referiu que seria uma mais-valia para este estudante se tivesse acesso a um apoio individualizado, nas primeiras semanas de frequência do ensino superior, oferecido por alguém, da instituição de acolhimento, que lhe explicasse diversos aspetos sobre os espaços físicos e funcionamento das aulas, entre outros.

88 CSupA1 Se calhar que [alguém da instituição] acompanhasse o aluno, pelo menos na primeira semana. Primeira, segunda semana. (...) Mas que o acompanhasse mais e explicasse, mais pausadamente, olhe isto é assim, aqui assim, não sei quê. E pronto, para ele perceber um bocado melhor. (E-CSupA1, maio 2011, p. 7)

Assim, baseando-se nas interações que tinha com Artur e no que tinha aprendido acerca das características e acesso à comunicação deste jovem surdo, também esta estudante, argumentava que lhe deveria ser dado um apoio específico, pelo menos nos primeiros tempos de frequência do ensino superior.

Estas vivências de insucesso académico geraram desconforto e desmotivação, conduzindo o Artur à definição de um objetivo diferente, antes mesmo de concluir o 1.º ano de frequência do curso em que ingressara: mudar para uma licenciatura, dentro do mesmo domínio das Ciências Experimentais, lecionada naquela instituição do ensino superior.

18 A E, agora, estou a pensar em mudar de curso para [uma licenciatura do mesmo domínio científico], que é, basicamente, o mesmo curso mas a única diferença é a Matemática. E, também, a duração do curso, porque o [mestrado integrado em que ingressou] é cinco anos, na [licenciatura] é de três anos. E... pronto. Agora estou a fazer as cadeiras que vão fazer equivalência com o outro curso. (E3-A, maio 2010, p. 2)

Assim, o Artur decidiu mudar para um curso que continuasse ligado ao mesmo domínio, uma vez que este lhe interessava, mas que fosse mais curto e incluísse UCs do domínio da Matemática menos exigentes, iluminando, implicitamente, a mensagem de que acreditava que, possivelmente, não seria capaz de concluir as que faziam parte do plano de estudos do mestrado integrado em que tinha ingressado. O discurso da mãe deste estudante corroborou este relato, salientando, igualmente, a referência ao número

de anos previstos no plano curricular do mestrado integrado e o grau de exigência das UCs do domínio da Matemática: “ele não... já não quer este curso porque é muito... são muitos anos e ele disse que a Matemática deste... do... de [nome do mestrado integrado] é mais complicada do que a [licenciatura] que ele vai agora” (E2-MA, julho 2010, p. 2).

No final do 1.º ano de frequência do ensino superior, em entrevista, percebemos que a licenciatura para onde pretendia mudar era o curso em que, inicialmente, aspirava entrar. Contudo, por influência de um amigo, acabou por optar pelo mestrado integrado em que ingressou. Este relato ilumina a importância que os pares exercem em algumas das decisões cruciais da trajetória de participação ao longo da vida, nomeadamente em contexto escolar:

58 A Ah, eu antes de entrar para a faculdade eu queria entrar para a [licenciatura para onde pretende mudar]. Mas um amigo meu que aconselhou-me para ir para [o mestrado integrado que frequenta, porque] era melhor para mim e depois dava muito mais emprego e trabalhava-se bem e, então, como... optei por este caminho. (E4-A, julho 2010, p. 5)

Deste modo, segundo nos descreveu, apesar de não ser o curso que estava no topo das suas preferências, tinha optado pelo mestrado integrado em que ingressou pela possibilidade de maior acesso a um futuro emprego, condizente com a formação académica. Assim, fez uma escolha baseada num sentido mais prático e menos sustentada no gosto pessoal. No entanto, ao deparar-se com os marcados desafios que vivenciou no 1.º semestre, sentiu necessidade de reavaliar as suas opções e projetos, voltando a considerar a sua primeira escolha. Como relatou, a decisão foi “logo no... quando o semestre... o 1.º semestre acabou. Porque aí tinha que me informar como é que eu ia mudar de curso” (E4-A, julho 2010, p. 5). Corroborando estas afirmações, também a mãe do Artur referiu que foi este o momento em que foi tomada a decisão do filho mudar de curso, iluminando, ainda, que essa possibilidade já tinha sido ponderada aquando da candidatura para o ensino superior.

22 MA Já foi no final do 1.º semestre. No final do 1.º semestre ele viu que não... A Matemática que ele tinha não estava... Ele não estava a perceber a Matemática. Até que dissemos se ele queria explicador mas ele disse que não porque ia mudar. Já no 1.º semestre. E, aliás, ele foi para o prim... este ano já com ideias de, se não conseguir, para mudar. Já era do nosso acordo, se ele não conseguisse, que era para mudar. E foi isso. Aconteceu que ele vai mudar. (E2-MA, julho 2010, p. 3)

Os procedimentos de candidatura à mudança de curso decorrem no final do 2.º semestre de cada ano letivo, pelo que o Artur continuou a frequentar o curso em que ingressara, aguardando o período para essa transição. No entanto, atuando de modo coerente com a decisão que tinha tomado, no 2.º semestre o Artur já só frequentou as UCs que poderiam corresponder, num processo de equivalência, a UCs da licenciatura para onde pretendia mudar, tal como nos relatou a mãe deste estudante.

32 MA O 2.º semestre dele foi mau. (...) Ele estava mesmo desmotivado. Ele já ia só a uma aula ou duas, que eram as disciplinas que ele ia ter com [a licenciatura para onde pretendia mudar]. (...) As outras aulas ele já não ia. (E2-MA, julho 2010, pp. 3-4)

O discurso da mãe do Artur, por um lado, ilumina como a decisão da mudança de curso configurou as opções das UCs que frequentou no 2.º semestre e, por outro, faz alusão aos sentimentos do filho relativamente à vivência da componente académica do ensino superior, referindo a desmotivação que ele experienciou naqueles dois semestres. Este relato reforça a interpretação que fizemos ao considerar que esta transição comportou, no caso do Artur, um processo de rutura, que gerou desconforto e desânimo, impulsionando uma necessidade de reavaliar as escolhas e projetos previamente decididos.

Terminado o 2.º semestre, do 1.º ano do plano de estudos do mestrado integrado, mesmo não frequentando todas as UCs, o Artur só conseguiu aprovação na componente prática de uma UC que, deste modo, não ficou concluída (CIP-A, julho 2010). Assim, no 1.º ano de frequência do ensino superior, o Artur não obteve aprovação em nenhuma das UCs em que participou, o que agravou os sentimentos de desânimo e desmotivação que começara a vivenciar no final do 1.º semestre. Quando lhe solicitámos que associasse uma só palavra àquele ano letivo que terminava, respondeu antes com o desejo de poder recomeçar o ensino superior de novo, apagando estas primeiras vivências de insucesso académico.

116 A Ah, por exemplo, esquecer o passado na universidade e continuar uma nova era universitária do 1.º ano até ao fim do ano. Acho que foi... acho que é isto.

(...)

118 A Então, porque o 1.º ano foi assim mauzinho, não ter conseguido fazer as cadeiras. Agora fazer pelo menos três cadeiras neste momento é muito bom para mim. Três cadeiras... Acho que é isso, fazer as cadeiras todas e... num semestre e fazer... Acho que está a perceber o meu conceito, acho eu. Acho que é isso. (E4-A, julho 2010, p. 8)

O discurso do Artur ilumina o marcado desconforto e tristeza que o insucesso acadêmico daquele ano letivo originaram, para além da redução das expectativas, considerando que a aprovação a três UCs, num ano letivo, já seria um resultado que consideraria positivo. Já a mãe dele, que, como referimos, considerou que o 1.º semestre correspondeu a um período de adaptação do filho ao ensino superior, escolheu a palavra ‘experiência’ para associar a este primeiro ano letivo em que o Artur frequentou aquele nível de ensino. A mãe do Artur afirmou que, mesmo com insucesso acadêmico, aquela vivência configurou uma fonte de aprendizagens que contribuíram para o desenvolvimento do filho, enquanto estudante e jovem adulto: “Experiência. Ganhou um bocadinho de experiência. Tornou-se mais maduro. Um bocadinho mais maduro” (E2-MA, julho 2010, p. 7). Deste modo, a mãe do Artur reconheceu um lado útil nas primeiras vivências do filho, algo que o próprio, pela desmotivação que sentia, teve dificuldade em fazer. Para ele, que era considerado um estudante com sucesso escolar até ao 12.º ano de escolaridade, não conseguir terminar nem uma UC no 1.º ano de frequência do mestrado integrado foi um duro golpe na sua autoestima académica. Ainda assim, conseguiu enumerar alguns aspetos que considerou positivos: “Acho que foi conhecer novas pessoas. Acho eu. Acho que foi conhecer novas pessoas e conhecer as cadeiras. (...) E acho que a coisa mais positiva foi, também, tirar dúvidas do que é que é a faculdade, essas coisas” (E4-A, julho 2010, p. 2). Assim, para além da componente social, o Artur assume que foi importante perceber melhor como era o ensino superior, em geral, e aquela instituição, em particular, bem como em que consistiam as UCs que frequentou.

5.2.3.2. A mudança de curso

Tal como relatou que pretendia fazer, no final do ano letivo de 2009/10, o primeiro em que o Artur frequentou o ensino superior, este estudante candidatou-se a uma mudança de curso, para uma licenciatura do mesmo domínio das Ciências Experimentais em que se enquadrava o mestrado integrado em que tinha conseguido ser colocado. Contudo, a mudança foi indeferida (RD-A, 2010/11), uma vez que o Artur não conseguiu aceder a uma das três vagas existentes para a mudança de curso. Assim, este estudante continuou a frequentar o mestrado integrado em que ingressara. Como referiu a mãe deste estudante, esta foi uma situação que trouxe uma maior desmotivação ao Artur: “Foi um bocado frustrante porque ele, mesmo ele, estava memo desanimado” (E3-MA, julho 2011, p. 1). Também o Artur afirmou como uma situação negativa não

ter conseguido mudar de curso, referindo um sentimento de perda de tempo por ter de permanecer num curso que não desejava realizar.

8 A Ah, foi muito mau porque é como se tivesse perdido um ano... um ano de vida... um ano de escola, porque... um ano... mais um ano sem trabalho porque eu, como o curso que queria... err... queria ter e... Pah, fiquei triste, olha. O que hei-de dizer? Não quero ficar no curso onde eu estou. (E5-A, julho 2011, p. 1)

Assim, o Artur manteve a intenção de mudar de curso e, por isso, procurou continuar a trabalhar no sentido de obter aprovação nas UCs que poderiam ser equivalentes às que constituem a licenciatura que pretendia frequentar e que o deixariam, também, numa situação mais vantajosa relativamente à seriação de candidatos à mudança de curso, da próxima vez que se candidatasse. Por exemplo, quando o questionámos sobre uma das UCs do domínio da Matemática que faziam parte do plano curricular correspondente ao 1.º semestre do mestrado integrado, respondeu-nos que: “Eu não vou fazer [essa UC do domínio da Matemática] porque essa cadeira não dá para fazer equivalência para as cadeiras que há em [nome da licenciatura]” (CIEL-A, outubro 2010).

Assim, decorreu mais um ano letivo, o de 2010/11, continuando o Artur a frequentar UCs correspondentes ao 1.º e 2.º semestres do plano curricular do mestrado integrado em que ingressara. Em termos académicos, este foi um ano de maior sucesso, tendo o Artur obtido aprovação em duas UCs do 1.º semestre e uma do 2.º, nenhuma delas do domínio da Matemática (CIEL-A, março 2011; E5-A, julho 2011). De realçar que isto correspondia às expectativas reajustadas dele: fazer três UCs por ano, ou seja, este reajustamento permitiu-lhe evitar frustrações maiores, no futuro. Assim, no balanço que fez sobre o segundo ano de frequência do ensino superior, este estudante salientou, precisamente, o aumento do sucesso escolar, referindo a melhoria nos resultados alcançados, na componente académica, bem como a continuação de vivências positivas na vertente social, com os pares.

4 A Ah, [correu] bem, este ano. Relativamente ao ano passado, correu muito melhor.

(...)

6 A Consegui fazer mais cadeiras. Err... Conheci novas pessoas, mas eram caloiros. Novos... E a nossa amizade foi ficando cada vez mais forte com o pessoal que eu tinha conhecido no ano em que eu era caloiro. (E5-A, julho 2011, p. 1)

Concluído o segundo ano de frequência do ensino superior, o Artur mantinha a vontade de mudar de curso, apesar de algumas vezes de outros significativos não concordarem com esta escolha.

- 88 A Ah, o meu irmão... também... Ele disse... Ele acha que eu devia ficar [no mestrado integrado], como [no mestrado integrado] há mais emprego.
- (...)
- 92 A Ah... Deixe-me pensar. [Os meus colegas] acham que eu não devia ir porque [o mestrado integrado] é melhor. É como a mesma opinião que o meu irmão. (E4-A, julho 2010, p. 6)

Assim, no final do ano letivo 2010/11, o segundo de frequência do ensino superior e do mestrado integrado em que ingressou, o Artur voltou a candidatar-se a uma mudança de curso, para a mesma licenciatura a que se candidatara no ano anterior, dentro do mesmo domínio das Ciências Experimentais. Desta vez, a mudança foi autorizada (RD-A, 2011/12) e, em setembro de 2011, o Artur começou a frequentar a licenciatura pretendida. Este curso tem um plano curricular previsto para três anos letivos, organizados em seis semestres, com cinco ou seis UCs cada, tendo cada estudante de concluir, no mínimo, 32 UCs. Esta licenciatura inclui três UCs do domínio da Matemática, distribuídas pelos três primeiros semestres (RD-A, 2011/12).

O Artur tratou rapidamente dos processos administrativos para a obtenção das equivalências, ficando, assim, a frequentar só as UCs em falta, tal como nos informou, por conversa informal eletrónica: “Sim já fui [aos serviços administrativos] e pedir equivalências e já está tudo tratado desde a primeira semana de aulas” (CIEL-A, outubro 2011). Os relatos das primeiras vivências no novo curso foram bastante positivos. Em relação aos conteúdos programáticos e às UCs que passou a frequentar afirmou que: “a minha primeira semana de aulas foi boa :D e por acaso tou a gostar muito mais deste curso do que o curso que estava anteriormente” (CIEL-A, outubro 2011). No segundo semestre continuava a relatar, com satisfação, o maior interesse que sentia pelas novas UCs: “Bem o 2º semestre tou a gostar mesmo porque tenho as cadeiras de [nomes das cinco UCs que estava a frequentar]” (CIEL-A, março 2012). Em termos sociais, as interações com os pares desenrolaram-se com facilidade: “no sábado fui ao jantar de curso e conheci muita gente e são muitos simpáticos :D” (CIEL-A, novembro 2011). Assim, os relatos que partilhou sobre o primeiro ano de frequência da licenciatura para a qual mudou iluminavam vivências que lhe agradavam muito mais em termos do plano de estudos e que continuavam a ser positivas, na componente social.

Decorrido o primeiro ano de frequência do novo curso (terceiro no total de frequência do ensino superior), o Artur conseguiu concluir mais duas UCs, incluídas no plano curricular do 1.º semestre, obtendo ainda aprovação na parte prática de mais duas UCs do 2.º semestre, e que, portanto, não ficaram terminadas (CIEL-A, janeiro 2012, março 2012, julho 2012). Como seria expectável, não ter conseguido concluir nenhuma UC, no 2.º semestre foi, novamente, motivo de tristeza e desmotivação para o Artur. Como partilhou, através de conversa informal, não ter obtido aprovação em nenhuma UC, naquele semestre, foi particularmente desanimador porque, com o que aprendeu nos dois primeiros anos de frequência no ensino superior, tinha já reajustado as formas de atuação, aumentando acentuadamente o tempo destinado ao trabalho autónomo, fora das aulas.

Agora estou muito mal porque não consegui fazer nenhuma cadeira :\ só consegui fazer a parte prática de [nome de duas UCs de um domínio diferente da Matemática]. (...) Esse semestre foi desde sempre o pior que já tive porque eu esforcei-me tanto mas tanto que acabava por fazer relatórios trabalhos práticos para fazer :\ épa a sério tou bué triste :(esforcei-me tanto neste semestre que até o pessoal dizia que tava todo maluco por tar sempre a ver-me na biblioteca [da instituição de acolhimento] a estudar e estudar. (CIEL-A, julho 2012)

Assim, o Artur iluminava uma profunda tristeza com os níveis de insucesso académico alcançados naquele 2.º semestre, do primeiro ano de frequência da licenciatura, salientando a marcada diferença entre as formas de atuação, anteriores e as atuais, relativamente aos momentos de estudo e trabalho autónomos, pela referência à estranheza que causaram nos colegas. De salientar que ele relata mesmo que “este semestre foi desde sempre o pior”, manifestando, de forma muito nítida, como o aumento das horas de estudo e o esforço todo que fez, por não terem resultados práticos, o deixaram desanimado e perdido. Existe uma pergunta implícita neste desabafo: Se estudando tanto não conseguiu aceder ao sucesso académico em nenhuma das UCs frequentadas, como vai ser possível obter as aprovações em falta e terminar a licenciatura? Assim, quando lhe perguntámos que palavra associaria àquele ano letivo que terminava, optou por separar as palavras selecionadas por semestre: ‘desempenho’ e ‘positivo’ para o 1.º semestre e ‘fracasso’ e ‘negativo’ para o 2.º. Estas escolhas corroboram a desmotivação e frustração associados à conclusão do 2.º semestre e já iluminada pela citação anterior.

- 134 A Hãm... Uma palavra? Por exemplo, no 1.º semestre foi uma palavra que era ‘desempenho’. No 2.º foi, tipo, mais um fracasso. Porque não consegui passar, apesar de ter esforçado muito.
- (...)
- 136 A [Eu] acho que seria, por exemplo, ‘negativo’. No 2.º semestre ‘negativo’. Acho que era a única palavra que estava neste momento. No 1.º ano foi positivo. No 1.º semestre, desculpe. Foi positivo. (E6-A, junho 2012, p. 8)

Mais uma vez, nenhuma das UCs em que foi aprovado, neste ano letivo, era do domínio da Matemática, iluminando a dificuldade acrescida que este domínio representa para o Artur, para o qual, durante o ensino secundário, usufruiu de diversos apoios e adaptações. Entre eles encontravam-se, por exemplo, o apoio individualizado semanal, gerido pelo(a) professor(a) que era responsável por lecionar essa disciplina, na turma em que participava, a qual era de tamanho reduzido ($N \leq 20$), para além da possibilidade de recorrer a tempo adicional ou consultar um dicionário em momentos de avaliação escrita. Nenhum destes apoios estava acessível no ensino superior. Assim, o Artur continuava a debater-se com o acentuado aumento do nível de exigência e perda de apoios específicos ao dispor no ensino superior, quando comparados com o que pôde aceder até à conclusão do ensino secundário, sem conseguir obter aprovação em UCs do domínio da Matemática e vivenciando acentuados desafios em relação aos outros domínios. Esta disparidade, como facilmente se pode compreender, não promove a inclusão, mas sim a exclusão dos estudantes que necessitam de AESE.

Ainda que não conseguisse concluir todas as UCs que frequentou e que estavam incluídas no plano de estudos previsto para o 1.º e 2.º semestres da licenciatura para a qual mudou, o Artur fazia um balanço positivo do primeiro ano de frequência deste novo curso.

- 6 A É assim, eu acho que foi uma mudança muito boa porque estou no curso que eu gosto, mas não é fácil. Tem desafios. Desafios. E... Mais? Hum... Pronto, conheci novas pessoas, err... Gosto muito deles. Acho que é só isso. Gosto muito do curso. Estou muito contente. Agora, para o ano, tenho que me esforçar muito mais. Agora, err... vamos lá ver como é que vai correr.
- (...)
- 8 A Este é o curso que eu quero fazer porque, apesar de difícil, eu gosto. Mas... Porque tem muitas partes [do domínio das Ciências Experimentais que lhe interessa]. Porque eu gosto muito [desse domínio das Ciências Experimentais]. E é... eu acho que é o curso que tem a ver comigo. (E6-A, junho 2012, p. 1)

Assim, apesar dos desafios que continuava a sentir, no acesso ao sucesso acadêmico, o Artur acreditava que a mudança de curso foi uma transição positiva, pois os conteúdos programáticos estavam mais próximos das suas áreas de interesse.

5.2.3.3. Os agentes educativos da instituição de acolhimento

Nos dois primeiros anos de frequência do ensino superior, isto é, em 2009/10 e 2010/11, quando era estudante do mestrado integrado em que ingressou após concluir o ensino secundário, o Artur frequentou três UCs do domínio da Matemática, todas lecionadas no período correspondente ao 1.º semestre do ano letivo. Durante esses dois anos entrámos em contacto com seis docentes: quatro foram responsáveis pelas duas UCs que o Artur frequentou em 2009/10 e os outros dois lecionaram a UC em que este estudante participou em 2010/11.

Talvez motivado pelo insucesso académico vivenciado no 1.º semestre, iluminando o desconforto que esta situação originou quando comparada com o que experienciara até à conclusão do ensino secundário, o Artur tardou a responder aos contactos que procurámos estabelecer com ele. Assim, já decorria o 2.º semestre quando nos deu a conhecer o nome dos quatro primeiros docentes com quem trabalhou e que lecionaram as UCs do domínio da Matemática que frequentou. Deste modo, estes professores foram contactados perto do final do 2.º semestre do ano letivo que decorria. Três deles disponibilizaram-se para o agendamento de uma entrevista, que decorre, em julho de 2010, num período em que as aulas já tinham terminado. Estes três docentes constituíram-se, assim, como participantes deste estudo, estando designados como PA1, PA2 e PA3.

O quarto docente contactado nesse ano letivo, foi responsável pelas aulas teóricas de uma das UCs do domínio da Matemática, frequentadas pelo Artur. Depois da ausência de resposta ao *e-mail* que lhe enviámos, telefonámos-lhe. Nesta interação disse-nos que, no 1.º semestre daquele ano letivo, tinha lecionado mais 300 estudantes e que não se recordava, em absoluto, do Artur. Desta forma, acreditava que não faria sentido agendar connosco uma entrevista, pois não teria nada de específico sobre este estudante para partilhar. Ainda nesse contacto telefónico partilhou que não recebeu nenhuma informação, da parte da instituição de acolhimento, acerca da presença de um estudante surdo nas turmas que iria lecionar (DB, julho 2010). Esta constitui uma resposta preocupante pois significa que, durante todo o semestre, este docente não se apercebeu da presença do Artur, ou seja, de um estudante surdo, que frequentava

aquelas aulas. Assim, a interação estabelecida com este professor iluminou o quanto podem ser penalizadoras, por um lado, a falta de informação dada aos docentes sobre as especificidades dos estudantes que lecionam e, por outro, a participação em turmas com um número muito elevado de estudantes, o que impossibilita, ou, pelo menos, dificulta acentuadamente, o conhecimento dos estudantes, por parte do docente, tornando as aulas impessoais e, necessariamente, não adaptadas às necessidades de estudantes surdos, como o Artur, ou de quaisquer outros estudantes com necessidades de AESE

No segundo ano, sensivelmente a meio do 1.º semestre, contactámos os dois docentes que lecionavam as componentes teórica e prática da única UC do domínio da Matemática que o Artur estava a frequentar nesse período. Da professora que lecionava as aulas práticas obtivemos uma resposta positiva no espaço de poucos dias, com imediata indicação de datas possíveis para a marcação da primeira entrevista. Entrevistámos esta professora, que passou a ser identificada como PA4, e solicitámos-lhe autorização para assistir a algumas das aulas em que o Artur participava. Recebemos, novamente, uma resposta favorável, tendo observado um total de cinco aulas práticas. Depois de concluído o semestre, já com as classificações finais divulgadas, voltámos a entrevistar esta docente.

Quanto ao professor que lecionava as aulas teóricas, depois do silêncio como resposta aos *e-mails* que enviámos, telefonámos, já durante o 2.º semestre, obtendo uma resposta semelhante à que nos dera o docente do primeiro ano letivo, isto é: não se apercebeu da presença do Artur nas aulas que lecionou, logo não faria sentido marcar uma entrevista sobre essa temática. Referiu ainda que, nas aulas teóricas, não é feito um registo das faltas. Portanto, não sabia se o Artur esteve, ou não, nas aulas. Ainda que seja tão preocupante como o que registámos relativamente ao docente do primeiro ano letivo – não se aperceber do Artur durante todo o semestre – esta é, quanto a nós, uma situação mais grave, pois enviámos o primeiro *e-mail* quando ainda decorriam as aulas do 1.º semestre. Isto significa que, assumindo que o docente leu o que escrevemos, ficaria informado, pelo menos a partir dessa altura, da presença de um estudante surdo numa das turmas que lecionava, sendo expectável que ficasse mais atento à situação. Lamentavelmente, não foi isso que aconteceu.

Depois da mudança de curso, em 2011/12, o Artur tinha no plano de estudos uma só UC do domínio da Matemática no 1.º semestre, sendo que o docente que lecionava as aulas teóricas era o mesmo que era responsável pelo turno de aulas práticas que este estudante frequentava. Contactámos este docente, que nos respondeu

afirmativamente, no próprio dia, tendo-se desenrolado uma sequência de eventos semelhante à que vivenciámos com a professora PA4, isto é: (1) realizámos uma primeira entrevista sensivelmente ao meio do semestre; (2) recebemos autorização para assistir às aulas em que o Artur participava, observando um total de cinco aulas (neste caso três práticas e duas teóricas), e, por último; (3) entrevistámos o docente, uma segunda vez, depois do semestre e o processo de divulgação das classificações finais estarem ambos concluídos. Este professor é identificado neste estudo com a designação PA5.

Não tendo obtido aprovação na UC lecionada pelo professor designado como PA5, o Artur voltou a frequentá-la no 2.º semestre, sendo a UC lecionada por uma outra docente. Procurámos entrar em contacto com esta docente, mas, desta vez, sem sucesso, não conseguindo obter qualquer resposta. Assim, perdemos a oportunidade de uma reflexão e aprendizagem mútuas, desconhecendo, inclusivamente, o motivo deste silêncio e falta de disponibilidade para colaborar nesta investigação.

No segundo ano de frequência da licenciatura (o quarto no ensino superior), isto é, em 2012/13, o Artur frequentou a mesma UC do domínio da Matemática, que voltou a ser lecionada pelo professor PA5, em ambos os semestres, pelo que não se justificaram novos contactos. A partir do ano seguinte parámos de tentar contactar docentes e assistir às aulas de UCs do domínio da Matemática que lecionavam por já se começar a perder o elemento da transição do ensino secundário para o ensino superior que queríamos investigar.

Assim, desta instituição de acolhimento participaram neste estudo cinco docentes, que lecionaram UCs do domínio da Matemática, distribuídas pelos primeiros dois anos letivos em que o Artur frequentou cada um dos cursos (mestrado integrado e licenciatura). Para além deles, entrevistámos, ainda, em simultâneo, duas psicólogas que trabalhavam num gabinete de apoio aos estudantes. A entrevista a estas agentes educativas decorreu no primeiro ano em que o Artur frequentou o ensino superior (2009/10) e foi uma mais-valia que permitiu aprofundar a compreensão sobre a preparação daquela instituição e respetivo corpo docente para acolherem estudantes com necessidade de AESE, particularmente surdos, relatada pela voz de quem apoia e trabalha com os estudantes em cenários e situações diferentes das aulas.

5.2.3.4. As respostas da instituição de acolhimento

Como já referimos ao analisar o caso do Dário, não existe suporte legal, definido a nível nacional, que explicita apoios, adaptações ou outros direitos específicos para estudantes com necessidade de AESE, nomeadamente os surdos, que frequentem o ensino superior. À semelhança do que vivenciou o Dário, também na instituição de acolhimento em que o Artur ingressou não existem estatutos internos específicos para estudantes surdos, em particular, ou mesmo para estudantes com necessidade de AESE, em geral. Assim, também o Artur ficou à mercê da sensibilidade, bom senso e experiências pessoais dos agentes educativos com quem foi trabalhando, com subsequente aleatoriedade das adaptações (ou ausência delas) que tenham em consideração as suas necessidades e características, ou seja, com a vivência de falta de equidade no acesso ao sucesso escolar.

5.2.3.4.1. Sinalização do Artur enquanto estudante surdo

Tal como aconteceu com o Dário, o Artur ingressou no ensino superior incluído no contingente especial, que permite aceder a um conjunto de vagas reservado para estudantes com características físicas ou sensoriais que configuram a necessidade de AESE, proporcionando equidade no acesso ao ensino superior (MEC, 2015b). Também neste caso, nos apercebemos de que a sinalização que trazia, ao ingressar naquela instituição através desse contingente, não aciona qualquer mecanismo de reconhecimento e resposta subsequentes, isto é, não há nenhum encaminhamento do estudante para um serviço de apoio que desse continuidade ao trabalho que era feito pelos professores de educação especial, nos ensinos básico e secundário, nem tão pouco é facultada uma informação básica (por exemplo, sobre a sua presença, em aula) aos docentes que lecionam UCs no curso em que o estudante ingressa. Também nesta instituição, todos os docentes que entrevistámos afirmaram não ter recebido qualquer aviso formal acerca da presença do Artur numa das turmas que lecionaram.

- | | |
|--------|---|
| 12 PA1 | Não me lembro de ter recebido nada oficial a dizer que ia ter um aluno com essas características. (E-PA1, julho 2010, p. 2) |
| 22 PA2 | Na altura só me dei conta no primeiro dia de aulas que ele lá estava. Portanto, uma pessoa não tem um aviso com antecedência. (E-PA2, julho 2010, p. 4) |
| 64 PA3 | Portanto, eu não... não fui informada de nada. (E-PA3, julho 2010, p. 8) |

- 8 PA4 Não soube. Ninguém me disse que eu ia ter o Artur como aluno. (E1-PA4, outubro 2010, p. 1)
- 20 PA5 Não recebi nenhuma indicação. (E1-PA5, novembro 2011, p. 6)

Mesmo os dois docentes que não foram entrevistados, mas que conseguimos contactar telefonicamente, afirmaram, nessa breve interação, não ter recebido qualquer informação sobre a presença de um estudante surdo nas aulas teóricas que lecionaram (DB, julho 2010, maio 2011), contribuindo para o desconhecimento, durante todo o semestre, da participação do Artur naquelas aulas. Assim, não havendo um aviso formal e prévio, por parte dos serviços administrativos, as aulas das diferentes UCs frequentadas pelo Artur foram iniciadas, sem que houvesse um momento de preparação e reflexão que visasse adaptar práticas letivas às especificidades comunicacionais deste estudante. Esta é uma situação que promove a falta de equidade e que, em algumas UCs, se manteve durante todo o semestre, ou seja, todas as aulas a que assistiu estavam adequadas a estudantes ouvintes, não a surdos, podendo o Artur aceder à informação partilhada apenas quando a modalidade de comunicação coincidia com aquelas que pode perceber.

Para colmatar esta desinformação, em várias UCs foi o próprio Artur que se aproximou e dirigiu aos docentes, dando a conhecer as características sensoriais e algumas adaptações que os professores poderiam adotar para o incluir, em aula e, em particular, na comunicação que tinha lugar nesse espaço/tempo.

- 4 A Foi muito... muito difícil de lidar, de compreender o que é que os professores diziam porque a maior parte deles, como não está informado sobre o conhecimento da minha deficiência, então eu tento que ir para as aulas... no fim das aulas tinha que ir falar com o professor para ver se ele podia falar mais devagar. (E3-A, maio 2010, p. 1)

Assim, o Artur salientou o quanto era difícil compreender os docentes, afirmando que estes não estavam informados acerca da sua presença naquelas aulas/turmas e que era ele quem se lhes dirigia, no final das aulas, explicitando as necessidades que sentia. Como refere, os professores falavam demasiado depressa para que conseguisse realizar a leitura labial. Isto significa que uma parte considerável da informação não lhe era acessível, o que contraria os princípios básicos da inclusão. Para além disso, as instituições de ensino superior aceitam estes estudantes, que pagam propinas como os demais, ou seja, cumprem com as suas obrigações perante as

instituições de ensino superior. Como tal, seria de esperar que estas também lhes garantissem os seus direitos, entre eles o de acesso ao sucesso escolar.

Na entrevista seguinte, o Artur voltou a reforçar este relato, acrescentando que não era apenas “a maior parte deles” que não estava informada, mas antes todos os docentes, uma vez que era sempre ele quem lhes dava a conhecer a situação.

40 A Quer dizer, os professores não são informados... não são informados a dizer que há alunos com o mesmo problema que eu porque, nos primeiros dias de aulas, era sempre eu a ir ter com o professor para dizer se podia falar mais lentamente. (E4-A, julho 2010, p. 4)

Dois dos docentes que entrevistámos afirmaram ter-se apercebido da presença de um estudante com próteses auditivas antes mesmo do Artur se lhes ter dirigido, tal como iluminam as seguintes transcrições:

10 PA4 Pronto, eu estava lá na aula e percebi que ele tinha... tinha um aparelho. (...) e eu percebi, pela maneira como ele fala, que... Mas ele não... também não referiu nada relativamente a isso. (E1-PA4, outubro 2010, p. 1)

18 PA5 Eu, a primeira vez que vi o Artur, foi numa aula prática que ele veio... Ele está numa das minhas turmas práticas. E... E pronto, eu vi, portanto, nota-se... reparei que o... portanto, que ele tinha uns aparelhos nos ouvidos. Portanto, pensei “portanto, é uma pessoa que tem problemas auditivos”. (E1-PA5, novembro 2011, p. 5)

Deste modo, visualmente, o que levou os docentes a aperceberem-se da presença do Artur foi a utilização das próteses auditivas, algo que muitos surdos optam por não usar, por desconforto ou porque o ganho, em termos de capacidade auditiva, em alguns graus de surdez, não justifica que utilizem esse recurso. É de salientar que esta situação só ocorreu em aulas práticas, onde: (1) a turma era particularmente pequena, estando presentes, nas aulas que observámos, um máximo de 12 estudantes (OA1-PA5, dezembro 2011; OA3-PA5, janeiro 2012; OA5-PA5, janeiro 2012); e (2) numa turma onde, apesar de haver 43 estudantes inscritos, a professora fazia um esforço ativo e intencional por conhecer os estudantes pelo nome, reparando, por isso, desde a primeira aula, na presença do Artur e respetivas especificidades: “eu conheço com bastante rapidez os alunos pelo nome. (...) E já sei bastantes nomes de todas as turmas. E... e vi. Porque eu faço a chamada” (E1-PA4, outubro 2010). Assim, serem precisamente estes os docentes que se aperceberam da presença do Artur, antes de este lhes falar da temática da surdez, sustenta, também, a importância da participação em turmas de tamanho reduzido e da procura de estabelecer uma relação mais próxima com os

estudantes, contrariando a tendência de distanciamento, vivenciada nas instituições do ensino superior, referida por alguns autores (Albuquerque, 2008; Tavares, 2000). As diferenças na situação vivenciada pelo o quinto docente (PA5) – uma aula com poucos estudantes – e na forma de atuação da quarta (PA4) – fazer chamada e procurar conhecer os estudantes – permitiram que estes professores pudessem passar a ter em consideração as características do Artur desde as primeiras aulas.

O primeiro excerto ilumina, ainda, que este estudante não falou com esta docente sobre a surdez nem lhe solicitou adaptações na forma de comunicar, em aula. À semelhança do que relatou o Dário, o Artur não informou todos os docentes com quem trabalhou. Alguns deles porque sentia que a forma como lecionavam permitia que acesse, de forma satisfatória, à comunicação e conteúdos partilhados, em aula. Como afirmou: “Quando eu não percebo o que é que os professores dizem (...) vou sempre informar os professores” (E4-A, julho 2010, p. 4), de onde se depreende que, nos casos em que percebia o que os professores diziam, o Artur não foi falar com eles sobre a temática da surdez. É possível que tenha sido isso que aconteceu com a quarta professora (PA4), uma vez que esta docente já se tinha apercebido da presença do Artur, tendo introduzido algumas adaptações nas suas formas de atuação para que ele pudesse aceder à comunicação, em aula (as quais pudemos observar e analisaremos na Secção 5.2.3.5.3.).

O Artur relatou outro motivo que o levou a não informar todos os docentes com quem foi trabalhando: sentir que, mesmo depois de avisados, as formas de atuação de alguns se mantinham inalteradas. Como referiu, uns ignoraram a informação que lhes transmitiu, outros fizeram pequenas e pontuais adaptações, não iluminando esforço no sentido de incluírem o Artur nas aulas que lecionavam: “Agora, quando souberam ficaram... pronto, err... indiferentes. Às vezes, tentam facilitar a fala para que possa perceber melhor e penso que é só” (E6-A, junho 2012, p. 5). O adjetivo que o Artur usa é clarificador: “indiferentes”. Esta atitude veicula a mensagem implícita que lhe diz que ele não importa e que os docentes não sentem como parte das suas funções a tarefa de lhe oferecer equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem. Outros professores, mesmo avisados, mais do que uma vez, repetiam a forma de atuação que impedia o acesso do Artur à comunicação oral, iluminando pouca consideração e respeito por este estudante.

112 A E eu peço sempre ao professor para não ir lá para trás. Mas continuam a ir lá para trás na mesma. Então... Também há uns que falam rápido. Eu peço para não falarem rápido e tam... também continuam a falar rápido. (E5-A, julho 2011, p. 6)

Na presença de um estudante surdo, que recorre à leitura labial, a deslocação na frente da sala de aula dificulta esse processo de perceção do discurso do docente, pela movimentação do orador e porque nem sempre estará de frente para aquele estudante. Caminhar até ao fundo da sala é ainda mais desadequado pelo aumento da distância entre o docente e o estudante surdo, uma vez que este discente deverá estar sentado na fila da frente e passa a ter dificuldades em visualizar os detalhes na articulação das palavras proferidas pelo professor, perdendo também os poucos sons residuais que consegue captar. Além disso, quando um docente se desloca para o fundo de uma sala, habitualmente pretende que os estudantes foquem a sua atenção no que está escrito, ou projetado, do lado da frente, ao mesmo tempo que o ouvem. No caso de um estudante surdo, esta situação exige que rode, constantemente, a cabeça, dividindo a atenção entre o docente e o quadro, perdendo, necessariamente, informação oral, nos momentos em que olha para a frente. Já o Artur, ainda no ensino secundário, se referira ao desafio de seguir o discurso de um docente e estar a copiar anotações do quadro, salientando, como já referimos, que não é possível olhar atentamente para um professor e para o quadro em simultâneo: “às vezes quando uma professora fala temos que prestar atenção... (...) eu tento prestar atenção e quando estou a escrever, aí a professora fala então tomo atenção e não consigo fazer as duas coisas ao mesmo tempo” (E2-A, abril 2009, p. 1).

Assim, a forma de atuação destes docentes fez com que o Artur fosse desistindo de abordar os professores que se seguiram, acentuando as situações de falta de equidade que foi vivenciando: “Desisti porque os professores não... não... não mudavam. Não... não mudavam a maneira de falar e, então, desisti” (E3-A, maio 2010, p. 1). Estes relatos iluminam a falta de sensibilidade de uma parte do corpo docente relativamente às questões ligadas às necessidades de AESE, algo que, de acordo com J. Santos (2008) e César (2014, 2017) ou César e seus colaboradores (2014), poderia ser melhorado com o acesso a processos de educação formal sobre estas temáticas. Também, uma informação sobre a presença do Artur, veiculada por canais formais, administrativos ou pedagógicos, dentro da instituição de ensino superior por ele frequentada, teria, muito provavelmente, um peso muito mais significativo sobre o modo como alguns docentes respeitam, ou não, as características deste estudante, ou as de outros com necessidade de AESE.

Felizmente, estes foram só alguns casos vivenciados pelo Artur, não representando a totalidade dos docentes com quem trabalhou. Alguns, depois de informados por este estudante sobre as características e necessidades do mesmo, procuraram, de forma ativa, respeitar e incorporar nas formas de atuação adotadas as adaptações solicitadas pelo Artur, ou que, por intuição ou experiência pessoal, conheciam como sendo facilitadoras da comunicação com surdos que recorrem à leitura labial. Foi esse o caso de uma docente que lecionava uma UC, de um domínio diferente da Matemática, frequentada no 2.º semestre da licenciatura: “Pronto, a professora de [uma UC de um domínio diferente da Matemática] estava sempre à minha frente para eu poder a compreender” (E6-A, junho 2012, pp. 5-6). Uma outra docente, que lecionava uma UC de um domínio das Ciências Experimentais, adotou como estratégia uma solicitação frequente de *feedback*, para que pudesse saber rapidamente em que momentos o Artur não estava a acompanhar o que estava a ser dito ou feito em aula: “A professora de [uma UC de um domínio das Ciências Experimentais] ela sabe quem eu sou (...) pergunta-me sempre se eu tenho dúvidas, se está tudo bem, estou a compreender e assim e se está tudo bem” (E6-A, junho 2012, p. 5). Outro docente, assumindo que, por vezes, se poderia esquecer de adaptar a velocidade do discurso às características e necessidades do Artur, solicitou-lhe que este o avisasse sempre que isso acontecesse, tal como o Ivo (PM2), professor do ensino secundário, e a docente que lecionou a terceira UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD3) relataram ter feito.

70 A Há só um professor que me chamou a atenção para avisar se o professor – é [de uma UC de um domínio das Ciências Experimentais] – chamou-me a atenção para o avisar se o professor ficava a falar muito rápido para o avisar para falar um bocadinho mais pausadamente, para eu poder perceber. (E5-A, julho 2011, p. 4)

Também vários dos docentes que lecionaram as UCs que o Artur frequentou no 1.º semestre da licenciatura, depois dele estabelecer o primeiro contacto relativo à surdez, adotaram formas de atuação específicas pela presença deste estudante, tal como relatou em conversa informal eletrónica, cerca de um mês depois do início das aulas.

E tenho ido a apresentar-me aos professores e perguntei se eles podiam falar mais devagar devido ao meu problema de audição e para não ficarem de costas para mim porque dificultava a minha compreensão e por mera sorte todos os professores dão-me muita atenção e fiquei muito feliz porque agora percebo muito melhor as matérias :D (CIEL-A, outubro 2011)

Neste excerto encontra-se uma alusão à sorte de encontrar docentes que adaptaram, de alguma forma, as práticas letivas de modo a incluírem o Artur na comunicação e processos de aprendizagem, em aula. Este modo de perceber as adaptações que contribuem para a sua inclusão, enquanto estudante do ensino superior, iluminam o quanto, infelizmente, são ainda raras, levando a que este estudante se entenda como um acaso feliz – uma sorte – ao invés de um direito seu, que é desrespeitado de cada vez que isso não acontece.

Os dois primeiros docentes que entrevistámos e que lecionaram UCs do domínio da Matemática frequentadas por este estudante (PA1 e PA2), corroboraram os relatos do Artur, ao afirmarem que foi ele a dirigir-se-lhes, abordando a temática da surdez e explicitando algumas das adaptações que poderiam facilitar o acesso do mesmo à comunicação em aula.

8 PA1 Bom, eu recordo-me bem desse aluno, porque penso que foi a primeira vez que eu tive... que eu... que eu dei aulas a um aluno com... com dificuldades auditivas. Ele veio, muito simpático, veio falar comigo, veio-me explicar que tinha... que tinha, portanto, esse problema. Pediu-me... Pediu-me, dentro do possível, que fizesse algum esforço para falar pausadamente e, de preferência, virado para ele. O que eu penso que tenha a ver com o facto de ele conseguir ler o... os lábios, não é? (E-PA1, julho 2010, p. 2)

10 PA2 Ele veio ter comigo. Portanto, eu não me apercebi. Pediu-me para ficar nos... nos lugares da frente sempre porque tinha um problema auditivo. Hã... (...) A única coisa que pensei é que teria que ter um bocadinho mais de cuidado e tentar falar sempre virada para ele, não é? Porque ele disse-me que, às vezes, também tinha que ter um bom campo de visão porque... porque, muitas vezes, era pela leitura labial que ajudava a compreender as coisas. (...) Pronto, lembro-me de pensar apenas (...) que, de facto, tinha de fazer um esforço. Eu mexo-me muito nas aulas. Caminho muito. Gosto muito de andar e não estar à frente, ou atrás, etc. porque, às vezes, quero que eles olhem para o quadro e, portanto, não quero estar eu à frente. Quero que eles estejam a olhar e a ouvir-me e vou lá para trás. E pronto. E lembrei-me... lembro-me que tive esse... “ok, vamos ver se eu me mantenho mais ou menos aqui à frente e virada para ele, para facilitar um bocadinho”. Foi a única coisa. (...) Foi só mesmo isso: a preocupação. (E-PA2, julho 2010, p. 2)

O discurso destes docentes lista algumas das adaptações que podem facilitar o acesso do Artur às informações partilhadas em aula, iluminando, portanto, que estes professores as apropriaram e, de acordo com o que relataram, em entrevista, esforçaram-se por respeitar. Ainda assim, a forma não muito convicta como o primeiro docente justifica a necessidade de estar à frente do Artur quando fala (“penso que tenha a ver com...”) ilumina, mais uma vez, a falta de formação relativa à surdez e o

desconhecimento da importância do acesso à leitura labial que, para o grau de surdez vivenciado pelo Artur, é a forma dominante de percepção da informação veiculada oralmente.

A falta de informação, completa e atempada, por uma via formal, pode originar, também, juntamente com a falta de formação sobre a surdez, uma percepção deturpada das características e necessidades do Artur. Aquilo que este estudante partilha e o que o docente depreende dessa informação pode ser incompleto ou, até mesmo, incorreto. Por exemplo, o primeiro docente que entrevistámos (PA1) referiu que, pela conversa que teve com o Artur, onde o grau de surdez não foi discutido, deduziu que a capacidade auditiva deste estudante fosse superior à que ele vivenciava.

- 42 PA1 Não tive essa informação. E a informação que o aluno me deu, talvez por pudor, talvez por vergonha, talvez por... enfim, por muitos fatores humanos que possamos imaginar, eu não me tinha apercebido que ele ouvia assim tão mal (...). Portanto, uma coisa que eu acho que poderia ser feita é alguém informar exatamente as características do aluno (...). É como lhe digo, [o Artur] apontou para o aparelho e disse “tenho alguns problemas auditivos” e ficou assim.
- (...)
- 44 PA1 Isto, para mim, pode ser tudo, não é? Alguns problemas auditivos pode ser “sou completamente surdo, só ouço uns ruídos” ou pode ser “de vez em quando, quando estou lá ao fundo da sala, custa-me distinguir as palavras”, não é? Isto é... O espectro é este, não é?
- (...)
- 46 PA1 E, portanto, não... não... não chega. É, portanto, talvez maior informação relativamente ao... aos alunos com necessidades especiais. (E-PA1, julho 2010, pp. 6-7)

Assim, este docente argumenta que deveria receber informação detalhada, que lhe permitisse perceber as dificuldades e desafios efetivos dos estudantes com necessidade de AESE e, em particular, do Artur, salientando, como já afirmámos, que lecionar discentes com diferentes graus de surdez exige adaptações e formas de atuação distintas. Este excerto ilumina, também, uma lista de possibilidades que podem levar os estudantes com necessidade de AESE a não explicitarem, de forma rigorosa e completa, as características e necessidades que motivam aquela interação e solicitação de adaptações. Alguns destes estudantes podem ser tímidos e não se sentirem suficientemente à-vontade para interagir com os docentes. Outros vivenciam de modo desconfortável as características específicas que os tornam passíveis de serem considerados como tendo necessidade de AESE, sentindo-se incomodados em explicitá-las detalhadamente. Além disso, tal como aconteceu com o Artur, começar a vivenciar situações em que as solicitações enunciadas não surtem qualquer efeito nas formas de

atuação de alguns docentes, levam o estudante a considerar que estes pedidos, na prática, são inúteis. Acresce, ainda, como já referimos anteriormente, que muitos dos estudantes com necessidade de AESE que acedem ao ensino superior, não vivenciaram, no percurso escolar anterior, isto é, até à conclusão do ensino secundário, a necessidade de serem eles a solicitar adaptações e reivindicar os direitos que permitem contribuir para a construção de uma Escola mais inclusiva. Do 1.º ao 12.º anos de escolaridade existe legislação nacional que define e sustenta os apoios a que estes estudantes podem aceder (ME, 2008), bem como a solicitação e processos burocráticos para a obtenção desses mesmos apoios são resolvidos entre a família e alguns agentes educativos das escolas frequentadas.

Deste modo, o discurso deste docente vem reforçar a importância da veiculação formalizada de informação, comunicada aos docentes, completa e atempadamente, por oposição a deixar que esse processo, a decorrer, seja iniciado pelo estudante. Esperar que a iniciativa seja do discente, leva a que a informação e eventuais adaptações fiquem dependentes dos níveis de autoconfiança e reivindicação destes estudantes, bem como da forma, mais ou menos confortável, com que vivenciam as próprias características.

A terceira docente (PA3), que não foi informada pelo Artur nem, mais uma vez, por nenhuma via de comunicação formal da instituição, acerca da presença de um estudante surdo numa das turmas que lecionava, assumiu não se ter apercebido dessa situação. Esta professora salientou que, caso tivesse tomado conhecimento das características do Artur, teria alterado alguns aspetos das formas de atuação que adota, habitualmente, em aula.

64 PA3 O que eu acho é que nós devíamos ser informados. Não é? Porque a pessoa não... não saber, não é? No caso de um aluno ou surdo (...) a pessoa não saber que tem um aluno nessas... nessas condições na sala... hã... o aluno também nunca... nunca contactar o professor, não é? (...) Eu, por exemplo, eu falo muito depressa. Se eu soubesse que tinha um aluno surdo dentro da sala, eu, provavelmente, falaria mais devagar. Não é? No sentido de permitir um maior acompanhamento. (E-PA3, julho 2010, pp. 7-8)

Assim, esta docente corrobora a necessidade de ser facultada informação por parte da instituição, pois o estudante poderá não o fazer. Além disso, o discurso desta professora ilumina que, mesmo sem formação específica, alguns docentes conhecem, intuitivamente ou por experiências prévias pessoais, algumas adaptações que, quando adotadas, em aula, facilitam o acesso dos estudantes surdos à comunicação e às aprendizagens que se pretendem proporcionar. No caso deste excerto, por exemplo, a

professora tinha conhecimento que, para promover a leitura labial, o professor não pode falar de forma demasiado rápida. Deste modo, ao continuar, a instituição de ensino superior de acolhimento, sem informar os docentes sobre a participação do Artur, está a privá-lo de aceder a algumas adaptações que tornariam mais equitativo o acesso à participação legítima, enquanto estudante do ensino superior, bem como ao sucesso académico.

Mesmo as psicólogas, que trabalham num gabinete de apoio ao estudante que inclui nas respetivas funções o auxílio àqueles que têm necessidade de AESE, e são, à partida, quem maior formação terá sobre a surdez e outros casos de AESE, não são informadas da colocação dos discentes com estas características, mesmo que estes ingressem na instituição incluídos num contingente especial.

39 PsiA1 Não somos avisadas de nada. Eu já avisei [os serviços administrativos], se aparecerem lá alunos com dificuldades, com necessidades especiais, para nos encaminharem para cá que nós fazemos a ponte. Mas, pronto, isto é uma coisa informal, que as pessoas estão a... que estabeleceu-se assim. Enquanto não houver nada formalizado há isto, não é? Mas depois pode cair no esquecimento ou... (...) Se uma pessoa vai logo a saber como é que as coisas estão organizadas é muito mais fácil do que estar a adivinhar como é que se processa o encaminhamento, não é? (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 5)

Assim, depreende-se que os estudantes podem não chegar sequer a conhecer a existência deste gabinete de apoio dentro da instituição de acolhimento. Como referiu esta psicóloga, aos estudantes pode ser facultada uma informação nos serviços administrativos, o que só acontece se, primeiramente, tiverem recorrido a esse espaço e se a funcionária com quem contactarem se lembrar de o fazer, uma vez que este é um encaminhamento que é feito de modo informal. Para isso, os funcionários dos serviços administrativos terão, ainda, de se aperceber da existência de características que conduzam à necessidade de AESE, pois nem todos os casos são facilmente reconhecíveis, visualmente ou em curtas interações. Nomeadamente, um estudante surdo, que não use aparelho auditivo ou que o tenha escondido, pelo cabelo ou algum tipo de adereço, poderá ser interpretado como sendo um ouvinte se tiver uma dicção pouco configurada pela surdez ou se não precisar de falar muito no processo que o levou àqueles serviços (para entregar algum documento, por exemplo). Assim, não haver uma sinalização, imediatamente acionada pelo ingresso num contingente especial ou por um procedimento formal, incluído no ato da matrícula, pelo qual todos os novos estudantes passem e que permita fazer um reconhecimento dos que, entre eles, tenham

características que configurem a necessidade de AESE, contribui para a manutenção de uma organização, por parte das instituições de ensino superior, que se constitui como uma barreira ao sucesso académico e à inclusão destes estudantes. E nunca é demais referir que especialistas, internacionais e nacionais, em educação inclusiva salientaram que o principal veículo de promoção da inclusão é a organização das instituições (Ainscow & César, 2006; César, 2012b, 2014, 2017; César et al., 2014; Dyson & Millward, 2000; Farrell, 2006).

No caso do Artur, não lhe foi facultada nenhuma informação sobre o gabinete de apoio ao estudante, tendo tomado conhecimento da existência do mesmo em interação com a investigadora, tal como registámos, a partir de uma conversa informal: “À saída da entrevista falei-lhe da existência do gabinete de apoio ao estudante [na instituição de acolhimento que frequenta]. Pela reação pareceu-me não conhecer” (CIP-A, maio 2010). Assim, a divulgação informal dos serviços de apoio não é suficiente para que todos os estudantes que deles podem beneficiar sejam informados e, assim, deles possam beneficiar.

Também as psicólogas afirmaram que a interação entre elas e os estudantes com necessidade de AESE terá de ser iniciada por estes últimos, que terão de se dirigir a este serviço, solicitando o apoio do mesmo.

- | | |
|----------|--|
| 12 Inv | E, normalmente, a iniciativa, as interações que há entre vocês e os alunos partem de quem? |
| 13 PsiA1 | Deles. Têm que ser eles. |
| 14 PsiA2 | Sempre. São sempre eles. |
| 15 PsiA1 | Eles são adultos, tem que partir deles. A lógica é totalmente diferente da secundária, não é? A secundária, para já, é um espaço muito mais circunscrito, muito mais pequeno. O anonimato e a confidencialidade é muito mais difícil de garantir, não é? E muitas vezes os miúdos não querem ser um bocado vistos como alguém que não está bem, que precisa de ajuda. Aqui, como é um <i>campus</i> muito grande, o anonimato e a confidencialidade é muito mais fácil de manter e o pedido tem que ser do próprio, não é? Na secundária, às vezes, são os professores que falam, ou os pais que vão lá falar. Mesmo eles, muitas vezes, até são menores. Havendo um ou outro que já tem 18. Mas aqui, eles já são todos maiores, são eles que têm de pedir. Fazer o pedido tem que vir da parte deles. Não posso ir falar com um aluno que não tenha feito um pedido. Só em situações muito excecionais. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 3) |

Assim, é esperado que sejam os estudantes a dirigirem-se a este gabinete, assumindo que sabem que ele existe, e solicitarem apoios e esclarecimentos sobre eventuais direitos e processos para aceder aos mesmos. Contudo, tal como ilumina este

excerto e já referimos anteriormente, esta é uma modalidade que diverge marcadamente do que acontecia até à conclusão do ensino secundário, onde os direitos estavam legislados e os procedimentos envolviam os encarregados de educação e alguns professores. Nesta transição espera-se que o estudante passe a resolver tudo de forma autónoma, sem que haja indicações claras sobre os direitos, os apoios, os procedimentos, ou, até mesmo, os locais e serviços mais apropriados para os ajudarem.

Quando os estudantes sabem da existência do gabinete de apoio ao estudante e aí se dirigem em busca de conhecer os direitos e eventuais adaptações a que possam aceder, estas psicólogas dão-lhes a conhecer o que está definido naquela instituição, indicam-lhes os procedimentos a cumprir para a obtenção de estatutos especiais, quando isso é possível, e podem, ainda, contactar o coordenador do curso que frequentam. Porém, como se viu com o Artur, muitas vezes os estudantes desconhecem a existência deste gabinete e, como tal, não o procuram. Assim, há um investimento de tempo e dinheiro para criar um gabinete de apoio, com agentes educativos especializados, cuja existência, depois, não é divulgada de modo eficiente. Esta parece-nos uma incoerência que não beneficia ninguém: nem os estudantes que dele precisam, nem quem lá trabalha.

26 PsiA1 Eu parece-me que eventualmente se alguém sabe que nós até podemos encaminhar, ele vem cá e nós é que fazemos essa comunicação, porque o professor... os professores não sabem porque acho que no ato de inscrição não sei se haverá um item para especificar. (...) Mas há pessoas que necessitam e nem todas põem. E para a pessoa ter um estatuto especial tem que solicitar. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 4)

Este excerto corrobora que os professores não são informados, administrativamente, acerca da presença destes estudantes. Além disso, tal como afirma Lang (2002), há estudantes com características que lhes poderiam dar acesso a direitos e adaptações mas não as divulgam, vivenciando, assim, cenários e situações ainda menos equitativas do que aquelas que existiriam se usufruíssem dos apoios disponibilizados para esses casos.

Assim, os docentes são apanhados desprevenidos quando se apercebem da participação de um estudante surdo numa das turmas que lecionam, ou quando o próprio os informa da sua presença, características e necessidades. Além disso, se há estudantes com necessidade de AESE que desconhecem a existência de um gabinete que os pode apoiar, dar a conhecer os direitos e adaptações a que poderão aceder e informar o coordenador do curso frequentado acerca da presença e formas de atuação mais

adequadas para os incluir nas práticas letivas, também os docentes, que se deparam com a situação de os encontrar nas turmas que estão a lecionar, desconhecem que este gabinete existe, ou que a ele se podem dirigir para procurar esclarecimento e discutir estratégias, o que reforça as incoerências de que falávamos anteriormente, pois iluminam falhas no auxílio que poderiam prestar: aos docentes, aos estudantes, e à própria instituição, que deveria estar empenhada em promover o sucesso escolar e não a exclusão.

No ensino secundário, quando estes estudantes participavam numa determinada turma, existia o docente do ensino especial que, para além de estar presente nos conselhos de turma, onde podia fornecer informações e esclarecer eventuais dúvidas aos professores que lecionavam as diferentes disciplinas, tinha um gabinete, cuja localização é conhecida pelos restantes professores, que sabem que lá se podem dirigir à medida que surgem dificuldades ou desafios adicionais, para os quais precisam do seu apoio.

No caso dos docentes que contactámos, existe um desconhecimento da existência deste apoio, ou mesmo da existência do gabinete.

74 PA3 É assim, era importante que nós, a partir do momento que há um aluno... que há um aluno surdo num dos nossos turnos, nós sermos informados. E depois, devia de haver alguém com quem nós pudéssemos falar. Alguém que tivesse experiência, que tivesse formação – não é? – e que nos pudesse dar umas dicas. Não é? Porque quem já esteve no terreno e quem estudou estas coisas tem uma perceção diferente. Nós temos que fazer muita coisa. Nós não temos só as aulas para dar. Nós temos que fazer investigação. Nós temos imensas coisas para fazer. E portanto, há muita coisa que nos escapa. E portanto, eu considero que era útil quando nos é dada essa informação, ser-nos dado também o contacto de alguém com quem nós pudéssemos falar. Com quem... A quem nós pudéssemos pedir alguns conselhos – não é? – que pudéssemos implementar nas nossas aulas. Nós... Devia de haver alguém aqui dentro que soubesse dar esse tipo de indicações, não é? Ou mesmo fora. Ou um consultor. Não sei. Devia de haver alguém. (E-PA3, julho 2010, p. 9)

Assim, esta docente reconhece a necessidade de poder aceder a alguém que tivesse mais conhecimentos sobre esta temática, o que ilumina dois aspetos: por um lado, desconhece que esse “alguém” existe na instituição em que trabalha; e, por outro, ilumina a falta de formação sobre os diferentes casos que configuram a necessidade de AESE e sobre formas de atuação, em aula, que sejam mais adequadas a cada um deles. Deste modo, fica clara uma falta de interligação entre departamentos e serviços, o que dificulta a partilha de informação, deixando os docentes sem apoio e, em última análise,

prejudica estes estudantes pela impossibilidade de usufruírem de um trabalho mais adequado às respetivas características comunicacionais e de aprendizagem.

Outros professores referiram, também, nas sugestões que fizeram para a construção de um ensino superior mais inclusivo e preparado para lecionar estudantes com necessidade de AESE, a importância de existir um acompanhamento dado aos docentes que com eles trabalham, feito por quem tem mais experiência ou conhecimentos sobre essa temática, como iluminam as citações que se seguem. Esta sugestão aproxima-se do que, de acordo com o relato de César (2012c), é vivenciado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL), que há muitos anos é dada como exemplo de uma instituição de ensino superior bastante inclusiva. Nesta instituição existiam três reuniões (início do 1.º semestre, do 2.º semestre e final do ano letivo) onde um representante de cada departamento, da direção da FCUL e do gabinete de apoio aos estudantes discutiam os casos que frequentavam a FCUL e os apoios que poderiam ser facultados, garantindo precisamente a interligação entre departamentos e que a informação circulava. Com a autonomia que caracteriza as instituições de ensino superior, este é um importante exemplo do que pode ser feito.

- 18 PA5 Ou então [existir] alguém que... que aconselhe os professores em termos de... sei lá, de acompanhamento psicológico ou de trocar informações com os professores das disciplinas que eles têm. (E2-PA5, julho 2012, p. 5)
- 88 PA5 Portanto, talvez haver um gabinete a nível de apoio de... Como é que eu hei-de dizer? De apoio de psicologia e de... de problemas... dedicado, portanto, ao... ao... a problemas deste... deste foro (...) Portanto, isso podia ser importante para os professores terem um apoio a quem recorrem se tivessem alguma dificuldade, ou alguma coisa em termos de material, sei lá, que pudesse ser fornecido. (E1-PA5, novembro 2011, pp. 14-15)
- 28 PA2 Acompanhamento. Que houvesse alguém que no início do ano, se eu tivesse um aluno naquelas condições, com quem eu pudesse falar e que essa pessoa, que tem uma experiência e o *know-how* acerca dessas situações, me desse algumas ideias de o que é que eu podia fazer. Porque eu acho que o pior de tudo é as pessoas inventarem e fazerem mal. Então é melhor não fazerem nada. Portanto, haver um acompanhamento desse tipo, não é? Alguém de facto que, com quem nós reuníssemos no início das aulas e dissesse “olhe, nesta situação o ideal é fazer assim, assim e assim, não fazer isto, não fazer aquilo, etc., etc.”. (E-PA2, julho 2010, p. 5)

No primeiro excerto do discurso do quinto professor que entrevistámos (PA5), este docente salienta que a informação deveria ser divulgada por todos os docentes que

lecionam as UCs em que participam os estudantes com necessidade de AESE. Já a segunda transcrição, referente às afirmações feitas por este mesmo docente, ilumina, mais uma vez, o desconhecimento da existência de um gabinete que, não só pode auxiliar os estudantes com necessidade de AESE, como também os próprios professores que lecionam UCs em que eles participam, ou seja, salienta o desperdício de recursos humanos e materiais.

O último excerto, retirado da entrevista à segunda docente (PA2), reforça a importância dessa informação ser partilhada logo no início do ano. Só desta forma poderá o estudante beneficiar das eventuais adaptações durante todo o semestre. Assim, para que os docentes tenham o apoio e o aconselhamento das psicólogas do gabinete de apoio ao estudante, de forma atempada, é preciso repensar e reorganizar os aspetos que referimos, isto é, haver uma sinalização dos casos assim que os estudantes ingressam na instituição e agilizar uma articulação entre departamentos (na maioria dos cursos as UCs que constituem os planos curriculares são lecionadas por docentes de um conjunto de diferentes departamentos) e serviços (administrativos e de apoio ao estudante).

A necessidade que estes docentes referem de aceder ao apoio e aconselhamento de outros agentes educativos especializados ou com um conhecimento mais vasto sobre estas temáticas, é agravada pela falta de formação, que a grande maioria dos docentes do ensino superior vivencia, quer pedagógica quer sobre a temática da surdez ou de outros casos que configurem a necessidade de AESE, à qual já nos referimos. Por exemplo, a segunda docente que entrevistámos afirmou: “E eu não tenho nenhuma formação que me permita lidar com esta situação” (E-PA2, julho 2010, p. 3), alertando para o cariz intuitivo, ou baseado em experiências pessoais prévias, das eventuais adaptações introduzidas nas formas de atuação adotadas, em aula.

Esta docente, contudo, assumiu não ter introduzido alterações marcadas nas práticas letivas adotadas, precisamente pela falta de formação sobre esta temática, embora tenha referido ter tentado, intencionalmente, estar um pouco mais atenta ao Artur.

14 PA2 Vi que ele estava... acompanhava minimamente. Às vezes, percebia que o Artur não tinha percebido. Com a pergunta que fez não tinha percebido os exercícios. E, portanto, aí eu tentava explicar-lhe, mais perto, o que ele tinha que fazer. E... Mas à parte do acompanhamento, que não era individualizado mas, no fundo, era um bocadinho mais atento, não fiz rigorosamente mais nada. (E-PA2, julho 2010, p. 3)

Assim, esta docente referiu que, quando entendia necessário, repetia informações ou esclarecimentos mais perto do Artur, facilitando a leitura labial, pela redução da distância entre ambos. Para além disso, afirmou não ter introduzido qualquer outra adaptação, explicando que baseou esta decisão numa experiência prévia que partilhou em entrevista. Relatou que num dia em que esperava atendimento numa zona de refeições, dentro daquela instituição de acolhimento, encontrava-se na mesma situação uma estudante que, temporariamente, vivenciava desafios dentro do espectro da motricidade, deslocando-se com o auxílio de canadianas. Quando lhe disse que esta teria direito a um atendimento prioritário, viu esta jovem rejeitar o seu apoio. Assim, entre agir de forma desadequada e não alterar, praticamente, nada nas formas de atuação que habitualmente adota em aula, esta docente optou pela segunda.

14 PA2 Porque realmente ela anda... tem... estava com canadianas e, portanto, estar em pé é uma coisa muito cansativa e ela diz “professora não quero, não quero, não quero”. Portanto, até que ponto é que discriminar de alguma forma, positiva ou negativamente, não interessa, a discriminação de... destas situações é positiva ou não? Não faço a mínima ideia, não é? E eu, não sabendo, preferi realmente não fazer nada. (E-PA2, julho 2010, p. 3)

Deste modo, esta docente relatou tentar estar atenta ao Artur, mas sem alterar o modo de lecionar ou interagir com os estudantes, em aula. Ainda que possamos compreender o receio de deixar o estudante desconfortável caso lhe seja dada uma atenção acentuadamente maior do que aos restantes colegas, existem adaptações que podem ser feitas, na maneira de comunicar e lecionar para toda a turma, que seriam mais adaptadas às características do Artur, sem que este fosse explicitamente o visado. Por exemplo, ao invés de se circular pela sala, se o docente estiver parado enquanto fala para a turma, facilita a leitura labial realizada pelo Artur, sem o discriminar. Articular as palavras com cuidado, facilita, também, a compreensão do discurso por parte dos estudantes ouvintes. Falar somente com o rosto virado de frente para a turma e calar-se quando escreve no quadro, sabendo que o Artur tinha o cuidado de se sentar nas filas da frente, também facilita o acesso deste estudante à comunicação oral do docente, mas não indica, explicitamente, que essa forma de atuação acontece pelo respeito às suas características sensoriais. Do mesmo modo, facultar suportes escritos antecipadamente, isto é, antes dos conteúdos referidos nesses materiais serem abordados em aula, pode ser um aspeto facilitador do estudo de qualquer estudante, mas de marcada importância para um surdo que precisa de aceder e preparar o reconhecimento de vocabulário novo e

colmatar a informação que perde, em aula, partilhada oralmente. Deste modo, diminuir a lacuna formativa, sobre as temáticas da necessidade de AESE, vivenciada pela maioria dos docentes do ensino superior, seria uma mais-valia para a construção de contextos, cenários e situações de maior equidade.

O quinto docente que entrevistámos (PA5) corroborou o que afirmam vários autores sobre a reduzida, ou nula, formação pedagógica dos docentes do ensino superior (Almeida & Soares, 2004; Bisol & Valentini, 2012; César, 2012c, 2017; Leite, 2005; Pachane, 2005). Além disso, salientou que esse só não era, também, o caso dele, por ter, inicialmente começado por lecionar alunos do ensino básico, vivenciando a correspondente formação que antecede o desempenho dessa atividade profissional.

88 PA5 Nós não temos conhecimentos a nível... Quer dizer, eu tenho alguns... eu tenho alguns conhecimentos daquilo que dei a pedagogia e de psicologia a nível [da instituição do ensino superior onde se formou]. Mas os meus colegas não têm. Nunca tiveram, penso eu. Só... Só aqueles que eram do ensino, que tiveram ainda algumas cadeiras de psicologia e de pedagogia, mas os outros não têm qualquer informação sobre alunos que tenham problemas dentro da sala de aula ou como é que se pode superar esses problemas. Portanto, aquilo que fazem, acho eu, é um bocado por intuição. (E1-PA5, novembro 2011, p. 14)

Assim, este docente assume que, com exceção dos docentes que tenham iniciado a carreira profissional no ensino, formando-se e lecionando turmas do 1.º ao 12.º anos de escolaridade e, aos quais, é exigida uma componente de formação pedagógica, os restantes, dificilmente incluirão na respetiva formação uma passagem por aprendizagens formais que se debrucem sobre estas temáticas ou, mais especificamente, sobre as necessidades de AESE. Este professor acrescenta ainda que, deste modo, as competências pedagógicas dos docentes, estarão mais ou menos desenvolvidas pelo contributo da intuição, da experiência, ou mesmo por características da respetiva personalidade, mas não pela formação.

Tal como também é referido em algumas investigações (Almeida, 2007; Almeida & Soares, 2004; Leite, 2005), este docente salientou o peso desigual dado às duas componentes principais da carreira do docente do ensino superior: a investigação e o ensino, sendo dado uma muito maior ênfase à primeira em detrimento da segunda.

98 PA5 Pronto, a sensação que eu tenho é que o professor universitário, muitas vezes, é sobretudo investigador. Portanto, não teve nenhuma preparação da parte pedagógica, digamos assim, para poder dar aulas, (...) E o que acontece é que muitos, se calhar, têm uma certa intuição própria e conseguem dar ótimas aulas e não têm problema nenhum em transmitir

a mensagem aos alunos. Outros terão mais dificuldades. Porque são pessoas que, como não tiveram essa preparação pedagógica, digamos assim, e porque sejam, por sua natureza, ou mais tímidas, ou mais... menos comunicativas, ou menos... Então, vão ter muito mais dificuldades em transmitir a sua mensagem. Portanto, (...) Eu acho que, em parte, é esquecido a nível universitário, também, é a parte da componente pedagógica para o ensino. Porque o professor universitário não é só investigador. Também é professor. (E1-PA5, novembro 2011, p. 15)

Assim, este docente sublinha que ensinar os estudantes não pode ser uma tarefa relegada para segundo plano, comparativamente ao destaque dado à investigação. Continuar a descurar a formação, inicial e contínua, dos docentes do ensino superior, sobre os domínios da Educação, é penalizador para os estudantes, em geral, mas sobretudo para aqueles que necessitam de AESE, nomeadamente os surdos, pela manutenção de formas de atuação, em aula, que se constituem como barreiras do acesso destes ao que é comunicado, aos conhecimentos que se pretende que apropriem e, deste modo, à participação legítima e ao sucesso escolar. Este peso desigual, atribuído às componentes de investigação e lecionação, viu-se ainda agravado, recentemente, pelos critérios de avaliação de desempenho da carreira docente no ensino superior (Conselho de Ministros, 2009) que, mais uma vez, valorizam muito mais a primeira do que a segunda. Assim, a própria avaliação incentiva a que haja uma maior dedicação à vertente da investigação, menosprezando as funções de docência e de investimento na formação profissional associada a esta componente, o que é prejudicial para os estudantes.

O primeiro docente que lecionava uma UC do domínio da Matemática com quem interagimos (PA1) assumiu, à semelhança de quase todos os outros que entrevistámos, tanto na instituição frequentada pelo Artur como naquela em que estudava o Dário, não ter uma preparação adequada para lecionar estudantes surdos. Contudo, afirmou a sua disponibilidade para colmatar essa lacuna, pela participação em eventuais sessões de formação que fossem oferecidas aos docentes que lecionassem a turma em que participava o Artur, ou outro estudante com necessidade de AESE, cujos apoios adequados passassem pela adaptação das práticas letivas.

48 PA1 Há bocado perguntou-me o que é que poderia ser feito por um aluno assim e eu não lhe soube responder. Porque, realmente, não... não conheço. Desconheço o problema. Aquilo que eu posso fazer para ajudar é aquilo que qualquer pessoa com bom senso pode fazer. Agora, se me disser que pode haver uma formação onde... onde se vai melhorar muito a qualidade... a qualidade de ensino para esses alunos sem

prejudicar o todo, não é?... Porque isso também é... é uma coisa importante. Aí sim. Se realmente houver coisas que eu desconheça completamente e que são fáceis e que são facilmente implementáveis e que o podem ajudar muito, então acho que sim. Acho que poderia receber formação nisso. Não tenho qualquer problema. (E-PA1, julho 2010, p. 7)

O discurso deste docente corrobora as afirmações do quinto professor (PA5), ao referir que as adaptações que a maioria do corpo docente poderá pôr em prática se sustentam no “bom senso”. É ainda de destacar a preocupação, iluminada neste excerto, com “o todo”. Este professor refere que as adaptações só deverão ser consideradas se não prejudicarem os restantes estudantes. Esta perspetiva aproxima-se do que afirmou a segunda docente que lecionou uma UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD2), que referiu que não poderia falar sempre parada e virada para este estudante pelo risco de perder a atenção e concentração da turma (ver Fala 18 PD2, na Página 279), iluminando, também, a falta de formação sobre a temática das necessidades de AESE e a inclusão. No caso dos surdos, o que se procura desenvolver são formas de atuação que lhes possibilitem o acesso à comunicação, aprendizagens e participação legítima, em aula. Mas, tal como referimos, pretende-se que as práticas letivas construídas permitam que todos os estudantes possam aprender em conjunto, valorizando e respeitando as diferenças entre eles. A formação contribuiria, precisamente, para facilitar a tarefa de elaborar respostas adequadas aos desafios da inclusão de estudantes com necessidade de AESE no ensino superior.

Quanto à oferta dessa formação, o quinto docente (PA5) sugeriu que ficasse ao cargo do Estado, em particular do ministério que tutele o ensino superior.

100 PA5 Eu penso que devia ser implementada... err... pela própria... pelo próprio minis... agora [no momento da realização da entrevista] é Ministério da Educação, que engloba tudo: o ensino superior e ensino básico e secundário. Devia ser, portanto, (...) umas ações de formação em que os professores pudessem assistir e ter... pronto, ter alguma elucidação sobre casos de... sei lá, de alunos que tenham problemas, ou como chegar a esses alunos, como se pode transmitir melhor a mensagem, dar melhores aulas em termos de... de esclarecimento dos conteúdos ou de... de transmitir melhor a... pronto, os conteúdos que se pretende. Acho que sim, que podia ser dado umas ações de formação, não sei. Como os professores do ensino secundário têm ações de formação. Nem que pudessem participar os professores do ensino superior. (E1-PA5, novembro 2011, p. 16)

Desta forma, este docente propunha que fossem disponibilizadas ações de formação sobre a temática das necessidades de AESE, à semelhança do que acontece

para os professores dos ensinos básico e secundário, durante a formação inicial ou contínua, ou que esta fosse desenvolvida numa modalidade que permitisse a participação de qualquer docente, independentemente do nível de ensino lecionado. Esta é uma sugestão que nos parece interessante. Contudo, como já referimos, mesmo os professores dos ensinos básico e secundário, embora tenham acesso a uma formação pedagógica, têm, por vezes, nos planos curriculares da respetiva formação inicial, uma diminuta, ou inexistente, atenção dedicada à temática das necessidades de AESE, pelo que essas ações, a existirem, seriam benéficas também para eles.

Também o primeiro docente que entrevistámos (PA1), afirmou que a formação deveria ser da responsabilidade do ministério ou de outro serviço externo àquela instituição de ensino superior. No entanto, sugeriu outros moldes, uma vez que a solicitação dessa formação deveria partir da instituição de acolhimento, mediante os casos com que se fosse deparando.

50 PA1 Bom, isso já é um problema quase administrativo. Não... não sei. Talvez a faculdade pudesse... pudesse contabilizar quantos casos tinha e talvez a faculdade pudesse... pudesse propor isso aos docentes. (...) A faculdade ia ter que contratar um serviço externo qualquer. Quer dizer, eu não lhe sei responder muito bem a essa pergunta, mas penso que a partir do momento que o aluno é da universidade, a universidade deveria zelar, digamos, pelos seus alunos com... com dificuldades especiais. Isso sem dúvida alguma. Agora como e de que forma já tenho mais dificuldade. Não sei muito bem o funcionamento. Mas sim, penso que a universidade deveria, eventualmente, pedir algum apoio ao ministério do ensino... para o superior (...). Acho que [a iniciativa] devia partir da universidade. (E-PA1, julho 2010, pp. 7-8)

A segunda e quarta docentes afirmaram que a proposta e oferta de formação deveria ser da responsabilidade da própria instituição de acolhimento que recebe estes estudantes, ainda que sugerissem que fossem organizadas por serviços diferentes.

30 PA2 Penso que [a formação deveria ser oferecida] pelo pedagógico. Pelo conselho pedagógico, porque é, essencialmente, uma questão pedagógica, não é uma questão científica, não é? E portanto, devia ser o pedagógico a tratar desses assuntos. (E-PA2, julho 2010, p. 6)

186 PA4 Aqui dentro talvez... Há um gabinete de apoio... Há um gabinete de apoio que tem psicólogos, não é?

(...)

188 PA4 Portanto, talvez eles pudessem fazer essa... Perceber quais os alunos que têm e dar essas indicações aos professores. Não sei. Não sei se eles têm formação para isso, não é? (E1-PA4, outubro 2010, pp. 12-13)

O primeiro excerto, volta a reforçar que o apoio de que os professores carecem é pedagógico, corroborando a falta de formação dentro deste domínio. No segundo discurso encontramos a única referência feita ao gabinete de apoio ao estudante como possível fonte de informação e aconselhamento aos docentes. Mais uma vez, esta compilação de informação, relativa aos estudantes com necessidade de AESE que frequentam a instituição, e consequente divulgação e apoio aos docentes que os irão lecionar, só será possível havendo uma sinalização atempada, no momento da primeira matrícula, e posterior informação deste serviço. Enquanto continuar a não haver uma recolha e divulgação apropriada das informações relativas às características destes estudantes, os professores continuarão a ser apanhados desprevenidos, ou a nem se aperceberem da presença de estudantes surdos, ou com outra característica configuradora da necessidade de AESE, permitindo-se a manutenção da falta de inclusão neste nível de ensino.

5.2.3.4.2. *Leis nacionais e estatutos*

Não existindo leis nacionais que definam direitos, apoios e adaptações a que possam aceder os estudantes com necessidade de AESE, em particular os surdos, restam os estatutos internos, estabelecidos em cada instituição de ensino superior, para colmatar esta lacuna e permitir a construção de maior equidade no acesso destes estudantes ao sucesso escolar. Perguntámos às psicólogas que trabalhavam no gabinete de apoio ao estudante qual a situação daquela instituição relativamente ao apoio dado aos discentes surdos.

- | | |
|----------|--|
| 22 PsiA2 | São encaminhados. |
| 23 PsiA1 | ...encaminhados para estatuto especial, que não está aprovado mas que é como se..., no fundo, como há noutras faculdades, para garantir que eles (...) tenham oportunidades iguais aos outros, pronto. Porque se eles não têm um estatuto especial, com material específico e com <i>timings</i> específicos à deficiência estão numa corrida desigual, não é? É um bocado isto que andamos a propor. (...) Nós temos, até à data, encaminhado casos desses para os responsáveis do curso para terem em conta a situação específica daquele aluno, em que se põe, também um bocado, o relatório médico e se justifica. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, pp. 3-4) |

O discurso destas psicólogas expressa o reconhecimento da importância da construção de contextos e cenários de equidade no ensino superior, com a subjacente necessidade de encontrar apoios e adaptações adequadas, que tornem o acesso ao

sucesso acadêmico uma possibilidade com igual probabilidade para todos. No entanto, a recetividade dos órgãos diretivos sobre estas questões parece tardar, uma vez que o documento aguardava há anos por aprovação, servindo, unicamente, como uma lista de recomendações que facultavam aos coordenadores de curso, quando, e se, eram procuradas pelos estudantes que poderiam ser enquadrados por esses estatutos. Volvidos seis anos sobre esta entrevista, continuamos sem encontrar qualquer referência a este estatuto especial para estudantes com necessidade de AESE no *site* desta instituição, nem na listagem de serviços de apoios, estatutos e contactos elaborada, a nível nacional, pelo Grupo de Trabalho para o Apoio de Estudantes com Deficiências no Ensino Superior, levando-nos a inferir que continua a não estar aprovado. Esta demora ilustra inequivocamente como a inclusão continua longe de estar garantida, apesar dos pequenos passos que se tentam dar nesse sentido.

Na interação que estas psicólogas estabelecem com o coordenador de um curso, procuram, por um lado, dar a conhecer a participação do estudante nesse curso e respetivas características específicas e, por outro, facultar, por escrito, algumas sugestões e recomendações que permitam adaptar as práticas letivas de modo a promover a inclusão desse discente, em aula e nos momentos de avaliação, baseando-se no tal projeto de estatutos internos que elaboraram.

76 PsiA1 No documento que enviamos ao responsável do curso, explicamos a situação do aluno, no caso de ter essa dificuldade, e fazemos várias recomendações. Recomendamos. Eles, depois, vão gerir a coisa como fizer mais sentido, porque não queremos interferir na... na parte da docência, não é? Mas... err... fazemos várias recomendações. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 8)

Assim, não estando os estatutos aprovados, as adaptações, das práticas e dos processos de avaliação, ficam à mercê da sensibilidade e recetividade dos coordenadores de curso relativamente às questões da inclusão de estudantes com necessidade de AESE no ensino superior. Depois de informados, estes agentes educativos poderão adotar formas de atuação bastante díspares. Podem, por exemplo, dar continuidade ao assunto, informando os docentes que lecionam, ou irão lecionar, o estudante que motivou aquele contacto e discutindo com eles adaptações e apoios a disponibilizar tendo em consideração as características daquele discente. Mas, do outro lado do espectro, podem optar por ignorar a informação que lhes foi facultada pelas psicólogas, não a divulgando nem atuando em função dela, constituindo esta forma de

atuação como uma barreira à equidade e, em última análise, uma forma de promover a exclusão e não a inclusão.

As psicólogas salientaram, também, que a receptividade dos docentes, por vezes, é configurada por noções preconcebidas e sustentadas em informações imprecisas sobre a temática das necessidades de AESE ou por confundirem adaptações curriculares com redução do grau de exigência. Mas permitir a leitura labial ou falar em LGP (surdos), assim como fornecer materiais em braille (cegos), não corresponde a diminuir o nível de exigência, apenas a respeitar as características sensoriais de cada um. Daí a importância da formação e dos conhecimentos sobre os diferentes casos de necessidades de AESE, como salientam César e seus colaboradores (2014).

- 41 PsiA1 Pois, isto é uma novidade no ensino superior, até porque os docentes têm muito medo desta questão, porque confundem estatuto especial com necessidades especiais, no sentido em que não se vai exigir o mesmo a estes. E nós temos de estar a falar com eles, que não é baixar o nível de exigência. É adaptar este nível de exigência às dificuldades que aquela pessoa tem, não é? E isto está completamente enraizado nos docentes e os docentes têm... têm muita... um preconceito muito grande em relação a isto e desmistificar é... vai ser um grande problema. E, depois, felizmente, há um ou outro docente que é sensível a estas questões e rapidamente percebe, não é? Porque se não, parece só que são os psicólogos que querem ajudar os coitadinhos.
- 42 PsiA2 Porque não é facilitar, não é? É pôr em pé de igualdade. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, pp. 5-6)

Assim, o discurso destas psicólogas faz, também, alusão às diferentes sensibilidades dos docentes com que interagem, referindo que uns aceitam e respeitam as características destes estudantes, assumindo rapidamente a responsabilidade de encontrar formas mais adaptadas de os lecionar e avaliar, enquanto outros resistem à introdução de qualquer alteração. Este excerto reforça, ainda, e mais uma vez, a preocupação destas agentes educativas relativamente à construção da equidade neste nível de ensino e, em particular, naquela instituição de acolhimento.

Corroborando esta diferença entre adaptar e facilitar, dois dos docentes entrevistados (PA1 e PA5) fizeram afirmações que nos parecem de destacar, salientando que a surdez não significa um comprometimento ao nível do desenvolvimento cognitivo, podendo o Artur, ou outro estudante surdo, aceder às aprendizagens esperadas em cada UC, se as práticas letivas adotadas o permitirem.

- 32 PA1 Eu não sei o que é que poderia... quer dizer, se eu fosse todo-poderoso e pudesse decidir por mim, não sei exatamente como é que... isto... o que

é que se poderia dar a um aluno assim. Porque o aluno não tem... não tem problemas cognitivos. (E-PA1, julho 2010, p. 5)

72 PA5 Eu, é o que eu lhe tinha dito há bocado, eu acho que ele consegue acompanhar os conteúdos. Ele não tem dificuldades. Portanto, é um aluno, em termos do desenvolvimento psíquico, igual aos outros. (E1-PA5, novembro 2011, p. 12)

Assim, mesmo com pouca ou nenhuma formação sobre a surdez, estes dois docentes iluminavam reconhecer a diferença entre dificuldades no acesso à comunicação e desafios do foro cognitivo, reconhecendo que a surdez se enquadra no primeiro caso. Deste modo, estes docentes acreditavam que o Artur tinha possibilidades de aceder ao sucesso académico. Poderia era ter necessidade de que fossem introduzidas alterações no modo como era lecionado e avaliado, tal como salientou o quinto docente (PA5).

64 PA5 Portanto, (...) todos temos os nossos problemas e devemos aceitar, tentar integrar, todos alunos. As dificuldades conseguem ser superadas. Seja um aluno que tenha deficiências a nível... auditivas ou a nível... motoras ou a nível visual. Essas dificuldades podem ser superadas. Se calhar, os métodos [de ensino] têm que ser modificados mas podem ser adaptados para esses alunos poderem ser integrados dentro de uma... dentro de qualquer turma, portanto. Seja a nível universitário ou qualquer outro nível de ensino. (E1-PA5, novembro 2011, p. 11)

Ainda que a terminologia adotada neste excerto não seja coerente com os princípios da inclusão, aquilo que é afirmado aproxima-se desse paradigma. Este discurso ilumina um docente com uma perspetiva de respeito pela diferença e que acredita que, com eventuais adaptações, as características sensoriais do Artur não o impossibilitam de aceder ao sucesso académico no ensino superior. Afasta-se do paradigma da integração ao entender que essas adaptações não devem ser do estudante surdo, mas antes do sistema de ensino, com a introdução de alterações nas práticas letivas. Recorde-se que este é o docente que começou por lecionar alunos do ensino básico, tendo tido acesso a formação pedagógica antes de iniciar as funções de professor. Contudo, essa formação decorreu ainda antes da divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e de se conceptualizar o paradigma da inclusão. Tendo, entretanto, começado a lecionar no ensino superior, tal como acontece com a maioria do corpo docente deste nível de ensino, não deverá ter participado em formação contínua adicional sobre as temáticas da pedagogia e necessidades de AESE. Assim, continua a usar a terminologia que era mais frequente aquando da sua formação inicial, ainda que

ilumine uma atitude de respeito e valorização da diferença e não de procura de normalização.

As psicólogas entrevistadas afirmaram ainda que a despreparação desta instituição de ensino superior, nomeadamente pela demora em aprovar os estatutos internos especiais, relativos aos estudantes com necessidade de AESE, é uma falha até de uma perspetiva economicista, uma vez que a leva a perder um número considerável de estudantes. Ao vivenciarem situações em que se sentem muito pouco apoiados e em que os direitos que deveriam ter não estão consagrados, muitos destes estudantes optam por mudar para outra instituição, onde as lacunas legislativas nacionais estejam colmatadas por estatutos internos claros e detalhados. Outros, se investigarem a situação previamente, poderão nem sequer chegar a considerar esta instituição como uma das opções de candidatura.

61 PsiA1 Quando se tiver mais a noção dos alunos que se perde... que se perdem nesta instituição porque têm dificuldades e a instituição não se preocupa com eles, no sentido de adaptar isto a eles... Não é só por causa das estruturas, não é? Isto só com as estruturas e poderem... Isto de certa forma, para quem anda numa cadeira de rodas, ou... Isso só não chega, não é? Tem que se fazer muito mais. Não é só a arquitetura. Há também as outras barreiras. A barreira da mentalidade e dos preconceitos, às vezes, é até bem mais forte. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 6)

Neste excerto, estas psicólogas salientam, ainda, que não basta derrubar as barreiras arquitetónicas. São as das atitudes e formas de atuação dos docentes e agentes educativos com poder decisor que mais custam a ultrapassar. Como já tivemos oportunidade de referir, um contributo para essa mudança pode passar pela formação sobre as temáticas das necessidades de AESE (César, 2012c, 2014, 2017; César et al., 2014; J. Santos, 2008). Além disso, enquanto “a barreira da mentalidade e dos preconceitos” não é derrubada, a definição dos direitos, apoios e adaptações a que estes estudantes devem ter acesso, através da aprovação dos estatutos internos contribuiria para que estes vivenciassem o ensino superior com maior equidade em relação aos restantes pares.

No caso do Artur, como mencionámos anteriormente, no 1.º ano em que frequentava o mestrado integrado, já o 2.º semestre ia sensivelmente a meio quando ele soube, através de uma conversa informal com a investigadora deste estudo, que existia um gabinete que incluía nas respetivas funções o apoio aos estudantes com necessidade de AESE. Antes mesmo de se dirigir a este serviço, o Artur tinha já questionado um dos

docentes com quem trabalhava acerca da existência de apoios específicos para ele, enquanto estudante surdo, ao que o docente lhe respondeu negativamente.

96 A Eu lembro-me agora que perguntei ao professor de Matemática, que disse que não há apoios. Que não há apoios, que a única coisa que há é mesmo só aquele horário do professor, que é só uma hora e meia ou uma hora, uma vez por semana. (E3-A, maio 2010, p. 6)

Assim, este docente afirmou a inexistência de apoios, adaptações ou outros direitos naquela instituição, pensados para estudantes com necessidade de AESE, referindo como única forma de auxílio, para além das aulas, os horários estabelecidos para o esclarecimento de dúvidas. Talvez por ter obtido esta resposta, o Artur não procurou imediatamente o gabinete de apoio ao estudante. Só no ano letivo seguinte, ao fim de poucas semanas de aulas, ele começou a fazê-lo, tal como foi relatando através de conversas informais eletrónicas. A meio de outubro encontrou a localização do gabinete: “Ainda não falei com as psicólogas mas agora já sei onde fica o gabinete e vou lá na terça feira de manhã” (CIEL-A, outubro 2010). Uma semana depois informou-nos que já tinha agendado uma primeira interação com uma das psicólogas: “Na segunda feira tenho uma entrevista marcada com uma psicóloga e vou informar me melhor sobre os meus direitos” (CIEL-A, outubro 2010). Passada outra semana, no final de outubro, relatou o que ficara a saber a partir desse encontro:

O encontro com a psicóloga correu e ela disse me que [na instituição de acolhimento que frequenta] não tem um ensino especial ou qualquer coisa parecida [referia-se a um estatuto especial] (...). o meu direito é como a dos alunos normais :\ agora a única coisa que posso fazer é entregar uma folha do meu medico dos ouvidos a psicóloga para ela provar ao coordenador do meu curso que oiço mal e depois "carimbar" a folha para todos os professores saberem da minha deficiência. (CIEL-A, outubro 2010)

Aparentemente, esta declaração médica continuou sem surtir qualquer efeito, pois os docentes que entrevistámos, posteriormente a esta data, continuavam a afirmar não ter recebido qualquer informação acerca da presença e características do Artur que não fosse aquela que o próprio estudante lhes transmitiu. Para além do contacto estabelecido pelas psicólogas, o próprio Artur chegou a ter uma interação presencial com o coordenador do mestrado integrado, mas que, mais uma vez, se revelou infrutífera.

106 A Ah, e é só isso que [as psicólogas] me disseram: que não podiam fazer mais nada e que iam mandar [a informação] ao meu coordenador do curso a dizer que tem um aluno com problema de... de audição, para dar-me mais vantagens. Mas não... acabou por não acontecer nada.

- 107 Inv Também foste falar com o coordenador?
- 108 A Hum. [Acena afirmativamente.] E acabou por não acontecer nada.
- 109 Inv O que é que o coordenador te disse?
- 110 A Ah, disse que ia tentar fazer o melhor possível, porque ele era uma pessoa muito ocupada e... O que ele disse é que ia tentar fazer o melhor possível. Depois, olha... Eu, sinceramente, já estava à espera porque os professores não querem saber dos alunos. Por exemplo... Nem todos. Há uns que querem saber. (...) Agora, neste caso, o meu coordenador parece ser desse caso que não quer saber dos outros (...). Mas ele é também uma pessoa simpática. Mas, às vezes, ele é um bocado esquecido e então deve ser por causa disso que aconteceu. (E6-A, junho 2012, pp. 6-7)

Deste excerto, parece-nos especialmente grave a afirmação “Eu, sinceramente, já estava à espera porque os professores não querem saber dos alunos”, pelo desânimo que manifesta e pela falta de esperança de mudança que traduz. Ainda que, posteriormente, matizado pelo “nem todos. Há uns que querem saber”, volta a ser realçado pelo nada ter acontecido depois de falar com o coordenador do curso. Assim, depreendemos que, embora tenha procurado saber os apoios e adaptações a que poderia ter direito, era reduzida a expectativa do Artur de ver a situação, vivenciada no ensino superior, modificar-se.

Convém refletir sobre o que se está a exigir a estes estudantes: por um lado, são eles que têm de iniciar todos os contactos, todas as diligências; mas, por outro, depois desses esforço e exposição que lhes são exigidos, quando eles o fazem, nada se altera, mostrando-lhes, a subentendida ineficiência das suas atuações, transmitindo uma mensagem implícita de indiferença – de que falava o Artur, na Fala 112 A da Página 369 – e de que estes discentes não são desejados, nem acolhidos com respeito. Com este tipo de respostas e (ausência de) reações, como podemos falar de inclusão? Reconhecerão, efetivamente, as instituições de ensino superior o direito dos estudantes com necessidade de AESE a concluir uma licenciatura, mestrado, ou doutoramento, ou não? A indiferença, iluminada, por exemplo, ao continuar sem regulamentar os direitos e adaptações a que os surdos, ou outros estudantes com necessidade de AESE, podem aceder, diz-lhes que não. Pelo relato do Artur, percebemos o quanto isso pode ser penalizador, desmotivador e frustrante. As psicólogas estabeleceram o primeiro contacto e enviaram informações, o Artur esteve com o coordenador do mestrado integrado e, no entanto, tudo continuou como estava.

Neste excerto, existe, ainda, uma referência às “vantagens” que o coordenador lhe poderia conceder. Percebemos que se referia à possibilidade de ter acesso a tempo

adicional para a realização das avaliações escritas. Não sendo um direito regulamentado, o acesso a esta adaptação envolve o coordenador de cada curso, ficando, novamente, à mercê da sensibilidade de cada agente educativo. Como relatou o Artur, as psicólogas questionaram o coordenador sobre esta possibilidade ser colocada à disposição deste estudante, mas não receberam nenhuma resposta: “a psicóloga perguntou se eu tinha... se eu podia ter mais tempo para fazer o exame e, até agora, não foi dada nenhuma resposta” (E5-A, julho 2011, pp. 9-10).

Também a mãe deste estudante referiu a ausência de resposta, por parte do coordenador do mestrado integrado, na entrevista realizada quando o Artur terminava o segundo ano de frequência do ensino superior.

30 MA Vamos mandar um *e-mail* ao coordenador do curso. Porque ele [o Artur] já tinha estado com a psicóloga e o coordenador. A psicóloga tinha dito que tinha enviado um *e-mail* ao coordenador mas não lhe tinha respondido. Eu disse para ir lá. Porque ele não quer que eu vá. Ele quer resolver as coisas dele sozinho. E eu tenho deixado.

(...)

32 MA Então ele foi outra vez à psicóloga. A psicóloga disse que falou com o coordenador. O coordenador disse que ia ver. Mas acho que não resolveram nada. (E3-MA, julho 2011, p. 2)

O discurso da mãe do Artur salienta a ausência de dinâmicas que envolvam a família, motivadas pela idade e procura de autonomia deste estudante que, legalmente, era já considerado um adulto. A mãe deste estudante respeitou a vontade do filho, interagindo com ele e incentivando-o a dirigir-se aos agentes educativos, mas sem ser ela a envolver-se diretamente. Contudo, no caso destes estudantes, questionamo-nos até que ponto não deveria, em algumas situações, ser envolvida a família. A interação entre os pais e os serviços de apoio ao estudante, ou mesmo entre os primeiros e o coordenador da licenciatura ou mestrado integrado, poderia ser uma mais-valia para o conhecimento das características do estudante em causa, bem como acrescentaria força à exigência do estabelecimento e cumprimento de direitos para a inclusão dos filhos. No entanto, uma vez que estes estudantes, tal como o Artur, provavelmente não quereriam que a família tivesse a iniciativa de procurar estes agentes educativos, essa interação teria de ser principiada pela instituição.

Sem qualquer ação da parte do coordenador do mestrado integrado, o único direito a que o Artur poderia aceder seria um enquadramento no estatuto de trabalhador-estudante que, à semelhança do que aconteceu com o Dário, lhe permitiria aceder à realização de mais dois exames por semestre, no período definido como época especial.

- 198 A Eu, no 1.º semestre, fui falar com uma psicóloga para saber quais são os direitos que eu tinha e o que é que eu podia fazer. E a psicóloga disse que (...) não havia apoio, mas eu podia ter o estatuto de trabalhador-estudante, que é fazer exames na época especial e... mais nada.
- (...)
- 200 A Mas eu não tenho direito a nada. É só o estatuto de trabalhador-estudante. (E5-A, julho 2011, p. 9)

Assim, quando tratou do enquadramento nesse estatuto, o Artur pôde passar a realizar mais dois exames por semestre, o que poderá aumentar o número de vezes em que pode aceder ao sucesso académico, mas também pode apenas frustrá-lo mais, se reprovar mais duas vezes, porque nada se fez em termos de tornar o ensino e a avaliação mais adequados às características sensoriais deste estudante. Em síntese: aquilo que foi feito é claramente insuficiente para a mais básica promoção da equidade e para o respeito dos direitos dos estudantes com características sensoriais diferentes da maioria.

5.2.3.4.3. *Espaços físicos, turmas e distribuição de serviço docente*

As aulas em que o Artur participou decorreram em três tipos de salas diferentes: (1) os anfiteatros, onde eram lecionadas as aulas teóricas de várias UCs, incluindo as do domínio da Matemática; (2) as salas genéricas, onde se realizavam algumas aulas práticas, como as do domínio da Matemática; e (3) os laboratórios, onde decorriam as aulas práticas das UCs de domínios das Ciências Experimentais. Nas aulas que observámos, pudemos conhecer um anfiteatro e duas salas genéricas. Os laboratórios, por não serem um espaço a que se recorra no domínio da Matemática, não se proporcionou conhecê-los diretamente.

O anfiteatro onde eram lecionadas as aulas teóricas da UC, do domínio da Matemática, lecionadas pelo quinto docente (PA5) era um espaço amplo, com capacidade para um elevado número de estudantes, distribuídos por filas contínuas, num plano inclinado que descia em direção a um estrado central, que se elevava cerca de 50 ou 60 centímetros do nível mais baixo atingido pelo chão da sala. No estrado existia uma mesa e, ao fundo, dois quadros de escrita, que ladeavam uma tela branca, utilizada para projeções com um *datashow*.

O recurso a este formato de sala constitui uma barreira para o Artur no acesso à informação disponibilizada, por diversas razões. Uma delas prende-se com a distância entre os estudantes e o docente. Mesmo que os primeiros se encontrem na primeira fila de cadeiras, tal como pudemos observar (OA2-PA5, janeiro 2012; OA4-PA5, janeiro

2012) e o Artur tinha já mencionado, em entrevista: “as cadeiras da primeira fila estão um bocado longe, estão a uns cinco metros do professor” (E3-A, maio 2010, p. 5). A distância entre o docente e os estudantes é ainda maior quando o professor se desloca até ao fundo do estrado para escrever nos quadros ou apontar para alguma informação projetada. Estar tão longe do docente é limitador do acesso à leitura labial, uma vez que impossibilita a perceção, parcial ou total, dos detalhes dos movimentos da boca do orador, mesmo que este tenha o cuidado de falar só quando está de frente para o Artur. Este estudante referiu que, por vezes, sentia necessidade de solicitar esclarecimentos no final das aulas teóricas, por dificuldade em aceder integralmente ao que foi partilhado durante a aula.

76 A Sim. Às vezes vou [falar com o docente]. Vou quando eu não percebo. Por exemplo, [numa UC do domínio da Matemática] eu falava com o professor. (...) sempre que perguntava no final da aula, se eu perguntava, então eu conseguia perceber melhor, como estou muito mais perto.

(...)

78 A Então no fim das aulas fui ter com o professor a perguntar se pode repetir coisas daquela matéria e o exercício que eu não percebi bem. (E3-A, maio 2010, p. 5)

Assim, o Artur esperava pelo final da aula para poder interagir com o docente a uma menor distância, o que significa que, durante a aula, houve partes dos conteúdos a que não conseguiu aceder, ficando, por isso, prejudicado relativamente aos colegas que conseguem acompanhar os discursos através da audição. Deste modo, não poder assistir às aulas “muito mais perto” dos docentes configura uma situação de falta de equidade vivenciada pelo Artur e que lhe causava dificuldades na apropriação dos conhecimentos, sendo ele tratado como um participante periférico e não como um participante legítimo, com voz e direitos (Lave & Wenger, 1991).

A distância excessiva também impedia a otimização do recurso à audição residual do Artur, cuja perceção complementava a leitura labial. Para tentar colmatar esta perda de acesso à informação, que o Artur vivenciou durante o 1.º ano de frequência do ensino superior, este estudante procurou recorrer a uma ferramenta designada por *microlink*. Esta é uma tecnologia que inclui um microfone/emissor, preso a uma corrente, que o orador, no cenário específico das aulas, o professor, coloca pendurado ao pescoço, e um mecanismo recetor que se liga diretamente ao aparelho auditivo. Assim, no início do segundo ano de frequência do mestrado integrado (2010/11) adquiriu um *microlink*, tal como relatou, através de conversa informal

eletrónica, logo no início do 1.º semestre: “já tenho aquele microfone que permite que o som vá directamente para o aparelho” (CIEL-A, setembro 2010). No entanto, demorou um pouco a familiarizar-se com este equipamento e a encontrar pilhas que fossem adequadas ao tempo de duração das aulas, tal como relatou a meio de outubro: “Ainda não levei o microfone porque não tenho pilhas novas para isso e as dos recarregáveis são de má qualidade porque gastam muito rápido.” (CIEL-A, outubro 2010). No final desse mês afirmou já ter esta ferramenta funcional e em uso: “sim já comecei a usar o microfone e é muito útil” (CIEL-A, outubro 2010).

No final desse ano letivo, questionámos o Artur sobre este recurso, procurando conhecer melhor a utilidade e modo de funcionamento do mesmo.

- 78 A Ajuda-me muito porque, por exemplo, o professor tem o microfone, mas é um microfone só para mim. São uns fios que só eu é que estou a ouvir.
(...)
80 A Eu posso ouvir o professor mesmo sem obstáculos de som a impedir a passagem.
(...)
82 A O professor fala e vai logo direto para o recetor que tenho. (E5-A, julho 2011, p. 5)

Procurámos, também, saber se tinha solicitado a utilização deste equipamento a todos os docentes com quem trabalhou, sendo a resposta negativa. Segundo nos explicou, o Artur recorria a esta ferramenta apenas em aulas com um número mais elevado de estudantes, como acontecia nas aulas teóricas das UCs do domínio da Matemática, lecionadas em anfiteatros.

- 87 Inv Que professor é que usou isso [*microlink*]?
(...)
92 A A de [UC do domínio da Matemática].
93 Inv Da [UC do domínio da Matemática] teórica?
94 A Sim, teórica.
(...)
100 A Sim, sim. Fui eu que pedi à professora se não se importava de pôr. Ela disse não [se importava], e então pronto. (E5-A, julho 2011, p. 5)

Esta informação foi corroborada pela docente que lecionava as aulas práticas dessa mesma UC: “Pedi à minha colega e eu sei que ela pôs” (E1-PA4, outubro 2010, p. 9). O Artur referiu que só solicitou a esta docente porque se juntavam muitos estudantes naquelas aulas: “eu só pedi à professora porque só há esta... só há esta cadeira que é de Matemática. Como é [nome da UC do domínio da Matemática] juntam-se muitas, muitas pessoas. Então só peço a esta professora, mais nada” (E5-A, julho

2011, p. 6). Sobre os restantes docente, o Artur explicou que não se justificava pedir que utilizassem o *microlink*, uma vez que conseguia ficar mais próximo dos professores, ficando a leitura labial mais facilitada.

104 A Não [pedi aos outros docentes] porque nas outras cadeiras ficava sempre à frente do professor. Então acho que eu não senti a necessidade de usar microfone. Só sentia necessidade de usar microfone naquelas salas onde tem... tipo auditório, que é mais... mais difícil de... de compreender. (E5-A, julho 2011, p. 5)

Assim, as justificações apresentadas pelo Artur, sobre a decisão relativa a quais os docentes a quem solicita, ou não, o uso desta ferramenta reforça o que já referimos, relativamente ao Dário, sobre a importância dos estudantes surdos participarem em aulas com um número reduzido de estudantes e poderem sentar-se perto do docente, preferencialmente na primeira fila. Mesmo com o uso deste equipamento, o Artur continuou sem conseguir aceder, de forma eficiente, à informação veiculada oralmente. Por um lado, a audição residual a que consegue aceder é muito reduzida (recorde-se que a surdez do Artur é de grau profundo, em ambos os ouvidos) e, por outro, descreve que o alcance deste aparelho, por vezes, era insuficiente para que a transmissão funcionasse corretamente, considerando a distância entre ele e os docentes. Deste modo, passou a solicitar cada vez menos a sua utilização aos docentes. No ano seguinte (2011/12), já a frequentar a licenciatura, questionámo-lo sobre o recurso ao *microlink*, numa conversa informal decorrida após a observação de uma aula, originando o registo que transcrevemos, acerca da mesma.

O Artur não tem usado o *microlink* pois, segundo ele, só se justifica em aulas que sejam em anfiteatros, com muita gente. Mesmo aí ele diz que houve vezes em que o usou, sentado na 2.º fila e a transmissão tinha falhas. (CIP-A, janeiro 2012)

Assim, esta foi uma ferramenta a que o Artur recorreu durante pouco tempo, o que ilumina, também, os gastos extra, em termos financeiros, e a resiliência a que estes estudantes têm, tão frequentemente, de recorrer, por verem, mais uma vez, as expectativas iniciais goradas. Não lhe tendo encontrado uma utilidade e ganho, no acesso à informação oral, que justificassem continuar a solicitar aos docentes a sua utilização, mesmo nas situações em que as aulas eram lecionadas em anfiteatros e com a participação de um número elevado de estudantes. Deste modo, este jovem permaneceu em desvantagem, em relação aos colegas ouvintes, ou seja, em situação de falta de equidade.

Outro desafio suscitado pelo recurso a anfiteatros prende-se com a projeção da voz do docente num espaço amplo. Embora não acontecesse nas aulas a que assistimos, tomámos conhecimento, através de entrevistas ao Artur e duas colegas do mestrado integrado, que alguns professores recorriam ao uso de um microfone para propagar o discurso proferido em aula. O Artur afirmou que: “Nas salas grandes costumam [usar microfone]. Nas aulas teóricas, [nas UCs do domínio da Matemática]. Como tem uma sala grande como se fosse os cinemas, então falam para um microfone” (E3-A, maio 2010, p. 4). Se se tratasse de um daqueles microfones que se seguram com uma mola à roupa do orador, a dificuldade prender-se-ia, unicamente, com a distorção provocada pela amplificação da voz, o que dificulta a perceção dos sons para quem a audição é residual. No entanto, os microfones usados eram de outro modelo. Como referiu uma colega do Artur, que frequentava o mestrado integrado em que este estudante ingressou primeiramente, os microfones usados eram dos que “Vão para a frente da boca” (E-CSupA1, maio 2011, p. 6). Assim, se o posicionamento do microfone tapa, mesmo que parcialmente, a boca do interlocutor, a leitura labial fica, novamente, dificultada ou impossibilitada, o que é corroborado pelo Artur ao afirmar que “como falam para o microfone é um bocado difícil para mim” (E3-A, maio 2010, p. 4). Mais uma vez, o acesso ao discurso do professor é difícil só para ele e não para os colegas ouvintes, constituindo mais outra situação flagrante de falta de equidade.

Outra dificuldade que observámos neste espaço prende-se com a projeção de informação por recurso ao *datashow*. A luminosidade na zona do estrado dificulta a perceção das imagens ou texto projetados. Para contornar esta situação, existe a possibilidade do docente reduzir a intensidade da luz só nessa zona, facilitando a visualização da informação e permitindo que os estudantes tenham ainda luz suficiente, na zona em que estão sentados, para fazerem registos nos respetivos cadernos (OA2-PA5, janeiro 2012). Esta é uma estratégia, mais uma vez, eficiente para os estudantes ouvintes, que podem ver o que é projetado, ouvir as informações partilhadas oralmente e registar anotações. Já o Artur, ou outro estudante surdo que recorra à leitura labial, nos momentos em que a luminosidade no estrado é reduzida, perde, quase totalmente, o acesso a essa mesma leitura labial. Deste modo, as informações complementares, que o professor partilha oralmente, deixam de estar acessíveis para o Artur, o que configura mais outra situação de desvantagem em relação aos colegas ouvintes, logo, de falta de equidade.

Uma última dificuldade que queremos referir e que se associa a estes espaços é o número de estudantes por aula. Como seria de esperar, pela dimensão que os caracteriza, os anfiteatros podem receber um número muito elevado de estudantes, sendo frequente estas aulas teóricas serem dirigidas a mais do que uma turma ou curso. Esta era uma situação vivenciada nas aulas teóricas de algumas UCs do domínio da Matemática, onde o número de participantes, frequentemente, inclui estudantes que frequentam diferentes anos curriculares devido às taxas de insucesso elevadas que, habitualmente, lhes estão associadas (CIP-PA2, julho 2010; CIP-PA3, julho 2010; CIP-PA5, julho 2012). No caso de uma das primeiras UCs do domínio da Matemática frequentadas pelo Artur, o docente (PA1) relatou que na “aula teórica (...) são cento e tal alunos” (E-PA1, julho 2010, p. 2). No ano letivo seguinte, a quarta professora (PA4) corroborou esta informação afirmando que “as turmas teóricas têm cerca de 150 alunos” (E1-PA4, outubro 2010, p. 9).

Como já referimos, ao discutir o caso do Dário, um número elevado de participantes por turma comporta desafios para qualquer estudante, aos quais são acrescidos outros específicos para os discentes surdos. Um deles surge pela maior dificuldade em conseguir gerir os níveis de ruído, durante a aula, dentro de valores aceitáveis, aspeto que a quarta docente (PA4) também referiu: “os anfiteatros, nas aulas teóricas, ficam muito cheios. Portanto, é normal que ele [o Artur] tenha muito barulho de fundo e consiga ouvir menos” (E2-PA4, abril 2011, p. 5). Também o Artur, referindo-se a algumas aulas teóricas de UCs de domínios das Ciências Experimentais, salientou a dificuldade e incómodo provocados pelo barulho originado pela presença de um número elevado de participantes.

24 A Agora as aulas, neste ano, foram mais difíceis porque... devido... comparado ao 1.º semestre, estas aulas foram aulas com muitas pessoas... muitas pessoas que... muitas pessoas que faziam barulho e essas coisas.

(...)

26 A E foi bastante difícil para mim. (E6-A, junho 2012, p. 2)

Assim, se o aumento do barulho de fundo, para um estudante ouvinte, é fatigante e perturbador dos níveis de concentração, para um surdo compromete a distinção dos sons, percecionados por uma eventual audição residual, que complementa a leitura labial. Mesmo que se trate de um surdo sem qualquer recurso à audição, para o qual o ruído dos colegas não signifique qualquer incómodo, terá ainda de distinguir, durante a leitura labial, que partes do discurso se referem aos conteúdos programáticos e quais as

que se prendem com a referência às formas de atuação menos adequadas dos colegas. Assim, existe sempre um esforço complementar para os surdos, que não pode ser ignorado pelos professores se pretendemos que as instituições de ensino superior sejam inclusivas.

Além disso, quanto maior é o número de estudantes, mais dificuldades referem os docentes sentir em conseguir adotar modos de atuar e comunicar que tenham em consideração as especificidades dos estudantes a quem se dirigem, nomeadamente a surdez do Artur, tal como salientou o primeiro docente entrevistado (PA1).

22 PA1 Bom, como lhe digo, na aula teórica é muito complicado. Na aula teórica é muito complicado nós adaptarmos o que quer que seja porque estamos completamente sobrecarregados com... com os números... com o número enorme de alunos que temos. Eu lembro-me que o Artur sentava-se na primeira fila, em geral. Na aula teórica é um bocadinho difícil. Não por falta de boa vontade. É um bocadinho difícil dar atenção a um aluno específico, seja ele qual for. Quer dizer, seja o Artur ou qualquer outro aluno (...) E, portanto, o que eu lhe posso dizer é que não alterei nada na aula teórica. Isso posso lhe dizer categoricamente que não. (E-PA1, julho 2010, p. 3)

Assim, este docente assume não ter conseguido mudar as formas de atuação que habitualmente adota ao lecionar aulas teóricas. Para esta dificuldade, aponta como principais motivos o elevado número de estudantes e a extensão dos conteúdos programáticos a abordar nas aulas. Nós acrescentaríamos mais um: a falta de formação sobre as temáticas das necessidades de AESE. Mesmo que uma turma de grandes dimensões e a necessidade de um ritmo acelerado de apresentação dos conteúdos não permitam muitas pausas, repetições e solicitações de *feedback*, os cuidados com a comunicação oral, tendo em consideração as características sensoriais do Artur, são compatíveis com as exigências destas aulas, desde que haja vontade e tenha existido formação adequada e de qualidade. Como afirmam César (2014, 2017) e César e seus colaboradores (2014), a formação não garante a qualidade da docência, mas a sua ausência impede os docentes de saberem, sustentadamente, como atuar ao trabalhar com estudantes com necessidade de AESE.

Este estudante fez referência às aulas teóricas desta UC, salientando duas dificuldades que vivenciava ao tentar acompanhá-las: a velocidade do discurso e o recurso a um microfone.

40 A Depois, na aula [teórica da UC lecionada pelo docente PA1], o professor falava muito rápido e dava as aulas num ritmo muito acelerado e eu não conseguia muito bem acompanhar. Também como

fala para o microfone dificulta muito a minha compreensão. (E4-A, julho 2010, p. 4)

Assim, o relato do Artur iluminava que a falta de adaptações naquelas aulas teóricas o prejudicava no acesso à comunicação, em aula, e conteúdos lecionados. Mesmo não tendo conseguido introduzir alterações no modo de lecionar as aulas teóricas, este professor entendia que as informações, a que o Artur não conseguia aceder em aula, poderiam ser compensadas com trabalho individual, algo que, segundo afirma, é esperado e característico do estudo no domínio da Matemática. Ainda assim, não descarta a hipótese de que esta perspetiva que descreve esteja incorreta, pois, como volta a reforçar, não tem formação sobre a temática da surdez e do ensino dos surdos.

18 PA1 [Eu] encarei a situação com naturalidade. Ele é um aluno como os outros. Ainda por cima, a disciplina de Matemática é uma disciplina, enfim, que tem a ver com o raciocínio, que tem a ver... Não vejo, à partida, que seja um *handicap*. Claro que é um *handicap* grave no sentido em que não acompanha as aulas tão bem e pode haver muita informação pertinente que lhe escape. Mas a Matemática também tem muito trabalho pessoal. Quer dizer, tem muito de leitura, tem muito de nós exercitarmos o cálculo sozinhos, tem muito... tem uma parte muito grande... E, portanto, não achei, à partida, que o facto de o aluno ouvir mal pudesse ser.. pudesse ser... pudesse ser muito penalizador. Mas, se calhar, enfim, eu como lhe digo, não tenho experiência nenhuma destes alunos. Foi a ideia intuitiva que eu tive e que, se calhar, está errada até. (E-PA1, julho 2010, p. 3)

Contudo, a experiência vivenciada pelo Artur contradiz as expectativas deste docente. A dificuldade em aceder aos conteúdos partilhados oralmente, em aula, foram um dos aspetos que configuraram barreiras ao acesso ao sucesso académico deste estudante. O Artur também salientou outras características das formas de atuação e modalidades de comunicação adotadas que o excluía e que, com mais formação, poderiam ter sido evitadas. Por exemplo, referiu que muitos docentes “na maior parte das aulas estão de costas a escrever” (E3-A, maio 2010, p. 4). Uma vez que costumam continuar a falar, a informação veiculada nessa posição é perdida pelo Artur, pois a leitura labial fica impossibilitada. Outros praticam uma velocidade do discurso oral excessiva para permitir a leitura labial: “e, também, quando o professor... quando tenho dúvida, o professor também (...) fala muito rápido e essas coisas” (E3-A, maio 2010, p. 4). Noutros casos, é a articulação que não é suficientemente clara, levando o Artur, à semelhança do que relatou o Dário, a desistir de voltar a questionar o docente, quando já fez a mesma solicitação uma, ou duas vezes.

70 A O que eu não gosto muito é quando não... não percebo muito bem o professor e é muito chato porque peço para repetir, o professor repete e depois não percebo muito bem e, então, como não quero estar a dar trabalho ao professor então fico... não sei... fico aborrecido por não estar a compreender as aulas. E acho que... acho que é isto. (E3-A, maio 2010, p. 5)

Assim, mesmo quando o discurso era especificamente dirigido ao Artur, por exemplo, pela colocação de uma dúvida por parte deste discente, alguns docentes continuavam a falar de forma desadequada para permitir a leitura labial, quer pela velocidade quer pela clareza da articulação. Tal como o Dário, este estudante refere não insistir para não “estar a dar trabalho ao professor”, mas ilumina, com este relato, o desânimo e frustração sentidos por não conseguir compreender o que lhe é dito e perder, assim, o acesso aos conteúdos programáticos que foram partilhados ou à articulação entre as temáticas abordadas.

Nas aulas práticas, por estas incluírem menos estudantes, os docentes referiram que era mais simples dar uma atenção mais individualizada e respeitar as necessidades do Artur, relativas à comunicação. Por exemplo o primeiro docente, que afirmou que nas aulas teóricas não conseguiu fazer qualquer alteração nas formas de atuação que costumava adotar, referiu o seguinte em relação às aulas práticas:

22 PA1 Na aula prática esforcei-me sempre por falar virado a ele, sempre que isso era possível. Eu tenho uma aula prática onde envio muito os alunos ao quadro e, portanto, todos os comentários que eu ia fazendo eu esforçava-me para estar virado para ele a falar. Digamos que do ponto de vista da abordagem da matéria, das metodologias, não. Isso não, nem penso que houvesse alguma coisa que pudesse ser feita para... para acautelar a situação do aluno, não é? A partir do momento em que ele percebesse o que estava a ser dito não vejo que pudesse haver grande alteração. (E-PA1, julho 2010, pp. 3-4)

Assim, ao contrário do que aconteceu nas aulas teóricas, este docente afirmou que procurava, de forma intencional, falar virado para o Artur durante as explicações ou outras intervenções orais que fizesse em aula. Além disso, fez referência a outras adaptações adotadas, pela presença do Artur, salientando que estas não eram penalizadoras para o acesso dos restantes estudantes às aprendizagens que se pretendia que se realizassem em cada aula: “não penso que pelo facto de falar mais pausadamente e mais virado para o Artur prejudique quem quer que seja porque se não eu teria que arranjar outra solução, não é?” (E-PA1, julho 2010, p. 4). Assim, este docente salientou, tal como havia feito noutro momento da entrevista já referido (ver Fala 48 PA1, nas Páginas 382 e 383), que um critério que as adaptações, pensadas pela presença de um

estudante específico, devem respeitar e não serem prejudiciais para os restantes colegas. Como salientámos, esse é um dos grandes desafios da inclusão: encontrar estratégias que respeitem a diversidade e permitam a todos os estudantes aprender em conjunto, estando adaptadas para o acesso simultâneo de minorias e maiorias.

As salas onde assistimos a aulas práticas de UCs do domínio da Matemática eram planas e incluíam várias filas de mesas. Em cada fila as mesas estavam encostadas umas às outras, para permitirem a otimização do espaço, deixando um único corredor de circulação entre as paredes da frente e de trás. Na frente da sala existiam dois quadros de escrita e a parede oposta à porta dispunha de janelas a todo o comprimento da sala. À frente, do lado das janelas, existia mais uma mesa pensada para os pertences do docente.

As aulas práticas, ainda que, habitualmente, envolvam menos estudantes do que as aulas teóricas, não são sinónimas da participação em aulas com um número de discentes a que se possa chamar reduzido. As das duas UCs do domínio da Matemática que observámos não incluíam um número muito elevado de estudantes. Por exemplo, nas aulas que eram da responsabilidade do quinto professor (PA5) nunca encontramos mais do que 12 participantes. Contudo, não era sempre este o caso vivenciado em aulas práticas, pelo menos, em UCs do domínio da Matemática. Nas aulas práticas lecionadas pela terceira docente (PA3) participavam 38 estudantes e com a quarta professora (PA4), o Artur trabalhou, inicialmente, num grupo com 43 discentes inscritos. Mas estes números poderiam ser ainda mais alargados, uma vez que as salas onde se realizavam estas aulas práticas, pelo número de mesas e cadeiras de que dispunham, permitiam sentar quase 60 pessoas.

Assim, estes eram espaços onde o Artur poderia vivenciar, mais uma vez, as desvantagens de participar em aulas com um número muito elevado de estudantes, isto é, o excesso de barulho de fundo, que prejudica o acesso à audição residual, e uma distância desadequada entre ele e o docente, que dificulta ou impede a leitura labial. Uma das estudantes que entrevistámos, e que era colega do Artur quando este frequentava o mestrado integrado, fez referência a isso mesmo. Entrevistámo-la numa destas salas, onde se realizavam as aulas práticas das UCs do domínio da Matemática, tendo ela relatado o seguinte: “Por exemplo esta sala aqui não é muito grande. Ele aqui tem super dificuldade em perceber. E se for um professor que não abra muito bem a boca, ele não percebe mesmo nada” (E-CSupA1, maio 2011, pp. 5-6). Desta forma, esta colega do Artur, pelo convívio e comunicação frequente com ele, tinha a perceção que o nível de ruído em aula e a distância do docente, bem como a clareza da articulação do

mesmo, eram elementos que poderiam contribuir para promover, ou para impedir, o acesso do Artur ao que era partilhado e discutido oralmente naquelas situações pedagógicas.

Para evitar estas dificuldades, inerentes à participação em aulas nestas salas, quando estas eram frequentadas por um número elevado de estudantes, a mesma colega do Artur sugeriu que talvez ele também devesse solicitar aos docentes que recorressem ao *microlink*, como aconteceu em aulas teóricas de algumas UCs do domínio da Matemática.

76 CSupA1 A única coisa que pode acontecer é ele pedir ao professor para andar com o microfone. Ele tem um adaptador, ou lá o que é que é aquilo, e ele ouve melhor. Mas ele, também, não pede. Isso também já parte do Artur, não é? O Artur é que tem que ter a coragem de se dirigir ao professor e tal e tal. (E-CSupA1, maio 2011, p. 6)

O discurso desta estudante reconhece e volta a abordar algo que já mencionámos antes: como as adaptações e direitos dos estudantes surdos não estão regulamentados, nem nacionalmente nem naquela instituição de acolhimento, para que os docentes utilizem uma ferramenta que poderia proporcionar, ao Artur, um acesso mais equitativo aos conteúdos partilhados oralmente, em aula, é ele que “tem que ter a coragem de se dirigir ao professor”. A coragem só é necessária quando se vivencia uma situação de perigo ou de dificuldade, o que não deveria ser o que caracteriza uma aula, nem uma relação entre docentes e estudantes. Se a sinalização e o aviso dos respetivos docentes, acerca da participação do Artur, acontecesse de forma atempada, bem como os estatutos internos estivessem definidos, as adaptações e solicitação das mesmas não ficariam, mais uma vez, à mercê da coragem e desinibição dos próprios estudantes surdos, ou com qualquer outra necessidade de AESE. Também a quarta docente (PA4), fez referência a este aspeto, quando se questionava porque teria o Artur solicitado à docente responsável pelas aulas teóricas para que esta usasse o *microlink*, mas não fez o mesmo pedido nem a ela nem a outros docentes.

46 PA4 Se calhar também tem alguma...

47 Inv Algum acanhamento...?

48 PA4 Sim.

(...)

50 PA4 E aí, mais uma vez, teria que ser, formalmente, os serviços da faculdade a pedir aos professores que usem esse tipo de coisa, não é? (E2-PA4, abril 2011, p. 6)

Esta mesma docente (PA4), apesar de se ter apercebido da presença do Artur numa aula com mais de 40 participantes referiu, também, que as aulas práticas lecionadas nestas salas genéricas envolviam, por vezes, um número de estudantes excessivo para promover as aprendizagens do Artur, ainda que esse fosse acentuadamente menor do que aquele que contabilizava os discentes presentes numa aula teórica.

- 90 PA4 Eu tinha achado que ele não estava bem naquela sala. Quando ele não apareceu... naquela aula [com 43 estudantes inscritos], (...) não apareceu de manhã, pensei “bom, o que é que...?” (...) fiz a chamada e ele não estava. E eu pensei “o que é que se passará com o Artur?” Depois quando o vi à tarde na aula fiquei muito contente. Na aula da tarde. Porque eu tinha achado que ele naquela turma [da manhã] ia ser muito difícil porque são muitos, fazem barulho – não é? – porque são muitos.
- (...)
- 92 PA4 E por mais que os mandemos calar, se eles estão a trabalhar em grupo também há sempre um burburinho, que eu achei que para o Artur não ia ser nada de bom. E quando o vi fiquei mesmo contente. E quando ele me disse que queria... se podia passar para aquela turma eu disse “ainda bem Artur, porque eu ia lhe sugerir que se pudesse passasse para esta turma”.
- (...)
- 94 PA4 E acho que assim é muito mais fácil eu dar-lhe qualquer tipo de atenção. Porque na turma grande ia ser muito difícil. Até porque neste tipo de aula (...), com 40 [estudantes] a ter dúvidas, era complicado eu dar uma atenção mais personalizada ao Artur, não é? (E1-PA4, outubro 2010, p. 7)

Assim, esta docente salientava algumas características das aulas com um número elevado de estudantes, que também referimos, como penalizadoras das aprendizagens do Artur. Por um lado, a ocorrência de um maior “burburinho”, mesmo que resultante de formas de atuação e trabalho adequadas dos colegas, que prejudica a distinção entre sons para quem recorre a uma audição residual. Por outro, existe uma necessidade de o docente distribuir o tempo disponível para acompanhamento e esclarecimento de dúvidas por mais estudantes, impossibilitando “uma atenção mais personalizada ao Artur”. Foi, por isso, com agrado que esta docente viu o Artur, ao fim de duas ou três semanas de aulas, solicitar-lhe autorização para mudar para outro turno, lecionado pela mesma docente, num horário onde estavam inscritos 20 estudantes. Além de ser uma aula onde participava um número de estudantes mais apropriado para promover práticas mais adaptadas ao Artur, esta docente referiu, em ambas as entrevistas, que este era um horário frequentado por discentes mais velhos, que frequentavam anos curriculares

posteriores, não tendo ainda obtido aprovação àquela UC, que correspondia ao 1.º semestre do plano de estudos.

- 12 PA4 Eu dou três turnos. Ele apareceu-me no turno (...) das quatro às seis, que é um turno que não é de caloiros, que é de repetentes e que é um turno que tem muito menos alunos. É muito mais calmo. E ele percebe... percebe melhor, de certeza. (E1-PA4, outubro 2010, p. 2)
- 2 PA4 Uma turma de... de alunos repetentes e, portanto, já tinham passado aquela fase que “isto faz-se bem quando estamos nas vésperas dos testes”. (E2-PA4, abril 2011, p. 1)

Desta forma, esta docente entendia que também a maturidade dos estudantes, bem como o momento em que se encontravam relativamente à transição entre os ensinos secundário e superior e à maneira de perspetivar o sucesso académico e o aproveitamento de uma aula, poderia configurar os níveis de ruído, em aula, bem como as práticas letivas a adotar. Assim, uma adaptação útil para a aprendizagem do Artur, ou para qualquer outro estudante surdo, seria o direito à prioridade de escolha, no momento da seleção e inscrição nos turnos das aulas práticas, e que aqueles que escolhessem ficassem completos à 20.^a inscrição, não permitindo a participação de mais estudantes nesse horário. Esta medida aproximar-se-ia à possibilidade de participação em turmas de número reduzido ($N \leq 20$) a que estes estudantes têm direito até à conclusão do ensino secundário (ME, 2008). A segunda docente (PA2) fez, também, uma proposta semelhante, salientando a importância de estudantes como o Artur, ou com outra necessidade AESE que configure a necessidade de interações mais frequentes com o docente, participarem em aulas com um menor número de estudantes.

- 12 PA2 Eu acho que o Artur precisava de estar numa turma muito mais pequena. Ou seja, deveriam ser criadas turmas para alunos que precisem de um acompanhamento especial. Eu tinha naquela turma... Eu não lhe sei precisar, mas eu tinha seguramente 35 alunos. Faz com que a nossa atenção dividida por 35... É muito complicado. Tentei sempre que possível chegar-me ao pé dele e ter a certeza que ele estava a compreender ou estava a acompanhar os exercícios que estava a fazer, mas... hã... numa turma de 30 ou 35 alunos não se pode deixar... (...) E eu acho que funcionava muito melhor em turmas, que seriam turmas normalíssimas, simplesmente se fosse mais pequena, se aquela turma em vez de ter 30 ou 35 alunos... (...) Eu não consegui dar ao Artur, se calhar, todo o apoio que ele precisava. (...) não ia ver em todas as aulas os exercícios todos [de todos os estudantes]. Era impossível, não é? Uma pessoa não pode seguir 35 alunos em simultâneo, não é? E, portanto, eu, o que eu fazia, ia distribuindo a minha atenção, não é? Para este exercício via a estes, estes e aquele, no outro exercício já me concentrava mais naquele outro grupo de alunos. No Artur acabava por tentar em quase todos estar ali a ver mais ou menos o que ele estava a

fazer. Mas não podia estar ali por inteiro. Se fosse metade, 15 alunos, seria completamente diferente. (E-PA2, julho 2010, pp. 2-3)

Assim, esta docente salientou que um apoio adequado às características e necessidades do Artur envolveria uma atenção superior à que lhe conseguiu disponibilizar naquele grupo de 35 estudantes. Esta professora referiu que seria vantajoso se ele participasse em turmas menores, sem deixar de reforçar que essa seria a única redução, isto é, o nível de exigência manter-se-ia, pois, como afirmou, “seriam turmas normalíssimas”, apenas com menos estudantes.

Na impossibilidade de garantir o direito à participação em turmas reduzidas, ou enquanto se aguarda a consagração desse direito, seria vantajoso que estes estudantes tivessem, pelo menos, acesso à informação acerca do número de participantes em cada turno, para que pudessem optar pelos que têm um menor número de inscitos. No entanto, ainda que esta informação possibilite o acesso a aulas onde as respetivas características poderão mais facilmente ser respeitadas, muito provavelmente, configurará a construção de horários letivos com pior distribuição do que a maioria dos colegas, mantendo-se, assim, alguma falta de equidade, ainda que menos grave que a que é vivenciada pela participação em turmas com um número elevado de estudantes. Este foi um aspeto, também, salientado pela quarta docente (PA4):

- 120 PA4 Este ano as práticas estão com 40. (...) E portanto, aquelas que têm mais alunos... que têm um horário melhor, acabam por ter mais do que 40. Porque tenho duas com 40 e... com 48. E a tal que tem aulas das quatro às seis – que ninguém gosta muito, não é? – tem... tem 20 alunos.
- (...)
- 122 PA4 Portanto, ele se calhar ficará um pouco prejudicado por ter de ir a turmas mais... mais pequenas e, portanto, em termos de horário, ou assim, se calhar ficará prejudicado também com isso, não é? (E1-PA4, outubro 2010, p. 9)

Outra informação que deveria ser dada a conhecer ao Artur, ou outro estudante surdo, no momento da escolha dos turnos das aulas, práticas ou teóricas, prende-se com os docentes que os vão lecionar e, sobretudo, a língua materna dos mesmos. Uma pessoa, mesmo que fale LP corretamente, do ponto de vista da estrutura, gramática ou sintaxe, se a primeira língua que apropriou foi outra, muito provavelmente terá a oralidade configurada por essa vivência. Para um ouvinte esta diferença é reconhecida pela existência de um sotaque. Para um surdo, que recorre à leitura labial, ter um interlocutor que tem a LP como segunda ou terceira língua resulta numa articulação das

palavras com particularidades que não reconhece, dificultando, ou impossibilitando, o acesso ao que é veiculado oralmente.

Aconteceu, mais do que uma vez, o Artur deparar-se com professores nascidos noutros países, tendo como primeira língua outra que não a LP. Por exemplo, logo no 2.º semestre do mestrado integrado este estudante frequentou uma UC, do domínio de uma Ciência Experimental, cujas aulas teóricas eram lecionadas por uma professora espanhola.

114 A [Uma] cadeira que eu estou a fazer tem uma professora espanhola. Então, a professora a falar português ainda tem aquele sotaque espanhol. Então eu, como não percebo muito bem, eles [os colegas ouvintes] dizem para... A professora fala e eles escrevem. Agora, neste momento... Neste momento, estou sempre a pedir apontamentos e estou a escrever, que é mais fácil. (E3-A, maio 2010, p. 7)

Assim, não conseguindo aceder às informações transmitidas oralmente, nem lhe sendo facultado um suporte escrito que compense essa barreira, o Artur recorria à ajuda de colegas que lhe permitiam copiar as anotações realizadas. Ainda que concordemos e incentivemos a ajuda entre colegas, entre o que é partilhado, pelos docentes, em aula e o que é registado nas anotações, por cada estudante, existirão detalhes, motivações, ou relações entre conteúdos que se perdem, para além do risco da percepção deturpada daquilo que foi veiculado oralmente. Deste modo, mais uma vez, o Artur fica em desvantagem em relação aos pares ouvintes.

As aulas práticas desta mesma UC eram da responsabilidade de outro docente e este era português. Assim, o Artur relatava compreender muito melhor estas aulas, comparativamente às teóricas: “na teórica tinha uma professora espanhola que eu não percebia muito bem. Falava com o... o português com sotaque espanhol e na parte prática ficava sempre com um professor português e compreendia melhor com esse professor” (E4-A, julho 2010, p. 3). Assim, neste semestre conseguiu obter aprovação na parte prática, mas não na teórica, ficando esta UC por concluir neste primeiro ano de frequência (E4-A, julho 2010).

No ano letivo seguinte, quando voltou a frequentar as aulas teóricas desta UC, encontrou um novo docente, este já português: “agora, neste ano, o professor [que lecionou outra UC, no ano letivo anterior] deu uma cadeira que é [nome da UC], que substituiu uma espanhola. Uma professora espanhola. E, finalmente, foi essa cadeira que eu consegui passar” (E5-A, julho 2011, p. 1). Assim, no ano que o Artur frequentou as aulas teóricas desta UC lecionadas por um docente português, conseguiu obter

aprovação na parte teórica, concluindo a UC. Este exemplo ilumina a importância de uma distribuição de serviço adequada, uma vez que a atribuição de um professor que possa articular a LP de forma clara parece-nos um aspeto que deveria ser considerado de modo a respeitar as características e necessidades do Artur. Como salientámos anteriormente, os aspetos organizacionais são dos mais importantes em termos de inclusão e também são dos que mais facilmente as instituições poderiam modificar, se assim o entendessem.

Mas não foi esta a única situação em que a distribuição dos docentes pelas diferentes UCs a lecionar foi prejudicial ao acesso ao sucesso académico vivenciado pelo Artur. No 2.º semestre do terceiro ano em que frequentou o ensino superior, o primeiro como estudante de licenciatura, foi-lhe atribuído, na lecionação de uma UC de um domínio das Ciências Experimentais, um docente francês, o que, mais uma vez, configurava alterações à articulação habitual das palavras: “Agora, o [docente da referida UC] é um professor francês” (E6-A, junho 2012, p. 5). Este era o professor responsável por lecionar as aulas teóricas dessa UC. Não tendo havido, em entrevista ou conversas formais, referência ao docente que lecionava as aulas práticas, supomos que este fosse português e, tal como aconteceu com a UC lecionada pela docente espanhola, o Artur obteve aprovação unicamente na parte prática (CIEL-A, julho 2012). Só no ano seguinte, já com outro docente, que era português, a lecionar as aulas teóricas, concluiu esta UC (CIEL-A, abril 2013). Portanto, podemos afirmar que, sempre que o docente foi estrangeiro, o Artur não conseguiu aprovação, vindo a consegui-la quando o docente voltou a ser português.

No caso destas duas UCs, para a maior facilidade no sucesso académico nas componentes práticas da avaliação, para além de ter trabalhado com dois docentes portugueses nas aulas práticas, terá, também, contribuído o número de estudantes que frequenta estas aulas. Lecionadas em salas preparadas para atividades experimentais, os laboratórios, estas aulas têm um número limite de estudantes, por turno, bastante reduzido. Como referiu o Artur, referindo-se às UCs de domínios das Ciências Experimentais:

46 A nas aulas práticas (...) era mais fácil para mim porque éramos, quê?... uns dez alunos. Nas aulas teóricas somos quase 50. (...) Porque acho que os professores que têm um aluno como eu, e na prática veem logo quem é que eu sou, então começam a falar devagar. (E4-A, julho 2010, p. 4)

Assim, como já referimos, as UCs onde o número de participantes é mais reduzido, para além de uma atenção mais individualizada a cada estudante, permite que os docentes reparem e se recordem, com maior frequência, das adaptações necessárias para incluir e facilitar o acesso do Artur à comunicação e aprendizagens previstas. O próprio Artur iluminou esta maior facilidade no acesso ao sucesso académico nas partes práticas das UCs de domínios das Ciências Experimentais realizadas em laboratórios: “agora nao tenho muitos trabalhos [durante o 2.º semestre] porque no ano passado consegui concluir as parte laboratoriais logo nao tenho relatórios e nem trabalhos pa fazer :)” (CIEL-A, abril 2013). Assim, no 2.º semestre do segundo ano em que frequentava a licenciatura, no que às UCs de domínios das Ciências Experimentais diz respeito, frequentou unicamente as partes teóricas, aquelas onde participam um maior número de estudantes por aula.

Retomando as barreiras vivenciadas, pelo Artur, pela distribuição de docentes, não é só a primeira língua de um professor que configura mudanças na forma como este oraliza a LP. No 2.º semestre, do segundo ano em que frequentou o mestrado integrado, participou numa UC lecionada por um docente com uma paralisia facial, aspeto este que também altera a articulação das palavras, dificultando o acesso à leitura labial.

Há um [docente] que é muito difícil de eu compreender o que ele diz, como a senhora sabe qe tenho a tendencia em ler os labios, mas parece que o meu professor de [uma UC de um domínio das Ciências Experimentais] teórico pratico tem uma paralisação no lado direito da cara. (CIEL-A, março 2011)

Aconteceu ainda outra situação em que, apesar de o docente responsável pela UC ser português, realizaram-se duas aulas com um professor convidado que lecionava em inglês, tal como relatou o Artur: “neste semestre tive duas aulas em inglês. O que não foi muito bom para mim, porque o inglês não é bem o meu forte” (E4-A, julho 2010, p. 4). A participação de professores convidados, especialistas em determinados domínios abordados numa UC, podem ser uma contribuição riquíssima para as aprendizagens dos estudantes, constituindo uma mais-valia nos respetivos percursos de formação. Contudo, não se pode esperar que um estudante surdo domine a leitura labial de uma segunda língua. Assim, deveria ter sido encontrada alguma forma de permitir o acesso deste estudante às informações que este docente convidado partilhava em língua inglesa, evitando que ficasse excluído de aceder ou participar nessas duas aulas. Seria, por exemplo, essencial que os materiais e sínteses dos conteúdos, em LP, lhe tivessem sido previamente distribuídos. Para além disso, poderiam ter-lhe sido oferecidas horas

de atendimento individualizado, posteriores, para que o docente responsável pela UC pudesse aperceber-se do que o Artur tinha conseguido compreender daquelas aulas e atuar em conformidade.

Desta forma, o Artur vivenciou uma sucessão de desadequadas atribuições de docentes que não tiveram em consideração a sua presença naquelas UCs, bem como as necessidades e características deste estudante, contribuindo para a sua exclusão no acesso à comunicação em aula, aos conteúdos programáticos e ao sucesso académico. Urge, por isso, que a participação do Artur, ou de outros estudantes com necessidades de AESE, seja (re)conhecida e respeitada dentro da instituição de acolhimento, algo que só poderá acontecer se passar a existir a atempada sinalização dos discentes, a que já nos referimos, com a subsequente informação dos diversos agentes educativos envolvidos na configuração das suas trajetórias de participação ao longo da vida, em contexto escolar, isto é: (1) os que os irão lecionar; (2) os que têm poder decisivo sobre a distribuição de serviço que compreende o trabalho com estes estudantes; e (3) os que podem contribuir nos processos de acesso aos apoios, direitos e adaptações a que têm (ou deveriam ter) direito.

5.2.3.5. As aulas de unidades curriculares do domínio da Matemática

5.2.3.5.1. Estrutura mais frequente das aulas

Questionámos os cinco docentes que participaram neste estudo acerca da organização mais frequente das aulas que lecionam, procurando conhecer eventuais adaptações que adotaram pela presença do Artur. Corroborámos ou complementámos as informações facultadas através das entrevistas com evidências recolhidas durante a observação, nos casos dos dois professores em que foi possível assistir a algumas das aulas que lecionaram (PA4 e PA5). Ao contrário da experiência vivenciada pelo Dário, as UCs do domínio da Matemática em que o Artur participou dividiam-se entre aulas teóricas e práticas. Como já referimos, estas aulas eram lecionadas em espaços diferentes – aulas teóricas em anfiteatros e aulas práticas em salas genéricas – e, frequentemente, eram da responsabilidade de professores diferentes.

Nas aulas teóricas, entre o que nos relataram os docentes e o que pudemos observar, a estrutura era muito semelhante, residindo a maior diferença no tipo de suportes escritos a que os docentes recorriam para complementar a exposição oral dos conteúdos programáticos. Uns recorriam unicamente ao quadro, escrevendo, mais ou

menos exaustivamente, as informações teóricas, bem como alguns exemplos de aplicação dos tópicos abordados. Por exemplo, o primeiro docente (PA1) era um dos que adotavam esta estrutura de aula teórica.

40 PA1 A aula de Matemática é uma aula em que se escreve tudo no quadro. Há muitos estilos diferentes, mas eu escrevo tudo no quadro. Numa aula teórica, muito pouca... Quer dizer, a oralidade serve um bocadinho para ir explicando. Mas tudo o que é pertinente, tudo o que é importante, fica bem escrito no quadro, não é? (E-PA1, julho 2010, p. 6)

Outros, como o quinto docente (PA5), optavam pelo recurso à visualização de *slides*, que continham as informações teóricas a lecionar, em formatos sintetizados ou mais detalhados, ficando a escrita no quadro guardada para a apresentação de exemplos e exercícios, ou anotações que complementassem os conteúdos projetados.

38 PA5 Em relação à aula teórica, portanto... As aulas teóricas, err... são aulas (...), em que eu exponho a matéria, utilizo *slides*, faço exercícios, resolvo alguns exercícios no quadro, pergunto as dificuldades que eles têm, se estão a perceber, portanto, o contexto, as noções que eu estou a introduzir, dou exemplificações gráficas, e... pronto. É... É... Basicamente é isto. (E1-PA5, novembro 2011, p. 9)

Nas aulas teóricas, lecionadas por este professor, pudemos corroborar este relato, ao registar que “a informação dos *slides* é teórica e é complementada com exemplos no quadro. Nesta fase o professor volta a aumentar a luz no estrado, caso contrário não seria possível ler o quadro” (OA2-PA5, janeiro 2012). Neste excerto, destaca-se, ainda, a alusão à redução e aumento da intensidade da luz no estrado, consoante se pretende que a atenção dos estudantes esteja nos *slides* projetados ou nas informações escritas no quadro, a que já fizemos referência na análise sobre as aulas em anfiteatros. Tal como mencionámos, esta é uma estratégia eficiente para os estudantes ouvintes, mas que, no caso do Artur, ou de outro estudante que recorra à leitura labial, limita o acesso a este modo de perceção do discurso oral do docente quando a intensidade da luz é reduzida sobre o estrado.

Em termos de adaptações nestas aulas, motivadas pela presença do Artur, o primeiro docente (PA1) afirmou, tal como já referimos, não ter introduzido qualquer alteração nas aulas teóricas que lecionou (ver Fala 22 PA1, na Página 399). Aliás, este docente referiu mesmo que “na aula teórica devo dizer que [o Artur] me passou um bocadinho despercebido porque são mesmo muitos, muitos alunos para eu estar a individualizar e a tomar atenção a quem está e a quem não está” (E-PA1, julho 2010, p.

2), iluminando, mais uma vez, as dificuldades sentidas em adaptar as formas de atuação, nas aulas teóricas, pelo ritmo acelerado a que sentia necessidade de lecionar e pelo número de estudantes presentes.

O quinto docente (PA5) conseguiu introduzir algumas adaptações específicas pela presença do Artur e que pudemos observar.

Depois de falar, num primeiro momento, sobre a informação do *slide*, as restantes explicações já são feitas, durante quase todo o tempo, virado para os estudantes. Nota-se uma procura de troca de olhares com o Artur, talvez para tentar perceber pela sua expressão se está, ou não, a acompanhar o que está a ser dito. (OA2-PA5, janeiro 2012)

Apesar de, por vezes, o docente falar numa posição em que a leitura labial não era possível, isto é, enquanto terminava de escrever no quadro, bem como de se manter a barreira erguida pela distância entre as primeiras filas de cadeiras e a posição do docente no estrado, este professor iluminava uma preocupação adicional com o Artur, procurando perceber se este estava atento e se acompanhava o que estava a ser discutido, em aula. Por vezes, ou por não estar esclarecido pela expressão facial do Artur, ou por querer uma confirmação do próprio estudante, chegava a questioná-lo diretamente, solicitando *feedback* sobre a compreensão de algum tópico.

PA5 Estão a perceber? Artur, está a perceber?

Ele ainda copia do quadro e não se apercebe da pergunta. O professor insiste.

PA5 Artur, está a perceber?

A Sim, sim, sim. Ainda estou a passar dali. [Aponta para o quadro negro, onde o professor terminou o exemplo (...)] (OA2-PA5, janeiro 2012)

Assim, não reconhecendo limitações cognitivas ao Artur, mas sabendo que a surdez configurava o acesso à LP, sobretudo oral, este docente tentava que não fossem as características sensoriais deste estudante a impossibilitar a participação na aula e a compreensão dos conteúdos programáticos lecionados. Saliente-se, contudo, que nas aulas teóricas por ele lecionadas, ou pelo menos naquelas que observámos, apesar de se realizarem num anfiteatro, estavam menos de 12 estudantes presentes. Lecionar uma aula com um número reduzido de estudantes, mesmo sendo teórica, facilita, como já mencionámos, que os professores recorram às adaptações necessárias. Deste modo, apesar da desadequação do espaço físico, as formas de atuação do docente podiam mais facilmente ser adaptadas às características e necessidades do Artur.

As aulas práticas, tanto pelas descrições relatadas em entrevista, como pelas observações realizadas, seguiam todas um modelo semelhante. Para cada aula, existia

uma lista de exercícios, indicada pelo docente, que os estudantes iam resolvendo. Por vezes, era-lhes dado algum tempo para começarem a resolver as tarefas de forma autónoma. Noutros casos, os docentes começavam imediatamente a resolver os exercícios, interagindo com os estudantes e fazendo referência aos conteúdos teóricos em que determinados passos da estratégia de resolução se sustentavam.

Em termos gerais, a terceira docente (PA3) descreveu uma aula prática da UC que lecionava da seguinte forma:

10 PA3 As aulas práticas devem acompanhar as aulas teóricas. Os alunos tiveram as aulas teóricas, nas quais são expostas as matérias, são dados exemplos e, depois, no fundo, ali nós vamos testar se os conhecimentos foram, ou não, bem... bem apreendidos, se foram assimilados e... e são feitos exercícios nesse sentido. (E-PA3, julho 2010, p. 2)

Relativamente à gestão da aula, propriamente dita, esta docente salientou que as formas de atuação são diferentes de acordo com o número de estudantes presentes em aula. No caso em que as turmas são mais reduzidas esta docente referiu que costumava circular pela sala, salientando algumas vantagens dessa forma de atuação.

10 PA3 É assim, depende da dimensão das turmas. (...) Quando a turma é pequena, o... aquilo que, normalmente, faço é levar uma coleção de exercícios e afixar no quadro o número dos exercícios. Porque os alunos têm, ou em livro ou em folhas, têm os enunciados. Indicar e depois há alunos que começam a resolver, há outros que ficam à espera que o professor resolva. Mas, quando a turma é pequena, a pessoa (...) anda a espreitar aquilo que os alunos fazem e consegue... Muitos... muitos alunos, que não estão com muita vontade de trabalhar até sentem alguma vergonha, digamos, por estarem sem fazer nada e, eles próprios, começam a tentar resolver os problemas e... Porque se eles não tentarem as dúvidas não surgem. Portanto, alguém que copia do quadro nunca tem dúvidas, em geral. Quando a pessoa começa a tentar fazer as coisas aí é que começa a ter dificuldades, começa a perceber que não sabe. E está no sítio certo porque tem ali o professor... o professor para perguntar. (E-PA3, julho 2010, p. 2)

Assim, esta docente salientou que lecionar aulas práticas com um número reduzido de participantes lhe permitia circular entre as carteiras, durante os momentos de trabalho autónomo. Esta maior proximidade entre ela e os estudantes, segundo descreve, servia como incentivo para que os discentes tentassem realizar as tarefas propostas. Deste modo, reconhece nesta forma de atuação aquilo que designamos como um *Mecanismo de regulação do ritmo de trabalho*, iluminando, também, que a participação em turmas de número reduzido configura uma vantagem, não só para o Artur, mas para os restantes estudantes.

No caso em que as aulas tinham um número maior de participantes, esta professora assumia sentir-se mais condicionada e adotava outra forma de gerir aqueles momentos.

10 PA3 Quando as turmas são maiores as coisas tornam-se mais difíceis. Porque o professor não pode andar a passear por entre 40 alunos a perguntar “qual é a dúvida?”, não é? O que assim significa que, em vez do número de exercícios que é suposto fazer naquela aula... Porque nós temos o número de aulas limitadas. Porque nós aqui damos sempre o programa todo. Nós não ficamos onde ficarmos. Os programas são sempre cumpridos. E, portanto, não podemos, dar-mo-nos ao luxo, entre aspas, de ficar numa mesma aula a batalhar, por exemplo, no mesmo conceito. Aquilo tem que avançar. E, portanto, não podemos andar a ver o que é que os 40 alunos fizeram no lugar. E aí há um maior afastamento do professor. O professor passa mais tempo junto ao quadro, vai tentando resolver, pede sugestões aos alunos. (E-PA3, julho 2010, p. 2)

Pelas descrições desta docente, depreende-se que, nestas aulas, as práticas letivas são configuradas pelo número de estudantes envolvidos, sendo a participação dos mesmos e as interações verticais individualizadas muito mais reduzidas do que naquelas frequentadas por um menor grupo de discentes. Assim, mais uma vez, a participação em aulas com um número elevado de estudantes ilumina-se como penalizadora para os estudantes em geral, mas com contornos que se agravam para o Artur. No caso dos estudantes ouvintes, a falta de interação e proximidade entre docente e discentes impede que o primeiro se aperceba, de forma atempada, das dificuldades que os segundos possam sentir relativamente aos conteúdos programáticos a apropriar e trabalhar. Em relação ao Artur, a esses acrescem os desafios suscitados pelo acesso à LP, escrita e oral, configurados pela surdez. Um professor mais próximo e com maior disponibilidade para interagir com cada estudante, isto é, com um menor número de discentes na aula, pode, mais facilmente, reconhecer e responder a estes dois tipos de dificuldade vivenciadas pelo Artur. Num grupo maior, e com uma gestão da aula feita a partir do quadro, perde-se a possibilidade de individualização e perceção atempada das dúvidas, do Artur ou dos restantes colegas.

Os docentes que referiram especificamente as aulas práticas em que participava o Artur, relataram algumas adaptações que introduziram nas formas de atuação que adotaram. Por exemplo, o primeiro docente (PA1) procurou, intencionalmente, falar virado para o Artur (ver Fala 22 PA1, na Página 401). No caso da quarta professora (PA4), para além deste mesmo aspeto, mencionou a clareza e velocidade da articulação

das palavras como algo com que sentiu que tinha particular cuidado na presença do Artur.

- 98 PA4 E tento ter uma dicção que... que seja perceptível. Desde sempre, não é? Na... Senti que estava a fazer isso ainda mais... (...) senti que por ter lá o Artur na turma... na turma da tarde, nessa turma da tarde, senti que estava a fazer isso ainda mais. Não sei se isso ajudará...
- (...)
- 100 PA4 E tentei fazer isso sem estar voltada para o quadro. Voltada para eles. Também tento sempre, pronto, mas senti que estava a ter uma preocupação... à posteriori... que estava a ter uma preocupação adicional para falar diretamente para eles. Como ele estava logo na... na fila da frente, pronto. É... Ele tenta sempre – não é? – estar na fila da frente. (E1-PA4, outubro 2010, p. 8)
- 14 PA4 É claro que tendo o Artur na turma sentia-me mais... bom, sentia que tinha de tentar comunicar com ele também, não é? Portanto, tinha que dar... falar, se calhar, de uma forma mais... mais pausada. (...) Portanto, mais pausada e de forma a falar para ele, não é? (E2-PA4, abril 2011, p. 2)

O discurso desta docente realça três aspetos importantes para que o Artur possa ser incluído na comunicação oral estabelecida em aula: (1) a articulação clara das palavras; (2) um discurso pausado, isto é, que não é demasiado veloz; e (3) falar apenas quando está virada para ele (e não para o quadro). Este último aspeto foi reforçado por esta docente ao realçar, como já afirmámos, que se falar virada para o quadro só os estudantes ouvintes poderão aceder a essa informação oral, ficando o Artur excluído nessa situação.

- 14 PA4 Porque, no fundo, estamos ali em frente ao quadro. Quando estamos... quando estamos a falar virados para o quadro só as pessoas que ouvem é que nos ouvem. Obviamente, não é? Portanto, temos que escrever e, ao mesmo tempo, virar... virar para trás para... para o Artur ouvir, não é? De outra forma ele não... não ouviria. (E2-PA4, abril 2011, p. 2)

Saliente-se, ainda, a preocupação desta docente com a inclusão do Artur ao afirmar, no penúltimo excerto, que “sentia que tinha de tentar comunicar com ele também”. Assim, esta docente reconhecia que as características sensoriais deste estudante configuravam o acesso que ele tem à comunicação em aula, aproximando-se dos princípios da inclusividade por entender que era ela, a professora, quem tinha de encontrar uma forma de comunicar que também permitisse ao Artur aceder e participar nas atividades desenvolvidas, tal como os colegas ouvintes.

Destes excertos depreende-se, também e mais uma vez, o cariz intuitivo destas adaptações, subjacente na afirmação “não sei se isso ajudará”. Assim, apesar da

introdução destas adaptações que promovem o acesso do Artur ao discurso desta docente, é novamente iluminada a falta de formação da maioria do corpo docente sobre a temática das necessidades de AESE.

Os cuidados referidos pelo quinto docente (PA5) aproximavam-se dos que mencionou a professora anterior, isto é, falar somente quando está de frente para o Artur e articular as palavras com uma velocidade e clareza adequadas à leitura labial.

68 PA5 Quer dizer, o que mudei, basicamente foi... é isto, é ter cuidado na maneira de me expressar, de... de... pronto, na fluência do discurso, de... de olhá-lo de frente, ver quando ele... Ele é um aluno que sempre senta-se nas filas... na fila da frente, para poder virar para ele para exprimir as coisas. “Olha está aqui o Artur tenho que tomar atenção, que ele tem que perceber aquilo que eu estou a dizer.” E de... de não falar virado para o quadro porque ele assim não está a perceber aquilo que eu digo. (E1-PA5, novembro 2011, p. 12)

Deste excerto percebe-se que este docente assume ser ele quem tem “que tomar atenção” para que consiga que o Artur perceba o que diz, iluminando respeito por este estudante e aproximando-se dos princípios da inclusividade. Ainda que assumindo não ter mudado o modo como, habitualmente, aborda os conteúdos programáticos, relatou uma preocupação nas formas de comunicar, nas aulas práticas em que participava o Artur, o que as tornava diferente das outras que lecionava.

8 PA5 Quer dizer, mudar a abordar os conteúdos talvez não. Mas na maneira da condução da aula, da exposição que é feita na aula, mudou um pouco porque eu tentei ter o cuidado, dado que ele, portanto, as suas dificuldades auditivas, portanto, se não falarmos de frente para ele, ele tem dificuldade, que ele (...) lê os lábios.

(...)

10 PA5 Se não [me virar para ele], não percebe o que estamos a dizer e o que é que... e a matéria que estamos a expor. (...) Pronto, nunca tinha tido um aluno nestas condições. Tentei da melhor maneira possível (...) que ele conseguisse captar o que era dito na aula e percebesse o que era... o que lhe era proposto. E por isso, de certa forma, a aula conduzi-a... era conduzida sempre um pouco de maneira diferente na maneira de expor de... das outras aulas... das outras turmas práticas que eu tinha. (E2-PA5, julho 2012, p. 3)

Assim, este docente tinha perceção da importância de adotar formas de atuação que permitissem a leitura labial, uma vez que era essa a forma dominante de acesso ao discurso oral a que recorria o Artur. Nas aulas que observámos, por ele lecionadas, pudemos corroborar este cuidado, registando que, quando escrevia no quadro, procurava virar o rosto o mais possível na direção do Artur, caso precisasse de acrescentar informações oralmente. Mesmo nessas situações, se o docente sentia que tinha falado

com o rosto numa posição que não fora suficientemente virada para o Artur (dependia da localização mais central ou lateral deste estudante em relação ao quadro e ao professor), ou porque, como já referimos, se ele estiver a copiar do quadro, não pode, simultaneamente, olhar para o professor, este último tinha o cuidado de repetir o que dissera. Foi isso que registámos na primeira aula prática que observámos: “O professor escreve o enunciado do [Exercício] 21 no quadro e vai falando, de lado, sobre o que se pretende. Quando termina volta a dizer o que é pedido (...). Desta vez fala virado para o Artur” (OA1-PA5, dezembro 2011).

Tanto o discurso deste docente como o da professora anterior fazem referência à localização do Artur na sala de aula (ver Fala 100 PA4, na Página 415 e Fala 68 PA5, na Página 416), mencionando que ele costumava sentar-se na fila da frente. Como já referimos, esta localização é um aspeto facilitador do acesso à leitura labial, pela necessidade do recetor estar perto do emissor do discurso oral, isto é, o estudante surdo e o docente, respetivamente, para que seja possível observar os detalhes dos movimentos da boca do último.

Outro aspeto que facilita o acesso do Artur aos conteúdos programáticos e às aulas é o recurso a suportes escritos completos e detalhados e, preferencialmente, disponibilizados antes da abordagem dos tópicos que sustentam. O quinto docente (PA5) referiu estarem à disposição dos estudantes suportes escritos, teóricos e práticos, referentes à UC que lecionava.

2 PA5 Portanto, o que procurámos fazer na disciplina foi... err... portanto, fizemos (...) uns apontamentos teóricos e, ao mesmo tempo, umas folhas de exercícios com as resoluções dos exercícios e havia soluções, de forma a que isso pudesse ajudar os alunos. (E2-PA5, julho 2012, p. 1)

Assim, estavam disponíveis, para todos os estudantes daquela UC, suportes escritos que permitiam estudar os conteúdos abordados nas aulas teóricas e trabalhar de forma autónoma na componente prática, resolvendo os exercícios propostos e comparando as soluções encontradas com as que constavam nos registos facultados pelo docente. Esta é uma forma de atuação que não acontece especificamente pela presença do Artur, mas que lhe é útil, como o é para a apropriação de conhecimentos por parte de qualquer outro estudante que frequente aquela UC. Por entender estes suportes escritos como completos, o docente referiu, na primeira entrevista, não sentir necessidade de elaborar materiais adicionais para o Artur.

68 PA5 Quer dizer, não estou a fazer nenhum material específico, digamos assim, para o... para o Artur. (...) o material que eu tenho feito (...) é que o se faz, portanto, para os outros alunos. Portanto, é os apontamentos, é... é as regras que são estabelecidas de avaliação, é tudo aquilo que está disponível *online* para eles... para eles poderem utilizar. (E1-PA5, novembro 2011, p. 12)

No entanto, quando foi entrevistado pela segunda vez, mencionou que o Artur lhe solicitou o acesso aos *slides* projetados nas aulas teóricas, que não constavam nos suportes escritos teóricos disponibilizados *online*, algo que este professor prontamente partilhou: “Ele ainda chegou a vir falar comigo e pediu-me até os *slides* de... de... das aulas teóricas e eu forneci-lhe” (E2-PA5, julho 2012, p. 2). Assim, nesta UC havia suportes escritos disponibilizados antes das aulas que sustentavam e, quando solicitado especificamente pelo Artur, este professor facultou-lhe suportes teóricos adicionais que poderiam facilitar o trabalho autónomo deste estudante.

Estes suportes escritos, disponibilizados em muitas das UCs do domínio da Matemática, incluíam enunciados de exercícios a que os docentes recorriam nas aulas práticas, permitindo aos professores indicar uma lista de exercícios, desde o início da aula, que transmitia a mensagem, por vezes implícita, outras referida explicitamente, do número de exercícios que se pretendia que se conseguisse resolver durante aquela aula. Por exemplo, numa das aulas observadas, lecionada pela quarta docente (PA4), registámos o seguinte:

A professora já está na sala, pois a aula imediatamente anterior também é lecionada por ela e também é [uma prática da mesma UC]. Os estudantes da aula anterior saem e os desta vão entrando. A lista de exercícios já está no quadro e a professora comenta:

PA4 Ora na turma anterior chegámos até aqui [aponta para um dos últimos números da lista], portanto... (OA3-PA4, dezembro 2010)

Com este comentário, esta docente recorreu uma forma de atuação que identificamos como um *Mecanismo de regulação do ritmo de trabalho*, uma vez que informa os estudantes sobre a sua expectativa de que consigam, pelo menos, realizar o mesmo número de exercícios que os colegas da aula anterior, tendo, por isso, de adotar uma velocidade de trabalho que o permita. O quinto docente (PA5) referiu, também, indicar uma lista de exercícios, no início da aula, os quais pretendia que ficassem resolvidos até ao final da mesma. Este foi um aspeto mencionado em entrevista que pudemos corroborar com a observação de aulas lecionadas por este docente.

38 PA5 Na aula prática eu proponho para eles resolverem um determinado número de exercícios e eles vão tentar resolver os exercícios e vou-lhes dando apoio nas dificuldades que eles têm na resolução dos exercícios. (...) o Artur comporta-se exatamente como qualquer outro aluno. Portanto, pede-me apoio se ele não está a perceber alguma coisa, se não consegue ultrapassar aquela dificuldade. (E1-PA5, novembro 2011, p. 9)

A descrição feita por este docente ilumina que as formas de atuação do Artur, naquelas aulas, se aproximavam de uma participação legítima, ou, pelo menos, do mesmo tipo de participação assumida pelos restantes colegas, isto é, interagindo com o docente e solicitando o esclarecimento de dúvidas, quando necessário, algo que também pudemos observar. Saliente-se, contudo, que este foi um docente que se preocupou em encontrar formas de comunicação que incluíssem o Artur, questionando-o frequentemente sobre a existência de dúvidas ou procurando saber se acompanhava o que estava a ser trabalhado. Além disso, ao observar as aulas práticas desta UC, não encontrámos mais do que 12 estudantes a partilhar aquele momento, facilitando a disponibilidade do docente para oferecer um acompanhamento mais individualizado a todos, em particular ao Artur. Assim, este conjugar das formas de atuação do docente com o reduzido número de estudantes em aula permitiram que o Artur se sentisse mais respeitado e conseguisse atuar de um modo que se aproximava da participação legítima.

Facultar aos estudantes os enunciados dos exercícios, antes das aulas em que previam resolvê-los, possibilitava aos professores solicitarem que alguns dos exercícios fossem resolvidos em casa, permitindo a implementação de um *Mecanismo de regulação do ritmo de trabalho* também fora da aula. Desta forma, os estudantes tinham oportunidade de tentar encontrar estratégias de resolução para aqueles exercícios, de forma autónoma, sem o constrangimento de tempo que existe nas aulas. Sabiam, também, que a aula seguinte seria iniciada pela resolução desses mesmos exercícios, pelo que teriam oportunidade de solicitar o esclarecimento das dúvidas que surgissem durante o trabalho autónomo. A terceira docente (PA3) foi uma das que referiu recorrer a esta estratégia.

12 PA3 É assim, eu tenho por hábito indicar um conjunto de TPCs [trabalhos para casa] no final da aula, não é? Logo, levam estes TPCs e digo “eu, para a semana, vou começar por estes”, não é? Err... E, às vezes, até digo “e vou chamar gente ao quadro”. Só para ver se... se os pressionar um pouco mais a trabalharem. (...) também, muitas vezes, nós temos que esperar para ver o que foi feito na teórica, até onde é que eles avançaram na teórica, para depois programarmos a aula prática. Não podemos estar demasiado atrás da aula... da aula teórica. Mas... hã...

eu tenho por hábito sempre passar alguns TPCs. Não passar muito porque pedir muito acho que é contraproducente. Porque eles têm muitas disciplinas e muitos trabalhos. E, portanto, eu acho que mais vale tentar pedir um pouco menos para... para que eles tentem fazer do que... Mas em geral, eu digo “vamos trabalhar sobre isto, vamos trabalhar sobre aquilo” e mando uns TPCs que depois corrijo na aula a seguir. (E-PA3, julho 2010, p. 3)

No caso da UC lecionada pela quarta docente (PA4), os suportes escritos estavam disponíveis pelo recurso a um livro, que incluía os conteúdos teóricos e os enunciados dos exercícios a que recorria nas aulas práticas.

38 PA4 Portanto, a partir de agora, eles já têm o livro, ou têm que arranjar o livro. E, portanto, vamos seguir aquele livro (...) os exercícios estão inseridos... não... não estão inseridos no final do capítulo. Estão inseridos à medida que vai aparecendo a matéria teórica que permite resolvê-los. Portanto, é mais fácil, para eles, procurar na matéria teórica aquilo que... que precisam para resolver o exercício. (...) Normalmente ponho a resolução no quadro, da forma como eu... como o exercício fica bem justificado. Porque uma coisa é eles resolverem o exercício. Outra coisa é eles perceberem em cada passo quais são as justificações que têm que dar. (E1-PA4, outubro 2010, p. 4)

Para além do recurso ao livro, este excerto faz alusão a outra forma de suporte escrito bastante frequente nas aulas práticas das UCs do domínio da Matemática: os registos escritos pelo professor. Os docentes que entrevistámos referiram recorrer a este modo de registo de forma frequente e exhaustiva. Por exemplo, a terceira docente (PA3) referiu ter por hábito escrever detalhadamente as estratégias de resolução que apresentava no quadro.

64 PA3 [Eu] tenho sempre o cuidado de, quando resolvo um exercício, eu escrever tudo. Eu sou daquelas pessoas que gosta de escrever tudo. (...) Eu tenho sempre a esperança de que, mesmo que o aluno tenha alguma dificuldade naquela altura e que não manifeste, ou porque tenha vergonha ou porque acha que mais tarde vai tentar chegar lá sozinho, tenho sempre a esperança que... hã... que num estudo posterior, toda aquela informação que está escrita seja útil. E, portanto, eu sou daquelas pessoas que escreve tudo. (...) E o aluno tinha um livro para estudar. O professor das teóricas seguiu um livro, o que nem sempre acontece. Portanto, o professor seguiu um livro. Os exercícios vinham no livro. Eu escrevia as resoluções dos exercícios que... que... que tratávamos nas aulas. Eu escrevia uma resolução toda. Com os passinhos todos, com as justificações todas. Em português. (E-PA3, julho 2010, p. 8)

Assim, esta docente referia preferir a escrita exhaustiva das estratégias de resolução por lhe reconhecer várias vantagens: (1) facilitava a compreensão da resposta à tarefa naquele momento; (2) auxiliava o estudo autónomo posterior; e (3) permitia aos

estudantes que, não tendo conseguido perceber, em aula, a estratégia de resolução apresentada, procurassem entendê-la mais tarde. Deste modo, esta professora assumia que havia estudantes que se limitavam a copiar o que estava no quadro, sem compreender o que escreviam, optando pelas respostas detalhadas para possibilitar que eles lhes conseguissem atribuir mais tarde um sentido (Bakhtin, 1929/1981). Esta forma de atuação dos estudantes ilumina uma participação que não é legítima, para a qual podem contribuir dois aspetos. O primeiro prende-se com a vivência de uma fase ainda inicial da transição do ensino secundário para o superior, que leva os discentes, por um lado, a não estudarem com frequência suficiente para conseguirem acompanhar as aulas e, por outro, a não se sentirem, ainda, suficientemente confortáveis para interagir com os docentes deste novo cenário educativo que experienciam, nomeadamente em relação às suas dificuldades. O segundo aspeto refere-se à estrutura e gestão das próprias aulas. Pela velocidade do ritmo de trabalho e formas de atuação do docente, estes transmitem aos estudantes a mensagem implícita de que as interrupções e colocações de dúvidas não são adequadas. Aqui existe um poder muito grande das mensagens veiculadas pelos implícitos. Mesmo um docente que tenha o hábito de perguntar se há dúvidas, mas após essa questão inicia imediatamente a tarefa seguinte, não cria espaço nem tempo para a colocação de dúvidas, levando os estudantes a aprenderem que aquela é uma pergunta fictícia, ou seja, para a qual o docente não quer uma resposta.

Outro aspeto a destacar deste último excerto é a referência à escrita das estratégias de resolução “em português”. Tratando-se de uma UC correspondente ao 1.º semestre dos planos curriculares, parece-nos importante que o formalismo e abstração da linguagem matemática esperados neste nível de ensino (Dreyfus, 1991; Hanna & Jahnke, 1993) vão surgindo, ainda, paralelamente às respostas em LP, permitindo uma transição menos abrupta e melhor compreendida da forma de escrita esperada nestas UCs.

Também a quarta docente (PA4), fez referência à importância de escrever todos os detalhes associados a uma estratégia de resolução. Por um lado, permite aos estudantes aprenderem como se apresenta uma resposta completa, com todas as justificações. Por outro, porque não deve assumir que determinada fase intermédia da estratégia de resolução é óbvia, podendo, por isso, ser omitida. Fazê-lo poderia ser limitativo da compreensão que os estudantes, pelo menos parte deles, conseguem ter da tarefa, o que tornaria essa forma de atuação menos inclusiva.

- 14 PA4 Nestas cadeiras de 1.º ano acabamos por ter a tendência, nas práticas, de tentar fazer... pôr lá tudo, não é? Resolver tudo mesmo. Os exercícios todos, com todos os passos.
- (...)
- 16 PA4 Porque é assim que depois queremos que eles escrevam, não é? (...) Portanto, (...) temos que exemplificar como é que... como é que se resolve cada um dos exercícios e como é que se pensa para cada... para cada um dos exercícios e, depois, como é que se escreve bem, com as justificações todas, como eles devem fazer, não é? E eu acho que isso, para o Artur, se calhar, é bom porque tem as coisas escritas. (E2-PA4, abril 2011, p. 2)

Nas frases finais deste excerto, esta professora salienta que esta forma de atuação, apesar de ser adotada para o trabalho com todos os estudantes e de ser útil também para eles, é importante para a aprendizagem do Artur, algo que corroboramos. Ter acesso a suportes escritos completos, detalhados e com um grau de exigência apropriado ao que é esperado dos estudantes em momentos de avaliação é uma mais-valia para qualquer estudante. Mas, como já referimos, para o Artur, que tem o acesso às informações orais configurado pela surdez, é deveras importante que lhe sejam facultados suportes noutros formatos, nomeadamente, pictóricos e escritos, isto é, percecionáveis pela visão, e que complementem o que foi partilhado oralmente. Contudo, como também mencionámos anteriormente, quando as aulas incluem o Artur, a escrita no quadro deve envolver o cuidado de cessar o discurso oral quando o docente está de costas para os estudantes, uma vez que a leitura labial fica impossibilitada.

Ainda que a escrita exaustiva possa ser adequada às características sensoriais do Artur, não são garantia do acesso deste estudante aos conteúdos programáticos. Mesmo os estudantes surdos que têm a LP como primeira língua, não a apropriam da mesma forma que um ouvinte, vivenciando o acesso e domínio da mesma de um modo configurado pela surdez. Frequentemente, os agentes educativos não reconhecem este desafio, assumindo que, se há acesso à informação em suporte escrito, então as barreiras comunicacionais estão ultrapassadas. Essa é a mensagem implícita que se depreende do discurso destes dois docentes (PA1 e PA4).

- 40 PA1 Portanto, não vejo que em aulas que têm este modelo – não é? – em que não é propriamente uma pessoa a sentar-se e a falar durante uma hora e as pessoas irem tomando notas, aí eu acho que isto seria muito mau para o Artur. Mas numa aula onde de qualquer maneira vai tudo parar ao quadro, acho que não se pode falar em totalmente desadaptado. (E-PA1, julho 2010, p. 6)
- 18 PA4 Portanto, como não é uma cadeira muito expositiva, vamos lá, do ponto de vista oral, acabamos por escrever tudo. Não me parece que ele fique

em desvantagem relativamente aos colegas. E mesmo as coisas que eu dizia oralmente, a maior parte das vezes, se eram coisas importantes, eu escrevia. (E2-PA4, abril 2011, p. 3)

Assim, estes docentes entendiam que as informações a que o Artur poderia não ter acesso eram as veiculadas oralmente e que tudo o que perdesse por essa via estaria disponível nos suportes escritos facultados antes, durante, ou após as aulas. Contudo, esta é uma premissa com duas falhas, provavelmente devidas à falta de formação para trabalhar com estudantes com necessidade de AESE. Primeiro, nem tudo o que se diz em aula é transmitido pelos suportes escritos, nomeadamente, aspetos ligados à introdução de novas temáticas ou à articulação destas com anteriores, isto é, o relacionamento entre conteúdos que, por servirem mais como uma motivação ou curiosidade, não constam nas exposições teóricas escritas. Além disso, existe ainda o contributo dado pela perceção da motivação do próprio docente. Um professor que revela prazer na tarefa de lecionar é um docente que entusiasma e envolve mais facilmente os estudantes e este é um elemento que frequentemente se perde na leitura de um texto formal.

Em segundo lugar, como referimos, o acesso de um surdo à LP, mesmo na representação escrita, é configurado pela surdez, levantando desafios adicionais aos que são vivenciados pelos ouvintes na interpretação das informações lidas (Melro, 2014). Aliás, tal como já mencionámos ao analisar o caso do Dário, é o reconhecimento dessas dificuldades que sustenta o direito a consultar um dicionário ou a aceder a tempo adicional em momentos de avaliação escrita, interna e externa, durante a frequência dos ensinos básico e secundário (JNE, 2016b; ME, 2008). O próprio Artur reconhecia esta dificuldade no acesso à LP. Numa entrevista, em que falava da avaliação de uma UC de um domínio das Ciências Experimentais, afirmou que uma das dificuldades que sentiu no exame relativo à componente teórica se prendia com o domínio da LP.

24 A Cheguei a ir a exame, sim. E só passei no exame a uma cadeira, que é exame prático. E, depois, fui para exame teórico para ver se passava a cadeira, para ter a cadeira completa, mas não consegui. Por causa do... Por causa do português. Como eu tenho português muito fraco... Então, agora a única coisa que eu posso fazer é estudar mais Língua Portuguesa para poder fazer testes assim facilmente. (E3-A, maio 2010, pp. 2-3)

Assim, o próprio Artur assumia sentir dificuldades no acesso à LP, mesmo em registo escrito. Esta é uma característica vivenciada pela maioria dos surdos que apresentam uma surdez de grau profundo ou severo, mesmo os que têm a LP como

primeira língua, mas que os professores aparentemente não reconheciam. Esta é uma conceção incorreta acerca da surdez que, mais uma vez, seria clarificada com o acesso a formação sobre a temática das necessidades de AESE.

Houve uma última adaptação que alguns docentes referiram ter realizado pela presença do Artur e que consistiu num acompanhamento mais próximo deste estudante, comparativamente ao que era dado aos restantes colegas. Por exemplo, o quinto docente (PA5) referiu a importância do Artur participar em aulas com um número reduzido de estudantes, salientando que a atenção que lhe conseguiu disponibilizar não seria possível se este tivesse frequentado turnos com outras características.

22 PA5 Neste caso, com o Artur, não acontecia, mas tive turmas maiores, (...) têm, por exemplo aí 40 alunos numa turma prática. Acho que isso vai dificultar muito a dinâmica da turma. Porque a gente não... Nós não conseguimos ter... não conseguimos dar um acompanhamento individual ao aluno. (E2-PA5, julho 2012, p. 6)

Assim, este docente realça que, numa aula prática com 40 participantes não consegue dar um acompanhamento adequado a qualquer estudante, o que a torna particularmente desadaptada para o Artur que, para além dos desafios relativos à compreensão dos conteúdos programáticos de cada UC, tem de responder à dificuldade de perceber e perceber a LP. Aliás, mesmo nas aulas práticas em que o Artur participava, apesar de estarem poucos estudantes presentes e o professor conseguir dar um acompanhamento frequente, bem como adaptar satisfatoriamente a comunicação às características deste estudante, este docente acreditava que não conseguiu conhecer suficientemente este estudante para perceber, aprofundadamente, as dificuldades que ele vivenciava em relação àquela UC: “Se calhar não tive o contacto, com o Artur, suficiente para... para... Como é que eu hei-de dizer? Para ter mais informação sobre ele ou poder ver onde é que ele tem as dificuldades” (E2-PA5, julho 2012, p. 8). Assim, o discurso deste docente iluminava que este acreditava que, com uma interação mais próxima e frequente com o Artur, poderia ter conseguido ajudá-lo a obter aprovação na UC que lecionava, depreendendo-se, mais uma vez, que acreditava nas competências matemáticas deste estudante.

A segunda docente (PA2), tal como já referimos, apesar de não ter introduzido alterações nas práticas letivas pela presença do Artur, tentou dar um acompanhamento mais próximo a este estudante, ainda que de forma discreta (ver Fala 14 PA2, na Página 379). Mais concretamente, explicou que, durante os momentos de trabalho autónomo,

tinha por hábito circular entre os estudantes para ir seguindo o que faziam. Como o número de estudantes por turma e o tempo dado para esta modalidade de trabalho não permitiam que observasse o trabalho de todos, alternava o grupo de estudantes acompanhado a cada tarefa. Nas aulas em que participa o Artur mencionou que se esforçava por se aproximar dele em quase todos os momentos de trabalho autónomo, alternando só os restante colegas.

16 PA2 Aquilo que eu fiz é que para cada exercício, enquanto que eu rodava um conjunto diferente de alunos – não é? – sempre diferente. No caso do Artur, mais ou menos, mantive-me sempre atenta para todos os exercícios, para ver o que ele estava a fazer. (E-PA2, julho 2010, p. 4)

Este modo de acompanhamento, durante os momentos de trabalho autónomo, que propiciam a possibilidade de solicitação de esclarecimento de dúvidas individuais, pelos estudantes, ou de *feedback*, pela docente, e que é usado com mais frequência com o estudante surdo, ilumina uma forma de atuação que também observámos quando o Artur e o Dário frequentavam o 12.º ano de escolaridade, participando na mesma turma, lecionados pela Mariana (PM1). Esta docente adotava várias formas de atuação que eram iguais para estudantes surdos e ouvintes, mas às quais recorria com mais frequência com os primeiros, para que pudesse, mais atempadamente, aperceber-se de dificuldades vivenciadas pelo Dário e pelo Artur, quer relativas aos conteúdos programáticos da disciplina de Matemática, quer no acesso à LP. Além disso, interagir com estes estudantes mais amiúde permitia reconduzir a atenção destes, caso estivessem distraídos, ou transmitir mensagens implícitas sobre a necessidade de trabalharem mais depressa. Assim, estas formas de atuação funcionavam, também, como *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho*, com os quais a professora Mariana (PM1) pretendia assegurar-se de que os estudantes surdos progrediam nas tarefas propostas ao ritmo dos pares ouvintes (Borges, 2009).

Esta questão do desfasamento entre o ritmo de trabalho do Artur e dos colegas ouvintes foi referido pela quarta docente que entrevistámos (PA4). Contudo, ainda que recordemos que o Artur, no ensino secundário, se distraía com facilidade (Borges, 2009), na situação a que esta professora se refere – copiar estratégias de resolução do quadro – é possível que o atraso deste estudante se deva essencialmente a um aspeto que já salientámos anteriormente e que se prende com a impossibilidade de acompanhar duas fontes de informação, em simultâneo, quando para ambas se recorre à visão. Se o professor estiver a falar enquanto os estudantes terminam de copiar os registos feitos no

quadro, mesmo que o faça de frente para o Artur, este não poderá focar a sua atenção em ambos os locais, isto é, no docente e no quadro. Assim, tem de optar entre olhar para o docente, para aceder à leitura labial, e atrasar-se na transcrição das anotações, ou continuar a cópia do que está no quadro e perder a informação que está a ser transmitida oralmente. Não querendo ficar sem acesso a nenhuma das informações, a escrita e a falada, terá, necessariamente de se atrasar, em relação aos colegas ouvintes, a completar as anotações no seu caderno.

84 PA4 Se bem que eu acho que ele se atrasava sempre muito. Pronto. E... Eu, às vezes, ficava é com alguma dúvida se... se ele passava tudo ou se me estava a dizer que sim mas não tinha passado. Aí tinha alguma dúvida. Tinha vontade de lá ir espreitar o caderno. [Risos discretos.] Mas pronto. Ele estava-me a dizer que sim, também me sentia... sentia um bocado controladora estar a ir ver: “afinal Artur, disse que sim mas não passou tudo”. Pronto. E eles também são crescidos, não é? (E2-PA4, abril 2011, p. 8)

Outro aspeto a salientar deste excerto é a possibilidade que esta docente levanta do Artur lhe responder afirmativamente, mas não ter, efetivamente, concluído a transcrição das informações registadas no quadro. Esta mesma professora salientou, também, ter, por vezes, a mesma dúvida relativamente ao acompanhamento que o Artur fazia das tarefas realizadas em aula, referindo que as anuências deste estudante não a deixavam descansada, embora ainda não tivesse conseguido encontrar formas de ter a certeza de que ele compreendera as estratégias de resolução apresentadas.

12 PA4 [Eu] vou percebendo (...), pela reação dos alunos, se eles estão a ter dúvidas, se não estão, pelas caras que eles fazem. O Artur, eu pergunto-lhe se ele está a perceber e ele está sempre a dizer que sim. Eu ainda não tive oportunidade de... de verificar se... se sim mesmo. Tenho ideia que ele diz que sim só para não... Pronto, para... para me descansar, ou para... para não nos fazer perder tempo, ou qualquer coisa. Porque eu ainda não percebi se ele... se ele está a perceber mesmo. Também é a terceira aula que eu tenho com ele porque as aulas de 1.º ano... Isto é uma cadeira de 1.º ano, não é? As aulas de 1.º ano começaram há três semanas, portanto. (E1-PA4, outubro 2010, p. 2)

Acreditamos que a perceção desta docente, ao supor que seria possível que o Artur, só para a “descansar” ou não a “fazer perder tempo”, lhe dissesse que estava a perceber, não sendo esse o caso, pode corresponder, pelo menos em algumas das vezes, ao que este estudante vivenciou. A desmotivação e desânimo que o insucesso académico trouxeram ao Artur, acrescidas pela frustração de não ver a situação vivenciada no ensino superior, nomeadamente as práticas letivas, tornarem-se mais

adaptadas às suas características e necessidades, foram desprovido este estudante de forças para questionar os docentes, reivindicando direitos ou, simplesmente, desistindo de solicitar o esclarecimento de dúvidas, algo que o próprio Artur iluminou num excerto a que já fizemos referência (ver Fala 70 A, na Página 401).

Numa aula lecionada pelo quinto docente (PA5), a forma de atuação adotada iluminou que este professor, muito possivelmente, terá suposto o mesmo que a anterior docente.

O Artur está a olhar para o enunciado no quadro, sem escrever nada. O professor aproxima-se.

PA5 Está a perceber o exercício?

A Sim, sim.

O professor explica o que é pedido, apesar da resposta afirmativa do Artur. [Depois] este diz por palavras suas, nesse caso, o que tem que fazer [isto é, tendo em consideração o que o professor lhe acabou de dizer]. O professor acrescenta mais uma explicação. O Artur começa a escrever e o professor afasta-se. (OA1-PA5, dezembro 2011)

Apesar do Artur lhe ter dito que estava a perceber o exercício, estar parado a olhar para ele, ao invés de o resolver, deverá ter feito este docente supor que este estudante não estaria, efetivamente, a compreender o que era pedido. Assim, o professor optou por explicar a tarefa proposta oralmente, acrescentando algumas explicações que entende que serão úteis para o Artur. Aparentemente, ao escolher intervir, o professor terá feito uma opção adequada, uma vez que depois desta interação o Artur começou a trabalhar de forma autónoma.

A quarta docente (PA4) referiu ainda o número reduzido de aulas por semana e a necessidade de manter um ritmo acelerado de trabalho, em aula, como um aspeto que limita a possibilidade de oferecer um acompanhamento mais próximo aos estudantes.

14 PA4 As práticas é só uma vez por semana. O que também... também não é muito bom para termos conhecimento dos alunos, não é?

(...)

16 PA4 Até porque as aulas (...), como é só uma vez por semana, têm que ser a um ritmo que não é... pronto, que é um ritmo acelerado para se conseguir dar a matéria, portanto, fazer prática. Mas, ao mesmo tempo, eles têm que preparar as aulas, que eles ainda não tinham percebido isso, que tinham que preparar antes as aulas. Têm que preparar antes as aulas e depois na aula ver as dúvidas que têm e perceber se aquilo que fizeram corresponde à resolução... à resolução correta, não é? (E1-PA4, outubro 2010, p. 2)

O discurso desta docente faz alusão a dois aspetos importantes. Um deles é o constrangimento temporal para o cumprimento do programa daquela UC. Como já referimos, ainda que possa não ser da responsabilidade desta docente em particular, cabe ao corpo docente de cada instituição de ensino superior elaborar os planos de estudos de cada curso, incluindo o programa e carga horária de cada UC. Deste modo, esta é uma situação que poderá ser alterada se os agentes educativos envolvidos assim o entenderem.

O outro aspeto que queremos destacar desta citação é a referência à transição entre os ensinos secundário e superior, relativamente àquilo que é esperado dos estudantes. O papel que lhes é atribuído é diferente, esperando-se uma autonomia drasticamente maior do que era expectável ou necessária até então, bem como a realização de muito mais trabalho desenvolvido fora dos tempos letivos, para estudo, revisão e preparação de aulas – aquilo que se designa, frequentemente, por trabalho autónomo. No entanto, este mesmo trabalho autónomo deveria ser supervisionado por um tutor. E tal não acontece. Portanto, o ensino superior parece por o ónus do trabalho autónomo exclusivamente nos estudantes, quando estes deveriam ser supervisionados. Aliás, se quem já terminou uma licenciatura ou mestrado e pretende entrar na vida profissional precisa, em muitos cursos (direito, psicologia, arquitetura, entre outros) de um supervisor, espera-se que os estudantes, sobretudo os do 1.º ano do ensino superior, possam prescindir dele? Será realista esta representação social do que é ser estudante do ensino superior?

Como referiu esta docente, esta característica do ensino superior é algo que “eles ainda não tinham percebido”. Uns estudantes vão-se apercebendo mais rapidamente que outros, em prejuízo do eficiente aproveitamento das primeiras semanas, meses ou mesmo semestres de aulas. No caso específico do domínio da Matemática, esta acentuada transição entre níveis de exigência e papel esperado dos estudantes vem contribuir para o desafio vivenciado por muitos discentes no acesso ao sucesso académico, sobretudo nos primeiros anos de frequência do ensino superior (Domingos, 2003; Selden & Selden, 2001). No caso do Artur, levou mais de dois semestres até conseguir as primeiras aprovações em UCs que frequentava, nenhuma delas do domínio da Matemática, algo que poderia ser melhorado, tanto para ele como para outros estudantes, se houvesse um sistema de apoio à transição entre níveis de ensino. Como mencionámos, ao analisar o caso do Dário, este acompanhamento poderia estar incluído na prática das tutorias, previstas aquando da implementação das alterações introduzidas

pela Declaração de Bolonha (EHEA, 1999) e que não acontecem na maioria das instituições de ensino superior portuguesas.

5.2.3.5.2. *Interações em aula*

Tal como fizemos no caso do Dário, procurámos conhecer as interações que ocorriam nas aulas das UCs do domínio da Matemática. Uma vez que no mestrado integrado e licenciatura frequentados pelo Artur havia distinção entre aulas teóricas e práticas, as interações vivenciadas em cada uma tinham, também, contornos diferentes. O primeiro docente (PA1) referiu que nas aulas teóricas que lecionava existia muito pouco espaço para a participação dos estudantes, sendo o tempo letivo preenchido, quase na totalidade, com a exposição oral e registo escrito dos conteúdos programáticos. Mais uma vez, surge a referência à extensão do programa como justificação para as formas de atuação dos docentes, apesar de, no ensino superior, serem os docentes que decidem os conteúdos programáticos de cada UC.

8 PA1 Na aula teórica, é uma aula com... digamos, com pouca interação entre o docente e os alunos, (...). É, quer dizer, é para dar a matéria, eu aceito que se interrompa de vez em quando, mas não muito porque a matéria tem que ser dada e é muita. (E-PA1, julho 2010, p. 2)

Tal como afirmou este mesmo docente “é mais na aula prática onde se interage mais com os alunos” (E-PA1, julho 2010, p. 2). Nestas aulas, de acordo com o que nos relataram e pudemos observar, ocorrem interações verticais coletivas e individuais, isto é, docente-turma e docente-estudante, respetivamente, bem como interações horizontais, ou seja, entre estudantes. As interações entre o docente e toda a turma surgem, habitualmente, em momentos de correção ou realização de exercícios, pelo questionamento e solicitação de sugestões, feito de forma genérica pelo professor, para a elaboração de uma estratégia de resolução. Por exemplo, a quarta docente (PA4) referiu questionar os estudantes, sem se dirigir especificamente a nenhum deles, quando revê os conteúdos teóricos que os estudantes necessitam mobilizar para resolver um determinado exercício.

46 PA4 E depois, quando estamos a fazer esta identificação da teórica e depois em cada passo o que é que podemos, ou não podemos, fazer eu faço perguntas. Pergunto se eles têm alguma sugestão, o que é que eles... E eles são participativos. (E1-PA4, outubro 2010, p. 5)

Também a terceira docente (PA3) mencionou a participação dos estudantes em momentos de interação vertical coletiva, realçando que, umas vezes, os discentes respondiam às questões que colocava e, noutras, eram eles que tinham a iniciativa de se dirigirem à docente para solicitar algum esclarecimento.

14 PA3 Em ter... em termos de aula, é assim, há alunos que voluntariamente participam e voluntariamente perguntam. Há outras pessoas que ficam caladas. E muitas vezes o professor faz uma pergunta e ficam todos calados. Mas, se a pessoa insistir, há sempre alguém que fala, não é? Há pessoas que são reservadas por natureza. Eu não gosto de... hã... de expor pessoas que eu, à partida, suponho que sejam, de facto, pelo comportamento que apresentam, ou pela ideia que eu tenho delas, pessoas que eu acho que sejam reservadas, não é? (E-PA3, julho 2010, pp. 3-4)

Esta docente destacou ainda que procurava respeitar as características dos estudantes, não dirigindo as perguntas a nenhum deles em particular. Reforçando esta forma de atuação, referiu que as respostas e sugestões dos que têm “mais ousadia”, mesmo que estejam incorretas, são uma mais-valia por permitirem facultar esclarecimentos que podem ser igualmente úteis aos que “são reservados por natureza”. Porém, se esta forma de atuação pode ser justificada com o respeito pelo estilo de cada estudante, também não propicia situações em que os que são mais tímidos possam aprender a interagir com mais à-vontade, ou seja, que desenvolvam competências sociais que lhes poderão vir a ser úteis na vida profissional.

10 PA3 Há alunos que gostam mais de participar e vão dando pistas. Umhas certas, outras erradas, mas é bom que até... que até as deem porque a pessoa consegue depois esclarecer. E, se calhar, aquela opinião errada de um aluno que tem mais ousadia e que fala, também é partilhada por outros colegas e a pessoa vai aproveitando para... para tirar dúvidas. (E-PA3, julho 2010, pp. 2-3)

Assim, esta docente reconhece vantagens na participação dos estudantes, tanto para os que intervêm como para os que só assistem, durante os momentos em que gere a aula a partir do quadro, por permitirem a emergência de interações coletivas verticais que contribuem para a compreensão dos conhecimentos que se pretende que os discentes apropriem. Quando aquilo que já conhecia sobre os estudantes lhe permitia inferir quais os que se sentiriam confortáveis em ir ao quadro partilhar a estratégia de resolução por si elaborada, esta docente, por vezes, fazia solicitações específicas.

14 PA3 Eu, às vezes, chamo alunos ao quadro mas são alunos que estão ali e eu percebo que não... que eles vão ao quadro na boa, mesmo que não

consigam fazer o exercício. Mas também, quando alguém vai ao quadro que não sabe eu ajudo sempre. Nunca nenhum aluno que foi ao quadro e ficou ali sem saber resolver, porque... não... nunca deixo que isso aconteça. (E-PA3, julho 2010, p. 4)

Depreende-se, pelo discurso desta docente, que procurava que houvesse uma participação por parte dos estudantes, nas aulas práticas, tentando, contudo, evitar que vivenciassem desconforto pela exposição inerente a essa intervenção. O mesmo acontecia nas aulas lecionadas pelo quinto docente (PA5), que afirmou que a apresentação de estratégias de resolução no quadro, umas vezes era feita por ele e noutras pelos estudantes: “Depois mando, entretanto, algum dos alunos a fazer um dos exercícios ao quadro ou resolvo eu próprio no quadro” (E1-PA5, novembro 2011, p. 9). A solicitação da participação dos estudantes com a ida ao quadro podia acontecer pelo pedido a um deles em particular, ou de modo generalizado, como registámos na primeira aula observada: “O professor pergunta quem quer ir ao quadro. Uma estudante voluntaria-se” (OA1-PA5, dezembro 2011). Assim, eram criados espaços para a participação dos estudantes, que contribuíam com registos escritos, úteis para os restantes colegas, e que permitiam partilhar estratégias de resolução diferentes das do docente.

Procurámos saber, quando um estudante estava no quadro a apresentar a estratégia de resolução que elaborou, quem respondia às questões dos restantes colegas suscitadas por essa resposta, ao que este docente respondeu que: “O aluno que está a resolver pode esclarecer a dúvida. Eu estou a acompanhar, a ver se o que ele está a dizer está correto. Não há... não vejo problema nenhum nisso” (E1-PA5, novembro 2011, p. 10). Esta é uma forma de atuação que reforça a autoestima académica positiva dos estudantes pela mensagem de respeito e reconhecimento das respetivas competências matemáticas que transmitia implicitamente. Na primeira aula observada pudemos corroborar as afirmações deste docente.

Uma estudante vai ao quadro resolver o exercício. Durante a resolução (...), as estudantes da terceira fila levantam uma questão ao professor sobre o que está a ser escrito no quadro. Não se dirigem à colega que o está a fazer, mas, quando o professor está a responder, ela participa na resposta. (OA1-PA5, dezembro 2011)

Assim, apesar das estudantes que apresentaram uma dúvida se dirigirem ao docente, a discente que está no quadro participou na interação, procurando contribuir para o esclarecimento das colegas. Esta ação da estudante não é interrompida nem

criticada pelo docente, antes pelo contrário, é respeitada, pelo seu silêncio enquanto a discente intervém.

Nas aulas deste docente ocorriam, também, interações verticais coletivas semelhantes às descritas pelas duas docentes anteriores, isto é, que aconteciam quando o professor, a partir do quadro, questionava os estudantes, em geral, ou solicitava sugestões para os passos a dar numa estratégia de resolução. Essas interações são descritas pelo docente da seguinte forma:

48 PA5 Portanto, há o esclarecimento de dúvidas também no quadro. Na resolução de um exercício eu vou perguntando num dado passo o que é que eles não percebem, porque é que se pode fazer este passo assim e não se pode fazer de outra forma, eles também fornecem ideias. Há várias formas de resolver o mesmo exercício. Podemos aproveitar ideias. [Ver] Que, às vezes, outras resoluções são mais rápidas do que... do que... Podemos... Não há resoluções, às vezes, ideais. Há outras que para uns são mais fáceis, ou entendem melhor aquela resolução daquela forma, ou noutros contextos há resoluções que, de facto, são mais rápidas em termos de... de tempo. Depende do exercício (E1-PA5, novembro 2011, p. 9)

Assim, este docente realçava tirar partido da diversidade de respostas e sugestões fornecidas pelos estudantes para enriquecer a discussão coletiva, indicando e justificando quais as estratégias que conduzem a respostas adequadas e, de entre estas, as que podem ser mais eficientes na poupança de tempo e trabalho para lá chegar. Destaca-se, também, deste excerto, o respeito e reconhecimento de diferentes formas preferenciais de raciocínio, pela referência à existência de estratégias de resolução que são mais fáceis para uns estudantes enquanto outros “entendem melhor aquela resolução daquela forma”. Deste modo, também o contributo dos vários estudantes permitia analisar diferentes estratégias, promovendo a aprendizagem de estudantes com raciocínios preferenciais distintos.

Em duas das aulas práticas a que assistimos, lecionadas por este docente, registámos a participação do Artur num desses momentos de interação vertical coletiva em que o professor dirigia questões aos estudantes, sem nomear especificamente nenhum deles.

PA5 E *d* vai dar...

A Vai dar 3.

Responde em voz alta, sem [uma] pergunta do professor [especificamente dirigida a ele]. (OA3-PA5, janeiro 2012)

Depois de terminado, o professor corrige a quinta [alínea do exercício]. O professor vai fazendo perguntas para avançar na resolução. O Artur responde quase sempre. (OA5-PA5, janeiro 2012)

Estas intervenções do Artur, em momentos de discussão coletiva, iluminam uma aproximação à participação legítima. Relembremos que estas eram as aulas práticas em que, no máximo, participaram 12 discentes, o que vem corroborar a importância da frequência de aulas com um número reduzido de estudantes. Além disso, este foi um docente que se esforçou por adotar formas de atuação que fossem adequadas às características deste estudante, uma vez que procurava falar virado para ele, repetir informações junto dele quando necessário e solicitar *feedback* frequente (ver excertos das Páginas 412 e 416, por exemplo). Assim, contribuiu para que o Artur se sentisse respeitado, aspeto essencial para a promoção de uma participação legítima. Para além das respostas às questões generalizadas do docente, pudemos observar a participação deste estudante, numa das aulas a que assistimos, com a ida ao quadro para partilhar a resolução de um exercício (OA5-PA5, janeiro 2012).

As interações verticais individualizadas, na maior parte dos casos, aconteciam durante os momentos de trabalho autónomo. Enquanto os estudantes procuravam encontrar uma estratégia de resolução para a tarefa proposta, alguns docentes costumavam circular pela sala, intervindo quando entendiam necessário ou quando solicitados pelos estudantes. Outros ficavam junto à carteira que lhes é destinada, aguardando que algum estudante tivesse a iniciativa de os chamar. A quarta docente (PA4) referiu-se a estas interações do seguinte modo: “Há a parte de eles me... de eles me chamarem para tirar dúvidas pontuais que eles tiveram em cada um dos exercícios, não é? Porque isso já pressupõe que eles trabalharam os exercícios” (E1-PA4, outubro 2010, pp. 4-5). Assim, o relato desta docente ilumina satisfação pela solicitação do esclarecimento de dúvidas por parte dos estudantes, uma vez que tal ação só é possível se houver uma procura ativa de responder à tarefa proposta. Esta é uma forma de interação que se enquadra no padrão interativo que designámos por *Esclarecimento de dúvidas* e que também observámos nas aulas lecionadas pelo quinto docente (PA5): “O professor utiliza o momento de trabalho autónomo para assinalar as presenças na lista de estudantes. Uma estudante aproveita este movimento de circulação do professor pela sala para lhe colocar uma questão” (OA1-PA5, dezembro 2011).

À semelhança do que descreveram os docentes que lecionaram UCs frequentadas pelo Dário, também nas aulas práticas em que o Artur participou, as

interações horizontais, isto é, entre estudantes, aconteciam de modo espontâneo, sendo consentidas, mas não solicitadas, pelos docentes. Por exemplo, o quinto docente (PA5) referiu aperceber-se destas interações, nas quais os estudantes comparavam estratégias de resolução, relembravam conteúdos programáticos teóricos e ajudavam-se entre si para conseguirem elaborar uma resposta para as tarefas propostas.

52 PA5 Mas há, também, às vezes, uma troca de ideias entre eles, que eu assisto. Eles perguntam “olha, porque é que estás a fazer isto assim? Se calhar podias fazer isto de outra forma” ou “olha, tomaste atenção ao que o professor tinha dito sobre isto e isto?”. Pronto, às vezes, há interação entre eles, claro que há. (E1-PA5, novembro 2011, p. 10)

Ainda assim, as interações e entreajuda entre estudantes eram muito menos frequentes do que as que observámos nas aulas de Matemática A, do ensino secundário, em que o Artur participou. No caso das aulas que este estudante frequentava, lecionadas pela quarta docente (PA4), fizemos o seguinte registo durante uma das observações.

Os estudantes ficam a fazer o exercício. O Artur também está a trabalhar. Os estudantes, incluindo o Artur, trabalham de forma individual, quase não falando entre si. Um ou outro estudante chama a professora para solicitar o esclarecimento de uma dúvida. (OA2-PA4, dezembro 2010)

No caso específico destas aulas, contribuía para a escassez destas interações horizontais a formação daquele turno. Como referimos, o Artur frequentava um horário menos apelativo, onde participavam poucos estudantes, que frequentavam diferentes cursos e anos daquele curso. Assim, a maioria destes discentes não se conhecia nem partilhava outra aula que não aquela, o que só acontecia uma vez por semana. A própria docente referiu esse aspeto como promotor das poucas interações horizontais.

4 PA4 Porque a turma onde ele estava era uma turma de repetentes de vários cursos. Portanto, não necessariamente do curso dele. Ele conhecia... Eu sei que ele conhecia lá uma ou duas raparigas. Mas ele é perfeitamente sociável. Problemas de integração não me parece que tenha. (E2-PA4, abril 2011, p. 1)

Assim, apesar de esta ser uma aula onde não participava um número exageradamente grande de estudantes – havia 20 discentes inscritos naquele horário – a participação e inclusão dos estudantes ressentia-se pela falta de momentos de interação social, fora das aulas, ou de trabalho colaborativo, em aula, propostos e organizados pela docente, de modo a propiciar a construção de um grupo de pares.

Para o Artur, também, as interações verticais, sobretudo as individualizadas, eram insuficientes e muito mais escassas do que ele vivenciara até à conclusão do ensino secundário. Referindo-se às aulas em que participou durante a frequência do mestrado integrado, este estudante perspetiva estas reduzidas interações como sinal de desinteresse por parte dos docentes.

60 A No secundário as pessoas são mais... são mais... por exemplo, importam-se com os alunos. Acho, na minha opinião, preocupam-se, importam-se com alunos, perguntam se perceberam, ou não. E lá [na instituição de acolhimento] os professores basta dar uma aula que... Nunca me lembro... não perguntam se temos dúvidas, nem nada e as pessoas dão a aula toda só a falar, falar. (E3-A, maio 2010, p. 4)

Como se pode observar, este estudante referiu-se à diminuta interação entre docentes e estudantes, aspeto também salientado por Albuquerque (2008), que refere esta situação como promotora do insucesso académico e, até mesmo, do abandono no ensino superior. O Artur reforçou o seu desagrado com esta vivência ao referir que gostava que houvesse “mais atenção dos professores e haver mais relação entre os alunos e o professor. Não há muita” (E3-A, maio 2010, p. 6). Além disso, este penúltimo excerto volta a salientar a desadequação, de várias das aulas que frequentava, às suas características sensoriais, pois se “as pessoas dão a aula toda só a falar”, o Artur estava, mais uma vez, em profunda desvantagem em relação aos colegas ouvintes.

Ao concluir o 2.º ano de frequência do mestrado integrado, o Artur voltou a mencionar esta falta de interação com os docentes, referindo-se, nesta entrevista, especificamente às vivências relativas às aulas das UCs do domínio da Matemática.

144 A Uma coisa que só posso dizer é uma coisa que é diferente, que na... no secundário recebia mais atenção do que recebo (...). Por exemplo, este ano com a professora que eu tive, a professora [das aulas práticas de uma UC do domínio da Matemática] dava-me atenção e perguntava-me se estou a perceber tudo e se tinha dúvidas e tal. Agora, [na outra UC do domínio da Matemática] e [nas aulas teóricas da primeira UC referida], nada. (E5-A, julho 2011, p. 7)

Assim, salientava que este distanciamento e reduzida interação entre professores e discentes era mais flagrante nas UCs do domínio da Matemática, o que, afirmariamos, contribuiu para o insucesso académico que vivenciou nas mesmas e que foi superior ao das restantes UCs. Como o próprio Artur afirmou: “Nas aulas de Matemática [do ensino superior] sinto-me mais perdido. (...) Sinto-me mais perdido do que sentia na... no secundário” (E5-A, julho 2011, p. 8).

Para complemento das interações e trabalho desenvolvido em aula, tal como acontecia na instituição de ensino superior frequentada pelo Dário, o Artur tinha à disposição horários de atendimento individualizado com cada docente que lecionava as UCs que frequentava, a que podia recorrer para a solicitação de esclarecimento de dúvidas. Estes momentos tinham um regime de frequência voluntário e aberto à participação de qualquer estudante que frequentasse aquela UC. Contudo, segundo relataram alguns docentes, este é um recurso do qual os estudantes pouco usufruem.

- 2 PA5 E o que se passa, curiosamente, é o seguinte: é que a maior parte das vezes, no horário de dúvidas, tanto eu como os meus colegas, não aparece quase ninguém. É quase zero. (E2-PA5, julho 2012, p. 2)
- 36 PA1 Nós temos três horas por semana em que estamos aqui, os alunos vêm e tiram as dúvidas que quiserem. (...) Tirando três ou quatro alunos muito motivados, dos 300 alunos que estão inscritos na cadeira, eles aparecem todos na semana antes do exame e sobrecarregam e fazem filas e chateiam-se uns aos outros e “Já acabaste? Eu também quero tirar dúvidas!” Durante o... durante o semestre é... é muito calmo o horário de atendimento. Eu estou aqui, estou aqui a trabalhar um bocadinho, de vez em quando lá vem um aluno, pinga um ou outro, mas muito, muito pouco. (E-PA1, julho 2010, pp. 5-6)

Assim, a grande maioria dos estudantes não frequentava estas sessões de trabalho, onde poderiam interagir de forma mais individualizada com os docentes, esclarecendo dúvidas e colocando questões sem os constrangimentos temporais exigidos pelo horário e ritmo de trabalho das aulas práticas. Como salientou a quarta docente (PA4), nas aulas não é possível rever todas as estratégias de resolução elaboradas por cada um dos estudantes, nem reconhecer e esclarecer todas as dúvidas. Nos horários de esclarecimento de dúvidas o docente pode complementar o atendimento que não conseguiu facultar em aula, desde que os estudantes frequentem esses momentos.

- 16 PA4 O ideal seria eles fazerem e nós vermos, um a um, quais eram as dificuldades de cada um. Mas isso é impraticável nesta... numa cadeira deste tipo em que a aula prática é uma vez por semana. Portanto, se eles não vêm aos horários de dúvidas mostrar como é que fazem, não é possível nós nas turmas estarmos a fazer isso para todos os alunos, não é? (E2-PA4, abril 2011, p. 2)

Apesar de poderem evitar a exposição pública, inerente às intervenções em aula, para alguns estudantes procurarem um docente para uma interação individualizada, num espaço com que não estão familiarizados – habitualmente, o gabinete do professor – é uma situação que os deixa desconfortáveis, sobretudo no início da frequência do ensino superior. Assim, são os estudantes do 1.º ano os que menos recorrem a estes horários de

atendimento, tal como referiu a docente que lecionou a terceira UC do domínio da Matemática frequentada pelo Dário (PD3) (ver Fala 68 PD3, na Página 267). Precisamente para que pudesse incentivar o Artur a participar nestas sessões de esclarecimento de dúvidas, pela mais-valia que poderiam constituir para a sua aprendizagem, a terceira docente (PA3) salientou o quanto seria importante que os professores fossem informados acerca da participação e características deste estudante. Recorde-se que esta foi a docente que assumiu não se ter apercebido da sua presença, ainda que concordasse participar neste estudo. Deste modo, divulgou a possibilidade de atendimento nestes horários de esclarecimento de dúvidas, de uma forma generalizada, sem reforçar a sua utilidade junto de nenhum em particular.

94 PA3 Até mesmo para pôr o aluno à-vontade, não é? Poderem... Para... Porque, às vezes, as pessoas têm um certo receio de virem aos horários de dúvidas, não estão habituados, no secundário não há horários de dúvidas. E mesmo para a pessoa dizer “ah, mas quando quiser apareça”. Para pôr... para pôr a pessoa mais à-vontade. (E-PA3, julho 2010, p. 11)

Assim, esta docente reconhecia que muitos estudantes vivenciam “um certo receio de virem aos horários de dúvidas”, salientando que esta é uma modalidade de apoio que não existe até à conclusão do ensino secundário, pelo que é algo com que não estão familiarizados. No entanto, salienta que, se soubesse da presença do Artur, teria tentado facilitar o ultrapassar do desconforto inicial para que este estudante tirasse partido das vantagens inerentes a uma interação individualizada com a docente. De acordo com o primeiro docente (PA1), o Artur foi um dos estudantes que pouco recorreu a estes momentos.

36 PA1 Mas também devo dizer que nós temos horários de atendimento aqui e eu não me lembro do Artur frequentar os horários de atendimento. Pode ter frequentado de outros... de outros docentes, mas a mim eu acho que raramente me lembro. (E-PA1, julho 2010, p. 5)

Contudo, no caso específico do semestre em que o Artur frequentou a UC lecionada por este docente (1.º semestre do 1.º ano de frequência do ensino superior), este estudante vivenciou uma situação a que um professor que trabalhou com o Dário também se referiu: a elaboração de horários de atendimento que não são compatíveis com as pausas entre aulas dos discentes a quem se dirigem. Segundo relatou o Artur, nesse semestre os horários propostos coincidiam com momentos em que participava em aulas práticas de UCs de domínios das Ciências Experimentais: “Há é horários de atendimento, só que nesse horário de atendimento eu não posso ir porque tenho aulas

sobre coisas importantes que eu não posso faltar, que é aulas práticas” (E3-A, maio 2010, p. 5). Assim, não sendo aconselhável faltar a qualquer aula, nestas em particular, o regime de frequência era obrigatório para a obtenção de aprovação na UC, logo, impeditivo da participação nas sessões de atendimento das outras UCs. Apesar desta não ser uma situação generalizada, é, contudo, mais frequente do que seria desejável. Só se justificam horas de atendimento se os estudantes delas puderem usufruir sem faltar a outras aulas. Para o evitar, o quinto docente (PA5) referiu ter tido em conta o horário dos estudantes que frequentavam o ano e semestre curriculares a que pertencia a UC que lecionava.

68 PA5 E temos horários de dúvidas, horários de atendimento em que eles podem vir, podem... eu marquei o meu horário de dúvidas... Por exemplo, o meu horário de dúvidas é à 4.^a feira à tarde, que eles não têm aulas à tarde. Portanto, a qualquer altura podem usar esse... esse atendimento. (E1-PA5, novembro 2011, p. 12)

No caso de algumas UCs, por serem transversais a vários cursos, como acontece, frequentemente, com várias do domínio da Matemática, torna-se mais difícil encontrar horários de atendimento que sejam compatíveis com os dos vários estudantes a que se dirigem. Contudo, acreditamos que deveriam, pelo menos, respeitar os horários de quem frequenta todas as UCs do semestre e ano curricular a que dizem respeito. Deveria, também, ser transmitida uma mensagem clara de disponibilidade para agendamento de atendimentos noutras horas, caso um estudante esteja impossibilitado de frequentar os horários estipulados.

Apesar destes horários para esclarecimento de dúvidas, o Artur referiu que sentia falta de um apoio individualizado exclusivo para ele, à semelhança do que vivenciou até à conclusão do ensino secundário, onde não participassem, simultaneamente, muitos estudantes ouvintes.

92 A Assim como houve no secundário. Sozinho, ou com alguém que tem o mesmo problema que eu. Assim como foi com o Dário, que é sozinho com o professor numa sala e não com cheia... uma sala cheia de alunos a perguntar, e assim. (E3-A, maio 2010, p. 6)

Assim, este estudante confrontava os apoios e adaptações que vivenciou no ensino secundário com os que experienciava no ensino superior, reconhecendo lacunas no atual nível de ensino frequentado, que dificultavam a sua progressão e acesso ao sucesso académico. Como afirmou: “Eu... o que eu estava à espera é que houvesse aulas de apoio também. Mas, infelizmente, não há” (E3-A, maio 2010, p. 2). Deste modo, este

estudante lamentava os direitos perdidos na transição entre estes dois níveis de ensino, que foram resultando numa acentuada dificuldade de adaptação aos níveis de exigência e às práticas letivas, bem como na vivência de insucesso académico de forma persistente, algo que não acontecera até à conclusão do ensino secundário.

5.2.3.5.3. *Padrões interativos nas aulas observadas*

Nas aulas lecionadas pelos dois últimos docentes entrevistados (PA4 e PA5) pudemos observar formas de atuação que se enquadram ou aproximam dos padrões interativos identificados nas aulas lecionadas pela Mariana (PM1), a professora responsável pelas aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, frequentadas pelo Artur (e pelo Dário). Alguns iluminavam formas de atuação adotadas com todos os estudantes mas que, por vezes, assumiam contornos diferentes quando envolviam o Artur. Outros eram específicos pela presença deste estudante, ou particularmente importantes para o acesso deste aos conteúdos programáticos lecionados, e designamo-los por *Regulação espacial*. Aqui incluímos, por exemplo, o cuidado do docente com o seu posicionamento e direção do rosto quando fala para os estudantes, algo a que a quarta docente (PA4) se referiu, na segunda entrevista, como sendo uma forma de atuação que adotava unicamente nas aulas em que o Artur participava.

84 PA4 Claro que na aula dele me preocupava com a questão da... da voz e de falar mais para ele e de... e isso. Nas outras aulas [onde o Artur não participava] não me preocupava tanto para onde é que estava a falar, não é? (E2-PA4, abril 2011, p. 8)

Para além destes cuidados, acrescem ainda aspetos ligados à clareza da articulação e clareza do discurso, salientados pelo quinto docente.

18 PA5 E o... o que me lembrei é que (...) convém falar de frente para ele para ele nos perceber. Porque ele (...) consegue ler os lábios e isso ajuda a compreender melhor o contexto. Portanto, [é] um aluno com o qual se tem que falar... que não se pode falar com uma certa rapidez porque ele pode ter mais dificuldade em... em aprender... em... em aprender o contexto. (E1-PA5, novembro 2011, pp. 5-6)

A preocupação com a direção do rosto é um aspeto essencial para que o Artur possa aceder às informações orais através da leitura labial. Contudo, pela necessidade de escrever frequente e extensamente no quadro, este era um cuidado que, apesar de se esforçarem por respeitar, por vezes, os docentes tinham dificuldade em manter. O quinto docente (PA5), referiu essa dificuldade em entrevista:

18 PA5 E ele [o Artur] o que me disse foi (...) se eu me importava de falar mais virado para a frente, para ele. Porque a gente tem tendência, (...) quando estamos no quadro, de virar a cabeça para o lado para vermos o que estamos a escrever e não... não... por vezes, não nos viramos para a frente enquanto falamos. E ele pode ter dificuldade em... em perceber. (E1-PA5, novembro 2011, p. 6)

Esta foi uma dificuldade que pudemos corroborar com a observação, tanto nas aulas deste docente como da quarta professora (PA4).

A professora começa a resolver o exercício no quadro. Escreve uma primeira linha e embora tenha o corpo quase sempre de lado, vira o rosto em direção aos estudantes. Vai apontando para aquilo a que se refere. Vai escrevendo à medida que explica e, nesses momentos, por vezes, o rosto fica de lado. (OA1-PA4, novembro 2010)

O professor fala com o rosto de lado ou virado para a frente. Quando é para a frente é quase sempre na direção do Artur. Por vezes, nas pausas do discurso (...) fica parado, por instantes, a olhar para o Artur. Parece querer perceber no rosto dele se ele está mesmo a compreender o que está a ser dito e escrito. (OA1-PA5, dezembro 2011)

Assim, estes docentes procuravam falar virados para o Artur mas, ainda assim, por vezes, não interrompiam o discurso quando necessitavam de olhar para o quadro. Ainda que se esforçassem por não virar completamente o rosto, mantendo-o de lado, esta é já uma posição em que a leitura labial se torna bastante mais difícil, para além de, como já referimos, o Artur só poder olhar ou para o docente ou para o quadro. Esperar que copie do quadro e acompanhe um discurso oral ao mesmo tempo não é razoável.

Em alguns momentos de interação vertical coletiva os docentes apercebiam-se que tinham partilhado informações numa posição que não permitia ao Artur aceder ao que tinha sido dito, levando a que repetissem essa informação com o rosto de frente para os estudantes. O seguinte excerto exemplifica esta situação, iluminando claramente como o Artur teria ficado excluído daquela parte da aula se a indicação dada pela docente não tivesse sido novamente transmitida, mas de outra forma.

Antes de indicar o teorema no quadro, [a professora] referiu que ia até indicar o número com que ele surge no livro, pela sua importância. Disse esse número (...) mas enquanto o fazia estava a olhar para o seu livro, pousado na carteira que lhe corresponde. Imediatamente a maioria dos estudantes começou à procura do teorema no manual. No entanto, o Artur manteve-se imóvel. Depois de confirmar o número do teorema, a professora levantou a cabeça e repetiu o número do teorema, olhando de frente para os estudantes. Depois disso, o Artur foi à procura do teorema no livro. (OA5-PA4, janeiro 2011)

Quando a interação incluía apenas o docente e o Artur, estes dois professores tendiam a adotar formas de comunicação mais adequadas às características deste

estudante, ou a introduzir reajustamentos mais atempadamente, tal como iluminam as transcrições de registos feitos em aulas lecionadas por ambos.

O Artur chama a professora (...) e coloca uma questão. A professora esclarece-o, chamando a atenção para a necessidade de conhecer uma determinada regra e, enquanto o esclarece, aponta para o quadro. Por instantes, começa a falar olhando para aquilo que aponta mas, imediatamente, pára, vira-se para ele e reinicia a frase. (OA1-PA4, novembro 2010)

O professor aproxima-se do Artur e pergunta:

PA5 A linha dois está multiplicada por quê? [aponta para o quadro e roda para lá a cabeça enquanto pergunta]

A Desculpe?

O professor repete a pergunta. Continua a apontar para o quadro mas, desta vez, fala virado para o Artur e sem mexer a cabeça.

A Por -1.

PA5 Por -1. (OA5-PA5, janeiro 2012)

Assim, estes docentes procuraram complementar a informação que transmitiam oralmente com os conteúdos teóricos ou enunciados de tarefas registados no quadro. Contudo, ao apontar para eles, viraram o rosto para lá. Apercebendo-se rapidamente do que fizeram, voltaram a olhar de frente para o Artur e não só passaram a falar nesta posição como retrocederam no que estavam a dizer, para que este estudante não perdesse a parte da informação/questão que partilharam quando tinham o rosto numa direção desadequada para permitir a leitura labial.

Também por saberem que o Artur precisava de olhar diretamente para eles para acompanhar o que dizem, os docentes procuravam certificar-se que este estudante os fitava quando falavam. Por exemplo, numa aula do quinto docente (PA5) registámos o seguinte:

[O professor] escreve o enunciado [do exercício] no quadro. Depois, diz oralmente o que se pretende. Assim que começa a falar vê que o Artur não está a olhar para ele. Chama-o. O Artur levanta os olhos e o professor recomeça o que estava a dizer. (OA5-PA5, janeiro 2012)

Também a quarta docente (PA4), reconhecendo que o Artur não pode, simultaneamente, copiar informações do quadro e acompanhar uma discussão coletiva, solicitou-lhe que parasse de escrever por algum tempo, para que participasse numa interação que decorria numa aula.

PA4 Quanto é que dá este produto? Artur?

O Artur está a olhar para o caderno mas a colega do lado dá-lhe um toque no braço.

PA4 Já passa aquilo. Quanto é que dá este produto?

O Artur responde corretamente. (OA1-PA4, novembro 2010)

Assim, estes docentes, por vezes, solicitavam ao Artur que focasse a sua atenção numa tarefa que, naquele momento, era prioritária em relação a outra, que um estudante ouvinte poderia realizar ao mesmo tempo. Também por isso, foram percecionando que, por vezes, o Artur teria de dispor de mais tempo para completar a transcrição dos registos escritos no quadro, uma vez que, em alguns momentos, tinha de a parar para acompanhar as informações ou discussões orais que decorriam, enquanto que os colegas ouvintes podiam continuar essa cópia sem deixar de ouvir o que era dito. Essa percepção e respeito por este ritmo, necessariamente diferente, de transcrição podem ser depreendidos por formas de atuação destes docentes que pudemos observar em aula. Os excertos que transcrevemos abaixo, iluminam esse cuidado assumido de forma implícita (primeiro excerto) ou explícita (segundo excerto), registado em duas aulas lecionadas pela quarta docente (PA4).

[A professora] pergunta para o geral:

PA4 Posso apagar daquele lado?

Olha de relance para o Artur que está a acenar com a cabeça afirmativamente. A professora apaga. (OA1-PA4, novembro 2010)

A professora precisa de apagar o primeiro quadro onde escreveu. Pergunta:

PA4 Posso apagar aqui? [Reforça] Artur, posso apagar aqui?

A Ah, sim, sim, sim.

A professora apaga e continua a resolução da alínea b. (OA2-PA4, dezembro 2010)

Outra forma de atuação que incluímos no padrão interativo específico pela presença do Artur são as solicitações mais frequentes de *feedback*. Estas questões permitiam ao docente uma identificação mais atempada das dificuldades vivenciadas por este estudante que, pela configuração da surdez no acesso à LP, para além de poderem envolver aspetos ligados ao domínio dos conteúdos programáticos da UC, podem passar por desafios associados à compreensão da língua de instrução.

A professora aproxima-se do Artur.

PA4 Ainda não passou Artur?

A Não.

PA4 Percebeu esta passagem? [aponta para o caderno do Artur]

Fala um pouco com ele de modo a perceber se ele compreendeu o exercício. Ele responde a duas questões que ela lhe coloca e a interação termina. (OA1-PA4, novembro 2010)

O professor foi, por várias vezes, junto do Artur. Uma é ele que vem perguntar como vai a resolução e ver o que está no caderno do Artur. Outras, mas não a primeira, já foi o próprio Artur a chamá-lo para confirmar os seus avanços ou pedir um esclarecimento adicional. Quando lhe parece que o Artur está a avançar de forma correta o professor olha à volta. Há uma estudante que o chama. Depois de esclarecer essa estudante volta junto do Artur. (OA1-PA5, dezembro 2011)

Estes docentes procuravam acompanhar o Artur, procurando *feedback* pelo questionamento ou seguindo o que ia escrevendo, algo que acontecia com uma muito maior frequência do que com os restantes colegas. Reforçamos que, a viabilidade desta forma de atuação foi claramente configurada pela situação vivenciada pelo Artur nestas aulas, uma vez que nelas participava um número reduzido de estudantes.

Do segundo excerto há, ainda, a destacar a referência à importância das interações verticais individualizadas serem iniciadas pelo docente. O Artur também solicitou ao docente o esclarecimento de dúvidas, mas foi o professor o primeiro a dirigir-se a este estudante, questionando-o sobre a progressão na resolução da tarefa proposta. Esta manifestação de interesse, por parte do docente, funcionou como um *Esquema de reforço*, que permitiu que o Artur se sentisse confiante para também ser ele a solicitar a ajuda do professor quando necessário.

Outro aspeto que entendemos como *Regulação espacial* é a introdução de complementos visuais da informação veiculada oralmente. Uma dessas formas de complemento é o recurso a suportes escritos, a que já fizemos referência. Por exemplo, nas aulas teóricas lecionadas pelo quinto docente (PA5), observámos o recurso à projeção de *slides*: “A aula começa (...). O professor escurece ligeiramente a luminosidade da sala de aula (anfiteatro) para facilitar a leitura dos *slides*, que funcionam como suporte visual ao discurso oral” (OA2-PA5, janeiro 2012). Como já afirmámos, quando discutimos a adequação do recurso a anfiteatros e a importância dos suportes escritos, o recurso a informações projetadas são uma mais-valia para qualquer estudante, mas particularmente úteis para um estudante surdo, pelos desafios no acesso à informação oral. Contudo, esta redução da intensidade da luz, necessária para permitir a visualização dos *slides*, prejudica o acesso à leitura labial, deixando o Artur em desvantagem em relação aos colegas ouvintes.

Os suportes escritos incluem, também, o que é redigido em aula, permitindo a consulta de informações mesmo que se tenha perdido o acesso às mesmas quando foram facultadas oralmente: “O professor escreve o novo exercício no quadro, mais uma vez, sem esquecer a indicação da página e do número do exercício” (OA1-PA5, dezembro 2011). Este tipo de complemento visual permitia a localização e consulta dos enunciados completos das tarefas propostas e dos conteúdos teóricos entre os suportes escritos previamente facultados.

Outra modalidade de complemento visual da informação oral é a procura de articulação entre os suportes escritos e o discurso. Também nas aulas teóricas lecionadas pelo quinto docente (PA5) observámos o recurso a um *laser* que associava o que o professor dizia aos conteúdos teóricos projetados a que se referia: “Para facilitar a ligação do discurso com o (...) *slide* o professor utiliza um laser vermelho” (OA2-PA5, janeiro 2012). Quando a distância entre o docente e o suporte visual o permitia, o apontar do *laser* pode ser substituído pelo apontar do dedo, proporcionando o mesmo complemento.

Estudante	É igual pôr a seta ou o igual?
PA4	A seta é quando está com as matrizes. Aqui tem números usa o igual. Este número [aponta para um determinante] é igual a este número [aponta para outro determinante]. (OA1-PA4, novembro 2010)

Assim, estas formas de procurar relacionar o que é dito com os suportes escritos, ainda que não aconteçam especificamente pela presença do Artur naquelas aulas, beneficia-o por facilitar a descodificação do discurso oral, algo que os surdos, expectavelmente, têm maior dificuldade em fazer, comparativamente aos ouvintes.

Outro padrão interativo que pudemos reconhecer nas aulas que observámos foram os *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho*, aspeto essencial neste nível de ensino onde se procura a otimização do tempo em que se pode usufruir do apoio dos docentes na realização das tarefas propostas. Um desses mecanismos consistia na definição de objetivos para uma determinada aula. Como já mencionámos, a quarta docente (PA4) lecionava a aula prática frequentada pelo Artur, na mesma sala e imediatamente a seguir a outra aula da mesma UC. No quadro podia ler-se uma lista de números correspondentes a exercícios, com a indicação do ponto a que os estudantes da aula anterior tinham chegado (ver excerto na Página 418). Desta forma, a professora dava a conhecer aos estudantes que esperava que o ritmo de trabalho adotado por eles

lhes permitisse realizar, pelo menos, o mesmo número de exercícios resolvidos pelos colegas da aula anterior.

Outros *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho* que pudemos observar permitiam, simultaneamente, reconduzir a atenção dos estudantes para as tarefas propostas e regular formas de atuação dos discentes, menos adequadas ao cenário de uma aula, sem que o docente precisasse de os repreender. Por exemplo, na primeira aula prática, lecionada pelo quinto docente (PA5), que observámos, registámos uma dessas situações.

Uma estudante voluntaria-se [para apresentar a estratégia de resolução que elaborou para aquele exercício]. Enquanto está no quadro, a escrever a resolução, o burburinho aumenta. Talvez por isso o professor diz para o geral:

PA5 Vão fazendo o Exercício 21, está bem? Se já fizeram [o que está a ser corrigido] vão fazendo o 21. (OA1-PA5, dezembro 2011)

Assim, este professor, em vez repreender os estudantes pelo aumento do barulho, reforçou que havia mais exercícios para fazer. Deste modo transmitiu uma mensagem implícita: "Estar a conversar não é adequado para aquilo que espero de vós nesta aula. Ou estão a fazer/corrigir este exercício ou estão a trabalhar no próximo". Também numa das aulas teóricas observadas, lecionadas por este docente, assistimos a um momento em que uma conversa entre os estudantes se tornava evidente. Ao invés de os mandar calar, este docente optou por questioná-los sobre a existência de dúvidas: "PA5 – Alguma dúvida em relação a isto? [A pergunta tem outro intuito e funciona: a conversa cessa]" (OA2-PA5, janeiro 2012). Com esta forma de atuação este professor conseguiu reconduzir a atenção dos discentes para o que estava a ser lecionado por ele.

Alguns mecanismos que pudemos observar eram especificamente adotados nas interações com o Artur e pretendiam garantir que este estudante não se atrasava em relação aos colegas. Como já referimos, existem tarefas que os estudantes ouvintes conseguem realizar em simultâneo por recorrerem à visão para uma e à audição para a outra. O Artur, por ter de recorrer à visão para ambas as tarefas, só pode realizar essas tarefas de forma alternada, pelo que necessita de mais tempo. Assim, os docentes questionavam-no ou interagiam com ele para perceberem se estava a acompanhar o que estava a ser feito ou discutido. Registámos duas situações, nas aulas lecionadas pela quarta docente (PA4), que iluminavam este cuidado.

A professora escreve o enunciado do exercício no quadro, indicando o número do mesmo (...) O Artur esfolheia o livro. Depois de escrever [a docente] vira-se para os estudantes e pergunta o passo seguinte.

PA4 Qual a linha que vai mudar?

Ouve-se, pelo menos, dois estudantes a responder, mas ela insiste, repetindo mais duas vezes a pergunta, até que o Artur responde também. A professora avança na resolução escrita no quadro. (OA1-PA4, novembro 2010)

A professora continua a revisão teórica antes de prosseguir com os exercícios. Entretanto, vê o Artur a folhear o livro:

PA4 Está perdido? [O Artur encontra a página.] Está aí. [E continua a explicação.] (OA3-PA4, dezembro 2010)

As formas de atuação desta docente iluminam uma preocupação de incluir o Artur nas práticas letivas, certificando-se que ele não se atrasava. Além disso, no segundo excerto, quando vê este estudante a esfolhear o livro, sabe que ele, necessariamente, não pode estar a acompanhar o que ela está a dizer. Deste modo, esperar que encontre a página pretendida ou ajudá-lo a fazê-lo ilumina respeito pelas suas características sensoriais e permite que o Artur possa mais rapidamente voltar a focar-se na docente, acompanhando o discurso da mesma.

Numa aula lecionada pelo quinto docente (PA5) pudemos observar uma situação em que o professor, apercebendo-se de que o Artur estava distraído, aproxima-se dele e, sem o advertir, opta por questioná-lo sobre a existência de dúvidas, acrescentando informações que lhe permitam prosseguir na tarefa proposta.

PA5 [para a turma] Portanto, agora é fazer um raciocínio análogo.

O Artur está distraído. O professor aproxima-se.

PA5 Percebeu como é que se fez aquilo?

A Ainda estou a passar aquilo. [aponta para uma zona do quadro]

PA5 Portanto, agora é... [repete o que se pretende com o exercício que acabou de solicitar que a turma realizasse]

(...) Esta intervenção fez com que o Artur ficasse a resolver o exercício. (OA3-PA5, janeiro 2012)

Esta aproximação do docente, em momentos de distração do Artur, com a colocação de questões sobre a compreensão e progressão na realização das tarefas, foi um mecanismo também adotado pela Mariana (PM1) e que observámos nas aulas de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, em que este estudante participou (Borges, 2009).

Numa altura em que o Artur precisou de se ausentar da sala de aula por alguns momentos, observámos o cuidado do quinto docente (PA5) em informá-lo sobre o que estavam a fazer, assim que este estudante regressou, procurando que ele pudesse continuar a ter uma participação legítima, em aula. Deste modo, o docente evitou que ele perdesse tempo a tentar inteirar-se do que era esperado, naquele momento, dos estudantes e transmitiu a mensagem implícita acerca da necessidade do Artur retomar rapidamente o trabalho: “O Artur foi lá fora, por instantes. Quando regressa o professor aproxima-se e repete junto dele o que se pretende com o Exercício 17” (OA3-PA5, janeiro 2012).

Outros mecanismos interativos postos em prática por estes docentes, aos quais já fizemos referência, procuravam regular o ritmo de trabalho fora das aulas. No caso da quarta docente (PA4) essa regulação era indicada de forma implícita: “A professora diz que continuam o exercício na próxima aula e indica em que exercício vão começar” (OA3-PA4, dezembro 2010). Deste modo, indicava, sem o afirmar explicitamente, que esperava que os estudantes procurassem concluir aquele exercício em casa e tentassem, também, fazer o próximo, antes de ambos serem corrigidos na aula seguinte.

Já o quinto docente (PA5) propunha claramente um conjunto de exercícios que deveriam ser resolvidos fora da aula, tal como registámos durante uma observação: “O professor anuncia que a aula vai ficar por ali e indica alguns exercícios de TPC [trabalho para casa]. Escreve os seus números no quadro” (OA1-PA5, dezembro 2011). Este professor complementava a indicação oral acerca da lista de exercícios a resolver fora da aula com o registo escrito dessa informação. Deste modo, permitia que os estudantes pudessem registar o que transmitira oralmente, mesmo que não tivessem acedido a toda a informação nesse momento, o que facilmente poderia acontecer com o Artur, caso estivesse a concluir a transcrição da última estratégia de resolução escrita no quadro, logo, não olhando para o docente.

Esta forma de atuação deste docente, onde procura regular o ritmo de trabalho fora das aulas, tinha já sido referido por ele durante a primeira entrevista:

42 PA5 Sim. Eu mando sempre trabalho para casa nas aulas práticas. E eles tentam resolvê-los em casa e eu vou perguntar e vou resolver depois no outro dia... err... em que temos aulas práticas. Eu, portanto, vou resolver esses exercícios, ou mando alguém resolver, pergunto-lhes se eles fizeram, se eles tentaram resolver os exercícios. Às vezes, tenho que lhes chamar a atenção porque eles não resolvem os exercícios. (E1-PA5, novembro 2011, p. 9)

A realização de exercícios fora da aula permite que na aula seguinte estes sejam apenas corrigidos e discutidos, sem que seja dado o tempo inicial para a análise e procura de resolução autónoma dos mesmos. Assim, para além de promover o estudo, este mecanismo de regulação do ritmo de trabalho permite otimizar o tempo durante as aulas práticas. Daí que, quando “eles não resolvem os exercícios”, o docente sinta necessidade de “lhes chamar a atenção”, como observámos numa das aulas a que assistimos: “Agora vamos ver o exercício 10. (...) Alguém tentou fazer isto em casa? Este era um dos exercícios que eu tinha proposto para fazer em casa” (OA3-PA5, janeiro 2012). Não realizar os exercícios propostos para serem resolvidos fora das aulas não só significava que o plano previsto para a aula seguinte sofreria atrasos, como era indicativo da ausência de tempo dedicado ao estudo daquela UC entre aquelas duas aulas. Esta forma de atuação dos estudantes é prejudicial ao acesso ao sucesso académico uma vez que, de acordo com este docente, as UCs do domínio da Matemática exigem um estudo e empenho muito frequentes, tanto no que se refere a conteúdos teóricos como à realização de exercícios, para que os estudantes consigam compreender as tarefas discutidas e resolvidas, em aula.

2 PA5 O que se passa é que as minhas propostas [de trabalho a realizar fora das aulas], muitas vezes, não são atendidas porque para o outro dia de aulas eles não trazem os exercícios feitos e temos de estar sempre a... e temos que rever certos conceitos teóricos que eles não viram. (...) Nem se deram ao trabalho de ler no... nos apontamentos. E, como deve calcular, tudo isso dificulta... dificulta o trabalho e a aprendizagem. (...) nas disciplinas específicas do curso eles têm muitos trabalhos para fazer. E tudo isso vai-se acumulando. E torna-se... Como a Matemática é uma disciplina que exige um acompanhamento contínuo, quase diariamente, portanto, eles perdem-se. Acabam por se perder ao longo do... do semestre. (E2-PA5, julho 2012, p. 2)

Assim, este docente realça que os estudantes “perdem-se”, ao longo do semestre, pela falta de trabalho regular, diário, fora das aulas. A quarta docente (PA4) salientou também esta fraca adesão à realização dos exercícios propostos para os momentos não letivos, apontando dois motivos para esta situação. O primeiro prende-se com as experiências vivenciadas por estes estudantes até à conclusão do ensino secundário, uma vez que não vêm habituados à necessidade de trabalhar muito fora das aulas, algo que passa a ser preciso e esperado no ensino superior.

26 PA4 O problema destas disciplinas, ou em particular desta, é a falta de... de horário letivo. Falta, enfim, a disciplina está... a unidade curricular está... está montada assim, não é? Portanto, só têm duas horas [de aula]

prática e três horas [de aula] teórica. Nessas duas horas práticas tem que se... temos que maximizar aquilo que... temos que fazer um exercício de cada tipo. Portanto, não há muito tempo para falar pausadamente. Agora, eles, se calhar, gostariam que falássemos e que déssemos menos matéria de uma vez só. Mas isto também tem a ver com... com a forma como foi introduzido Bolonha e, supostamente, eles teriam menos carga horária letiva presencial para fora eles poderem trabalhar. Só que não... não é... não foi isso que aconteceu. Porque eles vêm do secundário sem necessidade de trabalhar fora das aulas porque é tudo muito... é tudo muito produzido nas aulas. E portanto, eles não têm grande necessidade, nem hábitos, de trabalhar por eles. Depois, chegam aqui com este regime de Bolonha, e... e não se adaptam a fazer eles por fora. (E2-PA4, abril 2011, p. 3)

Esta docente destaca as alterações introduzidas pela Declaração de Bolonha (EHEA, 1999), nomeadamente a redução da carga letiva, para permitir a introdução de mais tempo de trabalho autónomo, como algo que veio configurar as práticas letivas, obrigando a que estas sejam muito dirigidas e limitando o tempo disponível para a discussão, a análise ou a exploração. Essas tarefas ficariam a cargo dos estudantes, que se ocupariam delas, bem como do estudo das várias UCs, fora das aulas. Porém, como já referimos, era suposto existirem tutores, que acompanhariam a evolução deste trabalho autónomo e isso não acontece, o que põe seriamente em risco as alterações introduzidas com esta declaração. Diminuir o número de aulas por semana sem um sistema eficaz de tutoria é perigoso, pois arriscamo-nos a que haja menos aulas, sem um aumento do trabalho autónomo, comprometendo as aprendizagens dos estudantes e dificultando o acesso que têm ao sucesso académico.

Para além disso, tal como afirma esta docente, estes estudantes não vivenciaram, até à conclusão do ensino secundário, uma “grande necessidade, nem hábitos, de trabalhar por eles”, porque era “tudo muito produzido nas aulas”. Assim, sem qualquer aviso ou explicitação, o papel esperado dos estudantes muda e, pelo menos no início desta transição, eles “não se adaptam”. No entanto, como já mencionámos, seria aqui que entrariam os regimes de tutoria, que fazendo parte do que era previsto pela Declaração de Bolonha (EHEA, 1999), não foram postos em prática na maioria das instituições de ensino superior em Portugal. O apoio, acompanhamento e esclarecimento facultado por um professor-tutor contribuiriam para que os estudantes se apercebessem dessa diferença entre o que se espera e é necessário para aceder ao sucesso académico nos ensinos secundário e superior, facilitando a adaptação e resposta mais atempada dos discentes.

Esta docente refere ainda outro aspeto que contribuía para que os estudantes deixassem por fazer as tarefas que propunha que realizassem fora das aulas: a grande exigência de trabalho, feita por outras UCs, com carácter de entrega obrigatório, que ocupam uma grande parte dos tempos não letivos.

26 PA4 Além do mais, eu acho... parece-me que houve muitas disciplinas que carregaram na parte prática. Disciplinas de laboratório e... com relatórios e... Não estou a falar só do curso dele [o mestrado integrado que o Artur frequentava quando participou na UC lecionada por esta docente]. (...) Eles têm sempre imensos relatórios para apresentar. Portanto, o que é que eles aproveitam? Fora do horário letivo fazem esses trabalhos práticos que têm que fazer, não é? Os trabalhos, os exercícios para as aulas práticas das outras disciplinas não são obrigatórios, não é? Portanto, eles acabam por não... como não é obrigatório fazem aquilo que é obrigatório. (E2-PA4, abril 2011, pp. 3-4)

Esta docente acreditava que a extensão do trabalho exigido em algumas UCs prejudicava o estudo de outras, cujo acompanhamento adequado, e esperado pelos docentes, deveria, também, envolver trabalho autónomo, fora das aulas. Deste modo, esta professora corroborava o que afirmou a terceira professora (PA3), ao referir que propor muitas tarefas a realizar fora das aulas seria contraproducente pelo elevado número de UCs e trabalho a que os estudantes tinham de dar resposta (ver Fala 12 PA3, nas Páginas 419 e 420).

Outro padrão interativo que observámos nas aulas dos dois últimos docentes (PA4 e PA5) foi a *Co-construção tutorial*. No entanto, e ao contrário do que acontecia nas aulas de Matemática A, lecionadas pela Mariana (PM1), quando o Artur frequentava o 12.º ano de escolaridade (Borges, 2009), reconhecemos este padrão unicamente na forma vertical, isto é, apenas em interações que envolviam o docente. Na maioria dos casos aconteciam em momentos de discussão coletiva, quando o docente solicitava sugestões ou respostas que permitissem avançar na elaboração de uma estratégia de resolução. Registámos estas situações em aulas lecionadas por ambos os professores.

À medida que [a professora] resolve [o exercício no quadro] vai perguntando os passos para a turma, em geral. Alguns estudantes vão respondendo. (OA1-PA4, novembro 2010).

Alguns estudantes contribuem com sugestões dos passos a dar [para a estratégia de resolução do exercício], que o professor aceita ou refuta. (OA4-PA5, janeiro 2012)

Com menor frequência, pudemos observámos este padrão também em interações verticais individualizadas. Ainda assim, registámos dois exemplos, um com cada um dos docentes e ambas envolvendo o Artur.

- PA4 E o que é pertencer a F? Artur? Está a tomar atenção?
A Sim, sim.
PA4 O que é estar em F?
A Err...
PA4 É a segunda coordenada ser...?
A Zero.
PA4 E o que é pertencer a G? É a segunda coordenada ser...?
A Ser zero. (OA2-PA4, dezembro 2010)
- PA5 Temos ali uma matriz de que tipo?
A Diga?
PA5 [apontando para a matriz] Tipo de matriz?
O Artur não responde.
PA5 Triangular...
A ...superior. (OA5-PA5, janeiro 2012)

Neste último excerto, para além da *Co-construção tutorial*, que queríamos iluminar, podemos encontrar mais dois detalhes na forma de atuação do docente que procuravam o adaptar da comunicação às características do Artur. Um deles é o complemento visual da informação oral, pelo apontar para a matriz a que se refere. O outro é o simplificar da informação oral, reduzindo-a aos termos essenciais que o professor pretende que o Artur perceba para lhe responder, aproximando-se de um tipo de interação identificada por Beaufeld (1980). Esta é uma forma de atuação que também favorece o acesso de um surdo a comunicação oral, por diminuir o número de palavras a decodificar pela leitura labial. Reduzir ao essencial, simplificar a linguagem ou repetir uma frase substituindo alguns termos por outros equivalentes quando a primeira forma de discurso não foi compreendida ilumina respeito pelas características e desafios vivenciados por um surdo no acesso à leitura labial e à LP.

O *Esclarecimento de dúvidas* é outro padrão interativo que pudemos reconhecer nas aulas lecionadas por estes dois docentes. Os *Esclarecimentos de dúvidas* ocorriam em diversos formatos. Um deles acontecia em situações de interação vertical coletiva, pela solicitação de esclarecimentos enquanto o professor, no quadro, explicava algum

tópico ou discutia e registava alguma estratégia de resolução. O excerto seguinte ilumina uma destas situações, envolvendo uma intervenção do Artur durante uma aula lecionada pela quarta docente (PA4): “O Artur coloca uma dúvida e a professora pára o que ia a escrever e recua até ao ponto questionado pelo Artur. Volta a explicar. Ele diz que percebeu e ela prossegue com a resolução escrita do exercício” (OA1-PA4, novembro 2010). Na forma de atuação desta docente ficou patente o respeito pelo Artur, enquanto estudante, pelo atender da sua solicitação e por só ter avançado no que estava a fazer depois de este afirmar que ficou esclarecido. Além disso, a colocação de uma dúvida num momento de discussão coletiva, tem inerente alguma exposição, a que o Artur se sujeitou, de onde se depreende níveis de confiança suficientes para que isso acontecesse, assumindo uma participação, em aula, que já não é periférica (ainda que não a possamos afirmar como totalmente legítima).

O *Esclarecimento de dúvidas* em interações verticais individualizadas, à semelhança do que observámos nas aulas de Matemática A, lecionadas pela Mariana (PM1), quando o Artur frequentava o 12.º ano de escolaridade, aconteciam, maioritariamente, quando os docentes, em momentos de trabalho autónomo, circulavam pela sala.

Os estudantes trabalham de forma autónoma e a professora começa a circular pela sala. (OA3-PA4, dezembro 2010)

O professor aproxima-se para ver o que os estudantes vão escrevendo, mesmo sem que eles o chamem. Quando entende necessário intervém. (OA5-PA5, janeiro 2012)

Como se pode depreender do segundo excerto, por vezes, o *Esclarecimento de dúvidas* acontecia em interações iniciadas pelo próprio docente. Também nas aulas lecionadas pela quarta professora (PA4) pudemos observar essa situação.

[A professora] dirige-se diretamente ao Artur:

PA4 Já fez?

Aproxima-se mais dele e olhando para o caderno, oferece esclarecimentos de dúvidas, no sentido de estabelecer os primeiros passos a dar. O Artur fica a trabalhar e a professora circula pela sala esclarecendo os estudantes nas suas carteiras. (OA1-PA4, novembro 2010)

Noutras situações, eram os estudantes que chamavam os docentes, colocando-lhes questões ou solicitando esclarecimentos. Numa aula lecionada pelo quinto docente (PA5), registámos um momento em que foi o Artur quem se dirigiu ao professor,

pedindo-lhe que verificasse os valores que tinha obtido antes de prosseguir na estratégia de resolução.

O Artur pára o que está a fazer e chama o professor. Este acaba de esclarecer uma estudante e depois aproxima-se dele. O Artur não coloca nenhuma questão, quer que o professor veja o que ele fez. O professor revê o procedimento do Artur. Encontra um detalhe incorreto.

PA5 Portanto, isto aqui é 3, não é?

A Diga?

PA5 Aqui é 3.

A Ah, *ya!*

O Artur fica a emendar os cálculos [e o professor afasta-se] (...). O professor volta junto do Artur para ver se desta vez já está tudo certo. O Artur mostra-lhe o caderno e é encontrada mais uma incorreção no cálculo. Depois disso ser esclarecido a resolução fica completamente correta. (OA1-PA5, dezembro 2011)

A forma de atuação deste professor ilumina uma preocupação com a progressão do Artur na tarefa proposta, uma vez que, após a primeira solicitação, iniciada por este estudante, foi o docente quem o procurou, para perceber se o primeiro esclarecimento teria sido suficiente ou se seria necessário facultar mais algum.

À semelhança do que observámos em aulas lecionadas pela Mariana e pelo Ivo (PM1 e PM2, respetivamente), durante o 12.º ano de escolaridade, observámos um *Esclarecimento de dúvidas* que começou por acontecer numa interação individualizada, entre a quarta docente (PA4) e um estudante, que originou um esclarecimento coletivo.

Um estudante do fundo [da sala] apercebe-se de um detalhe no enunciado que lhe parece incorreto. A professora concorda, apercebendo-se que copiou mal o enunciado. Pela importância do detalhe referido pelo estudante, diz para a turma:

PA4 Vocês ouviram o que o colega disse?

E repete o que ele disse, explicando porque o que estava inicialmente no quadro não podia estar correto. (OA1-PA4, novembro 2010)

Para além do que queríamos iluminar, quando a professora chama a atenção da turma para a correção que foi feita no quadro e para a intervenção do estudante que a solicitou, dirige-se aos estudantes já colocada na frente da sala, ou seja, de frente para estes. Deste modo, permitiu que o Artur acesse ao que tinha sido dito. O estudante que iniciou esta situação, apesar de se dirigir apenas à professora, falou num tom relativamente alto, pelo que os colegas ouvintes que estivessem atentos podiam ter ouvido o que disse. Contudo, o Artur, estando sentado nas filas da frente e a olhar para o caderno, não se apercebeu desta interação, nem tão pouco do que o colega disse.

Assim, este cuidado da docente em repetir o que foi discutido já na frente da sala permitiu que o Artur pudesse ser incluído no que estava a ser comunicado, bem como algum outro colega que inicialmente pudesse estar concentrado no que estava a fazer, pois, como referimos, a interação começou por envolver apenas a professora e o estudante (do fundo da sala).

Observámos, também, uma situação em que o Artur procurou solicitar um esclarecimento de uma dúvida durante uma aula teórica lecionada pelo quinto docente (PA5), sem conseguir, no entanto, iniciar uma interação com o docente.

O Artur copia a [estratégia de] resolução do quadro. A meio da resolução chama o professor. Este não o ouve e o Artur não insiste. Não sei se alguma explicação que se seguiu o esclareceu ou se se deixou ficar com a dúvida que motivou a solicitação.

(...)

O exercício está concluído e o Artur levanta o braço. Antes do professor lhe dar a palavra a estudante da frente volta a intervir e o Artur baixa o braço. Ela e o professor interagem por um bocado.

O professor não viu o braço do Artur e quando está novamente disponível o Artur já não o chama. O professor começa um novo exercício.

(...)

Depois do professor dar a aula por terminada, o Artur pega no caderno e vai até ao estrado colocar-lhe uma dúvida. (OA4-PA5, janeiro 2012)

A pouca insistência do Artur em tentar solicitar, durante a aula, o esclarecimento da dúvida que vivenciava pode ser indicativa de uma situação de participação que não é completamente legítima. Contudo, é de destacar que este estudante não desistiu de procurar um esclarecimento, apenas mudou de estratégia, deixando de colocar a dúvida num cenário coletivo, ao optar por esperar por uma interação individualizada no final da aula. Assim, ainda que possa não sentir a confiança nem evidenciar a participação legítima que vivenciou no 12.º ano de escolaridade, a sua forma de atuação iluminou um nível de resiliência suficiente para encontrar outro modo de atingir o objetivo de esclarecer aquela dúvida. Também nas aulas lecionadas pela quarta docente (PA4) registámos a procura de *Esclarecimento de dúvidas* no final das aulas, o que acontecia com relativa frequência: “Acaba a aula. Os estudantes arrumam. Uma estudante aproveita para esclarecer uma dúvida individualmente” (OA5-PA4, janeiro 2011).

Apesar da quarta docente (PA4) ter salientado que na aula frequentada pelo Artur muitos estudantes não se conheciam por frequentarem cursos e anos curriculares diferentes (ver Fala 4 PA4, na Página 434), o que configurava a existência de um reduzido número de interações horizontais, isto é, entre discentes, pudemos ainda observar e registar a seguinte situação: “Alguns estudantes começam a trabalhar. Oiço

uma voz masculina, ao fundo da sala, e outra feminina, mesmo na carteira atrás de mim, que discutem com os respectivos colegas de carteira questões ligadas aos exercícios” (OA5-PA4, janeiro 2011). Também numa outra aula observámos uma situação em que o Artur interagia com a colega do lado, discutindo uma das tarefas propostas.

Os estudantes continuam a fazer o exercício. O Artur, por vezes, fala com a colega do lado e, pelo menos umas partes, parecem ser sobre o exercício porque ele olha para o caderno dela. No entanto, não consigo ouvir (...). Ouve-se outros colegas falarem baixo sobre os exercícios. Ninguém solicita a professora e ela pára à frente do Artur, olhando para o caderno dele. Não intervém. (OA3-PA4, dezembro 2010)

Destes dois excertos depreende-se a ocorrência de *Esclarecimentos de dúvidas* em interações horizontais, algo que também havíamos observado, mas com muito maior frequência, nas aulas de Matemática A, lecionadas pela Mariana (PM1), quando o Artur frequentava o 12.º ano de escolaridade. Uma vez que a maioria dos estudantes não se conhecia e o trabalho colaborativo não é proposto pelos próprios docentes, não nos surpreende o acentuado decréscimo deste tipo de padrão interativo. Além disso, a menor quantidade e extensão de momentos dedicados ao trabalho autónomo, em aula, configuravam, também, a redução da colaboração entre colegas, pois são os únicos momentos em que estas interações têm espaço para ocorrer, acontecendo, neste caso, de modo espontâneo.

Da forma de atuação da docente, registada neste último excerto, queremos destacar, ainda, a preocupação da docente com a progressão do Artur na tarefa proposta. Por não estar a ser solicitada por nenhum dos estudantes, é junto a ele que se coloca, acompanhando os registos que este vai redigindo no caderno. Contudo, respeita a interação que decorre entre este estudante e a colega do lado. Não sendo solicitada e, supomos nós, não encontrando nada no caderno que merecesse imediata intervenção, opta por não interagir com o Artur.

O quinto e último padrão interativo que, também, reconhecemos em formas de atuação adotadas nas aulas lecionadas por estes dois docentes (PA4 e PA5) refere-se aos *Esquemas de reforço*. Estes podiam assumir diversos formatos, sendo alguns deles bastante subtis, como pudemos observar numa aula lecionada pela quarta docente (PA4).

[A professora] pergunta aos estudantes o próximo passo. Dois ou três estudantes respondem. Ela acena-lhes que sim com a cabeça, mas volta a repetir a pergunta para o Artur. Ele responde, mas de forma incorreta. Ela insiste, marcando bem a primeira parte do cálculo e a segunda e chegam ao resultado pretendido. (OA1-PA4, novembro 2010)

O simples aceno da docente, dirigido aos estudantes que primeiramente lhe responderam, constituiu uma forma discreta de *Esquema de reforço*. Além disso, ao insistir naquela pergunta, agora já explicitamente para o Artur, reforçou, também, a autoestima acadêmica positiva deste estudante, por transmitir a mensagem de que quer que ele participe e que espera a sua intervenção para avançar no que está a ser feito na aula.

Noutra situação, o Artur já se encontrava a participar, mas a docente incentivou-o para que o fizesse com mais confiança.

[A professora coloca uma] questão sobre o exercício seguinte. Os estudantes começam a responder e o Artur diz qualquer coisa baixinho. A professora incentiva-o.

PA4 Diga!

A 2, 2, 1... (OA1-PA4, novembro 2010)

Assim, as formas de atuação desta docente iluminavam um esforço no sentido de promover a participação do Artur nas discussões coletivas, contribuindo, deste modo, para a inclusão deste jovem enquanto estudante, naquela aula.

Relativamente às aulas lecionadas pelo quinto docente (PA5), registámos uma situação em que o reforço acontece pelo respeito por diferentes estratégias de resolução para o mesmo exercício.

O professor regressa ao quadro e avança na resolução em interação com uma estudante. Resolve o exercício de acordo com a sugestão dela. Quando termina, sem apagar a da estudante, diz que há outra forma de resolver o exercício e acrescenta-a também no quadro. (OA1-PA5, dezembro 2011)

Com esta forma de atuação este professor respeitou e valorizou a existência de formas distintas de responder, de forma adequada, a um mesmo exercício. Quando a estudante começa a sugerir uma estratégia de resolução diferente da que tinha pensado apresentar à turma, o docente não lhe corta a palavra, pelo contrário aceita as sugestões e resolve todo o exercício seguindo a linha de raciocínio que aquela discente lhe propõe. Só depois de terminada aquela resposta, o professor afirma existir outra estratégia possível para resolver aquele exercício. Mesmo aí, não apaga o que escreveu por sugestão da estudante. Em vez disso, escreve a resposta proposta por ele ao lado, transmitindo a mensagem implícita de que são igualmente valorizadas.

Esta forma de atuação reforça a autonomia dos estudantes, uma vez que os incentiva a procurar as suas próprias formas de responder às tarefas propostas, sem se

sentirem limitados pela necessidade de reproduzir a estratégia “do professor”. Além disso, a atuação deste professor iluminou uma valorização de diferentes raciocínios preferenciais, promovendo o respeito pela diversidade, o que contribui para a inclusão.

Por duas vezes vimos o quinto docente (PA5) perguntar ao Artur se queria ir apresentar, no quadro, a estratégia de resolução que tinha elaborado. Na primeira a resposta do Artur foi negativa:

O professor aproxima-se do Artur.

PA5 Já fez a outra alínea?

A Já.

PA5 Quer ir lá [ao quadro] fazer?

A Não. (OA3-PA5, janeiro 2012)

Esta interação ilumina que, apesar da participação do Artur não ser periférica, uma vez que solicita o esclarecimento de dúvidas, em situações coletivas e individualizadas, interage com o professor por iniciativa própria ou do docente e participa em momentos de discussão geral, este estudante não se sente suficientemente confiante, como acontecia no ensino secundário, para ir ao quadro resolver um exercício, mesmo tendo já concluído a respetiva resolução no caderno, ou seja, também não é uma participação legítima. Numa outra aula, em que o docente voltou a perguntar ao Artur se queria ir ao quadro partilhar o que tinha feito, a resposta deste estudante voltou a ser negativa. Mas, desta vez, o docente teve uma reação diferente ao que o Artur lhe disse.

PA5 O que é que achou para os valores?

A 2, 3, ...

PA5 [lendo do caderno do Artur] 2, 3 e 4. Quer ir fazer ao quadro?

O Artur responde algo que não percebo, mas que não será uma resposta afirmativa, pois o professor insiste.

PA5 Está certo o que fez. Se quiser ir fazer ao quadro...

Falam brevemente sobre o quadro (da esquerda ou da direita) onde será melhor apagar o que lá está para fazer o exercício. O Artur vai ao quadro resolver o exercício e leva o [seu] caderno para copiar. (OA5-PA5, janeiro 2012)

Nesta situação o professor insistiu para que o Artur fosse ao quadro, acrescentando que o que fizera estava correto. Deste modo, tranquilizou-o e incentivou-o a participar naquela aula, indo ao quadro apresentar a estratégia de resolução que

elaborara, ou seja, este foi um *Esquema de reforço* que surtiu o efeito pretendido: promover uma participação legítima do Artur.

Tal como aconteceu no caso do Dário, pelas entrevistas realizadas e aulas observadas, percebemos que, nas UCs do domínio da Matemática frequentadas pelo Artur, as tarefas propostas aos estudantes eram rotineiras, constituindo-se como exercícios de algoritmos ou de aplicação (Christiansen & Walther, 1986). Não encontramos qualquer proposta ou referência a problemas ou trabalhos de projeto, ou seja, a tarefas abertas. Como já referimos, esta ausência de tarefas de outras naturezas compromete, naquelas aulas, o desenvolvimento de certas capacidades e competências que dificilmente poderão ser desenvolvidas pelo recurso exclusivo a exercícios (Abrantes, 1988; NCTM, 1980, 2007; Schoenfeld, 1996).

5.2.3.6. A voz dos agentes educativos: perspetivas sobre a surdez e sugestões para melhor incluir estudantes surdos

Como procurámos iluminar no Ponto 5.2.3.4., de uma maneira geral, os agentes educativos que entrevistámos consideravam que aquela instituição de ensino não se encontrava preparada para receber adequadamente o Artur. Por exemplo, as psicólogas que trabalhavam no gabinete de apoio afirmaram que aquela instituição não estava devidamente preparada para acolher os estudantes surdos ou quaisquer outros com necessidades de AESE, sendo mesmo muito perentórias: “Não se está a fazer absolutamente nada”, como afirmam na Fala 30 do excerto abaixo transcrito. Isto significa que, ao nível dos discursos, se fala de inclusão no ensino superior, existindo mesmo contingentes especiais para garantir o acesso destes estudantes a este nível de ensino mas, depois, não lhes são garantidas condições para que consigam ter acesso ao sucesso escolar o que, em última análise, é inconstitucional, pois a igualdade de oportunidades é um princípio subscrito na Constituição da República Portuguesa (AR, 2005).

- | | |
|----------|---|
| 27 Inv | Então, e de uma maneira geral, parece-vos que o apoio que é fornecido aos alunos surdos é (...) adequado? |
| 28 PsiA1 | Não, não. Nem aos alunos surdos nem aos alunos com outro género de... de... |
| 29 PsiA2 | Dificuldades. |
| 30 PsiA1 | ...dificuldades. Não se está a fazer absolutamente nada. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 4) |

Já o quinto docente (PA5) salientou que haveria outros cursos onde as dificuldades no acesso à comunicação, vivenciadas pelo Artur, poderiam ser mais acentuadas, nomeadamente se estivessem enquadrados nos domínios das Ciências Sociais e Humanas, pelo recurso extensivo e quase exclusivo à LP. Já nos domínios das Ciências Experimentais e da Matemática, as representações simbólicas e gráficas são mais frequentes. Este docente considerava que elas poderiam constituir um elemento facilitador do acesso aos conteúdos programáticos.

18 PA5 Embora, pronto, no contexto da Matemática é mais fácil porque é uma linguagem simbólica e não há... não há tanta necessidade (...) de intervenção a nível verbal. A intervenção a nível verbal é mais reduzida do que se fosse uma disciplina, por exemplo, sei lá, do contexto de humanidades, ou outra coisa, que é muito mais complexa em termos de... a nível verbal. (E1-PA5, novembro 2011, p. 6)

Ainda assim, concordava com a perspetiva dos restantes agentes educativos ao referir que aquela instituição tinha diversos aspetos que precisavam de ser alterados para que se pudesse considerar que recebia adequadamente os estudantes com necessidade de AESE: “Quer dizer, preparada em termos de... se é necessária alguma preparação especial do professor, ou algum conhecimento de como deve lidar com esses alunos, ou... ou se é necessário mais algum material, ou qualquer coisa, acho que não está” (E2-PA5, julho 2012, p. 4). Assim, este docente referia a despreparação dos professores daquela instituição como um sinal indicativo de um acolhimento desadequado.

Também a segunda docente (PA2), quando lhe perguntámos se, na sua opinião, entendia que aquela instituição estava preparada para acolher estudantes com necessidade de AESE, respondeu que “Não. Porque não os distingue, tanto quanto eu sei, em nada dos outros todos” (E-PA2, julho 2010, p. 4). Assim, esta professora considerava que a falta de sinalização destes discentes e de adoção de medidas adaptativas que respeitassem as respetivas características iluminava uma instituição que não estava apta para receber de forma adequada os estudantes com necessidade de AESE.

Corroborando a opinião desta docente, um dos aspetos mais referidos pelos docentes entrevistados foi a necessidade de passar a ser dado um aviso atempado sobre a presença e características do Artur, ou de outro estudante com necessidade de AESE, em aulas que irão lecionar. Também as psicólogas, que trabalhavam no gabinete de apoio, realçaram que, quando os estudantes surdos as procuravam e elas entravam em contacto com o coordenador do curso que frequentavam, esta era uma das

recomendações que lhe faziam. A partir da leitura de um exemplar do documento que enviaram aos coordenadores do curso frequentado por uma estudante surda que as procurou, partilharam o seguinte:

79 PsiA2 Tenho aqui. [Lendo o documento] «Recomendações...» – Isto foi feito baseado, então, naquele documento dos estatutos e, depois, foi mostrado à... à aluna para ela ver se concordava ou se existia alguma coisa que ela achasse que podia ajudá-la, não é? – «No início de cada ano letivo, os regentes das disciplinas devem ser informados que existe uma estudante com surdez, salientando os condicionalismos específicos...» (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 8)

Não havendo uma informação sistemática dos docentes, por parte dos serviços administrativos, estas psicólogas solicitavam aos coordenadores que tivessem o cuidado de avisar os docentes, ao início de cada semestre, acerca de presença de um estudante surdo. Contudo, sabemos que a passagem destas solicitações à prática nem sempre acontecia, iluminando a importância de passar de recomendações a regulamentos internos, aprovados e oficializados por aquela instituição de acolhimento. No caso do Artur, houve contacto com os dois coordenadores de curso (o do mestrado integrado e o da licenciatura) e, no entanto, todos os professores entrevistados afirmaram não ter sido informados da presença do Artur por nenhuma via administrativa ou por outros agentes educativos. Deste modo, sugerem que uma das alterações que deveriam ser feitas, para melhor incluir o Artur, ou outro estudante com necessidade de AESE, seria, precisamente, passarem a ser informados da sua presença e características. Algo que depende apenas da vontade de quem dirige a instituição, pois não precisa de nenhuma legislação específica para que possa ser feito.

16 PA5 Quer dizer, a sugestão que eu tenho é que devia, talvez, ser dada maior informação aos professores, previamente, (...) quando têm... quando vão ter este tipo de alunos. Se eles têm alguma necessidade (...), [ser dada] alguma indicação específica para como se deve conduzir as aulas relativamente a estes alunos, ou... e o que é que isso pode implicar em termos do funcionamento de uma turma, quando eles estão inseridos numa turma. Acho que isso... isso podia ser melhorado. (E2-PA5, julho 2012, p. 4)

32 PA4 Mas era preciso... eu desconhecia que... hã... que o Artur tinha esse problema se... se não me viessem dizer. Nós olhamos e vemos que ele fala de uma maneira estranha e que tem um aparelho. Mas qual é o grau de surdez dele, isso tem que ser dito. E, se calhar, nos serviços deviam dar um acompanhamento a esses alunos e falar com os professores, ou chamar os professores, dar alguma indicação ao professor como é que deve... deve falar com um aluno deste tipo. Isso... Isso eu acho que devia ser feito. (E2-PA4, abril 2011, pp. 4-5)

O discurso destes docentes salientou a importância destes estudantes serem reconhecidos, desde o seu ingresso, pelos serviços administrativos, de modo a que estes possam dar conhecimento aos professores sobre a presença dos discentes, antes do início das aulas. Realçaram, ainda, que não basta saberem que eles frequentarão uma das turmas que irão lecionar. Precisam de saber detalhes sobre as características do estudante (“qual é o grau de surdez dele”) e receber indicações sobre como “conduzir as aulas”, de que modo a presença deles configura o “funcionamento de uma turma” ou se deverá ser introduzida alguma adaptação no modo como se “deve falar com um aluno deste tipo”. No fundo, estes professores salientam a necessidade de ser oferecida alguma forma de apoio que colmate a lacuna formativa que a maioria do corpo docente, do ensino superior, vivencia relativamente às temáticas da inclusão e das necessidades de AESE e à qual já nos referimos. Aliás, existe um gabinete de apoio que inclui nas respetivas funções, para além de dar apoio a discentes, fazê-lo também com os docentes, no que se refere aos estudantes com necessidade de AESE. No entanto, como iluminaram as respostas de vários docentes, estes desconhecem a existência deste serviço ou que este está incumbido de os apoiar também a eles (ver vários excertos, nas Páginas 377, 378 e 384) Além disso, um apoio mais completo deste gabinete implicaria escolher psicólogos que soubessem braille, LGP, que tivessem formação específica para saberem trabalhar com estudantes com estas características sensoriais. Como sugeriu o quinto docente (PA5), seria importante que os professores frequentassem alguma modalidade de formação que os elucidasse sobre estas temáticas numa perspetiva educacional.

16 PA5 Tem que haver (...) formação, se calhar, dos professores, algumas... algumas... Como é que eu hei-de dizer? Alguma informação, algum... sei lá, alguns seminários ou qualquer coisa que... que indicasse, que desse alguma indicação como é que... como é que se pode lidar com esses alunos. Ou qual é a dinâmica... a diferença da dinâmica dentro da sala de aula. (E2-PA5, julho 2012, p. 5)

Assim, pela assumida falta de formação de cariz pedagógico e sobre as necessidades de AESE, os professores reconheciam que as adaptações que realizaram e as sugestões que fizeram se baseavam na intuição e experiências pessoais, admitindo que poderiam existir outras alterações ou formas de atuação mais adequadas às características do Artur que eles não conhecessem, bem como outros agentes educativos

melhor preparados para propor aspetos a melhorar naquela instituição de ensino superior.

- 68 PA3 É assim, eu não tenho experiência de lidar com este tipo de alunos, não é? Se colocar essa questão a alguém de ensino especial, não é? Não é? As pessoas que tiram cursos para... para lidarem com alunos com necessidades especiais falarão de um... de um certo número de... hã... de condições que são importantes para o sucesso destes alunos. (E-PA3, julho 2010, p. 8)
- 180 PA4 Aquilo... aquilo que eu disse que tentava fazer e que até fiz e que depois percebi que estava a fazer, pronto, foi uma coisa mais ou menos natural. Mas não sei se... se é assim tão natural, se as pessoas se apercebem assim tanto que não é o gritar que faz com que eles... que eles... que eles oiçam, não é? (E1-PA4, outubro 2010, p. 12)

A terceira docente (PA3), ainda que assumisse não saber quais eram, reconhecia que existem aspetos a respeitar para propiciar a aprendizagem destes estudantes e que “são importantes para o sucesso” dos mesmos. Já a quarta professora (PA4) salientou que as adaptações que tentou adotar nas aulas que lecionou foram “uma coisa mais ou menos natural”, corroborando o cariz intuitivo das mesmas. Acrescentou, ainda, que outros docentes poderão não compreender que as adaptações necessárias para incluir o Artur na comunicação que decorre nas aulas não passam, por exemplo, pelo aumento do volume da voz, ou seja, por gritar. Para além da audição residual deste estudante não lhe permitir acompanhar integralmente um discurso oral, mesmo que gritado, fazê-lo altera os movimentos habituais da boca para cada palavra, dificultando o acesso à leitura labial. Deste modo, fica mais uma vez, iluminada a importância da formação e, enquanto esta não for generalizada, o quanto o ensino superior é vivenciado pelo Artur, ou por outro estudante com necessidade de AESE, à mercê da sensibilidade, intuição ou experiências pessoais dos docentes com quem trabalham, com o insucesso académico inerente e a respetiva frustração, bem patente em alguns excertos das entrevistas.

Para que a resposta dada pelos docentes nestas situações pudesse ser mais adequada, mesmo antes de participarem em formação ou, posteriormente, complementando-a, alguns docentes sugeriram a possibilidade de recorrerem ao apoio de agentes educativos especializados, que os ajudassem a conhecer mais detalhadamente as características específicas de um dado estudante, bem como propor-lhes formas de atuação, a adotar nas aulas que lecionam, que permitissem incluí-los e promover a sua participação nesses momentos.

- 28 PA2 Mas de certeza absoluta que há pessoas que estudam isso e que sabem como é que as coisas hão-de ser feitas. O ideal é que essas pessoas me dissessem a mim o que é que pode ser feito. O que é que... O que é que posso, o que não devo fazer (E-PA2, julho 2010, p. 6)
- 180 PA4 De qualquer maneira, se (...) ele lê nos lábios, tem que ser... não é o projetar a voz que é importante mas é o ter uma dicção perceptível, não é? Portanto, se calhar essas indicações para quem fosse lecionar alunos assim eu acho que é o mais importante. (...) De qualquer maneira, hã... eu acho que as pessoas que têm... que têm estes alunos deviam ser informadas antes e ser-lhes... devia ser-lhes dito (...) como é que deveriam atuar nas aulas com... com estes alunos. (E1-PA4, outubro 2010, p. 12)

Estes docentes afirmam a importância de receberem apoio de agentes educativos especializados nestas temáticas realçando, mais uma vez, que essa interação e partilha de informação deveria ser iniciada antes do começo das aulas. Assim, o que estes professores solicitam é um apoio semelhante ao que é facultado aos docentes dos ensinos básico e secundário pelos professores do ensino especial, ao participarem nos conselhos de turma, disponibilizando informação e auxílio, desde a primeira reunião do ano letivo, que decorre antes das aulas começarem.

Outro aspeto sugerido por estes três docentes, e que corroboramos, é a necessidade de repensar o número limite de estudantes nas aulas em que participam discentes surdos, ou com outros casos de necessidade de AESE que exijam ao docente um cuidado e atenção mais individualizados. Por exemplo, a terceira docente (PA3) referiu que: “era fundamental, quando há alunos com necessidades especiais, que as turmas fossem mais pequenas” (E-PA3, julho 2010, p. 8). Já a quarta professora (PA4), aquela que tinha manifestado agrado quando o Artur mudou de um horário frequentado por 43 estudantes para outro em que a aula prática tinha 20 participantes inscritos (ver Fala 90 PA4, na Página 404), voltou a salientar que ele deveria ter particular atenção com os turnos em que se inscrevia. Esta professora afirmou que ele deveria procurar aulas com um número reduzido de estudantes e onde as formas de atuação dos mesmos não fossem prejudiciais para a promoção das aprendizagens que se esperava que realizasse, quer pela manutenção da concentração quer pelo acesso à comunicação em aula.

- 108 PA4 Mas volto a dizer que ele tem que ter cuidado. Tem que procurar turmas... turmas à medida dele. Turmas em que...em que não haja grande burburinho. Até porque ele... ele quer entrar na... Não é na brincadeira mas quer entrar na parte social. Portanto, turmas destas acabam por distraí-lo. (E2-PA4, abril 2011, p. 10)

A segunda docente (PA2) também referiu que o Artur, bem como outros estudantes com necessidade de AESE, deveriam ser incluídos em turmas com um número reduzido de participantes. No entanto, do discurso desta professora depreende-se que essa não deveria ser uma preocupação do Artur mas antes um procedimento que deveria ser da responsabilidade e acionado pela própria instituição de acolhimento.

22 PA2 Como eu lhe disse, eu acho que estes alunos deviam ser integrados numa turma completamente normal mas com número reduzido de... de alunos. É a única coisa. E isso não é feito, nem é possível fazer. (...) Até porque o departamento de Matemática está super sobrecarregado em termos de... de alunos por turma. Nós temos turmas muito grandes, em geral. Não do curso de Matemática mas dos [outros] cursos (...) as turmas são muito grandes. E... E portanto isso iria implicar mais um horário. A diminuição do número de alunos implica necessariamente mais um horário para alguém, não é? E, naquela altura, quando as aulas estão a começar, é impossível fazer alguma coisa deste tipo. (E-PA2, julho 2010, p. 4)

Assim, esta docente salientou, mais uma vez, a importância de uma sinalização atempada do ingresso do Artur naquela instituição de ensino superior. Só com um aviso feito com uma antecedência suficiente aos diferentes docentes e departamentos envolvidos pode ser prevista a criação de uma turma com um número limite de participantes mais reduzido. Se os professores só ficam a saber da participação do Artur nos primeiros dias aulas, ou já no decorrer do semestre (e estas foram das melhores situações vivenciadas por ele, pois, como referimos, houve alguns que não se aperceberam da presença de um estudante surdo durante todo o semestre), já é muito tarde para criar um novo horário e dividir a turma que frequenta de forma a ter um número de discentes mais adequado às suas características sensoriais.

Também neste mesmo sentido, a lista de recomendações elaborada pelas psicólogas, a qual, saliente-se, não era necessariamente respeitada pelos coordenadores de curso a quem a apresentavam, incluía um ponto que propunha que o Artur, ou outro estudante surdo, tivesse “prioridade na inscrição em turmas teórico-práticas e em turmas práticas” (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 8). Contudo, esta recomendação deveria, quanto a nós, ser acompanhada de dois cuidados adicionais. Um deles seria o fecho da turma escolhida quando atingisse 20 estudantes inscritos. Este número estaria em concordância com a dimensão máxima recomendada para as turmas em que os estudantes surdos participam até à conclusão do ensino secundário (ME, 2008) e que são frequente e largamente ultrapassados em aulas do ensino superior, mesmo quando se trata de aulas práticas. O outro aspeto seria dar a conhecer ao estudante, para além do

horário do turno, o docente responsável pela leção do mesmo. Deste modo, o estudante surdo poderia evitar situações como as que vivenciou o Artur e que incluíram o trabalho com docentes cuja primeira língua não era a LP, o que, como referimos, dificultava acentuadamente o acesso à leitura labial pela distinta articulação das palavras. Convém realçar que estas medidas são de fácil implementação e não envolvem encargos financeiros elevados. Se não existem, é mais pela indiferença do ensino superior em relação a estes estudantes, como salientou o Artur (excertos nas Páginas 368 e 391), do que por impossibilidade de as por em funcionamento.

Também a mãe do Artur fez referência ao número de estudantes nas aulas que o filho frequentava, acrescentando ainda a dificuldade acrescida pela participação em aulas lecionadas em anfiteatros.

46 MA Deixe-me ver... Talvez as... ou as salas serem mais pequeninas ou... Como sabe o Artur tem tido sempre sorte de estar numa sala reduzida. E, talvez, as salas mais reduzidas ou, então... O tipo anfiteatro, que ele disse que, mesmo ficando à frente era difícil. (E2-MA, julho 2010, p. 5)

A mãe do Artur lembrou a dificuldade vivenciada pelo filho no acesso à comunicação em aulas lecionadas em anfiteatros pela distância física entre o docente e este estudante. Como mencionámos, estar demasiado longe do orador – o docente – prejudica o acesso à leitura labial, pela dificuldade do recetor – o estudante surdo – em perceber os detalhes dos movimentos da boca, algo que acontecia ao Artur “mesmo ficando à frente”.

Outro detalhe, ainda relativo aos anfiteatros, e que a quarta professora salientou (PA4), é a reduzida iluminação destes espaços. Como referiu, a leitura labial exige uma boa visualização da cara do orador, o que só é possível num local bem iluminado. No entanto, ainda que considere que esta alteração seria adequada, referiu que implica custos financeiros, pelo que teme que possa ser difícil de pôr em prática.

38 PA4 É assim... Mas isto agora é tudo muito condicionado pelas verbas que se têm, não é? Mas, por exemplo, os anfiteatros aqui de baixo, onde são dadas as aulas teóricas, aqueles grandes, (...) têm umas luzes muito fracas. Por exemplo, eu acho que o Artur precisa de ver também para conseguir ler nos lábios. E, portanto, não sei se... Tem que haver condições a esse nível também para... para que isso aconteça. (E2-PA4, abril 2011, p. 5)

Outra sugestão feita pelos docentes é a definição de um horário para um acompanhamento individualizado que envolvesse apenas o professor e o Artur. Esta

seria uma oferta que se aproximaria das aulas de apoio educativo individualizado a que este estudante teve acesso (juntamente com o Dário) até à conclusão do ensino secundário (Borges, 2009), e das quais mencionou sentir falta (ver Fala 92 A, na Página 438). Dois docentes (PA1 e PA4) apresentaram explicitamente esta sugestão.

36 PA1 Em relação à faculdade estar bem adaptada, o que é que se poderia fazer para um aluno assim? Quer dizer, a única coisa que eu estou a ver seria, talvez, ele ter umas aulas a mais para... para vir, digamos, *tête-à-tête*, face-a-face, colocar dúvidas, ou ter uma explicação do que não tivesse apanhado nesse dia, ou qualquer coisa assim. (...) eu diria que nesta situação, talvez, se pudesse (...) permitir que houvesse um acompanhamento... um acompanhamento extra para o aluno talvez fora (...) da sala de aula. É o que eu diria para este aluno. (E-PA1, julho 2010, pp. 5-6)

66 PA4 [Eu] acho que eles poderiam ter um acompanha... acompanhamento diferente... hã... fora das aulas. (...) Portanto, poderia, se calhar, sentar-se com o aluno, ver o horário dele e tentar que... que ele tivesse algum acompanhamento particular nesse período. Porque, se calhar, só assim é que ele conseguiria fazer... conseguira colmatar as dificuldades que tem e que não consegue durante... durante as aulas. Se bem que eu acho que ele não tem problema nenhum em particular. Pronto, tem esse problema, não é? Mas a nível de raciocínio não... não me parece que ele tenha algum problema particular. Portanto, seria mais uma questão de *timing*, de tempo de... de ele perceber como é que... como é que se tem que fazer as coisas para, depois, ele conseguir, não é? Mas não sei se isso entra com a autonomia dele, se não... (E2-PA4, abril 2011, p. 7)

O discurso destes docentes reconhecia vantagens a esta modalidade adicional de trabalho, caso fosse adotada no percurso do Artur. Para além da colocação de dúvidas, que acontecem nos horários de atendimento disponíveis para qualquer estudante que frequente uma determinada UC, o Artur poderia “ter uma explicação do que não tivesse apanhado nesse dia”, ou seja, completar ou complementar os conteúdos programáticos lecionados na(s) última(s) aula(s), a que este discente pudesse não ter conseguido aceder nesse(s) momento(s), pela configuração da surdez relativamente à perceção da informação oral. Além disso, o trabalho poderia ser desenvolvido ao ritmo do Artur, sem que o docente tivesse de respeitar os constrangimentos de ter um plano de aula para cumprir e um grupo de estudantes para gerir. Assim, a quarta docente (PA4) salienta que não se trata de ultrapassar um problema “a nível de raciocínio” mas antes de “uma questão de *timing*”, pela necessidade de encontrar formas de trabalho que respeitem as características deste estudante. Este realçar de que os desafios vivenciados pelo Artur não são do foro cognitivo, residindo, antes, no acesso e descodificação da informação, estão de acordo com o que afirmaram, também, outros dois docentes (PA1 e PA5), algo

a que já fizemos referência (ver Falas 32 PA1 e 72 PA5, nas Páginas 387 e 388). Deste modo, um trabalho individualizado permitiria uma identificação e resposta mais atempada das dificuldades relativas à compreensão dos conteúdos programáticos, bem como dos desafios vivenciados por um surdo no acesso à LP, oral e escrita.

No final do último excerto há uma referência à possibilidade de o Artur não se sentir confortável com esta forma de trabalho, isto é, pela marcação de um horário de atendimento exclusivo para ele. Não foi a primeira vez que encontramos este receio de que as adaptações possam ser causadores de incómodo aos estudantes a quem se adequam. Como referimos, nem todos os estudantes com necessidades de AESE vivenciam as suas características com os mesmos níveis de confiança e à-vontade. Contudo, nada fazer é certamente mais prejudicial do que ter os mecanismos de adaptação preparados e dar a escolher aos estudantes se a eles querem, ou não, aceder. Além disso, a partir do momento em que os diversos apoios estivessem regulamentados e fossem oferecidos de forma sistematizada aos estudantes a que se adequam, seria menos passível de gerarem desconforto a um discente em particular.

A mãe do Artur referiu que seria facilitador do acesso ao sucesso académico do filho ter mais apoio individualizado dos professores, sugerindo, também, sessões de trabalho adicionais para esclarecimento de dúvidas e revisão dos conteúdos programáticos lecionados em aula.

126 MA Eu acho que eles [os estudantes surdos] devem ter mais apoio, (...). Mais um bocadinho de incentivo, talvez, ou alguma aula em que um professor tivesse de lhe tirar dúvidas, ou mesmo para lhe explicar mais matéria, o professor lhe desse algumas fichas, resolverem ou fazerem, ou um resumo da matéria, eu acho que, talvez, ajudasse mais. (E3-MA, julho 2011, p. 8)

No final deste excerto, podemos encontrar uma alusão à oferta de “fichas” e à partilha ou elaboração de “resumos da matéria”. Encontramos, assim, uma referência à importância do recurso aos suportes escritos para que os estudantes surdos possam estudar e aceder aos conteúdos programáticos lecionados em aula. Segundo a mãe do Artur, poderiam ser facultados suportes escritos adicionais para além daqueles que já são disponibilizados aos restantes estudantes, uma vez que o filho, acede às informações partilhadas em aula de um modo configurado pela surdez, pelo que as anotações que elabora em aula, e que lhe permitem estudar posteriormente, serão, muito provavelmente, menos ricas e completas que as dos colegas ouvintes.

O próprio Artur também se referiu à importância de dispor de suportes escritos para o estudo autónomo das diversas UCs.

- 132 A [Gostava] que não fizessem acetatos com poucas letras, que fizessem um acetato com mais... Um acetato, por exemplo, para ler aquilo, que depois... Ser mais... Por exemplo, seria mais fácil para pessoas como eu compreender. Porque, por exemplo, no meu caso, se uma pessoa fala muito eu perco-me logo.
- (...)
- 134 A Então, acho que... que era mais fácil se professores, não sei, é tipo, se fizessem um *powerpoint* com... com muita escrita, não sei, com fórmulas e... Ou então se escrevessem no quadro. (E5-A, julho 2011, p. 7)

Assim, o Artur salientava que os suportes escritos com informação detalhada eram-lhe mais úteis do que aqueles que incluíam apenas tópicos ou conteúdos muito sintetizados. Também a terceira docente (PA3), embora não se referindo especificamente aos estudantes surdos, salientou a importância da existência de um suporte escrito, facultado antes das aulas que sustenta, que permita aos discentes irem fazendo um paralelismo entre o que lá se encontra registado e o que vai sendo feito nas aulas: “Pois, olhe, sinceramente, eu acho que é fundamental os alunos terem material para seguir” (E-PA3, julho 2010, p. 8). Já as psicólogas, incluíram na lista de recomendações, que facultavam aos coordenadores dos cursos frequentados por estudantes surdos, três pontos relacionados com a necessidade de aceder a suportes escritos, salientando que estes deveriam ser facultados logo no início do semestre, ou, no mínimo, antes das aulas a que se referem.

- 79 PsiA2 [Recomendação um:] Os docentes que puderem, [devem] fornecer, em tempo útil, os programas completos das disciplinas, assim como as respetivas bibliografias.
[Recomendação dois:] Sempre que possível, deverá ser indicado um livro de base para o semestre ainda antes do mesmo iniciar. (...)
[Recomendação] Sete: Que possam ser facultados materiais pedagógicos referentes à aula que irá ter: plano, se possível, alguns apontamentos e matéria. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 8)

No entanto, o Artur referiu que, em algumas UCs, vivenciou situações que divergiam drasticamente destas recomendações.

[Numa UC de um domínio diferente da Matemática] não usamos nada é só ouvir o professor a falar e etc... digamos que é tipo aula de filosofia. (CIEL-A, novembro 2011)

- 112 A As aulas deviam ser muito diferentes na... na parte de [uma UC do domínio das Ciências Experimentais] com o professor [nome do docente]. (...) Ele falava muito, mas no quadro a escrever, só fazia

desenho gráfico e essas coisas. E o professor, no final do ano, no final das aulas, no final do semestre, perguntou-me quais eram as críticas que eu tinha. Eu disse “professor desculpe, mas a crítica que eu tenho é, o professor, para um aluno como eu, eu acho que facilitava muito mais que o professor pusesse *powerpoints*, se pusesse *slides*, porque o professor fala muito rápido, anda muito de um lado para o outro e depois...” (E6-A, junho 2012, p. 7)

Percebemos pela descrição do Artur que as formas de atuação de alguns docentes não eram adequadas às características do Artur, pois, para além de incluírem aspetos que impossibilitavam o acesso à leitura labial (como um discurso demasiadamente rápido e uma movimentação desnecessária do professor na sala de aula), sustentavam-se muito mais na oralidade do que na escrita. No entanto, gostaríamos de salientar mais uma vez, que a conversão das informações para o formato escrito não resolve em absoluto a dificuldade vivenciada pelos surdos no acesso à LP. Como referimos, a descodificação e atribuição de sentidos às informações escritas comportam, também, desafios acrescidos para os surdos, mesmo quando a LP é a primeira língua que apropriaram. Por isso mesmo, outra sugestão feita pelo Artur, e que aproximaria as condições oferecidas pelo ensino superior dos direitos a que teve acesso até à conclusão do ensino secundário, prendia-se com a possibilidade de usufruir de mais tempo para responder às avaliações escritas: “Olha, quando for teste, ou exame, eu gostava de ter mais tempo para poder fazer o exame com mais calma” (E6-A, junho 2012, p. 6). Nesta mesma linha, as recomendações feitas pelas psicólogas, relativamente às adaptações a adotar para promover a inclusão dos estudantes surdos, incluíam três pontos que reconhecem que os surdos precisarão de mais tempo para cumprir tarefas de escrita e leitura.

- 79 PsiA2 [Recomendação] Quatro: A requisição de documentação na biblioteca, para leitura domiciliária, deverá ter prazos alargados para estes alunos em moldes a definir com o responsável do serviço. (...)
[Recomendação] Oito: Período de tempo adicional para a realização de exames. (...)
[Recomendação] Doze: Os prazos para entrega dos relatórios práticos individuais, ou outros documentos escritos devem ser alargados em termos definidos pelos docentes, no caso em que os condicionalismos o recomendem. (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, pp. 8-9)

De acordo com as propostas destas psicólogas, adaptadas do projeto de regulamentação de estatutos internos, relativos aos estudantes com necessidades de AESE, que elaboraram, para todas as componentes de trabalho autónomo ou de avaliação que envolvam a necessidade de ler ou escrever, o prazo definido para os

discentes surdos deveria ser alargado ou discutido entre estes e os docentes. Mais uma vez, a formação dos docentes surge aqui como um elemento importante, pois se não houver um reconhecimento deste desafio adicional, a disponibilidade para considerar alargar um prazo de entrega de um trabalho será pouca.

A quarta docente (PA4), que já tinha salientado que a quantidade de trabalho exigida aos estudantes, em algumas UCs, é comprometedora da viabilidade de dedicação de tempo ou estudo de outras (ver Fala 26 PA4, nas Páginas 448 e 449), salientou que seria útil o desenvolvimento de procedimentos de articulação dentro dos diferentes cursos, para que o cumprimento de todas as exigências correspondentes ao plano curricular de um semestre fosse mais exequível.

28 PA4 Se calhar devia haver mais coordenação entre... entre as disciplinas de cada curso para se perceber que estão a pedir demasiado trabalho prático fora das aulas, para não sobrecarregar o estudo para as outras, não é? Mas isso já é uma coisa que me transcende. Mas já ouvi... já ouvi conversas nesse sentido. Quando as pessoas acabam... Quando há um coordenador de licenciatura que resolve chamar todos os intervenientes daquela licenciatura e... e se apercebe de... destas coisas estranhas, como marcar quatro testes ao longo do semestre, ou qualquer coisa do estilo que depois vai fazer com que... condiciona o estudo nas outras disciplinas. Se bem que seja o ideal... o ideal, ou melhor, a melhor forma de obter um bom resultado numa disciplina. O problema é que eles não podem fazer só uma, não é? Portanto, condiciona as outras. (E2- PA4, abril 2011, p. 4)

Acrescentaríamos que, a existirem estas reuniões de coordenação sugeridas por esta docente, constituiriam um momento ideal para divulgar a presença e características de estudantes com necessidades de AESE nesses cursos, bem como discutir as adaptações a adotar nas práticas letivas e momentos de avaliação. A presença das psicólogas, à semelhança dos docentes de ensino especial nos conselhos de turma, seriam, também, uma mais-valia para estas reuniões.

As recomendações sugeridas pelas psicólogas incluíam, também, uma referência ao recurso a meios tecnológicos adequados, sempre que eles existam e sejam apropriados para uma situação letiva específica: “Os docentes, sempre que tal se justifique e que se seja possível, devem recorrer a meios técnicos que minimizem a limitação” (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 8). Aproximando-se desta sugestão, a segunda docente (PA2) propôs que, caso existisse, se recorresse a microfones adaptados para o estudante surdo.

26 PA2 Eu suponho que deve haver algum equipamento técnico que seja possível usar. Por exemplo, um aluno que tenha dificuldades auditivas, de certeza que deve ter... que deve haver a possibilidade de... a tecnologia, hoje em dia, por exemplo, de me colocar a mim um microfone que esteja, por exemplo, perto... perto dele. Não é? Eu não faço a mínima ideia. Estou-lhe a dizer isto mas não faço a mínima ideia se é possível, ou não. Mas suponho que não deve ser complicado eu ter um microfone em que possa reproduzir melhor para estes alunos e eu não fico, por exemplo, limitada a estar sempre a dar a aula virada para... para o aluno, não é? (E-PA2, julho 2010, p. 5)

A existência desta possibilidade, sugerida por esta docente, estava correta. Este tipo de equipamento existe e é o *microlink* a que já nos referimos. Esta ferramenta permite que o discurso do docente seja emitido diretamente para o aparelho auditivo do estudante surdo, sobrepondo-se aos restantes sons que se propagam na sala, originados por conversas ou pelos movimentos dos presentes. Contudo, no caso do Artur, não se revelou muito útil e este estudante deixou de o usar ao fim de pouco tempo (ver CIP-A, na Página 396). Supomos, no entanto, que esta possa ser uma ferramenta proveitosa para um estudante surdo com um grau de surdez inferior ao do Artur, sendo, por isso, importante que a solicitação do seu uso, pelos docentes, seja contemplado na redação dos estatutos internos.

A lista de recomendações, sugerida pelas psicólogas, incluía outros pontos a que ainda não fizemos referência. Um deles prendia-se com a reserva de um lugar na sala que seja adequado para permitir a leitura labial: “Que possa ter lugar específico, reservado na sala, que corresponde à melhor localização em função das suas características e necessidades” (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, p. 8). Bastaria uma folha de papel que dissesse *Reservado* para que esta medida pudesse ser posta em prática, o que é bastante fácil de concretizar.

Outros dois pontos solicitavam que, no início do semestre, fossem divulgados os possíveis regimes de avaliação, bem como a introdução de adaptações nas formas de avaliação, em conformidade com as características e necessidades do estudante. Por último, sugerem, ainda, duas recomendações que, no caso do Artur, foram respeitadas, ainda que administrativamente e não pela intervenção dos coordenadores: o enquadramento no estatuto de trabalhador-estudante e a permissão de acesso à época especial de exames (E-PsiA1 e PsiA2, maio 2010, pp. 8-9).

O quinto docente (PA5) fez ainda uma sugestão de cariz prático e que envolve a segurança dos estudantes surdos nos espaços da instituição de acolhimento: adaptar os

sistemas de aviso de perigo (em caso de incêndio, por exemplo) para que também possam ser perceptíveis para um surdo.

82 PA5 Portanto, numa situação de emergência em que se tivesse que se avisar, ou fazer um aviso, um alarme soar ou... ou alguma coisa, não sei como é que, digamos assim, se o espaço está preparado para esse... nesse sentido, para ter o... Portanto, mas se ele ainda ouve alguma coisa, se calhar, teria possibilidade de ficar alertado.

(...)

86 PA5 Por exemplo, podia estar distribuído nos edifícios um sinal de alarme ou de... indicando as indicações de saídas de emergência. Eu acho que isso nalguns anfiteatros está feito, mas noutros... E não sei se funciona. (E1-PA5, novembro 2011, p. 14)

Este docente refere que, pela audição residual a que o Artur pode aceder, talvez ele pudesse ser alertado por um sistema de aviso sonoro. Contudo, complementá-lo com um aviso luminoso (por exemplo, uma luz que pisca em simultâneo com o alarme que toca), bem como tornar as informações que sinalizam as saídas de emergência mais eficientes, seriam alterações promotoras de uma maior segurança dos estudantes surdos, beneficiando, também, outros discentes que, embora sendo ouvintes, frequentemente, circulam com a audição condicionada pelo uso de *headphones*. Deste modo, tornar os sistemas de segurança mais inclusivos tornar-se-ia numa mais-valia para todos.

Em síntese: tanto os docentes, como as psicólogas, a mãe do Artur e o próprio Artur elencaram um conjunto de medidas que facilitariam muito a inclusão dos estudantes com necessidade de AESE, e em particular dos surdos, no ensino superior. Muitas delas não envolvem grandes custos, dependendo apenas da vontade política de quem dirige as instituições para serem implementadas. Sem legislação, são os diretores de cada instituição que decidem. Sensibilizá-los para a importância da inclusão é, por isso mesmo, algo essencial.

5.2.3.7. Interações com os pares

Como mencionámos, o Artur é um jovem bastante sociável, tendo referido que ficou a conhecer muitos colegas de diferentes anos do mestrado integrado, logo nas primeiras semanas de frequência do ensino superior. Isso foi facilitado pela participação em atividades de receção aos novos estudantes (ver vários excertos, na Página 349). Esta disponibilidade dos estudantes que conheceu no ensino superior surpreendeu-o, pois imaginava que os colegas mais velhos, isto é, que frequentavam anos mais avançados, criassem uma certa distância entre eles e os caloiros.

2 A Eu nunca pensei... nunca pensei que [n]a universidade fosse muito fácil em fazer amigos porque (...) eu pensava que as pessoas do curso, ou seja, em todos os cursos, fossem... como se diz?... muito superiores. Por exemplo “Ah, eu não falo com aquele porque é... porque... sei lá... porque está num ano a menos que o meu, também é menos inteligente e não sei quê”. Mas, quando cheguei à universidade é ao contrário. As pessoas são muito abertas, são muito sociáveis e... são sociáveis e que sempre que tenho dúvidas para... na matéria de uma certa cadeira eles estão sempre prontos a ajudar. (E4-A, julho 2010, p. 1)

Percebemos, pelo relato do Artur, que, para além da facilidade que vivenciou na vertente social e na construção de novos relacionamentos na instituição de ensino superior, encontrou nos colegas um suporte importante para a componente académica. No final do 1.º ano de frequência do ensino superior (e do mestrado integrado) partilhou que era habitual que ele e alguns colegas ficassem juntos durante o horário reservado para o almoço, ou noutros momentos livres entre os tempos letivos, aproveitando essas situações para atividades de lazer e de trabalho, incluindo fazer revisões dos conteúdos abordados e que tinham de estudar.

10 A Ah, eu... Ficamos a falar na hora do almoço... na hora do almoço. Depois, quando é, por exemplo, para estudar, a gente fica a ajudar um ao outro para ver se... o que é que a gente faz e essas coisas, para tentar lembrar a matéria (...) do 11.º, do 12.º... E também ficamos na brincadeira. (E4-A, julho 2010, pp. 1-2)

O Artur referiu que, quando tinham trabalhos de grupo para realizar fora das aulas ou pretendiam estudar juntos, ele e os colegas também se reuniam em sua casa, nomeadamente ao domingo, altura que a biblioteca da instituição de acolhimento estava encerrada.

12 A Já fizemos [juntos tarefas fora da instituição de acolhimento]. Já estivemos a estudar para um teste, para uma cadeira que é [nome de uma UC de um domínio das Ciências Experimentais]. Estivemos sempre a estudar e... e coiso. A biblioteca... Acho que a biblioteca está fechada ao domingo à tarde. Por isso não sei. Como era mais perto a minha casa, portanto, dá. (E4-A, julho 2010, p. 2)

Esta foi uma informação corroborada pela mãe do Artur: “Fazia trabalhos de grupo que eles faziam. Trazia os colegas para aqui. Eles ficavam aqui, faziam os trabalhos” (E2-MA, julho 2010, p. 2) Assim, o Artur iluminava uma vivência da componente social, tanto na vertente de lazer como académica, em que parecia bem incluído, ou seja, na qual atuava enquanto participante legítimo. Também o primeiro

docente (PA1) referiu que, pelo que pôde observar nas aulas, o Artur aparentava ser acolhido como um participante legítimo dentro do grupo de pares.

36 PA1 Ah, pois, pois. Faz assim umas coisas, umas palhaçadas. E pareceu-me... pareceu-me muito bem integrado na turma. Pareceu-me muito bem integrado na turma. Lembro até uma vez que o enviei ao quadro. Ele não queria ir e a turma encorajou toda, a dizer “não, também tens que ir, nós vamos todos”. E por acaso achei... achei que havia bastante... que estava bem acolhido naquele grupo de trabalho. É a impressão que eu tenho. Depois, claro, eu não vou atrás deles quando a aula acaba. Mas na... ali pareceu-me bastante... (E-PA1, julho 2010, p. 5)

Saliente-se que este docente lecionou uma UC do domínio da Matemática em que o Artur participou no 1.º semestre do 1.º ano de frequência do ensino superior. Assim, naquela altura vivenciava um momento em que partilhava todas, ou quase todas, as UCs com os mesmos colegas. Tinham, também, os mesmos tempos livres, uma vez que, na sua maioria, todos estavam a frequentar aquele curso pela primeira vez. Isso facilitava a ocorrência de situações que permitiam o desenvolvimento de relações de amizade. Além disso, estes estudantes não tinham ainda vivenciado a primeira época de exames e o insucesso académico que o Artur veio a experienciar. Quando isso aconteceu, ele sentiu-se desiludido e frustrado, retraindo-se. Como tal, o insucesso contribuiu para que, posteriormente, adotasse formas de atuação menos participativas.

Ainda assim, continuou a vivenciar positivamente interações com os pares. No ano seguinte, o 2.º ano de frequência do mestrado integrado, relatava com entusiasmo a experiência de vivenciar a receção aos novos estudantes, os caloiros, já com um estatuto de veterano. Poucas semanas depois do início das aulas, referiu, numa conversa informal, o seguinte: “até agora já conheci alguns caloiros” (CIEL-A, outubro 2010). Na entrevista realizada no final desse ano letivo (2010/11), voltou a referir as interações com os novos estudantes, salientando que as atividades realizadas para a receção destes eram benéficas, também, para os que já estavam a frequentar o ensino superior, nomeadamente para ele. Sentiu-se respeitado, por ser veterano, o que claramente lhe agradou.

36 A Consegui praxar pela primeira vez os meus caloiros. Err... Vi que...vi que, apesar de ser bom para os caloiros, é muito bom para nós, para os veteranos, porque nós ganhamos respeito. É bom porque consigo pessoas que me ajudam. Foi uma experiência muito boa. (E5-A, julho 2011, p. 3)

Para além de desenvolver e aprofundar relações de amizade com os colegas, encontrou neles uma fonte de apoio significativa, que lhe permitiu colmatar alguns dos desafios que vivenciava no acesso às informações e conteúdos programáticos abordados nas aulas. Este foi um aspeto reconhecido e apreciado pela mãe do Artur, tanto no final do 1.º como do 2.º anos de frequência do ensino superior (E2-MA e E3-MA, respetivamente).

- 50 MA Eu acho que sim [que os colegas podem contribuir para melhorar os resultados do Artur] porque já este ano ele teve colegas que lhe davam apontamentos, ele ia buscar apontamentos em casa dos colegas, eles levavam para a escola, mandavam apontamentos pela *internet*. Ele tem tido... Ele tem tido bons colegas para o ajudar. (E2-MA, julho 2010, p. 6)
- 38 MA Ele tem colegas que o ajudam. Explicam. Porque o que os professores explicam nas aulas ele não apanha quase nada. Então ele fica durante quase o dia todo na escola para ver se os colegas, quando têm exames ou testes, para (...) os colegas explicarem a matéria. E ele tem tido colegas. (...) Mas tem que ser ali na escola. Ele tem estado na escola com eles a resolver exercícios. (E3-MA, julho 2011, 3)
- 128 MA Porque o professor fala, fala, fala. Eles nunca... Ele nunca apanha. A [nome da estudante surda que foi colega do Artur e que ingressou na mesma instituição de acolhimento] também é a mesma coisa. Eles não apanham nada. É o que... Os colegas tiram apontamentos. Ele traz. Tira fotocópias. (E3-MA, julho 2011, p. 8)

O discurso da mãe do Artur reforçava o desafio vivenciado pelos surdos no acesso às informações veiculadas em aula, sobretudo oralmente. Alguns colegas tentavam ativamente ajudar a ultrapassar estas dificuldades, providenciando explicações, durante os momentos de estudo coletivo que organizavam fora dos tempos letivos, e partilhando as anotações que elaboravam em aula, que constituíam uma fonte de suportes escritos adicionais para o Artur. Também ele salientava que era proveitoso poder trabalhar com os colegas fora das aulas, uma vez que estes facilitavam o seu acesso à compreensão e apropriação dos conteúdos programáticos: “estudo com os meus colegas porque ajuda-me a perceber a matéria mais facilmente” (E5-A, julho 2011, p. 6).

Como referimos, em 2011/12 o Artur iniciou a frequência de um novo curso: uma licenciatura dentro do mesmo domínio das Ciências Experimentais em que se enquadrava o mestrado integrado em que ingressara inicialmente. Em termos de interações sociais com os pares, de acordo com a descrição do Artur, manteve-se a facilidade em conhecer colegas e construir novas relações de amizade. Nesta

licenciatura, o número de vagas abertas anualmente é inferior às disponibilizadas para o mestrado integrado que o Artur começou por frequentar. Assim, de uma maneira geral, as turmas correspondentes a cada ano eram menores o que, frequentemente, contribui para que se conheçam todos os colegas ao invés de só um grupo mais restrito. Este é um aspeto que poderá ter contribuído para que o Artur afirmasse conhecer, ao fim de um ano de frequência, muito mais colegas do que conhecia no mestrado integrado.

46 A Ah, eu gosto bastante deles [dos colegas da licenciatura]. São muito porreiros. Eles perguntavam-me sempre que se eu quisesse ajuda para pedir ajuda, que não havia problema nenhum. Err... eu acho que me dou muito melhor com os colegas deste curso do que com os [do mestrado integrado que frequentava]. Porque neste curso dou-me com muito mais gente do que dava, do que dava no outro curso. A turma é bastante fixe. E. (E6-A, junho 2012, p. 3)

O discurso do Artur iluminava satisfação com a componente social vivenciada na licenciatura, salientando a disponibilidade dos colegas para o ajudar. Percebemos que muitos dos estudantes que interagiam com o Artur mostravam uma grande sensibilidade e respeito pelas características sensoriais deste estudante, procurando impedir que estas fossem limitativas do seu acesso aos conteúdos programáticos e ao sucesso académico. Procurámos perceber se, tal como acontecia quando frequentava o mestrado integrado, costumava estudar com alguns dos colegas da licenciatura.

48 A Sim, sim. Já fizemos isso quando era para preparar a aula prática ou para fazer exercícios. (...) costumamos nos juntar na biblioteca.

(...)

50 A Pois. Porque eu tinha dúvidas, ia ter com eles à biblioteca, para ver como é que se faz isto, estudar para a aula prática... Porque as aulas práticas de [uma UC de um domínio das Ciências Experimentais], sempre que acabamos uma aula nós temos um mini-teste para fazer. (E6-A, junho 2012, p. 4)

Deste modo, o Artur, por vezes, estudava juntamente com os colegas, recorrendo a eles para o esclarecimento de dúvidas, nomeadamente durante a preparação para momentos de avaliação. Quisemos, ainda, saber se as interações deste estudante com estes novos colegas incluíam momentos de lazer, ou apenas de trabalho.

56 A Quer dizer, eu neste semestre não saí muito. Só saí muito quando houve uma festa aqui [na instituição de ensino superior que frequentava].

(...)

58 A Agora, sair não. Agora já estamos combinados [ele e os colegas] quando o verão chegar a gente ir à praia, ou assim. (E6-A, junho 2012, p. 4)

Esta referência à redução da vivência da componente social de lazer corroborou o que o Artur partilhou sobre este semestre, ao referir que aumentou nitidamente o número de horas de trabalho autónomo, ao ponto dessa forma de atuação causar admiração por parte dos colegas (ver CIEL-A, na Página 360). No entanto, depreende-se que a participação legítima, enquanto jovem num grupo de pares, continuava a existir, uma vez que, terminada a necessidade de continuar a dedicar tempo ao estudo – o início das férias de verão – o Artur era incluído nos planos de atividades de lazer que envolviam a turma, nomeadamente em idas à praia.

No 4.º ano de frequência do ensino superior, que correspondia ao 2.º da licenciatura, mantinha-se a referência aos novos contactos e amizades que ia vivenciando e construindo.

Sim eu nesse ano criei amizades novas como sempre visto que sou uma pessoa muito sociável e etc... hehehe. (CIEL-A, maio 2013)

[Eu] neste semestre arranjei um afilhado e ele ajudou me bastante em [nome de uma UC de um domínio das Ciências Experimentais] mas mesmo assim não consegui passar. (CIEL-A, julho 2013)

Considerando o espectro entre as participações periférica e legítima, apesar de não entendermos o Artur como um participante tão legítimo, em aula, enquanto estudante do ensino superior, como o era no ensino secundário, depreendemos que a vivência como jovem num grupo de pares se aproximou bastante do que experienciara até à conclusão do 12.º ano de escolaridade, vivenciando elevados níveis de inclusão. Também o quinto docente (PA5), embora não indo tão longe, por só ter como sustentação as aulas que lecionou e não conhecer o que acontecia fora delas, argumentava que o Artur era aceite e respeitado pelos colegas.

64 PA5 E os outros colegas aqui, pelo menos a nível universitário, aceitam-nos muito bem. Acho que não fazem... Pelo menos por aquilo que eu vejo, no dia a dia das aulas, não fazem discriminação com esses alunos. Não há tendência, como pode, às vezes, acontecer mais ao nível do básico – não é? – de as outras crianças tentarem discriminar porque aquela tem outros problemas. (E1-PA5, novembro 2011, p. 11)

Assim, baseando-se em experiências prévias, este docente entendia que a inclusão do Artur estava a ser bem conseguida, salientando a não discriminação deste estudante, por parte dos colegas, como sinal disso mesmo. Este professor entendia que, para essa forma de atuação dos colegas, contribuía a idade e o inerente aumento de maturidade, realçando que as atitudes e ações mais jocosas e desrespeitadoras, que

presenciou noutros anos letivos, eram mais frequentes entre os mais jovens. Eram mais frequentes de forma explícita, diríamos nós. A iniquidade que continua a ser vivenciada pelos surdos, independentemente da idade das pessoas com quem interagem, é uma forma de desrespeito, ainda que mais subtil ou implícita, e é perpetuada por adultos que, detendo o poder em diversas situações, permitem a manutenção das condições que os excluem ou dificultam o acesso ao que é tido como direito para os ouvintes.

Apesar deste estudante ter referido que convivia mais facilmente com os colegas da licenciatura (ver Fala 46 A, na Página 476), salientou que mantinha contacto com os estudantes do mestrado integrado com quem construiu amizades mais relevantes. Assim, quando lhe perguntámos se se costumava encontrar com os amigos que fizera no curso anterior, respondeu: “Ah, sim, sim. Ainda costumo muito falar com a [nome da primeira colega do ensino superior que entrevistámos – CSupA1]” (E6-A, junho 2012, p. 4). Isto ilustra que ele continuava a conviver com pares de quem já não era colega, naquele momento.

Para além dos estudantes que conheceu naquela instituição de acolhimento, o Artur fez, também, referência aos contactos que mantinha com os colegas do ensino secundário. Numa entrevista que se realizou na escola secundária que frequentara, durante o 1.º ano de frequência do ensino superior, mencionou que, por vezes, regressava àquele espaço para se encontrar com os antigos colegas que ainda lá se encontravam a repetir algumas disciplinas, como acontecia com o Dário.

38 A Eu (...) costumava vir cá também ter com o Dário... com o Dário e com a Núria também, porque... porque é... são os melhores amigos que eu tenho e são as melhores pessoas que eu conheço, também, e pronto... Conheço há mais tempo e então... e a maior parte dos meus amigos estão (...) [noutras instituições do ensino superior longe da sua residência], então, sempre que puder, venho sempre ver os amigos aqui. (E3-A, maio 2010, p. 3)

Em relação aos colegas do 12.º ano de escolaridade que, como ele, tinham transitado para o ensino superior, referiu que a grande maioria frequentava outras instituições de ensino superior, algumas delas em pontos do país muito distantes, pelo que mantinham contacto através do recurso à *internet* e, pontualmente, quando o calendário escolar o permitia, marcavam encontros, algo a que o Dário também fizera menção (ver CIP-D, na Página 233).

42 A [A] gente fala-se... a gente encontra-se muito a falar por *internet*.
(...)

- 44 A Depois também, a maior parte das vezes, também se ficou em combinar encontros. Por exemplo, a minha turma de 12.º ano também ficou de combinar encontros.
- (...)
- 50 A A gente fica a falar dos nossos cursos, como é que é essa cidade [onde fica a instituição em que foram colocados], como é essa cidade... Tenho uma amiga que está, acho que é Vila Real. (E3-A, maio 2010, pp. 3-4)

Ainda que as obrigações académicas, bem como a distância entre instituições de ensino superior, tornassem os convívios presenciais mais esporádicos, estes estudantes continuavam a procurar formas de se manterem em contacto, nas quais o Artur também participava. Deste modo, percebemos que a inclusão deste jovem, naquele grupo de pares, não se limitava à participação nas aulas, estendendo-se a atividades de lazer e a cenários de convívio social, como seria desejável que acontecesse com um adolescente.

5.2.3.8. Transições, aprendizagens e projetos para o futuro

Prestes a concluir o 1.º ano de frequência do ensino superior, o Artur salientava que, do ponto de vista académico, o que mais gostava era das aulas práticas de UCs de domínios das Ciências Experimentais, que se realizavam em laboratórios. Provavelmente devido às dificuldades que já focámos e que vivenciava nas aulas teóricas, afirmava que estas não lhe agradavam muito.

- 68 A Basicamente, o que eu gosto mais são as aulas práticas porque são as aulas de laboratório e então fico a fazer experiências e essas coisas. Aulas teóricas não gosto muito, mas aulas práticas sim, porque é no laboratório, a fazer experiências e não sei quê e essas coisas, por que são... são as coisas que eu mais gosto. (E3-A, maio 2010, p. 5)

Do ponto de vista social, referiu que o que mais lhe agradou foram as festas e o alargamento do círculo de amigos e conhecidos, ou seja, relacionar-se com novas pessoas: “Festas. [Risos] Não sei, não sei. Para já, do que eu gostei mais foi conhecer novas pessoas. Foi as pessoas. De resto não sei” (E4-A, julho 2010, p. 7). Já aquilo que destacou como mais negativo foi o insucesso académico que vivenciou: “Negativo? É... Foi não ter feito as cadeiras que pretendia fazer e porque assim já estava no 2.º ano. Mas não... não... não consegui fazer as cadeiras. Foi só isso” (E4-A, julho 2010, p. 2). Assim, tal como já referimos, vivenciou experiências agradáveis e positivas relativamente à componente social da vida de um estudante do ensino superior. Sendo um jovem bastante sociável, que gosta de conviver, a transição para o ensino superior, nesta vertente, não representou nenhuma rutura ou desconforto acentuado para o Artur.

O mesmo não se pode dizer da componente académica, onde o marcado aumento dos níveis de exigência e de autonomia esperados dos estudantes, bem como a perda dos direitos a adaptações que permitiam que o Artur tivesse um acesso mais equitativo ao sucesso académico, aos quais acedeu até à conclusão do ensino secundário, resultaram numa vivência de insucesso, com a não aprovação em nenhuma das UCs frequentadas, gerando tristeza, desânimo e frustração. Ainda assim, este estudante mantinha a esperança de concluir um curso no ensino superior, realçando que, para ele, esse seria um feito ainda mais notável do que para um ouvinte, pelo reduzido número de estudantes surdos que o fazem. Deste modo, reconhecia o desafio acrescido vivenciado pelos surdos na frequência e conclusão de trajetórias de participação ao longo da vida, com um percurso escolar longo.

- 107 Inv Esperas concluir a licenciatura [para onde pretendia mudar]?
- 108 A Sim, sim, sim, claro que sim. Porque, aliás, é uma coisa muito positiva porque sei que muitas pessoas com a minha deficiência não conseguem acabar o 12.º. Nem o 10.º, acho eu. E acabar... ser uma dessas pessoas que raramente... que não conseguem acabar a faculdade é um ponto muito positivo para mim. (E4-A, julho 2010, p. 7)

Como mencionámos, a mãe do Artur relativizou o insucesso académico vivenciado pelo filho no início da frequência do ensino superior, salientando que aquele 1.º ano era encarado como uma fase de adaptação (ver Fala 14 MA, na Página 351), que permitiria que ele pudesse perceber melhor as características e exigências deste nível de ensino. Esperava que, posteriormente, ele conseguisse adotar formas de atuação mais adaptadas. Assim, apesar dos resultados obtidos pelo Artur, após a vivência dos dois primeiros semestres, ou seja, concluída a frequência do 1.º ano no ensino superior, a mãe mantinha-se confiante na possibilidade do filho conseguir concluir um curso neste nível de ensino.

- 52 MA Acho que sim. Ele tem é que trabalhar. Se ele trabalhar eu acho que ele consegue, sim senhora. Acho que ele consegue. Depende dele mas ele tem de trabalhar. Porque sem... sem trabalho não há nada, não se consegue nada. Tem que ter... Tem que ter um bocadinho de trabalho. (E2-MA, julho 2010, p. 6)

Relativamente às expectativas que tinha, a longo prazo, para as trajetórias de participação ao longo da vida do Artur, desejava que o filho conseguisse um emprego que lhe permitisse ser financeiramente independente. De salientar que esta preocupação com o futuro dos filhos, nomeadamente no que se refere à autonomia financeira, é

bastante frequente quando os filhos têm necessidade de AESE, como afirmam diversos autores (César, 2003, 2014; César et al., 2014; Melro, 2014; N. Santos, 2008).

54 MA Espero bem que ele consiga um emprego para poder organizar a vida dele porque eu não fico aqui por muito tempo. Todos nós temos que ir mas, se ele tiver a vida dele arrumada, é muito melhor.

(...)

56 MA Que [eu] gostasse era [ele] ter o trabalho dele. Conseguir trabalhar e superar as despesas dele. (E2-MA, julho 2010, p. 6)

Deste modo, a mãe do Artur, ainda que manifestasse disponibilidade para auxiliar o filho, salientava uma preocupação com a autonomia e independência financeira dele, ou seja, com uma vivência da idade adulta que lhe permitisse, enquanto mãe, ficar descansada, desejando que esta autonomia fosse alcançada ainda numa altura em que a sua presença e apoio fossem possíveis.

Concluído o 2.º ano de frequência do ensino superior, o Artur atribui uma maior relevância à componente académica. Mesmo reconhecendo importância às vivências com os pares, das quais retirava motivos para satisfação, afirmava que o mais importante na vida de um estudante do ensino superior eram os resultados académicos: “É ter sucesso nos estudos. [Risos discretos.] Apesar de tudo, é o mais importante. O que eu acho mais importante é... é ser reconhecido pelo esforço...” (E5-A, julho 2011, p. 10). Este destaque dado ao reconhecimento do esforço que fez, é provavelmente fruto de ter conseguido obter aprovação em três das UCs que frequentou (duas no 1.º semestre e uma no 2.º, nenhuma do domínio da Matemática), algo que o deixou satisfeito. Quando lhe solicitámos que descrevesse um episódio que o tivesse marcado nesse ano letivo, foi precisamente este sucesso que destacou, salientando as primeiras UCs em que obteve aprovação.

230 A Ter feito duas cadeiras, acho eu, no 1.º semestre. Porque é uma coisa que... que mostrou-me o meu esforço. De... De... Foi ter passado duas cadeiras que mostrou-me ter... que mostrou o meu desempenho ao longo do semestre. Acho que... Acho que foi uma coisa que mais me marcou na minha vida universitária. Acho que foi isso. Foi ter... mostra que é bom e depois com o tempo vou-me habituando às aulas e talvez assim possa passar mais cadeiras num semestre. (E5-A, julho 2011, pp. 10-11)

O discurso do Artur iluminava um renovar da esperança relativamente à expectativa de conseguir aceder ao sucesso académico noutras UCs, bem como em maior quantidade, por semestre. Ainda assim, o desânimo não o abandonou por completo, pois continuava a sentir frustração por não ter visto todo o seu esforço

resultar em aprovações. No caso específico da UC do domínio da Matemática que frequentou, referiu ter trabalhado muito mais do que fizera no ano letivo anterior e, mesmo assim, não conseguiu obter aprovação nos momentos de avaliação em que participou. Quando lhe perguntámos o que menos gostou naquele ano letivo respondeu que foi “De... de... de não ter conseguido passar a [nome da UC lecionada pela docente PA4]. Foi. Foi uma cadeira que eu esforcei-me muito mas ‘foi tudo por água abaixo’” (E5-A, julho 2011, p. 10).

Tendo conseguido alcançar o sucesso académico em algumas das UCs que frequentou, mas não na totalidade daquelas em que se inscreveu, escolheu a palavra ‘razoável’ para associar a este 2.º ano letivo em que foi estudante do ensino superior: “Razoável. (...) Porque, sinceramente, acho que devia ter passado mais cadeiras. (...) Mas, infelizmente, não consegui. Agora espero que no próximo ano consiga passar mais. Acho que é só isso” (E5-A, julho 2011, p. 11). Também a mãe do Artur referiu que este ano letivo foi ‘médio’ pelos mesmos motivos apresentados pelo filho.

140 MA Este ano acho que já foi médio.

(...)

142 MA Não digo bom. Bom não, que ele não fez tudo. Mas pelo menos foi médio. Ele teve com um... Ele teve um... Ele teve um... uma fase que ele estava mesmo desanimado. Falei com ele e ele começou a animar um bocadinho mais. E já depois começou a... ficou mais incentivado a fazer... a estudar. (E3-MA, julho 2011, p. 9)

O discurso da mãe do Artur corroborou as palavras do filho, bem como a interpretação que fizemos do que este estudante afirmou relativamente ao acentuado desânimo que este jovem vivenciou, a partir dos primeiros momentos de avaliação, pelo desconforto gerado pelo marcado insucesso académico, que rompia com o que foi característico da sua trajetória de participação ao longo da vida em contexto escolar, até à conclusão do ensino secundário.

Depois de um primeiro ano sem conseguir obter aprovação a nenhuma UC (E3-A, maio 2010; E4-A, julho 2010) e de ver a primeira candidatura à mudança de curso indeferida (RD-A, 2010/11), percebemos, por este excerto, que o apoio e incentivo da mãe do Artur foi um elemento essencial para que este estudante voltasse a empenhar-se e a acreditar na possibilidade de aceder ao sucesso académico no 2.º ano de frequência do ensino superior (e do mestrado integrado). Como o próprio afirmou, logo no início do 1.º semestre: “o recomeço das aulas correu bem e já estive a estudar” (CIEL-A, outubro 2010). Também a mãe, no final do ano letivo, referiu que o Artur dedicou mais

tempo ao trabalho autónomo fora das aulas: “Este ano ele estudou mais que no ano passado. Este ano ele estudou mais. Pelo menos cá em casa estudou. E ele ficou mais tempo na escola com os colegas, como já lhe disse, que era para... para estudar” (E3-MA, julho 2011, p. 5). Assim, o discurso de ambos iluminava uma transição nas formas de atuação do Artur do 1.º para o 2.º ano de frequência do ensino superior, com o aumento do número de horas dedicadas ao estudo, revelando uma perceção mais aproximada do que é esperado de um estudante neste nível de ensino.

Como referimos, no final do 2.º ano de frequência do ensino superior, o Artur voltou a candidatar-se a uma mudança de curso, para que pudesse ingressar numa licenciatura, ministrada na mesma instituição de acolhimento, que se enquadrava no domínio das Ciências Experimentais do mestrado integrado. Desta vez a mudança foi autorizada (RD-A, 2011/12) e, como já mencionámos, o Artur mostrou uma grande satisfação com a frequência das novas UCs que constituíam o plano de estudos da licenciatura, bem como com as interações com os novos colegas (ver excertos, na Página 359).

No final deste 3.º ano de frequência do ensino superior (o 1.º da licenciatura), o Artur salientava que o que mais o tinha marcado era, tal como no ano anterior, ter visto o seu esforço ser recompensado com a obtenção de aprovações. No 1.º semestre conseguiu concluir duas UCs, de domínios distintos da Matemática, com as classificações mais altas que já tinha alcançado (CIEL-A, janeiro 2012; CIEL-A, março 2012). No 2.º semestre, apesar de não concluir nenhuma UC, obteve aprovação na parte prática de mais duas UCs de domínios das Ciências Experimentais (E6-A, junho 2012). Assim, considerou que “o seu grande esforço (...) valeu a pena” e que, para além das UCs concluídas, desenvolveu capacidades e competências úteis para alcançar a aprovação noutras UCs. Porém, não podemos deixar de salientar a resiliência que é preciso ter para, num percurso académico deste estilo, não desistir do curso ao deparar-se com as primeiras dificuldades. O esforço que é pedido a um surdo, quer em aula quer fora delas, é muito superior ao dos ouvintes. No entanto, mesmo quando esse esforço é feito, de forma empenhada e consistente – e os próprios colegas afirmavam que ele passava os dias a estudar, na biblioteca – os resultados são, mesmo assim, escassos, pois ele obteve aprovação a um quarto das UCs que frequentou naquele ano letivo. Se a isso acrescentarmos que, muitas delas, estava a frequentar pela segunda vez, percebemos como é preciso ter muita resistência à frustração.

12 A Quer dizer, o que marcou-me mais é que... que com esforço, com um grande esforço que eu fiz neste semestre valeu a pena. Porque eu como no semestre tive muitos desafios e muitos trabalhos para poder fazer eu acho que, por causa disso... Como dizer? Sinto-me muito mais preparado para fazer relatórios, essas... e essas coisas. Err... Não sei como é que eu hei-de dizer. Pronto, eu acho que é isso mesmo, que é os relatórios, essas coisas, foi o mais marcante porque representava muito desafio, pois é uma prova a nível de português. Então isso acho que foi a parte que mais me marcou neste semestre. (E6-A, junho 2012, pp. 1-2)

O discurso do Artur ilumina, mais uma vez, que os desafios vivenciados por um surdo no acesso à LP em termos de oralidade, também se estendem, à sua representação escrita. Repare-se que ele não se refere apenas à quantidade e extensão dos relatórios que teve que elaborar. Destacou, também, que esse tipo de trabalho constituía para ele “uma prova a nível de português”, que conseguiu superar, pois foi aprovado na parte prática de duas UCs, aquela onde os relatórios são elementos essenciais de avaliação. Ainda assim, não ter conseguido aprovação na parte teórica destas UCs e, conseqüentemente, concluí-las, foi (mais um) motivo de desânimo para este estudante.

36 A O que não gostei foi o... o resultados do 2.º semestre por causa de algumas cadeiras que não consegui fazer. E depois, por causa disso também, uma pessoa fica desanimada. Sente-se... Uma pessoa esforçar-se muito e depois não ter os resultados que pretendia... Pronto, é só isso a parte que eu não gostei. (E6-A, junho 2012, p. 3)

Assim, como já referimos, no balanço que o Artur fez deste 3.º ano de frequência do ensino superior, associou ao 1.º semestre a palavra ‘positivo’ e ao 2.º ‘negativo’ (ver Falas 134 A e 136 A, na Página 361). Deste modo, iluminava uma forte associação entre o sucesso académico e a perspectiva que constrói da sua vivência enquanto estudante do ensino superior: ‘positivo’ – duas UCs concluídas e ‘negativo’ – nenhuma UC concluída. Continua, portanto, a evidenciar que, para ele, o mais importante é “ter sucesso nos estudos”, como afirmou no final do ano letivo anterior (ver excerto, na Página 481). Para além disso, apesar de todos estes contratemplos, continuava sem desistir e a pretender concluir a licenciatura.

Relativamente ao 4.º ano de frequência do ensino superior, tinha a expectativa de vir a conseguir concluir mais UCs, desejavelmente todas aquelas que frequentasse.

116 A Espero fazer muitas cadeiras. Muito mais do que eu fiz neste ano. (...) Porque a esperança é a última a morrer. Err... Mais? Que... que haja muito – como é que se diz? – compreensão da minha parte para perceber a matéria e essas coisas. E espero... E espero fazer mais cadeiras. Todas, se for possível. Era bom. (E6-A, junho 2012, p. 7)

Assim, apesar de continuar a revelar desmotivação face ao persistente insucesso académico, mantinha a esperança de conseguir progredir na licenciatura que frequentava. Referia que precisava de se esforçar ainda mais e desejava aceder mais facilmente aos conteúdos programáticos, de modo a conseguir “perceber a matéria”. Contudo, entendia que era ele que se tinha de esforçar mais, que era ele que tinha de melhorar a compreensão que tinha do que era lecionado (“compreensão da minha parte”), acreditando que tudo o que ainda lhe faltava para aceder ao sucesso académico dependia dele. Este discurso ilumina a perspetiva de alguém que, ou não reconhece que a instituição de acolhimento também deveria proporcionar-lhe uma vivência de muito maior equidade do que experienciou até ali, ou de quem, embora reconhecendo isso, desistiu de esperar que fosse a Escola e os docentes a mudar. Considerava que já só podia contar consigo próprio para avançar e concluir a licenciatura.

No 4.º ano de frequência do ensino superior (o 2.º a participar na licenciatura), algumas UCs passaram a incluir a possibilidade de aprovação através de avaliação contínua, que correspondia à realização de vários testes ao longo do semestre. No final do 1.º semestre, o Artur afirmou não se ter adaptado àquela forma de avaliação, por ter visto as classificações que ia obtendo diminuírem ao longo desse período e não conseguindo concluir nenhuma das UCs frequentadas.

Olhe a faculdade neste semestre foi muito mau, [tive] um novo tipo de avaliação, que é a avaliação continua, essa avaliação consiste em ter 4 ou 5 teste dependendo da cadeira, por exemplo uma semana há teste e noutra não há. Esse semestre tenho que esquecer porque no início comecei bem mas depois desci as notas e voltei a subir, só que o problema era que eu tinha sempre 9 e que dava-me muita frustração :\ (CIEL-A, fevereiro 2013)

Assim, o Artur voltava a revelar sentimentos de tristeza, frustração e desânimo relativamente ao insucesso académico que vivenciava, que era agravado pela proximidade de algumas classificações ao valor necessário para conseguir a aprovação: obtinha 9, quando precisaria de ter 10 valores. De realçar que o Artur não tinha qualquer tipo de adaptação na avaliação: nem mais tempo para realizar os testes, nem possibilidade de recorrer a um dicionário, nem critérios de avaliação que respeitassem a sua forma de se exprimir em LP escrita. Portanto, parece-nos razoável supor que, se alguma destas adaptações tivesse existido, os 9 valores pudessem corresponder a uma classificação superior, que resultasse na aprovação nessas UCs. É precisamente por isto que, como afirmou César (2012b, 2012c), também observado em AR (2012), é muito

grave que não exista legislação que abranja os direitos dos estudantes que frequentam o ensino superior e que têm necessidade de AESE. Isso faz com que eles sejam avaliados de uma forma desadequada e, portanto, injusta.

O 2.º semestre não correu muito melhor, tendo conseguido concluir uma só UC (uma das que tinha sido aprovado na parte prática no ano letivo anterior e que se enquadrava no domínio das Ciências Experimentais). Portanto, a lentidão com que ele ia conseguindo as aprovações é nítida e não é difícil imaginar a frustração que isso lhe provocava, tanto mais que ele era um estudante empenhado.

Mais uma vez o semestre não correu grande coisa porque só fiz uma cadeira que é [nome de uma UC do domínio das Ciências Experimentais]. Neste semestre o que me marcou mais foi o facto de ter feito uma cadeira em que houve 450 inscritos e só 45 inscritos passaram. E fui tirar umas dúvidas com uma professora que não tinha horário. E [que] me foi bastante útil. (CIEL-A, julho 2013)

Este excerto ilumina uma transição nas formas de atuação do Artur: a procura de docentes nos horários de atendimentos para o esclarecimento de dúvidas. Este foi um apoio a que o Artur não acedeu muito, mas que se foi tornando mais frequente à medida que os anos de vivência do ensino superior foram aumentando, mesmo quando os horários de atendimento não eram compatíveis com os das aulas. Apesar de manifestar insatisfação com o balanço deste semestre ao afirmar que “o semestre não correu grande coisa” e de salientar a persistência do insucesso académico ao iniciar a frase com a expressão “Mais uma vez”, o Artur realçou que a UC que conseguiu concluir representava um desafio para muitos dos colegas, o que sustentou com a comparação entre o número de inscritos e o de aprovados. Encontramos, assim, o recurso a uma racionalização como forma de se motivar a si próprio e de encontrar formas de vivenciar o insucesso académico às restantes UCs com menos desconforto.

No 1.º semestre do 5.º ano de frequência do ensino superior (o 3.º como estudante da licenciatura) conseguiu concluir mais duas UCs de domínios das Ciências Experimentais, ficando a faltar apenas a UC do domínio da Matemática para que o 1.º semestre curricular, correspondente ao 1.º ano do plano de estudos da licenciatura, ficasse concluído. Também nesse semestre ficámos a saber que entrou em vigor uma reestruturação no plano de estudos do curso que o Artur frequentava, tal como ele nos informou numa conversa informal eletrónica: “Sim fizeram um novo plano curricular no curso” (CIEL-A, fevereiro 2014). Com esta alteração, uma das UCs já realizadas passou a corresponder a uma opção, incluída no 1.º semestre de outro ano curricular.

Até esta altura, o Artur inscreveu-se apenas em UCs correspondentes ao 1.º ano curricular, por entender que seria mais simples transitar para o 2.º sem UCs em atraso. Contudo, permanecer nove semestres (quatro no mestrado e cinco na licenciatura) a frequentar unicamente UCs do 1.º ano curricular já o incomodava, começando a sentir que estava a perder demasiado tempo para progredir e aproximar-se da conclusão da licenciatura. No final do 1.º semestre, afirmou, num tom que nos pareceu mais de saturação do que de determinação, o seguinte: “Eu quero mesmo acabar as cadeiras do primeiro ano porque já estou farto de perder tempo na faculdade” (CIEL-A, fevereiro 2014). Se pensarmos o que é passar cinco anos a tentar concluir apenas o 1.º ano do curso, entendemos como é desgastante ser surdo e pretender concluir uma licenciatura no ensino superior, em Portugal.

No final do 2.º semestre, quando lhe perguntámos como estava a correr a época de exames, obtivemos como resposta o que transcrevemos:

bem vou ter que dar te mas notícias :/ tomei a minha decisão de sair [da instituição de ensino superior frequentada] porque ando muito desmotivado e estou a perder muito tempo de vida. Entao decidi ir para um curso profissional numa escola em [nome de uma vila, nos arredores de Lisboa] e ir para um curso de [nome de uma área técnica ligada a um domínio da tecnologia]. E nao necessita ter uma boa capacidade de audição. (CIEL-A, junho 2014)

Esta partilha iluminou o culminar de uma fase de vivências de tristeza e frustração, repetidas e acumuladas, em que se sentia incompreendido e desrespeitado, e que atingiram um ponto de rutura: a desistência da licenciatura. Assim, mesmo com esta investigação em curso, que acabava por chamar a atenção para as necessidades e características do Artur, nada de eficiente foi feito, ou alterado, naquela instituição para evitar este desfecho.

Naquele momento, o balanço entre o que poderia ganhar com a permanência na licenciatura e o desconforto que já vivenciara, bem como o que teria ainda de vivenciar, ditou que definisse um novo percurso. Assim, ao fim de cinco anos de frequência daquela instituição de acolhimento, dois no mestrado integrado e três na licenciatura, o Artur decidiu abandonar o ensino superior. Nesse período concluiu um total de oito UCs, obtendo, no máximo, três aprovações no mesmo ano letivo. Deste modo, esta trajetória de participação ao longo da vida, em contexto escolar, iluminava uma vivência de um insucesso académico marcado, que em nada se assemelhava ao que o Artur vivenciara até à conclusão do ensino secundário.

Nenhuma das UCs concluídas pelo Artur era do domínio da Matemática, iluminando a dificuldade ainda mais flagrante no acesso ao sucesso acadêmico neste domínio. O quinto docente (PA5), corroborando os estudos de autores que afirmam a dificuldade vivenciada pelos estudantes na transição do ensino secundário para o superior relativamente à aprendizagem da Matemática (Domingos, 2003; Selden & Selden, 2001), salientou que tinha a percepção de que era muito frequente um acentuado desfasamento entre as classificações obtidas pelos discentes nas avaliações destes dois níveis de ensino. Acrescentou ainda que essa vivência os deixava “um bocado estagnados durante aqueles primeiros anos”, iluminando que a reação e reajuste das formas de atuação dos estudantes, em muitos casos, podia tardar. Mas nada disse quanto ao que a instituição fazia para lhes permitir ultrapassar estas dificuldades mais depressa.

14 PA5 O que eu noto é que... O sentimento que eu tenho é que muitas vezes saem alunos [do ensino secundário] com boas médias, que entram nesses cursos e, depois, perdem-se um bocadinho naqueles primeiros anos. Não se encontram e... Não sei. E depois, a uma determinada altura desistem ou deixam de... depois ficam ali um bocado estagnados durante aqueles primeiros anos. É a sensação que eu tive. (...) A sensação que eu tenho é que a aquela fase de transição do 12.º ano [de escolaridade] para o 1.º ano do curso universitário, há ali... não sei... um grande fosso. Não só em termos de conteúdos, como de... de... de... de desadequação do ambiente. Quer dizer, um ambiente completamente diferente. E então, há certos alunos, que eu notei, que se perdem um bocadinho, portanto, nesse... nesse... nesse novo ambiente. (E1-PA5, novembro 2011, p. 4)

Este docente salientava que era frequente os estudantes sentirem-se perdidos nos primeiros anos do ensino superior, não só em relação às UCs do domínio da Matemática, mas de uma forma generalizada, afirmando existir um “grande fosso” em “termos de conteúdos” e de “desadequação do ambiente”, corroborando o que referiu a quarta docente (PA4), que propunha a criação de um sistema de acompanhamento nesta fase de transição (ver Fala 124 PA4, na Página 353). O discurso do quinto docente (PA5) realçava, mais uma vez, a disparidade entre os níveis de exigência e de complexidade dos conteúdos programáticos, vivenciados nos ensinos secundário e superior, bem como a diferença do papel que é esperado que os estudantes assumam, que se depreende pela referência ao diferente ambiente que encontram neste novo nível de ensino.

Esta rutura ao nível do sucesso académico, em particular nas UCs do domínio da Matemática, refletia-se nas classificações finais que oscilaram entre os 27% e os 47% de

aprovações nas UCs lecionadas pelos professores que entrevistámos, nos semestres em que trabalharam com o Artur (RD-A, 2009/10; RD-A, 2010/11; RD-A, 2011/12). Assim, naqueles semestres, o número de estudantes que concluiu as UCs do domínio da Matemática que o Artur frequentou variou entre um pouco mais de um quarto dos inscritos e menos de metade, podendo, por isso, afirmar-se que a maioria dos discentes não conseguiu ser aprovada. O quinto docente (PA5) afirmou que estes números se encontravam dentro do que era habitual para a UC que lecionava.

2 PA5 Relativamente à percentagem daqueles que passaram, em termos estatísticos, é o que é. Está dentro dos parâmetros que costuma ser, dentro desta disciplina. É uma disciplina com insucesso, como quase a maioria das disciplinas de Matemática. Hã... Não foi... acho que não foi nem pior que os outros semestres, nem também melhor. (E2-PA5, julho 2012, p. 2)

Assim, este docente salientou que o insucesso académico nas UCs do domínio da Matemática era frequente, mesmo para estudantes que terminavam o ensino secundário com “boas médias”, o que motivava desânimo, pouco empenho e um sentimento de participação periférica, que se podia estender durante os “primeiros anos” (ver Fala 14 PA5, na Página 488).

No caso do Artur, este fosso entre a complexidade e exigência dos conteúdos programáticos lecionados nos ensinos secundário e superior foi agravado drasticamente pela despreparação da instituição de acolhimento para o receber e ensinar. A ausência de leis nacionais, de estatutos internos, de docentes com formação sobre as temáticas das necessidades de AESE, em geral, e da surdez, em particular, que configuraram, na sua grande maioria, práticas letivas e avaliativas desadequadas, contribuíram marcadamente para as dificuldades que o Artur vivenciou no acesso aos conteúdos programáticos, ao sucesso académico e a uma participação legítima, enquanto estudante do ensino superior. Estas condições que o Artur vivenciou estavam claramente afastadas dos direitos a que pôde aceder até à conclusão do ensino secundário, bem como dos discursos teóricos sobre a inclusão no sistema de ensino português, incluindo o ensino superior.

Ainda sobre o último excerto retirado de uma conversa informal eletrónica com o Artur (ver Página 487), gostaríamos de salientar a última frase que ele apresenta para sustentar as vantagens de mudar do ensino superior para um curso profissional: “E nao necessita ter uma boa capacidade de audição” (ver Página 487). Daqui se depreende o quanto ele percecionou a surdez como limitadora do acesso ao sucesso académico no

ensino superior, reforçando o quanto aquela instituição não estava preparada para o acolher e incluir. Como salientaram alguns dos docentes com quem o Artur trabalhou no ensino superior, as características que o distinguiam da maioria dos colegas eram sensoriais e não do foro cognitivo, reconhecendo-lhe competências matemáticas que lhe permitiriam aceder ao sucesso académico no ensino superior (ver Fala 32 PA1, nas Páginas 387 e 388; Fala 72 PA5, na Página 388; ver Fala 66 PA4, na Página 466). Ora se as competências matemáticas estão desenvolvidas ou se o seu potencial é reconhecido, porque não foram mobilizadas? Falhou a parte da comunicação, pelo desconhecimento de uns e desrespeito de outros, que fizeram com que não fossem introduzidas as adaptações necessárias em aula, em momentos de avaliação e em questões organizativas, de modo a permitir que o Artur pudesse vivenciar equidade no acesso às aulas e ao sucesso académico, ou seja, a uma participação legítima. Esta situação foi ainda agravada pela não concretização dos acompanhamentos feitos por professores-tutores, como proposto pela Declaração de Bolonha (EHEA, 1999).

A importância e especificidades da comunicação com o Artur foram salientadas pelo primeiro docente (PA1), quando este escolheu precisamente essa palavra – comunicação – para associar à experiência de ter lecionado o Artur.

66 PA1 Uma palavra? Hã... Uma palavra... Olhe, uma palavra é a palavra comunicação. Porque talvez o que eu noto é que eu não posso... não chego ao Artur como chego a outro aluno. Disso... Parece que há ali uma parede. Separados, não é? Uma parede transparente, mas há ali uma parede. E a... E eu acho que essa é que é a grande... Obviamente, não é? Porque o aluno se não ouve há um problema de comunicação. Isto até pode parecer um bocadinho absurdo o que eu estou a dizer, mas nota-se que é mais difícil. Se calhar outro aluno com um olhar, ou uma palavrinha, enfim, percebe qual é a situação. Com o Artur, às vezes, há desentendimentos porque ele não percebe. É preciso estar a explicar, devagarinho, com calma e, portanto, eu... a palavra é isso. Comunicação. Ou dificuldade de comunicação. (E-PA1, julho 2010, p. 9)

Este docente assumiu os desafios vivenciados na procura de comunicar com este estudante, salientando que, com os colegas ouvintes, por vezes, bastavam “um olhar, ou uma palavrinha” para que compreendessem o que queria explicar, enquanto que o Artur exigia um esclarecimento mais completo, veiculado num discurso que não podia ser demasiado veloz. Depreende-se, assim, que mesmo as intersubjetividades que se constroem em aula, entre docente e estudantes, são mais simples de desenvolver entre

ouvintes, iluminando que a surdez configura mais do que o acesso à comunicação direta.

A quarta docente (PA4) salientou o desafio de procurar dar um pouco mais de atenção ao Artur durante as aulas práticas que lecionava. Esta docente salientou que procurava conhecer todos os estudantes que lecionava, mas que sentiu necessidade de se focar um pouco mais no Artur comparativamente ao tempo que dedicava, em aula, aos restantes colegas.

- 128 PA4 Sinceramente gostava que ele tivesse passado. (...) De qualquer maneira foi desafiador. Num certo sentido foi. Portanto, acho que pode ser a palavra desafio.
- (...)
- 132 PA4 Porque (...) Era um aluno em que eu punha... em que eu punha algum... Centrava um bocadinho a atenção nele. Pronto, não era mais um entre muitos, não é? Apesar de eu, nas aulas práticas, acho que é possível fazer isso. Tentar conhecê-los a todos pelo nome, etc.. Acho que isso é... Gosto de fazer isso. Tenho isso... tive sempre isso por princípio. Mas, não dou uma atenção especial a todos eles, não é? (...) E o Artur obrigava-me a olhar para ele e a tentar perceber se ele estava mesmo a perceber. (E2-PA4, abril 2011, pp. 11-12)

A segunda e o quinto professores (PA2 e PA5), ao associarem uma palavra à experiência de trabalhar com o Artur, por nunca antes terem lecionado um estudante surdo, salientaram a novidade desta vivência. A segunda docente (PA2) aproveitou para reforçar que, para além da falta de experiência, sentia-se despreparada para lecionar o Artur e que, se a situação se repetisse, seria útil ter o apoio de outros agentes educativos especializados que a ajudassem.

- 50 PA2 Uma única palavra? [Breve silêncio] Foi nova. Uma experiência nova, digamos. Se se repetisse eu gostaria de estar mais bem preparada. Para além de ter o tal apoio de que lhe falei, alguém pelo menos que dissesse, que nos desse indicações do que é que nós devemos... Não deixar isso completamente ao cargo do professor. (E-PA2, julho 2010, pp. 7-8)
- 36 PA5 Uma novidade. (...) Portanto, foi uma experiência diferente daquilo que eu estava habituado. Até... Não tinha tido assim um aluno como o Artur dentro da turma. Foi uma novidade para mim. (E2-PA5, julho 2012, p. 8)

Ficou, assim, mais uma vez reforçado, o quanto a presença dos estudantes surdos no ensino superior ainda não se generalizou, bem como a falta de preparação dos docentes do ensino superior para os lecionarem, pela carência de formação adequada sobre as temáticas da inclusão e das necessidades de AESE. Além disso, este excerto

relembra a insuficiente articulação entre departamentos e serviços, uma vez que existe um gabinete de apoio naquela instituição de acolhimento, disponível para auxiliar, também, os docentes, se para isso for solicitada.

No verão a seguir à desistência da licenciatura, o Artur hesitou relativamente ao curso profissional a escolher, iluminando um processo de decisão em que os pais estiveram envolvidos.

bem queria ir para um curso de [nome de uma área técnica ligada a um domínio da tecnologia, o mesmo curso mencionado na Página 487] mas os meus pais pensaram e disseram que devia tirar um curso de [técnico de um serviço relacionado com um domínio das Ciências Experimentais comum ao da licenciatura que frequentou] (CIEL-A, agosto 2014)

Pronto, eu decidi que vou tirar um curso de [técnico de um serviço relacionado com o domínio das Ciências Experimentais comum ao da licenciatura que frequentou] e com esse curso posso trabalhar [nesse serviço] e fazer serviços auxiliares e venda de [produtos comercializados nesse serviço]
Aliás tudo o que se pode fazer [nesse serviço]
E pa semana vou congelar a minha matrícula e depois se concluir o curso e arranjar trabalho vou anular a minha matrícula (CIEL-A, agosto 2014)

Repare-se que a confiança deste estudante já não era a mesma que era iluminada pelas afirmações que fez anteriormente. Neste último excerto refere que anulará a matrícula, no ensino superior, “*se concluir o curso e arranjar trabalho*” (itálico nosso). Neste ponto a decisão parecia final, mas dois meses mais tarde, o Artur informou-nos que optou por outro curso profissional:

já congelei a matrícula e vou pra [nome de uma cidade nos arredores de Lisboa] tirar [nome de um curso de uma área tecnológica diferente da mencionada na Página 487] ou então em [cidade no centro de Portugal] estudar [área tecnológica semelhante à que refere nesta conversa] :)
São cursos de especialização tecnológica :) (CIEL-A, outubro 2014)

O Artur acabou por decidir ingressar na primeira opção referida no excerto anterior, o que lhe permitiu frequentar o curso continuando a viver com os pais. No final desse ano letivo tinha concluído com sucesso o referido curso profissional, partilhando o seguinte:

Já acabei o curso e agora estou a procura de trabalho e se não conseguir vou estudar mais na área para aprofundar o conhecimento (...) Eu estive a estagiar e o pessoal da empresa pensou que eu ia ficar na empresa a continuar a trabalhar mas pelo visto não. O porque não sei :s (CIEL-A, setembro 2015)

Como não conseguiu arranjar um emprego após o estágio, fez o que tinha planeado e procurou formação adicional que complementasse o curso profissional que concluíra. Frequentou assim outro curso profissional, dentro da área de formação do primeiro e, em maio de 2016, aguardava a classificação do exame final: “Eu já acabei o curso (...) para ai há um mês e agora estou a espera da nota” (CIEL-A, maio 2016). Duas semanas mais tarde relatou que não tinha sido aprovado, mas pretendia voltar a sujeitar-se à avaliação final (CIEL-A, maio 2016). Volvidas mais duas semanas pôde repetir o exame e desta vez conseguiu obter aprovação (CIEL-A, setembro 2016).

Logo depois do exame partiu para Cabo Verde, onde esteve durante pouco mais de dois meses, a convite de um familiar que lhe propôs que fosse trabalhar numa área relacionada com os cursos profissionais que realizou. O Artur partilhou que esta foi uma experiência que lhe agradou muito [“Motivos de queixa nenhuma :p” (CIEL-A, setembro 2016)], ainda que referisse que não perspetivava vir a morar lá.

Ao regressar recebeu uma proposta para ir trabalhar na empresa onde estagiou no final do primeiro curso profissional. Aceitou com satisfação, iniciando funções sensivelmente a meio do mês de agosto de 2016. O Artur afirmou sobre este novo emprego: “É bom, tou a trabalhar na empresa onde estagiei :) Tou aprender a ser técnico da minha área e etc... :) (...) Ou então faço ajudante nos piquetes” (CIEL-A, setembro 2016). Em termos de interações com os pares, salientou que tem “Colegas porreiros” (CIEL-A, setembro 2016), iluminando, mais uma vez, a sociabilidade que lhe é característica e a vivência de uma vida profissional que não é acentuadamente marcada pela exclusão. Afirmou-se feliz com esta situação, realçando que “Agora não sou dependente :p” (CIEL-A, setembro 2016), iluminando a importância atribuída por ele à conquista da independência financeira, passo essencial para que possa vir a tornar-se completamente autónomo.

Em julho de 2011, quando lhe pedimos que completasse a frase *Daqui a 10 anos...*, respondeu o seguinte: “Daqui a 10 anos espero que tenha os estudos feitos e que seja uma pessoa com muito sucesso na vida e no trabalho. Oxalá que seja um funcionário de uma equipa de corridas profissional” (TIP3-A, julho 2011). Iluminava, aqui, uma referência à mecânica automóvel, a que se referiu noutros momentos, mas à qual (até à data em que concluímos a escrita desta tese) nunca se dedicou. Os “estudos feitos” acabaram por ser outros, mas já o conduziram a um emprego condizente com as formações que realizou. O “sucesso na vida e no trabalho”, que desejamos que venha a

alcançar, podem ter começado com este emprego, que poderá ser o princípio da construção de uma trajetória de participação ao longo da vida que avance nesse sentido.

Porém, ainda que nos traga satisfação saber que o Artur encontrou um rumo que o deixa feliz e lhe permite ir construindo a sua autonomia, não podemos deixar de sentir que o desenrolar deste caso poderia ter sido outro, tivesse a situação vivenciada na instituição de ensino superior em que ingressou sido diferente. É preciso mudar a legislação nacional, a organização das instituições de ensino superior e a formação do corpo docente para que se avance efetivamente na construção de uma Escola mais inclusiva, em qualquer que seja o nível de ensino. Sem isso, as oportunidades dos estudantes com necessidade de AESE, e em particular dos surdos, continuarão a não ser dotadas de equidade, excluindo-os, implicitamente, do acesso ao sucesso e conclusão de cursos do ensino superior, ainda que o ingresso não lhes esteja vetado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passadas mais de duas décadas sobre a redação e divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), subscrita por Portugal, bem como pelos representantes de mais 91 governos e 25 organizações internacionais, os princípios da Educação Inclusiva (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994) continuam longe de estar operacionalizados, de modo generalizado, sendo mesmo ignorados, em muitos países. Basta lembrar aqueles em que as raparigas não podem frequentar a Escola sem serem perseguidas e correrem graves riscos. Mas, mesmo nos que afirmam subscrever os princípios da inclusão, a distância entre os discursos e as vivências na Escola iluminam um fosso que se torna marcadamente mais profundo com a transição para o ensino superior. A ausência de legislação nacional sobre os direitos, apoios e adaptações a facultar, no ensino superior, aos estudantes com necessidade de apoios educativos e sociais especializados (AESE) (César, 2012b), bem como a lacuna formativa da grande maioria do corpo docente neste nível de ensino sobre o domínio da Educação, em geral (Almeida & Soares, 2004; Bisol & Valentini, 2012; Leite, 2005; Pachane, 2005), e a temática das AESE, em particular (César, 2012b; J. Santos, 2008), configuram práticas letivas e avaliativas desadaptadas, que não respeitam, sem sequer de forma básica, as características e necessidades de alguns discentes, nomeadamente os surdos.

Assim, os surdos continuam a vivenciar diversas formas de exclusão e falta de equidade, nomeadamente na Escola. Umas são mais subtis, outras gritantes (Borges et al., 2014; César, 2012b; Melro, 2014; Rodrigues, 2003), mas todas elas configuram situação que geram sofrimento e frustração, ainda que estes possam ser expressos de forma pouco perceptível, por uma questão de pudor e, outras vezes, pelo hábito de ser maltratado. Daí a relevância do tema abordado nesta tese de doutoramento, onde analisámos e discutimos os processos de transição entre o ensino secundário e o ensino superior para dois estudantes surdos: o Dário e o Artur. Ambos vivenciam uma surdez de grau profundo e/ou severo, detetada antes da apropriação da primeira língua e têm a Língua Portuguesa (LP) como forma de comunicação dominante (Healy et al., 2016), exprimindo-se oralmente nesta língua e recorrendo à leitura labial. Cada um deles constituiu-se como um estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2009), cuja análise é configurada pelo paradigma interpretativo (Denzin, 2002), que assumimos nesta investigação.

Norteámos este estudo por uma questão de investigação principal: Como se processa a transição do ensino secundário para o ensino superior para estes dois estudantes surdos? Para conseguirmos responder de forma organizada, detalhada e aprofundada a esta questão, desdobrámo-la em quatro questões de investigação mais específicas, cujas respostas sintetizamos em seguida.

Questão 1

A que adaptações das práticas recorrem os professores de Matemática e disciplinas afins, dos ensinos secundário e superior, para incluírem estes estudantes surdos em cenários de educação formal?

Para permitir uma leitura mais aprofundada desta resposta, é importante salientar que há três aspetos fundamentais a ter em consideração quanto às adaptações efetuadas: (1) analisar as que observámos, permitindo compreender como funcionam; (2) perceber com que frequência são postas em prática, para compreendermos se são em número suficiente ou, tão raras, que não garantem um acolhimento adequado dos surdos, nem chegam para facilitarem o acesso ao sucesso escolar; e (3) analisar os direitos que existiam, legalmente, em cada nível de ensino. Se apenas nos centrássemos no primeiro aspeto, pareceria que as vivências destes dois estudantes no ensino secundário e no ensino superior eram semelhantes, pois não encontramos padrões interativos que apenas existissem num destes níveis de ensino. Assim, o que caracteriza as aulas, num olhar mais desatento, poderia parecer idêntico. Porém, ao analisarmos o segundo aspecto – a frequência – vemos que o ensino secundário permitia a estes estudantes atuarem enquanto participantes legítimos, o que não acontecia, de modo generalizado e consistente, no ensino superior. Contudo, o aspeto mais prejudicial para estes estudantes é o terceiro, ou seja, a ausência de legislação que proteja os seus direitos no ensino superior. Estar sujeito à sensibilidade de cada diretor de instituição, de cada coordenador de curso, de cada professor pode revelar-se muito penalizante, como aconteceu nestes dois casos que são, infelizmente, paradigmáticos pois, entre os estudantes com necessidade de AESE, os surdos continuam a ser dos grupos que menos frequentam este nível de ensino, como iluminam estudos relativos à Universidade de Lisboa (Almeida, 2009; Curado & Oliveira, 2010) e apenas 25% dos surdos que frequentam o ensino superior, nos Estados Unidos da América, terminam o respetivo curso (Stinson & Walter, 1997).

Pudemos reconhecer adaptações introduzidas nas formas de atuação de alguns docentes que promoveram a participação do Dário e do Artur nas aulas, por facilitarem o acesso destes estudantes à comunicação, aos conteúdos programáticos lecionados e às tarefas propostas, em aula e fora dela. Ainda que alguns docentes não adotassem todas as adaptações que reconhecemos e que, mesmo as que adotavam, em alguns momentos, eram esquecidas, procuramos sintetizar aqui o conjunto de formas de atuação que mais se adaptaram às necessidades e características destes estudantes, promovendo a aprendizagem, o acesso ao sucesso acadêmico e a inclusão.

Na procura de incluir o Dário e o Artur na comunicação que acontecia em aula, alguns docentes adotaram formas de atuação que constituíam um padrão interativo que designámos por *Regulação espacial*. Este padrão interativo relacionava-se com a forma como o docente falava, quer especificamente com estes estudantes, em interações verticais individualizadas, quer com o grupo-turma, em interações verticais coletivas. Neste último tipo de interações, que aconteciam, geralmente, em momentos de exposição dos conteúdos programáticos ou de discussão de exemplos e tarefas propostas, os docentes evitavam deslocar-se pela sala enquanto falavam para o grupo-turma, permitindo que estes estudantes surdos pudessem aceder ao que era dito, em aula, recorrendo à leitura labial. O posicionamento mais adequado acontecia quando paravam à frente dos estudantes surdos, os quais, sempre que possível, se sentavam na fila da frente na sala de aula. Desta forma era respeitada a necessidade destes estudantes se encontrarem a uma curta distância do professor, sem a qual a leitura labial ficava limitada ou impossibilitada. Além disso, quando os docentes voltavam o rosto na direção destes estudantes, tornavam a comunicação mais eficiente, por permitirem uma completa visualização da boca, necessária para o acesso à leitura labial, e da face, para aceder aos implícitos, através das expressões faciais, que os ouvintes poderão reconhecer pelo tom da voz. Além disso, um discurso proferido a um ritmo pausado e as palavras articuladas de forma clara configuravam, também, positivamente o acesso destes estudantes às informações veiculadas oralmente.

Outro aspeto que facilitava uma comunicação eficiente em aula era o complemento visual das informações orais. Este complemento poderia surgir pelo recurso a diversos suportes e estratégias. Por exemplo, pelo uso de ferramentas tecnológicas, como o quadro interativo, o *datashow*, ou o retroprojetor, que permitiam apresentar ou projetar representações visuais de elementos matemáticos ou suportes escritos dos conteúdos que se pretendiam lecionar, ou recordar, numa dada aula. Estes

complementos são úteis para aprendizagem de qualquer estudante que possa aceder à visão. Contudo, no caso dos estudantes surdos, que têm esse como o sentido principal de percepção do meio envolvente, permitem uma compreensão mais completa dos conceitos em discussão. Por vezes, apontando com o dedo ou com um *laser*, os docentes estabeleciam uma articulação entre o discurso oral e o suporte visual que lhe estava associado, facilitando, no caso dos estudantes surdos, o reconhecimento e atribuição de sentidos (Bakhtin, 1929/1981) ao eventual vocabulário novo, que surgia ao introduzir um tópico.

Noutros casos, o complemento surgia pelo recurso aos quadros (de giz ou caneta, consoante a sala), onde os docentes elaboravam esquemas, estratégias de resolução ou anotações que complementavam o que diziam. Aqui, os docentes que trabalharam de forma mais adaptada e respeitadora das características destes dois estudantes tinham, pelo menos, um de quatro cuidados: (1) parar de falar enquanto escreviam no quadro, pela impossibilidade de manterem o rosto virado na direção dos estudantes surdos; (2) continuavam a falar, mas o que diziam era uma leitura textual do que estavam a escrever; (3) continuavam a falar, mas quando terminavam repetiam os pontos principais do que tinham estado a dizer, já voltados de frente para o grupo-turma; (4) continuavam a falar, mas esforçavam-se por manter o rosto o mais possível virado para trás, rodando só os olhos para o quadro.

Ainda que todas iludem vontade de incluir os estudantes surdos, a primeira das situações é a que mais os respeita, permitindo-lhes vivenciar uma maior equidade relativamente aos pares ouvintes. Com a segunda, embora não haja perda de informação, possibilita-se que os estudantes ouvintes escrevam mais rápido, originando um desfasamento no ritmo de trabalho dos discentes. Com a terceira situação os estudantes surdos perdem informação, por só lhe ser permitido o acesso a um resumo do que foi dito. Já na última, como não lhes é possível copiar as anotações do quadro e olhar atentamente para a cara do docente em simultâneo, os estudantes surdos têm de optar entre perder o acesso às informações orais e manter um ritmo de transcrição próximo dos colegas ouvintes (que podem ouvir e copiar ao mesmo tempo), ou acompanharem o discurso do professor e atrasarem-se no registo das anotações escritas no quadro. Assim, ainda que na quarta situação exista a possibilidade de aceder tanto à informação oral como à escrita, os estudantes surdos ficam em nítida desvantagem em relação aos ouvintes. Contudo, convém realçar que, uma vez que a forma de atuação dos docentes que assumiram um destes quatro cuidados denota vontade de incluir os

estudantes surdos, acreditamos que, com o acesso a formação sobre esta temática da Educação de Surdos, rapidamente as formas de atuação se tornariam ainda mais adaptadas e respeitadoras das características destes estudantes.

Outro aspeto que era facilitador tanto da apropriação de conhecimentos, em situações de trabalho autónomo, como da compreensão e participação, em aula, era o acesso a suportes escritos facultados antes da abordagem dos conteúdos programáticos. No ensino secundário, encontrámos, como é hábito do sistema educativo português, o recurso a um manual, complementado pela disponibilização de documentos adicionais com explicações, resumos ou listas de tarefas, facultadas em papel ou através de uma plataforma *on-line*.

No ensino superior, o suporte escrito que mais vezes que encontrámos era aquele a que se referiam como “fichas de exercícios”. Estes documentos continham extensas listas de tarefas que serviam de fio condutor às aulas práticas e que, pelo que observámos e nos foi relatado em entrevista, assumiam unicamente a forma de exercícios. Por vezes, incluíam sugestões de estratégias de resolução. Nos restantes casos em que houve indicação ou disponibilização de suportes escritos, estes assumiram várias formas. Em alguns casos foi adotado um manual que incluía, tal como acontece até à conclusão do ensino secundário, tanto os conteúdos teóricos como as tarefas práticas. Noutras situações estavam disponíveis, para fotocópia, os suportes escritos que o docente iria apresentar em aula. Outros ainda facultavam resumos em espaço próprio das plataformas *on-line* daquela instituição de ensino superior. Era frequente estes suportes serem complementados com a partilha de uma lista de referências bibliográficas, que os estudantes poderiam procurar e consultar para aprofundar o estudo de alguns tópicos.

A disponibilização antecipada de suportes escritos era uma forma de atuação que facilitava o acesso destes estudantes aos conteúdos programáticos, não só por facilitar o trabalho autónomo, aspeto tão marcadamente esperado de um discente do ensino superior, mas também porque a leitura dos mesmos permite que os estudantes surdos se familiarizem com vocabulário novo antes de contactarem com a sua articulação em aula. Quase todos os suportes escritos a que estes dois estudantes surdos acederam, no ensino superior, foram disponibilizados para todos os discentes que frequentavam a mesma Unidade Curricular (UC), exceção feita ao caso do Artur, que solicitou material adicional a um docente, que lho facultou.

Uma última adaptação que observámos em algumas aulas, com incidência largamente mais evidente no ensino secundário, foram as interações mais frequentes dos docentes com os estudantes surdos, comparativamente às que ocorriam com os restantes colegas. Estas interações incluíam solicitações de *feedback*, pelo questionamento acerca dos conteúdos lecionados, da progressão nas tarefas propostas, ou sobre a existência de dúvidas, constituindo-se como um padrão interativo que designámos por *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho*, que permitiam, aos docentes, irem-se certificando que estes estudantes acompanhavam o que estava a ser feito, em aula. Além disso, as interações frequentes permitiam detetar mais atempadamente dificuldades suscitadas na compreensão e acesso à LP, contribuindo para o derrubar desta barreira na aprendizagem dos conteúdos programáticos. Observámos, ainda, algumas interações em que os docentes procuravam incentivar os estudantes surdos a intervir numa discussão coletiva ou partilhar uma estratégia de resolução, por si elaborada, no quadro. Esta forma de atuação dos professores funcionava como um *Esquema de reforço*, em que pretendiam promover uma participação mais legítima destes jovens, enquanto estudantes.

Parece-nos de realçar que estas adaptações decorriam de forma muito mais frequente e também bastante mais eficiente no ensino secundário do que no ensino superior. As salas serem mais pequenas e o número de estudantes ser mais reduzido em todas as disciplinas contribuíram para que assim fosse. Porém, o que se revelou como mais significativo para uma maior inclusão no ensino secundário e um recurso mais efetivo a adaptações adequadas às características sensoriais dos surdos foram alguns aspetos que é importante sintetizar: (1) a existência, no ensino secundário, de legislação específica sobre o ensino e avaliação dos surdos (ME, 2008); (2) a sinalização destes casos, que acompanha os estudantes ao longo do ensino básico e secundário, transitando de escola para escola; e (3) a colaboração entre os professores do ensino especial e os do ensino regular, que podem recorrer aos primeiros quando têm dúvidas sobre como lecionar estes estudantes ou quando precisam de apoio para porem em prática algumas destas adaptações. No entanto, mesmo no ensino secundário as adaptações que ocorrem poderiam ainda ser potenciadas caso existisse formação específica sobre surdos para todos os docentes do ensino especial, bem como para os do ensino regular que lecionassem estes estudantes.

Questão 2

No que se refere ao sucesso escolar e à socialização, com que barreiras (institucionais, familiares, pessoais) se deparam estes estudantes surdos e como as ultrapassam?

As leis nacionais prevêm a existência de contingentes especiais de vagas de acesso ao ensino superior, para a 1.º fase de candidaturas, entre os quais se encontra um “para candidatos portadores de deficiência física ou sensorial” (MEC, 2015b, p. 4616-14) que abrange os estudantes surdos. Tanto o Dário como o Artur candidataram-se e acederam ao ensino superior recorrendo a este contingente especial. Porém, logo após a respetiva colocação num curso e instituição de acolhimento a que se candidataram, depararam-se com um vazio legal, pela total ausência de leis que regulamentem direitos, apoios e adaptações a que os estudantes surdos, ou com qualquer outra pessoa com necessidade de AESE, possam aceder. É, assim, criado um fosso entre o que vivenciaram até à conclusão do ensino secundário, onde, mesmo com aspetos a melhorar, viram as respetivas trajetórias de participação ao longo da vida, em cenário de educação formal, configuradas por legislação nacional que especificava os apoios e adaptações a que tinham direito (ME, 1991, 2008). Deste modo, tal como salientaram Jorge e Ferreira (2007), ainda que haja uma preocupação com equidade nos processos de ingresso no ensino superior, nada existe para que essa mesma equidade seja garantida durante a frequência dos diversos cursos deste nível de ensino, ou seja, em aula e no acesso ao sucesso, académico e escolar. Portanto, o reconhecimento de que as características dos surdos configuram a necessidade de criar condições e oferecer adaptações que garantam a equidade no ensino parece ser esquecido. Observa-se uma evidente lacuna legal, que subtrai aos surdos os direitos a que acederam até à conclusão do ensino secundário, recuando-se para uma situação em que se assume a igualdade entre surdos e ouvintes, mas em que se perde a equidade que lhes deveria ser garantida, enquanto cidadãos como os ouvintes.

Em algumas instituições de ensino superior existiu uma tentativa de colmatar esta lacuna legislativa pela elaboração e aprovação de regulamentos e estatutos internos que procuravam construir cenários de maior equidade para estes estudantes. Porém, mesmo quando isso acontece, a variabilidade de direitos é grande, de instituição para instituição. Não foi, contudo, o caso da instituição de acolhimento que o Artur frequentou, na qual um gabinete de apoio ao estudante, que conta na sua equipa com as

duas psicólogas que entrevistámos, elaborou um documento para esse efeito, há mais de seis anos, mas este não foi aprovado até à conclusão da escrita desta tese. Assim, aquilo que deveriam ser direitos, é apresentado, caso a caso, como uma lista de recomendações que estas agentes educativas sugerem ao coordenadores do curso que os estudantes com necessidade de AESE frequentam, cujas repercussões dependerão da receptividade e sensibilidade de cada coordenador.

Esta forma de funcionamento pode ser nociva, como observámos nesta investigação, pois, no caso do Artur, não surtiu qualquer efeito. As sugestões feitas não despoletaram qualquer alteração nos processos avaliativos, nem nas práticas letivas. Não garantiram, sequer, que os docentes que lecionavam estas turmas, em anos posteriores, fossem avisados atempadamente da presença de um estudante surdo nas suas aulas. De realçar que isto aconteceu apesar de todos os entrevistados – docentes, psicólogas, discentes, famílias – reconhecerem a necessidade da adoção destes diversos cuidados e adaptações. Isto ilumina bem a distância entre os discursos e as práticas. Pelos contactos que estabelecemos com docentes que lecionaram UCs, do domínio da Matemática, frequentadas pelo Artur, não houve sequer uma conversa informal e breve com eles sobre a presença deste estudante.

O resultado destas formas de atuação foram (expectavelmente) nocivos para a trajetória de participação ao longo da vida, do Artur, em contexto escolar: este estudante mudou do mestrado para a licenciatura mas, ao fim de três anos, continuava sem ter sequer concluído o 1.º ano do curso. Portanto, optou por desistir e inscrever-se num curso profissional, ou seja, esta forma de atuação impediu que concretizasse a sua expectativa de concluir a licenciatura. Assistimos a uma aula por semana, durante quase todo o 12.º ano de escolaridade, conhecemos as suas classificações internas ao longo do ensino secundário e sabemos que conseguiu aprovação no exame final nacional de Matemática A logo na primeira vez que o realizou. Podemos, assim, afirmar que em nada o seu percurso escolar até ao final do 12.º ano de escolaridade, nem as suas competências matemáticas justificariam este desfecho caso o acolhimento, no ensino superior, fosse adequado às suas características sensoriais.

Na falta de um estatuto mais adequado, este jovem foi, mais tarde (leia-se, no quarto ano em que frequentou esta instituição), enquadrado pelo estatuto trabalhador-estudante, podendo aceder (apenas) aos direitos que lhe estão associados, isto é, a possibilidade de realizar mais dois exames por semestre, durante a época especial. Tinha, assim, mais duas possibilidades, por semestre, de aceder ao sucesso académico,

mas ambas igualmente desadaptadas às suas características sensoriais, tal como o eram as anteriores, pois não têm em consideração o desafio de um surdo no acesso à LP escrita. Como tal, este estatuto é adequado para ouvintes, cujo principal entrave é a falta de tempo, ou a existência de datas de exames coincidentes com dias em que não se podem ausentar dos empregos. Mas é manifestamente inadequado para estudantes surdos.

Na instituição de acolhimento frequentada pelo Dário, inicialmente, não existia nenhum estatuto próprio onde os estudantes surdos pudessem ser enquadrados, tendo este sido oficializado já durante a frequência do ensino superior por parte deste estudante. Com a ajuda do coordenador da licenciatura que frequenta, o Dário cumpriu os procedimentos necessário para a obtenção do “estatuto de estudantes com Necessidades Educativas Especiais” (RD-D, 2012/13). Com ele passou, tal como o Artur, a poder realizar mais dois exames por semestre, na época especial, bem como a ser abrangido por um regime de prescrições diferente do que se aplica aos estudantes não enquadrados por um estatuto especial. Também aqui foram permitidas mais possibilidades de avaliação, mas não modalidades mais adequadas a estudantes surdos, que tenham em consideração as suas características sensoriais.

Uma barreira com que o Dário e o Artur se depararam foi a perda da sinalização que traziam enquanto estudantes com necessidades de AESE, que era evidente pelo ingresso através do contingente especial de vagas em que vinham enquadrados. Atualmente, na instituição de ensino superior frequentada pelo Dário, já existe, no documento que enuncia os procedimentos para a realização da primeira matrícula no 1.º ano, uma listagem dos diferentes estatutos especiais regulamentados, bem como dos respetivos prazos e ações a cumprir para solicitar cada enquadramento. No entanto, quando ingressaram no ensino superior, nenhum destes estudantes foi questionado, no processo de matrícula, sobre se tinha necessidade de algum tipo de AESE, nem receberam qualquer informação sobre a existência de estatutos ou modo de os requerer.

Até à conclusão do ensino secundário, os processos de sinalização acompanhavam o respetivo *Processo individual do aluno*, que era dado a conhecer aos professores que com eles trabalhavam e renovados pela intervenção dos docentes do ensino especial e encarregados de educação. Chegados ao ensino superior, é esperado que seja cada estudante a tratar desse ou de qualquer outro procedimento e, sem de nada serem informados, foram eles que tiveram de ir à procura de eventuais direitos e processos de lhes aceder. Assim, aquilo que deveria ser concedido a todos os estudantes

com necessidade de AESE fica só ao alcance dos que tenham a destreza e assertividade de o procurar, produzindo efeitos apenas se descobrirem o que têm que fazer, ao invés de estar garantido desde o 1.º semestre de frequência.

Outra barreira que surgiu em consequência do processo pouco eficiente de sinalização dos estudantes com necessidade de AESE foi a ausência de informação acerca da sua participação em aula e das características destes estudantes, algo que deveria ter sido fornecido aos docentes que lecionavam UCs em que eles estavam inscritos. Depois de o Dário ter sido enquadrado no estatuto de estudantes com necessidades educativas especiais, parece-nos que seria expectável que os docentes disso fossem informados no momento em que é feita a distribuição de serviço e são conhecidas as listagens de estudantes inscritos em cada turma que irão lecionar. No entanto, só foram avisados aqueles a quem o Dário se dirigiu, no final de uma das primeiras aulas, ou os docentes que o coordenador contactou, sendo que mesmo este agente educativo só soube da participação deste estudante, no curso que coordenava, quando o próprio discente o procurou.

No caso do Artur a situação é ainda mais lamentável pois, apesar dos coordenadores dos cursos que frequentou terem sido contactados por ele e pelas psicólogas do gabinete de apoio, continuaram a não informar os docentes com que este estudante trabalhou. Estes professores só souberam da presença do Artur quando ele os avisou ou quando os contactámos para participarem neste estudo, sendo que alguns só foram contactados depois do semestre em causa estar concluído. Assim, qualquer um destes dois estudantes muito raramente vivenciou aulas adaptadas às suas características sensoriais desde o primeiro dia. Porém, mais grave ainda, em algumas UCs isso não aconteceu durante todo o semestre.

Outra dificuldade que vivenciaram foi a falta generalizada de formação sobre o domínio da Educação, nomeadamente sobre as temáticas da inclusão e das necessidades de AESE. Assim, mesmo as formas de atuação dos docentes que eram mais adaptadas às características e necessidades destes estudantes, eram configuradas pela sensibilidade, intuição e experiências pessoais prévias dos agentes educativos e, em alguns casos, iam sendo reajustadas pelo *feedback* que solicitavam aos próprios estudantes surdos. Ainda que a formação possa não resolver tudo o que falta fazer para a construção de um ensino superior mais inclusivo, a sua ausência continuará, necessariamente, a limitar a qualidade da dimensão didático-pedagógica nele oferecida (Borrallho et al., 2012; César, 2012b, 2014; César et al., 2014).

A seguinte barreira institucional que queremos destacar prende-se com a dimensão das turmas, ou número de estudantes por aula. Se a impossibilidade de um acompanhamento próximo, inerente à lecionação de aulas com um elevado número de discentes, é prejudicial para a aprendizagem de qualquer estudante, no caso dos surdos essa é uma situação ainda mais prejudicial. Os estudantes surdos necessitam de interações verticais mais frequentes para que as dificuldades, não só em relação aos conteúdos programáticos mas, também, suscitadas pelo acesso à LP, possam ser detetadas e respondidas mais atempadamente, o que só é possível se houver disponibilidade do docente para o fazer. Além disso, ter menos colegas na aula corresponde a menos fontes de barulho que: (1) desconcentram; (2) dificultam o acesso a alguma audição residual a conjugar com a leitura labial; e (3) exigem outras tarefas ao docente para a gestão das formas de atuação dos discentes, subtraindo tempo aos acompanhamentos individualizados e complicando o acesso à leitura labial pelas mudanças de assunto no discurso.

Não sendo posta em prática a simples adaptação de reservar um lugar na fila da frente para os estudantes surdos, aulas com um elevado número de participantes resultaram, também, na impossibilidade de se conseguirem sentar perto do docente em algumas UCs, limitando o acesso à leitura labial durante esses tempos letivos. Mesmo com grupos de estudantes pequenos, observámos, no caso do Artur, aulas em que o próprio espaço era desadequado para um estudante surdo que recorre à leitura labial, nomeadamente anfiteatros onde a distância entre o docente e a primeira fila de cadeiras era excessiva e a visualização de projeções exigia a redução da luminosidade nos estrados. Ambas as situações dificultam, ou mesmo impossibilitam, a leitura labial, ficando os estudantes surdos, mais uma vez, em clara desvantagem em relação aos pares ouvintes.

No caso do Artur encontrámos, ainda, outra dificuldade que se relacionava com a distribuição de serviço docente. Este jovem deparou-se, mais do que uma vez, com docentes de origem estrangeira. Ainda que estes falassem em LP nas aulas, a articulação que faziam das palavras tinha características atípicas, comparativamente a um indivíduo ouvinte que tenha a LP como a primeira língua. Assim, a leitura labial, nestas aulas, estava praticamente inviabilizada, comprometendo o acesso deste estudante ao que era lecionado oralmente. Convém realçar que, sempre que vivenciou esta situação, o Artur não conseguiu obter aprovação na UC em questão. Portanto, esta situação prejudicou-o nitidamente. Mas nunca foi garantido a este estudante, quando existia mais de um

docente a lecionar a mesma UC, sendo apenas um deles estrangeiro, que ele tivesse lugar assegurado numa das outras turmas.

As avaliações a que estes jovens foram sujeitos, no ensino superior, não foram alvo de qualquer adaptação que tivesse em consideração as respetivas características, nomeadamente pela configuração da surdez no acesso à LP, falada e escrita. Assim, ao contrário do que aconteceu até à conclusão do ensino secundário, durante as provas escritas não lhes foi oferecida a possibilidade de dispor de mais tempo para a sua realização, de consultar um dicionário ou ver as falhas de ortografia ou construção frásica menos penalizadas, por serem expectáveis em que não ouve. Para a entrega de trabalhos escritos, também não foi considerado o acesso a prazos mais alargados. Deste modo, não se observou um reconhecimento ou respeito pelos desafios no acesso e compreensão da leitura e escrita da LP (por exemplo, pela interpretação de enunciados de prova, consulta de bibliografia, ou das partes dos relatórios e trabalhos executados em grupo e elaborados por outros colegas).

Uma última barreira com que estes estudantes se depararam, ao transitar do ensino secundário para o superior, prende-se com o drástico aumento da exigência e de complexidade dos conteúdos programáticos, bem como a diferença do papel que é esperado que os discentes assumam e que é caracterizado pela necessidade de realizar uma quantidade de trabalho autónomo, fora das aulas, muitíssimo maior do que experienciaram até àquela data. Sem qualquer aviso ou explicação, os estudantes são sujeitos a uma transição que não esperavam, vivenciando, uns mais acentuadamente do que outros, uma rutura que pode gerar desconforto, a sensação de estarem ‘perdidos’ e, mediante o tempo que levarem a reajustarem-se às novas exigências, pode propiciar maior ou menor insucesso académico. Organizar um sistema de acompanhamento aos estudantes, nesta fase de transição, por exemplo, pela implementação de tutorias, previstas pela Declaração de Bolonha (EHEA, 1999), poderia facilitar a vivência desta transição e uma readaptação mais rápida das formas de atuação dos discentes.

Assim, as diversas barreiras que foram acima enunciadas contribuíram para o insucesso acentuado que estes dois estudantes vivenciaram ao longo dos cinco (Artur) ou seis anos (Dário) em que frequentaram o ensino superior. Contribuíram também para a frustração e angústia que sentiram, tanto eles como os seus familiares mais próximos, para quem a independência financeira deles, bem como acederem a um emprego são preocupações centrais. Esta barreiras contribuíram também para uma socialização pouco conseguida entre eles e os docentes que lecionavam aquelas aulas, pois muitos nem se

aperceberam de que um estudante surdo as frequentava. A socialização com os pares constituiu um aspeto positivo. Estes eram descritos, pelo Dário e pelo Artur, como colaborativos, por emprestarem apontamentos e esclarecerem dúvidas, bem como, na medida do que estava ao seu alcance, tentarem ajudá-los a minimizar as barreiras acima descritas. Porém, sendo os discentes – ou seja, os pares – aqueles que detêm menos poder, comparativamente aos docentes, nas instituições de ensino superior, as barreiras que as instituições criaram foram mais significativas do que as ajudas dos pares, contribuindo para que, tanto o Dário como o Artur, vivenciassem, a partir da transição para o ensino superior, um forte insucesso académico, que levou mesmo o Artur a desistir de concluir a licenciatura.

Questão 3

Como é que as interações sociais entre estes estudantes surdos e outros significativos (família, amigos, colegas, professores) configuram o seu sucesso escolar e a sua socialização?

A componente social é uma parte importante da vivência de uma trajetória de participação ao longo da vida saudável, nomeadamente durante a frequência do sistema de ensino e durante a adolescência. Também esta vertente foi configurada pela transição destes dois jovens do ensino secundário para o superior, pois as características das interações sociais são bastante diferentes no ensino secundário e no ensino superior.

As interações sociais com os docentes foram as que sofreram alterações mais marcadas. No ensino secundário, a frequência com que os docentes trabalhavam com as turmas em que participavam o Dário e o Artur (3 blocos de 90 minutos por semana), bem como o reduzido número de estudantes que constituíam esse grupo (N=16 e N=20, em 2008/09, com o Dário e o Artur e 2009/10, com o Dário, respetivamente), propiciavam a construção de uma proximidade e conhecimento mútuo que não é possível desenvolver quando se leciona uma aula com 40 ou (muitos) mais discentes, durante duas horas por semana, ou seja, em que apenas se vêem uma vez por semana, num semestre, o que equivalerá, aproximadamente, a 12 ou 13 aulas. O próprio ritmo de trabalho, nas aulas do ensino secundário, incluía muito mais tempo de trabalho autónomo, em aula, proporcionando mais momentos em que as interações verticais individualizadas, motivadas pelas solicitações de *feedback* ou esclarecimentos de dúvidas, permitiam a construção de relacionamentos professor-estudante mais próximos

do que aquilo que frequentemente acontece em muitas aulas no ensino superior, onde o docente está predominantemente a expor conteúdos programáticos ou a apresentar estratégias de resolução no quadro, existindo silêncio (enquanto a resolução progride, no quadro) ou uma forma de comunicação quase unívoca.

Assim, ao transitarem para o ensino superior, estes estudantes surpreenderam-se com a vivência de relações mais distantes, ou mesmo inexistentes, com muitos dos docentes que lecionavam UCs que frequentaram. Esta distância é referida por Tavares (2000) e Albuquerque (2008) como sendo muito frequente no ensino superior, podendo contribuir para o insucesso académico, algo que o presente estudo corroborou. Esta característica das interações sociais entre os docentes do ensino superior e os respetivos discentes desagradou a ambos os estudantes surdos, contribuindo para o insucesso académico que vivenciaram. As consequências foram claramente mais graves no caso do Artur, que acabou por desistir da licenciatura que frequentava. Mas também afetaram o Dário que, ao fim de seis anos de frequência daquela licenciatura ainda não a terminou. A este ritmo, será de prever que ainda venha a ocupar mais dois anos letivos, ou seja, a precisar de um total de oito anos para concluir uma licenciatura de três quando, para concluir o 12.º ano de escolaridade, apenas precisou de repetir Física e Química A e Matemática A.

No ensino secundário, as aulas de apoio educativo de Matemática foram outro aspeto que contribuiu tanto para o estreitar da relação entre os professores de Matemática e estes estudantes, como para promover o acesso ao sucesso académico de ambos. Estas aulas, com uma hora e local definidos, incluído no horário letivo destes estudantes, eram destinadas exclusivamente a eles e da responsabilidade do mesmo docente que lecionava as aulas de Matemática que frequentavam. Deste modo, não só estes estudantes tinham um apoio mais individualizado no estudo desta disciplina, como sentiam interesse, da parte do docente, na sua progressão e aprendizagem.

No ensino superior, a oferta mais próxima desta modalidade de apoio eram os horários de esclarecimento de dúvidas para cada UC. Porém, como nos foi dito pelos próprios docentes, alguns destes horários sobrepunham-se às aulas que os estudantes frequentavam, o que resulta, na nossa interpretação, no desencorajar de usufruírem dos restantes horários. A participação era voluntária e aberta a todos os estudantes que frequentavam aquela UC. Assim, ainda que pudessem ser uma mais-valia para estes estudantes, o recurso a este apoio exigia-lhes níveis de confiança superiores aos necessários para a frequência dos apoios no ensino secundário, pela necessidade de se

dirigirem a um espaço com que não estavam familiarizados e que era preciso descobrirem onde ficava, procurando docentes com quem não se sentiam à-vontade (pela reduzida interação em aula), para deles solicitar algo que entendiam como um favor quase pontual, por não ser um horário de frequência obrigatória ou específico para eles. Como tal, o Dário e o Artur usufruíram pouco deste apoio, sobretudo nos primeiros anos de frequência do ensino superior o que, de acordo com alguns dos docentes entrevistados, era comum acontecer com a maioria dos estudantes.

As interações sociais com os pares revestiram-se de particular importância nas vivências destes dois estudantes, sendo descritas como gratificantes, quer no ensino secundário quer no superior, assumindo duas vertentes principais: a de lazer e a académica. Na primeira, permitiram construir e aceder a uma participação legítima enquanto jovens num grupo de pares. Construíram relações de amizade com colegas da escola secundária e instituições de ensino superior frequentadas, com os quais partilhavam atividades, de lazer e desporto, típicas de indivíduos daquelas faixas etárias e que frequentavam aqueles níveis de ensino. Relataram-nos, por exemplo, jogos de voleibol, idas ao cinema ou à praia e, sobretudo no ensino superior, as tão mencionadas festas. Estas vivências com os pares constituíram-se como uma fonte de ânimo, de satisfação, e de sensação de pertença a um grupo de pares, algo tão importante, necessário e saudável durante o desenvolvimento, particularmente na adolescência. Com especial destaque no ensino superior, esta vivência bem sucedida da componente social foi de grande importância quando a transição para este nível de ensino começou a assumir-se como geradora de tristeza e frustração pelo declínio dos níveis de sucesso académico, comparativamente ao que tinham experienciado até à conclusão do ensino secundário.

Ainda que uma vivência positiva da vertente social de lazer não seja condição necessária para o acesso ao sucesso académico, a construção de uma participação legítima, em aula, enquanto estudante, é facilitada se houver, também, uma participação legítima enquanto jovem no grupo de pares que constitui a turma que se frequenta. Será muito mais simples para um estudante colocar dúvidas e participar numa discussão coletiva, participando numa aula em que se sente acolhido e respeitado pelos pares, do que numa onde não conhece ninguém ou, mais grave ainda, se sente alvo de escárnio por parte dos colegas. Ainda que tenhamos ouvido relatos de situações em que vivenciaram faltas de respeito por parte de colegas, tanto no ensino secundário como no superior, de uma maneira geral, tanto o Dário como o Artur encontraram pares que os

respeitavam e que os apreciavam, enquanto indivíduos. Além disso, por conhecerem as características e necessidades destes dois estudantes, relativamente ao acesso à comunicação em LP, não só adotavam formas de atuação que permitiam que o Dário e o Artur participassem nas interações que aconteciam nos momentos de lazer, como lhes facilitavam o acesso às informações perdidas ou incompreendidas em aula.

No ensino superior, este papel, assumido por alguns dos colegas, foi de particular importância para colmatar as dificuldades vivenciadas por estes dois estudantes, no acesso aos conteúdos programáticos, que a falta de adaptações nas práticas letivas originou. As estratégias adotadas pelos colegas do Dário e do Artur incluíram, em aula, a repetição de informações veiculadas oralmente por alguns docentes cujo discurso era proferido de um modo que não permitia uma eficiente leitura labial (por velocidade excessiva da articulação das palavras ou um posicionamento do corpo e rosto desadequados, por exemplo). Fora das aulas, as interações sociais de cariz académico incluíram sessões de estudo autónomo realizadas em grupo, com discussões coletivas e esclarecimentos facultados pelos colegas com maior domínio sobre as temáticas que trabalhavam. Além disso, os colegas do Dário e do Artur disponibilizavam-lhes as anotações que redigiam em aula. Por serem escritas por ouvintes, os registos elaborados por estes estudantes eram mais completos, uma vez que a combinação da visão com a audição lhes permitia escrever e ouvir os docentes em simultâneo. O Dário e o Artur, por recorrerem à visão para ambas as tarefas, quando acompanham um discurso continuado de um docente, não podem registar anotações sobre as informações transmitidas ou, se o fizerem, essas informações serão recebidas por eles com lacunas. Assim, este respeito e auxílio dos colegas foi, por isso, essencial para a promoção do acesso ao sucesso académico destes estudantes.

A componente familiar, do que conseguimos compreender pelas entrevistas e interações com estes dois estudantes e as respetivas mães, assume-se, sobretudo, como uma sólida base de apoio e incentivo. Evita que eles desistam, quando o insucesso se faz sentir de forma mais acentuada, ou ajuda-os a procurarem alternativas, quando decidem desistir. A mãe do Dário, ainda que se afirmasse surpreendida pela vontade do filho em ingressar no ensino superior, manifestou respeito pelas decisões dele, assumindo que, mesmo não podendo ajudá-lo a estudar, por não dominar aqueles conteúdos, estaria disponível para o esforço financeiro de lhe pagar explicações, se alguma situação ditasse essa necessidade. A mãe do Artur, procurou, também, apoiar e motivar o filho, quando o desânimo, originado pelo insucesso académico, começou retirar-lhe força para

se empenhar no estudo e tarefas propostas. Estes incentivos oferecidos pela mãe do Artur permitiram-lhe persistir e aceder às primeiras vivências de sucesso académico no ensino superior.

Para além disso, tomou parte nas interações que visavam avaliar as trajetórias de participação ao longo da vida do filho, em particular no ensino superior, procurando contribuir para as tomadas de decisão do Artur relativamente às opções mais adequadas para ele. Participou e apoiou a decisão de mudança para a licenciatura, bem como da desistência do ensino superior e procura de um curso profissional. Ainda que este pudesse não ser o plano inicial que, tanto a mãe como o filho, tinham definido, retirar-se de uma situação em que vivenciava um acentuado desconforto, tristeza e uma angustiante sensação de fracasso, suscitada pelo persistente insucesso académico, ditaram que a saída daquela situação era a melhor decisão para a preservação do bem-estar daquele jovem. A discussão foi partilhada entre o Artur e os pais, pelo que as interações sociais com a família foram um dos elementos configuradores da mudança na trajetória de participação ao longo da vida deste jovem.

Em síntese: as interações sociais com os pares e os familiares mais próximos revelaram-se como fundamentais e as interações sociais com os docentes e as próprias instituições de ensino superior como a precisarem de ser melhoradas.

Questão 4

Como é que a transição do ensino secundário para o ensino superior configura a trajetória de participação ao longo da vida destes estudantes?

Ao terminarem o ensino secundário, estes dois estudantes surdos perspetivavam o ensino superior de forma positiva, prevendo que carga de trabalho que lhes seria exigida aumentasse mas, ainda assim, com elevadas expectativas de aceder ao sucesso académico e concluir os respetivos cursos. Esperavam ter de se empenhar bastante, mas que não existissem demoras tão significativas como as que vieram a vivenciar. Contudo, a transição para o ensino superior trouxe uma variedade e persistência de desafios que foram alterando a representação social que tinham dessa mesma transição e, sobretudo, deles próprios, enquanto aprendentes do ensino superior. Assim, as expectativas que traziam, ainda que corroboradas, ou mesmo superadas, na componente das vivências sociais com os pares, viram-se goradas na vertente académica, que passou a ser

caracterizada por um acentuado insucesso académico, contrastante com o que experienciaram até à conclusão do ensino secundário.

Sendo estudantes que vivenciaram as respetivas trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente até à conclusão do 12.º ano de escolaridade, com sucesso escolar, esperavam concluir a licenciatura (Dário) e o mestrado integrado (Artur) em que ingressaram e conseguir aceder a empregos condizentes com a formação do ensino superior, que lhes permitissem alcançar independência financeira, necessária para a construção de uma vivência de adultos autónomos. No entanto, o desadequado acolhimento que vivenciaram por parte das respetivas instituições de ensino superior, associado ao aumento da exigência dos conteúdos programáticos, bem como a (desavisada e desapoiada) mudança do papel e trabalho esperados dos estudantes deste nível de ensino, contribuíram para marcados e constantes níveis de insucesso académico, originando uma grande distância entre as trajetórias de participação ao longo da vida projetadas e as vivenciadas. Estes jovens tiveram de aprender a gerir a frustração, o desânimo e a angústia que se foram delineando pela dificuldade e morosidade com que iam atingindo o sucesso académico e concluindo as UCs.

No caso do Dário, uma licenciatura prevista para três anos letivos, não está concluída ao fim de seis, faltando concluir um terço das UCs do plano de estudos. Assim, é de prever que ele ainda precise de, pelo menos, mais dois anos letivos para concluir a licenciatura, o que o colocaria em situação de desvantagem face aos que, nesse ano, procurassem emprego, se ele não tivesse tido a possibilidade de começar a trabalhar em *part-time*, desde já. Para o Artur esta vivência levou-o a desistir do mestrado integrado e a mudar para uma licenciatura, pela vertente mais prática que antecipava e um plano de estudos mais curto, isto é, menos UCs a concluir, até obter a certificação. Posteriormente, não vendo o acolhimento ou acesso ao sucesso académico mudar significativamente, atingiu um ponto de rutura, optando por abandonar o ensino superior, ao fim de cinco anos de frequência e oito UCs concluídas. Esta decisão evidencia de forma clara como as vivências, neste nível de ensino, foram frustrantes. No entanto, foi também configurada pela perceção de que tinha de dar outro rumo à sua vida, se queria vir a ser autónomo e a conseguir ter emprego.

De salientar algo raro, quando há muito insucesso escolar: estes dois jovens não se acomodaram nem perderam de vista o objetivo de se tornarem adultos autónomos. O Dário, continuando a esforçar-se na persecução da conclusão da licenciatura que frequenta, encontra-se, simultaneamente a trabalhar em *part-time*, desempenhando

funções relacionadas com o que tem aprendido nesta formação no ensino superior. A decisão de acumular trabalhar e estudar, para ir ganhando experiência profissional e, ainda, para vivenciar um contexto laboral que possa servir de incentivo para concluir a licenciatura, revela, de forma clara, a vontade do Dário continuar a construir um caminho para a autonomia e a capacidade de tomada de decisão, em condições adversas, como a que experienciava no ensino superior. O Artur procurou um curso profissional. Quando não conseguiu encontrar emprego após a sua conclusão, frequentou formação adicional, ingressando e concluindo outro curso, que complementava o primeiro. Depois disto, foi-lhe oferecida a possibilidade de trabalhar na empresa onde tinha estagiado, iluminando um reconhecimento, por parte da entidade empregadora, das potencialidades e competências profissionais do Artur, que terá evidenciado durante o estágio.

Assim, mesmo não tendo, ainda, alcançado a autonomia financeira que desejam, nenhum deles desistiu de lutar para que esta venha a ser parte das suas trajetórias de participação ao longo da vida. Sem terem sido acolhidos como esperavam (e deveriam) nas respetivas instituições de ensino superior, depararam-se com muitas barreiras nesta transição do ensino secundário para o superior, muitas mais do que seria desejável, ou do que teriam de enfrentar caso os direitos, apoios e adaptações específicos para os estudantes surdos no ensino superior estivessem devidamente legislados. Estas vivências no ensino superior originaram conflitos internos, angústias e tristezas, desafiando os níveis de confiança, autoestima positiva e resiliência destes jovens. A necessidade de gerirem as vivências de insucesso académico e das inevitáveis comparações com os pares ouvintes, que eles viam progredir e concluir as licenciaturas antes deles, obrigou-os a questionar as suas trajetórias de participação ao longo da vida, nomeadamente em contexto escolar. Deste modo, acreditamos que a transição do ensino secundário para o ensino superior configurou negativamente a transição da vida escolar para a vida profissional, não só pelo atraso originado pela dificuldade em aceder ao sucesso académico, mas pelas mensagens negativas implícitas transmitidas pelo desadequado acolhimento e desrespeito a que a despreparação das instituições de ensino superior está associada.

As características e contornos que assumiu a transição destes dois jovens do ensino secundário para o superior só não foram ainda mais graves e nocivas para eles e para as respetivas trajetórias de participação ao longo da vida porque, por serem surdos, ambos sabiam que aceder ao sucesso académico lhes exigia ultrapassar barreiras adicionais, que os pares ouvintes não enfrentavam. Antes do ingresso no ensino superior

tinham já construído a expectativa de que, aí, essa diferença se acentuaria, pelo que estavam à espera de precisarem de mais esforço, trabalho e dedicação do que os colegas ouvintes para obter aprovação às várias UCs. O que nunca previram foi que as barreiras e dificuldades vivenciadas fossem de tal ordem que seis anos não chegassem para concluir uma licenciatura e três não fossem suficientes para obter aprovação a todas as UCs do 1.º ano curricular do plano de estudos.

Assim, se a transição do ensino secundário para o superior não configurou ainda mais negativamente as trajetórias de participação ao longo da vida destes dois jovens foi pelo mérito do Dário e do Artur, pela força, determinação e resiliência que os caracteriza, bem como das respetivas famílias, pelo apoio, incentivo e contributo para uma vivência saudável da surdez. No entanto, a falta de direitos e adaptações das práticas letivas e avaliativas, o trabalho com docentes despreparados para os lecionar, bem como a organização, administrativa e política, de instituições de ensino superior que não propiciam uma participação legítima, enquanto estudantes deste nível de ensino, causam níveis de sofrimento e frustração que poderiam (e deveriam) ser evitados, se a preocupação com a promoção da inclusão e da equidade não se limitasse aos processos de candidatura e ingresso neste nível de ensino.

Apenas a socialização com os pares foi vivenciada de forma equilibrada, agradável e positiva na transição do ensino secundário para o superior. Contudo, se esta componente da transição garante que a trajetória de participação ao longo da vida inclui uma fonte de alegria e apoio, pela construção de amizades com colegas do ensino superior com quem partilham atividades de lazer e que lhes facultam auxílio, esclarecimentos sobre os conteúdos programáticos e suportes escritos adicionais, esta não é suficiente para evitar e colmatar todos os desafios, que mencionámos, vivenciados na vertente académica.

Por último, os aspetos que esta transição configura negativamente não se esgotam nos anos em que dura esta investigação, ou seja, enquanto o Dário e o Artur são ainda muito jovens, tendo consequências em termos da vida profissional. Demorar oito anos para terminar uma licenciatura prevista para três implica entrar no mercado de trabalho muito mais tarde do que os jovens adultos com a mesma formação. Isto significa atrasar o acesso a cargos condizentes com a formação e às posteriores progressões na carreira, bem como às correspondentes remunerações. Chegar ao ponto de abandonar o ensino superior sem concluir uma licenciatura significa ficar com menos habilitações académicas. Se, para um surdo, é mais difícil conseguir um emprego do que

para um ouvinte, bem como progredir numa carreira, com a ausência de habilitações académicas de nível superior esta dificuldade é agravada. Além disso, o acesso a empregos com melhores remunerações fica, também, comprometido. Portanto, os (muitos) aspetos mal conseguidos desta transição, que ambas as instituições de ensino superior evidenciaram pouco, ou nenhum, empenho em melhorar, pela despreparação e desrespeito com que acolheram estes dois jovens, terão repercussões para o resto da vida profissional, pessoal e financeira do Dário e do Artur. Num sistema de ensino que afirma subscrever os princípios da inclusão, isto seria de evitar.

Aprender configurando e sendo configurado

Qualquer vivência e interação social, seja percecionada positiva ou negativamente, constitui fonte de aprendizagem e configura quem somos em cada momento e espaço da trajetória de participação ao longo da vida. Este doutoramento não será exceção e, à sua conclusão, percebemos que mudámos e nos desenvolvemos, tanto ao nível pessoal como profissional. Aprendemos e desenvolvemos competências não só pelo conhecimento construído, mas também pelos procedimentos que precisámos realizar e barreiras, pessoais e inerentes à investigação, que tivemos que ultrapassar.

Poder realizar esta investigação constituiu o concretizar de uma trajetória projetada desde o Mestrado em Educação. Por acompanharmos as aulas de Matemática, do 12.º ano de escolaridade, frequentadas pelo Dário e pelo Artur (2008/09), sabendo que eles pretendiam candidatar-se ao ensino superior e que uma investigação que acompanhasse essa transição, durante vários anos, ainda não tinha sido feita em Portugal, fez despontar a vontade de continuar a investigar estes dois casos. A atribuição de uma bolsa de doutoramento pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia permitiu que nos dedicássemos em exclusivo a esta tarefa que, de outra forma, teria de assumir outros contornos que não eram compatíveis com o que pretendíamos fazer.

A complexidade do fenómeno em estudo, bem como a procura de respeitar critérios exigentes de qualidade na investigação, configuraram a decisão de recorrer a diferentes fontes (informantes) e instrumentos de recolha de dados, sem os quais a triangulação das fontes e dos instrumentos (Stake, 1995/2009) não teria sido possível, o que tornaria as interpretações que fazemos muito menos sustentadas. No entanto, esta opção originou, também, uma grande extensão e densidade de dados que precisámos ler, organizar, codificar e reler, para que pudéssemos construir categorias de análise que possibilitassem começar a delinear uma interpretação e escrita dos resultados.

Procurámos que estes ficassem redigidos de forma clara, permitindo ao leitor aceder às evidências empíricas que sustentam as interpretações que fizemos, permitindo-lhes, assim, confrontar as suas próprias interpretações com as que elaborámos. Esta revelou-se uma tarefa quase aterradora, sobretudo numa fase inicial, quando há uma perceção da volumosa quantidade de dados e não se vislumbra o caminho a seguir. Desenvolvemos, por isso, a capacidade de resistir melhor a frustrações e sustos iniciais provocados pela visão global de um problema. Aprendemos a respirar fundo e procurar formas de começar dividindo um grande obstáculo em vários obstáculos mais pequenos, que se vão ultrapassando mais facilmente. Aprendemos a persistir, a assumir as quedas e a retomar o caminho, solicitando e aceitando ajuda, quando não conseguimos fazê-lo sozinhas. Desenvolvemos resiliência.

Poder acompanhar o Dário e o Artur nas respetivas transições do ensino secundário para o ensino superior, permitiu-nos conhecer contextos, cenários e situações de educação formal diferentes, confrontando-os e iluminando diferenças e semelhanças. Pudemos perceber a diferença abismal entre as condições oferecidas nestes dois níveis de ensino para a promoção da inclusão e formas de equidade no acesso às aulas, às aprendizagens e ao sucesso académico. Mesmo com várias lacunas a precisarem de ser colmatadas, o ensino secundário está claramente mais próximo da construção de uma Escola inclusiva do que o ensino superior. Aprendemos, por isso, que falta muito para garantir o acesso à equidade neste nível de ensino, conseguindo começar a delinear e explicitar alguns dos passos que é urgente dar para começar a avançar nesse sentido. Os mais prementes, afirmaríamos, que são: (1) a necessidade de legislar, ao nível nacional, os direitos, apoios e adaptações a que os estudantes com necessidade de AESE devem poder aceder no ensino superior; e (2) investir na formação pedagógica sobre as temáticas da inclusão e do ensino de estudantes com necessidade de AESE, para os docentes de qualquer nível de ensino, mas com particular relevância para os do ensino superior.

Se já tínhamos um profundo respeito e apreço pela diversidade, inegável num mundo cada vez mais global, trabalhar com o Dário e com o Artur durante esta investigação veio reforçar esses sentimentos e a forma de perspetivar o ser humano. Conhecer os desafios que vivenciam estes jovens, deparando-se com muitas barreiras evitáveis, mas às quais não atribuem o poder de lhes retirar o sorriso e a vontade de viver uma trajetória de participação ao longo da vida em que possam ser felizes e aceder ao sucesso e à autonomia, como qualquer outro par ouvinte, é uma fonte de inspiração

que nos faz relativizar situações vivenciadas no quotidiano e querer avidamente contribuir para a construção de uma sociedade mais informada, mais justa e inclusiva.

Projetos, sonhos e sugestões

Terminar uma tese de doutoramento não significa parar de questionar e querer aprender. Quanto mais aprendemos melhor é a perceção que temos do quanto desconhecemos. Investigar o domínio da Inclusão e da Educação dos surdos permite-nos compreender melhor o que já se avançou na construção de uma Escola mais inclusiva mas, sobretudo, o muito que ainda falta estudar, refletir, discutir e operacionalizar. A análise do extenso conjunto de dados recolhidos para esta tese certamente não se limitará ao que redigimos neste documento, podendo originar reflexões mais aprofundadas ou novas perspetivas. As lentes com que vemos o mundo mudam constantemente pelas contínuas alterações entre o destaque assumido pelas diferentes *I-positions* (Hermans, 2001) que configuram a nossa identidade dialógica, consoante os contextos, cenários e situações vivenciados, bem como as interações sociais e experiências de vida que vamos tendo. Estas mudanças fazem com que as interpretações que fizemos e divulgamos neste trabalho possam vir a ser complementadas.

As decisões tomadas ao longo desta investigação não dependeram unicamente de nós. Existem restrições temporais, disponibilidades e indisponibilidades de outros que é preciso respeitar. Ficam, contudo, projetos e outros caminhos de investigação que esperamos que um dia possam vir a ‘sair da gaveta’, não só pelo interesse pessoal em vê-los concretizar como, também, pela utilidade que poderão ter para o desenvolvimento do conhecimento em Educação, em geral, e em Educação de surdos, em particular. Por exemplo, pela escassa investigação realizada, em Portugal, sobre a transição dos estudantes surdos do ensino secundário para o superior, seria interessante repetir todo este processo de acompanhamento de trajetórias de participação ao longo da vida, em contexto escolar, desde o final do ensino secundário até à conclusão dos primeiros anos do ensino superior, realizando novos estudos de caso que permitissem aprofundar e alargar o conhecimento sobre este tema, reconhecendo semelhanças e distanciamentos relativamente aos resultados desta tese.

Seria ainda mais interessante se os participantes envolvidos incluíssem, simultaneamente, estudantes surdos cuja forma de comunicação dominante (Healy et al., 2016) fosse a LGP e outros para os quais esta fosse a LP, para podermos confrontar

os resultados obtidos com cada um destes grupos. Quando comunicam através da LGP, por recorrerem a uma língua que configura modalidades de comunicação diferentes na produção, perceção e registo das informações veiculadas e que (muito provavelmente) não será dominada pelos docentes com que se depararão, as adaptações realizadas nas práticas letivas e avaliativas, na sua maioria, terão de se revestir de contornos distintos dos que analisámos nesta investigação. Também, a socialização com os pares ouvintes terá de assumir outras características, pois terão de ser construídas modalidades de comunicação entre indivíduos que têm diferentes formas dominantes de se expressar. Compreender estes dois aspetos poderá contribuir para processos de inclusão melhor conseguidos no ensino superior.

Neste novo estudo gostaríamos também de incluir diversos tipos de instituições do ensino superior: universidades, públicas e privadas, bem como institutos politécnicos. Se o estudo se pudesse alargar a outras zonas exteriores à Grande Lisboa, seria ainda mais rico. Mas, para isso, seria necessária uma equipa de investigação, pois um só investigador, pela distância geográfica, não conseguiria realizar um estudo desta índole.

Também no ensino superior, acompanhando as vivências de estudantes surdos, seria proveitoso investigar, de modo mais alargado, as práticas letivas de docentes responsáveis pelas UCs do domínio da Matemática em que estes discentes participam. Para melhor estudar e compreender quais as alterações que estes professores adotam nas formas de atuação pela presença dos estudantes surdos, seria importante observar aulas equivalentes, isto é, da mesma UC, mas lecionadas a turmas diferentes, participando estes discentes numas e sendo as outras só frequentadas por ouvintes. Isto seria simples de conseguir, por exemplo, no que se refere às aulas práticas onde, tipicamente, existem vários turnos lecionados pelo mesmo docente, sendo um deles frequentado pelo estudante surdo.

Gostaríamos também que fossem investigadas e construídas adaptações que fossem além da comunicação, envolvendo aspetos já associados à forma como os conteúdos programáticos são lecionados, isto é, adaptações curriculares, relativos a diferentes domínios. Contudo, isto só será viável acontecer quando outras barreiras elementares e transversais com que nos deparámos neste estudo forem ultrapassadas, ou seja, quando os direitos, apoios e adaptações das práticas e momentos de avaliação relativos aos estudantes surdos (e, desejavelmente, também em relação aos outros casos de necessidades de AESE) estiverem legislados para o ensino superior.

Um interessante complemento desta investigação seria a realização de um estudo de *follow up* com o Dário e o Artur, nos próximos 10 anos. Nessa investigação procurar-se-ia conhecer a forma como estes dois jovens perspetivavam, com uma maior distância temporal, a vivência da transição para o ensino superior e a frequência do mesmo, bem como o modo como essas mesmas vivências configuraram as suas trajetórias de participação ao longo da vida, pessoal e profissional, nos anos que se seguiram.

Por último, não existem dados estatísticos atualizados sobre a frequência do ensino superior, a nível nacional, por estudantes surdos. Saber quantos estudantes se inscrevem por ano e quais os cursos que frequentam, se têm LGP ou LP como forma de comunicação dominante (Healy et al., 2016), se existem intérpretes de LGP em todas as aulas frequentadas pelos discentes que assumem esta língua como forma de comunicação dominante, quantos anos levam a concluir a licenciatura ou o mestrado integrado, a que empregos têm acesso posteriormente, seriam dados muito importantes para se poder analisar até que ponto o ensino superior é, ou não, realmente inclusivo. A Universidade de Lisboa divulgou, em 2009 e 2010 (Almeida, 2009; Curado & Oliveira, 2010) estudos sobre os estudantes com necessidade de AESE que a frequentavam. Infelizmente, não voltámos a ter acesso a estudos posteriores desta índole, nem referentes a outras instituições. Porém, enquanto os mesmos não forem realizados pelo ministério da tutela, pelas respetivas associações dedicadas a cada tipo de necessidade de AESE, ou pela Grupo de Trabalho de Educação Especial, da Comissão de Educação e Ciência da Assembleia Da República, não teremos uma imagem nítida do que acontece a estes estudantes no ensino superior. E dificilmente se muda o que precisa de ser alterado se nem sequer nos apercebemos, de forma nítida, do que se passa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (1988). Um (bom) problema (não) é (só)... *Educação e Matemática*, 8, 7-10 e 35.
- Abrantes, P. (1994). *O trabalho de projecto e a relação dos estudantes com a matemática: A experiência do projecto MAT789*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).
- Abrantes, P. (2005). *Viagem de ida e volta* (2.^a ed.). Lisboa: APM.
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério de Educação (ME)/Departamento da Educação Básica (DEB).
- Abreu, G. de, Bishop, A., & Presmeg, N. C. (2002). *Transitions between contexts of mathematical practices*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Adams, G., & Markus, H. (2001). Culture as patterns: An alternative approach to the problem of reification. *Culture and Psychology*, 7(3), 283-296.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 377-392). Newbury Park: Sage Publications.
- Afonso, C. (2007a). *Reflexões sobre a surdez: A problemática específica da surdez*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Afonso, C. (2007b). *Reflexões sobre a surdez: A educação de surdos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Agência Lusa (2009, 22 de maio). Surdos não conseguem emprego por falta de intérprete. *Público*. Recuperado de <http://www.publico.pt/sociedade/noticia/surdos-nao-conseguem-emprego-por-falta-de-interprete-1382306>
- Agência Lusa (2016, 15 de setembro). Superior quase sem serviços de apoio a alunos com necessidades especiais. *Diário de Notícias*. Recuperado de <http://www.dn.pt/sociedade/interior/superior-sem-servicos-de-apoio-a-alunos-com-necessidades-especiais-5005023.html>
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores* (A. Cotrim, A. Benard da Costa, & I. Paes, Trans.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (IIE).
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: Como essa tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds.), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-25). Brasília: UNESCO. Recuperado em junho 4, 2010 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184683por.pdf>
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura*, IV(1), 35-43.

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 7, 19-28.
- Allan, J., & Slee, R. (2008). *Doing inclusive education research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Almeida, A. N. de., (2009). *Os estudantes à entrada da universidade de Lisboa: 2008/09*. Lisboa: OPEST – Universidade de Lisboa. Lisboa: OPEST – Universidade de Lisboa. [On-line: <http://www.opest.ul.pt/pdf/EstudantesaentradadaUL0809.pdf>]
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. In J. L. Silva, F. Vieira, A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J. Morgado, ... P. Alves (Eds.), *Actas do Congresso Ibérico “Ensino superior em mudança: Tensões e possibilidades”* (pp. 429-440). Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L., & Soares, A. P. (2004). Estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri, & S. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Alsina, C. (2001). Why the professor must be a stimulating teacher: Towards a new paradigm of teaching mathematics at university level. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI Study* (pp. 3-12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alrø, H., Ravn, O., & Valero, P. (Eds.) (2010). *Critical mathematics education: Past, present and future. Festschrift for Ole Skovsmose*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Alte, I. d’, Petracchi, P., Ferreira, T., Cunha, C., & Salgado, J. (2007). *Self dialógico: Um convite a uma abordagem alternativa ao problema da identidade pessoal*. *Interacções*, 6(20), 8-31.
- Amante, M. J. (1999). A formação pedagógica dos docentes do ensino superior. *Revista Electrónica Interuniversitária de Formación del Profesorado*, 2(1), 219-230. [On-line: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>]
- Ansell, E., & Pagliaro, C. M. (2006). The relative difficulty of signed arithmetic story problems for primary level deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 153-170.
- Antia, S., & Kreimeyer, K. (2003). Peer interaction of deaf and hard-of-hearing children. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Deaf studies, language and education* (pp. 164-176). New York: Oxford University Press.
- Apple, M. (1995/2009). *Education and power* (2.ª ed.). New York e London: Routledge. [Original publicado em inglês, em 1995]
- Arcidiacono, F. (2013). Conversation in educational contexts: School at home and home at school. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 83-107). Charlotte: Information Age Publishing (IAP).

- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000). *'Vive la Différence?'* Exploring context, policy and change in special education in France: Developing cross-cultural collaboration. London: David Fulton Publishers.
- Artigue, M. (2001). What can we learn from educational research at the university level?. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI Study* (pp. 207-220). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Assembleia da República (AR) (1986a). Decreto-Lei n.º 299/86, de 19 de setembro. *Diário da República*, I Série, n.º 216. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda (INCM).
- AR (1986b). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro: Lei de bases do sistema educativo. *Diário da República*, I Série, n.º 237. Lisboa: INCM.
- AR (1997). Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro. *Diário da República*, I Série A, n.º 218. Lisboa: INCM.
- AR (2003). Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 193. Lisboa: INCM.
- AR (2005). Lei Constitucional n.º 1/05, de 12 de agosto. *Diário da República*, I Série A, n.º 155. Lisboa: INCM.
- AR (2009). Lei n.º 85/09: Alteração da escolaridade obrigatória, de 27 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 166. Lisboa: INCM.
- AR (2012). *Documentos e vídeo realizado na Assembleia da República a 21 de março de 2012*. Recuperado em abril 14, 2014, em <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleEvento.aspx?BID=92490>
- Associação Portuguesa de Surdos (APS) (2011). *Surdez*. Recuperado em maio 10, 2013 de http://www.apsurdos.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=42&Itemid=58
- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin: University of Texas Press. [Trabalho original publicado em russo, em 1929]
- Ballantyne, J., Martin, M. C., & Martin, A. (1995). *A surdez*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bandura, A. (1999). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In R. F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology: Key readings in social psychology* (pp. 285-298). Philadelphia: Psychology Press.
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bass, H. (1998). *Research on university-level mathematics education: (Some of) what is needed, and why?*. Comunicação apresentada na ICMI Study Conference: The teaching and learning of mathematics at university level, Singapore.
- Bauersfeld, H. (1980). Hidden dimensions in the so-called reality of a mathematics classroom. *Educational Studies in Mathematics*, 11, 23-41.

- Beach, K. D. (1999). Consequential transitions: A sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Bishop, A. (2001). What values do you teach when you teach mathematics?. *Teaching Children Mathematics*, 7(6), 346-349.
- Bisol, C., & Valentini, C. (2012). Desafios da inclusão: Uma proposta para a qualificação de docentes no ensino superior via tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2), 263-280.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I. (2009). *Alunos Surdos e a matemática: Dois estudos de caso, no 12.º ano de escolaridade do ensino regular*. Lisboa: APM. [Dissertação de mestrado, apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (DEFCUL)]
- Borges, I., & César, M. (2010). Comunicar e aprender matemática: Dois casos de alunos Surdos no ensino regular. In J. M. Matos, A. Domingos, C. Carvalho, & P. Teixeira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – 2010: Comunicação no ensino e na aprendizagem da matemática* (pp. 102-113). Caparica: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Borges, I., & César, M. (2011). Processos de inclusão de dois alunos Surdos em aulas de matemática do 12.º ano de escolaridade. *Educação Inclusiva*, 2(2), 8-17.
- Borges, I., & César, M. (2012). Caminhos para a inclusão na aprendizagem da matemática: Dois estudantes Surdos no 12.º ano de escolaridade do ensino regular. In A. Estrela, L. Marmoz, M. T. Estrela, M. Esteves, M. J. Magarro, L. Tinoca... J. Marques (Eds.), *Revisitar os estudos curriculares: Onde estamos e para onde vamos? XIX Colóquio AFIRSE - Actas* (pp. 2292-2303). Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Borges, I., César, M., & Matos, J. M. (2012). Two Deaf students attending a mainstream mathematics class: Challenging the interaction and collaboration between home and school. In J. Díez-Palomar, & C. Kanes (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (2nd ed.) (pp. 77-88). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- 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. *Interações* 10(33), 87-127. [On-line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6732/5027>]
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2012). Aprendizagem no ensino superior: Relações com a prática docente. In C. Leite, & M. Zabalza (Eds.), *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 984-996). Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).
- Brelje, H. W. (1999). Postsecondary opportunities for the deaf. In H. W. Brelje (Ed.), *Global perspectives on the education of the deaf in selected countries*. Hillsboro: Butte Publications.
- Brislin, R., & Yoshida, T. (1993). *Intercultural communication training: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Brown, L. I. (2004). Diversity: The challenge for higher education. *Race Ethnicity and Education*, 1(1), 21-34.

- Burns, R. B. (2000). *Introduction to researcher methods* (4.^a ed.). London: Sage Publications.
- Cabral, E. (2005). Dar ouvidos aos surdos, velhos olhares e novas formas de os escutar. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 37-57). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Campos, M. J. (2005). A emergência do povo Surdo. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 59-74). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da matemática: Duas professoras, dois currículos*. Lisboa: APM.
- Carpenter, T. P. (1985). Learning to add and to subtract: An exercise in problem solving. In E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: Multiple research perspectives* (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos Surdos: No mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- Centro de Integração Profissional para Surdos (CIPS) (2003). *CIPS – A origem*. Recuperado em janeiro 3, 2014 de <http://www.asurdosporto.org.pt/artigo.asp?idartigo=169>
- César, M. (1998). Investigação contextualizada, interações entre pares e matemática. In A. Azevedo, A. Domingos, C. Almeida, E. Palma, M. Azevedo, & M. da P. Salgado (Eds.), *Actas do VIII seminário de investigação em educação matemática* (pp. 7-33). Lisboa: APM.
- César, M. (2000). Interações na aula de matemática: Um percurso de 20 anos de investigação e reflexão. In C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J. P. da Ponte, J. M. Matos, & L. Menezes (Eds.), *Interações na aula de matemática* (pp. 13-34). Viseu: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação - Secção de Educação Matemática (SPCE-SEM).
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- César, M. (2007). Dialogical identities in students from cultural minorities or students categorised as presenting SEN: How do they shape learning, namely in mathematics?. In ScTIG Group (Eds.), *2nd sociocultural theory in educational research & practice conference proceedings*. Manchester: University of Manchester.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 203-233). Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M. (2010). Comment to Paola's conference: Dialogism in action. In V. Durand-Guerrier, S. Soury-Lavergne, & F. Arzarello (Eds.), *Proceedings of CERME 6* (pp. LXXXVII-XCIII). Lyon: INRP – Institut National de Recherche Pédagogique. [On-line, desde julho 16, 2010: <http://www.inrp.fr/editions/editions-electroniques/cerme6/plenary-2>]
- César, M. (2012a). O papel das famílias nos processos de aprendizagem matemática dos alunos: Caminhos para a inclusão ou retratos de formas (subtis) de exclusão?. *Interações*, 8(20), 255-292.

- César, M. (2012b). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interacções*, 8(21), 68-94.
- César, M. (2012c). *Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar*. Lisboa: Assembleia da República. [On-line: <http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/Paginas/DetalleEvento.aspx?BID=92490>]
- César, M. (2013a). Collaborative work, dialogical self and inter-/intra-empowerment mechanisms: (Re)constructing life trajectories of participation. In M. B. Ligorio, & M. César (Eds.), *Interplays between dialogical learning and dialogical self* (pp. 151-192). Charlotte, NC: IAP.
- César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatsu, A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 35-81). Charlotte, NC: IAP.
- César, M. (2014). Inter- and intra-empowerment mechanisms: Contributions to mathematical thinking and achievement. In T. Zittoun, & A. Iannaccone (Eds.), *Activities of thinking in social spaces* (pp. 167-186). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- César, M. (2017). Travail collaboratif et processus d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques: L'importance des mécanismes d'inter- et intra-empowerment. In M. Giglio, & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: Réflexions et perspectives* (pp. 35-53). Berne: Peter Lang.
- César, M., & Ainscow, M. (Eds.) (2006). *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3).
- César, M., & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- César, M., & Machado, R. (2012). Listening to different voices about mathematics learning: Teachers', students' and families' accounts. In J. Díez-Palomar, & C. Kanés (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (2.^a ed.) (pp. 89-100). Bellaterra: UAB.
- César, M., Machado, R., & Ventura, C. (2014). Praticar a inclusão e não apenas falar de inclusão. *Interacções*, 10(33), 18-72 [On-line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6730/5025>]
- César, M., & Oliveira, I. (2005). The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school. *European Journal of Psychology of Education*, XX(1), 29-43.
- César, M., & Santos, N. (2006). From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.
- César, M., Torres, M., Rebelo, M., Castelhana, A., Candeias, N., Candeias, A., ... Costa, C. (2000). Interações sociais e matemática: Ventos de mudança nas práticas de sala de aula. In C. Monteiro, F. Tavares, J. Almiro, J. P. da Ponte, J. M. Matos, & L. Menezes (Eds.), *Interações na aula de matemática* (pp. 47-83). Viseu: SPCE-SEM.

- César, M., & Ventura, C. (2012). Regulatory dynamics between schools and families: Empowering families to facilitate mathematics learning. In J. Díez-Palomar, & C. Kanés (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (2.^a ed.) (pp. 101-112). Bellaterra: UAB.
- Christiansen, B., & Walther, G. (1986). Task and activity. In B. Christiansen, A. G. Howson, & M. Otte (Eds.), *Perspectives on mathematics education* (pp. 243-307). Dordrecht: D. Reidel.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Personal experience methods. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 150-178). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clark, N. (2014, 3 de junho). Towards a european higher education area: 15 years of Bologna. *World Education News & Reviews*. Recuperado em maio 9, 2016 de de <http://wenr.wes.org/2014/06/towards-a-european-higher-education-area-15-years-of-bologna/>
- Cobb, P., & Jackson, K. (2011). Towards an empirically grounded theory of action for improving the quality of mathematics teaching at scale. *Mathematics Teacher Education and Development*, 13(1), 6-33.
- Coelho, O. (2000). E depois da escola? Formação, autoformação e transição para a vida activa dos surdos em Portugal. In R. Nunes (Ed.), *Perspectivas na integração da pessoa surda* (pp. 171-212). Coimbra: Serviço de Bioética e Ética Médica, Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morriison, K. (2001). *Research methods in education*. London and New York: Routledge/Falmer.
- Conselho de Ministros (2009). Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 168. Lisboa: INCM.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Courela, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projecto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental* (Tese de doutoramento, CdRom). Universidade de Lisboa (UL), Lisboa.
- Crafter, S., & Abreu, G. de (2013). Exploring parents' cultural models of mathematical knowledge in multiethnic primary schools. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 209-228). Charlotte: IAP.
- Chronaki, A. (2009). An entry to dialogicality in the maths classroom: Encouraging hybrid learnig identities. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 117-143). Rotterdam: Sense Publishers.
- Curado, A. P., & Oliveira, V. (2010). *Estudantes com necessidades educativas especiais na universidade de Lisboa*. Lisboa: Gabinete de Garantia da Qualidade, Universidade de Lisboa.

- D'Ambrósio, U. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, 31(1), 99-120.
- DeCaro, J. J., Mudgett-DeCaro, P. A., & Dowaliby, F. J. (2001). Attitudes toward occupations for deaf youth in Sweden. *American Annals of the Deaf*, 146, 51.
- De Corte, E., & Verschaffel, L. (1987). The effect of semantic structure on first graders' strategies for solving addition and subtraction word problems. *Journal for Research in Mathematics Education*, 18, 363-381.
- Denzin, N. K. (1984). *The researcher act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (2002). The interpretative process. In A. Huberman, & M. Miles (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Department for Educations and Skills (DfES) (2003). *The future oh higher education*. London: DfES.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*, Research report 433. London: Department for Education and Skills.
- Dias, A. (2015). *O museu como espaço/tempo de aprendizagem: contributos para a promoção da literacia científica* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Universidade Lusófona, Lisboa.
- Direção-Geral de Educação (DGE) (2013). *Rede de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos*. Recuperado em julho 5, 2015, de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/rede_esc.ref.surdos_net_jul2014.pdf
- Direção-Geral de Estatística de Educação e Ciência/Ministério de Educação e Ciência (DGEEC/MEC) (2015). *Ensino Superior: Vagas e inscritos (inclui inscritos em mobilidade internacional)*. Recuperado em julho 24, 2015, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>
- Direção-Geral do Ensino Superior-Ministério da Educação (DGES-ME) (1999). *O ensino superior em Portugal*. Lisboa: DGES-ME.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2004). *Domínio sensorial: Audição*. Recuperado em abril 8, 2009, de http://www.dgidc.min-edu.pt/especial/defaultDS_A.asp
- DGIDC (2011a). *Agrupamento de escolas e escolas secundárias de referência para o ensino bilingue de alunos surdos*. Recuperado em julho 14, 2012, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=56>
- DGIDC (2011b). *Mapa da rede de escolas de referência existentes no país*. Recuperado em julho 14, 2012, de http://area.dgidc.min-edu.pt/mapa_especial/mapa_de_portugalCegosSurdos.html
- Domingos, A. (2003). *Compreensão de conceitos matemáticos avançados: A matemática no início do superior* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Universidade Nova de Lisboa, Monte da Caparica. [On-line: http://run.unl.pt/bitstream/10362/78/1/domingos_2003.pdf]

- Dreyfus, (1991). Advanced mathematical thinking processes. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 25-41). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Dr. Seuss (1971). *The Lorax*. Nova York: Random House.
- Dyson, A., & Millward A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the lifecourse: The role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). New York e London: Routledge.
- Edwards, A., & Warin, J. (1999). Parental involvement in raising the achievement of primary school pupils: Why bother?. *Oxford Review of Education*, 25(3), 325-341.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology: Recent thematic shifts and their implications for research on teaching. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4.^a ed.) (pp. 209-225). Washington, DC: American Educational Research Association (AERA).
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Erickson, F. (1985). *Qualitative methods in research on teaching*. Michigan: The Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Esteves, D., Bucu, M., Blanco, S., Filha, L., & César, M. (2013). Poder, voz e equidade: Um estudo de caso sobre uma aluna surda. In L. Lima-Rodrigues, & D. Rodrigues, *Atas do III Congresso Internacional "Educação inclusive e Equidade"* (Parte II, pp. 1300-1317). Almada: Pró-inclusão-Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- European Higher Education Area (EHEA) (1999). *The Bologna declaration of 19 June 1999: Joint declaration of the European ministers of education*. Bologna: EHEA. [On-line: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf]
- Farrell, P. (2006). Developing inclusive practices among educational psychologists: Problems and possibilities. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 293-304.
- Favilli, F., César, M., & Oliveras, M. L. (2004). *Projecto IDMAMIM: Matemática e intercultural*. Pisa: Universidade de Pisa. [3 CdRoms: La Zampoña, Os Baticues e Las Alfombras]
- Fernandes, D. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): Um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação: Temas e Problemas*, 2, 129-158.
- Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 581-600.
- Fernandes, D. (2008). Algumas reflexões acerca dos saberes dos alunos em Portugal. *Educação & Sociedade*, 29(102), 275-287.
- Fernandes, D. (2014). Avaliação das aprendizagens e políticas educativas: O difícil percurso da inclusão e da melhoria. In M. L. Rodrigues (Ed.), *Quarenta anos de*

- políticas de educação em Portugal: A construção do sistema democrático de ensino* (vol. I, pp. 231-268). Coimbra: Almedina.
- Fernandes, J. A., Alves, M. P., Forjaz, M. A., & Correira, P. F. (2008). O estágio pedagógico de matemática da universidade do Minho na perspectiva dos seus intervenientes da escola. *Revista de Estudos Curriculares*, 6(2), 153-184.
- Ferreira, A. (2005). Questões sociolinguísticas inerentes à educação bilingue das pessoas surdas. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 93-95). Porto: Edições Afrontamento/CIEE.
- Ferreira, M. (2009). Determinantes do rendimento académico no ensino superior. *Revista Internacional d'Humanitats*, 15, 55-60.
- Field, J. (2010). Preface. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. xvii-xxiv). New York: Routledge.
- Fine, G. A. (1981). Friends, impression management, and preadolescent behavior. In S. R. Asher, & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 29-52). London: Cambridge University Press.
- Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A..
- Fonseca, V. (2000). Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: Alguns dados de caracterização e de intervenção. *Sonhar: Comunicar/Repensar a diferença*, VII(1), 9-22.
- Foster, S., Long, G., & Snell, K. (1999). Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education. *Journal of DEaf Studies and DEaf Education*, 4, 225-235.
- Foster, S., & MacLeod, J. (2003). Deaf people at work: Assessment of communication among deaf and hearing persons in work settings. *International Journal of Audiology*, 42, 128-139.
- Freire, P. (1979/2007). *Educação e mudança* (12.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). Nós podemos reinventar o mundo. *Nova Escola*, 9-13. [On-line: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui>]
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia* (26.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso* (Tese de doutoramento, documento policopiado). UL, Lisboa.
- Freire, S., & César, M. (2002). Evolution of the Portuguese special education system. A deaf child's life in a regular school: Is it possible to have hope?. *Educational and Child Psychology*, 19(2), 76-96.
- Fu, Q., & Nogaki, G. (2004). Noise susceptibility of cochlear implant users: The role of spectral resolution and smearing. *Journal of the Association for Research in Otolaryngology*, 6, 19-27.
- Fundação Ot,orriolaringologia (FORL) (2013). Eco G/BERA. Recuperado em maio 10, 2013 de <http://www.forl.org.br/bera.asp>
- Furinghetti, F., Matos, J. M., & Menghini, M. (2013). From mathematics and education, to mathematics education. In A. B. M. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick, & F.

- Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education* (pp. 273-302). New York: Springer.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2(XXVIII), 359-375.
- Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (1996). *Educational research: An introduction* (6.^a ed). New York: Longman Publishers USA.
- Gallaway, C. (1998). Early interaction. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 49-57). London: David Fulton Publishers.
- García, M. C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward an interpretative theory of culture. In C. Geertz (Ed.), *The interpretation of cultures. Selected essays by Clifford Geertz* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Geyer, P. D., & Schroedel, J. G. (1999). Conditions influencing the availability of accommodations for workers who are deaf or hard-of-hearing. *Journal of Rehabilitation*, 65(2), 42-50.
- Gomes, M. C. (2010). *Lugares e representações do outro: A surdez como diferença*. Porto: CIIE/Livraria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gorgorió, N., & Prat, M. (2009). Jeopardizing learning opportunities in multicultural mathematics classrooms. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 145-170). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gravemeijer, K., Cobb, P., Bowers, J., & Whitenack, J. (2000). Symbolizing, modelling, and instructional design. In P. Cobb, E. Yackel, & K. McClain (Eds.), *Symbolizing and communicating in mathematics classroom* (pp. 225-273). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gregory, S. (1998). Mathematics and deaf children. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Power, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 119-126). London: David Fulton.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscaping of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Guerra, M. J. (2005). *A emergência do povo surdo*. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 59-74). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Guerreiro, M. D., & Abrantes, P. (2007). *Transições incertas: Os jovens perante o trabalho e a família*. Lisboa: Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego.
- Gutiérrez, R. (2007). (Re)defining equity: The importance of a critical perspective. In N. Nasir, & P. Cobb (Eds.), *Improving access to mathematics: Diversity and equity in the classroom* (pp. 37-50). New York: Teachers College Press.

- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção colectiva de um projecto curricular de formação de professores* (Tese de doutoramento, CdRom). UL, Lisboa.
- Hamido, G., & César, M. (2009). Surviving within complexity: A meta-systemic approach to research on social interactions in formal educational scenarios. In K. Kumpulainen, C. Hemlo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interaction: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hanna, G., & Jahnke, H. N. (1993). Proof and application. *Educational Studies in Mathematics*, 24(4), 421-438.
- Healy, L., Ramos, E. B., Fernandes, S. H. A. A., & Peixoto, J. L. B. (2016). Mathematics in the hands of deaf learners and blind learners: Visual-gestural-somatic means of doing and expressing mathematics. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, ... M. Villavicencio Ubilliús (Eds.), *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI study* (pp. 47-66). New York, Dordrecht, London: Springer.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Hermans, H. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychology Bulletin*, 119(1), 31-50.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- Hermans, H., Kempen, H., & Van Loon, R. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hillel, J. (2001). Trends in curriculum: A working group report. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI Study* (pp. 59-69). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hughes, M., Greenhough, P., Yee, W. C., Andrews, J. (2010). The daily transition between home and school. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 16-31). New York: Routledge.
- Inclusion International (Ed.) (2009). *Better education for all: When we're included too. A global report*. London: Inclusion International.
- Instituto Nacional para a Reabilitação (INR) (2010). Estudantes surdos e ensino superior: Condições e possibilidades. *Surdos Notícias*, 4, 25.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. London: MacMillan and Co., LTD.
- Jorge, A., & Ferreira, A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 335-357.
- Júri Nacional de Exames (JNE) (2016a). *NORMA 01/JNE/2016 – Instruções para a inscrição nas provas e exames do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário*. Lisboa: Direção-Geral da Educação (DGE)-JNE.
- JNE (2016b). *GUIAC: Guia para aplicação de condições na realização de provas e exames-JNE 2016*. Lisboa: DGE-JNE.

- Keating, E., & Mirus, G. (2000). Cross-modal conversations: Deaf children and hearing peers at school. *Crossroads of Language, Interaction, and Culture*, 3, 73-90.
- Keating, E., & Mirus, G. (2003). Examining interactions across language modalities: Deaf children and hearing peers at school. *Anthropology & Education Quarterly*, 34(2), 115-135.
- Kelly, R., Lang, H., & Pagliaro, C. (2003). Mathematics word problem solving for deaf students: A survey of practices in grades 6-12. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 104-119.
- Kidd, D. H., Madsen, A. L., & Lamb, C. S. (1993). Mathematics vocabulary: Performance of residential deaf students. *School Science and Mathematics*, 93, 418-421.
- Kluwin, T., Stinson, M., & Colarossi, G. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200-213.
- Kritzer, K. L. (2009a). Barely started and already left behind: A descriptive analysis of the mathematics ability demonstrated by young deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(4), 409-421.
- Kritzer, K. L. (2009b). Families with young deaf children and the mediation of mathematically-based concepts within a naturalistic environment. *American Annals of the Deaf*, 153, 474-483.
- Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years*, 26(2), 123-141.
- Lampert, M., & Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*, 109(5), 491-509.
- Lang, H., & Pagliaro, C. (2007). Factors predicting recall of mathematics terms by deaf students: Implications for teaching. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 449-460.
- Lang, H. G. (2002). Higher education for deaf students: Research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 267-280.
- Lang, H. G., Stinson, M. S., Kavanagh, F., Liu, Y., & Basile, M. (1999). Learning styles of deaf college students and instructors' teaching emphases. *Journal of the Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 16-27.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowan & Littlefield.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, USA: Cambridge University Press.
- Leigh, I. W. (2009). *A lens on deaf identities: Perspectives on deafness*. New York: Oxford University Press.
- Leite, C. (2002). A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In M. Fernandes, J. A. Gonçalves, M. Bolina, T. Salvado, & T. Vitorino (Eds.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação. Actas do 5.º congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação* (pp. 95-100). Porto: Edições Colibri & SPCE.

- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação (Porto Alegre)*, 28(3), 371-289.
- Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 2(6), 67-81.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ligorio, M. B., & César, M. (Eds.) (2013). *Interplays between dialogical learning and dialogical self*. Charlotte, NC: IAP.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Lindberg-Sand, A., & Sonesson, A. (2008). Compulsory higher education teacher training in Sweden: Development of a national standards framework based on the scholarship of teaching and learning. *Tertiary Education and Management*, 14(2), 123-139.
- Loureiro, M., Rijo, C., & César, M. (2001). O privilégio de ter alunos diferentes!. In B. D. da Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do VI congresso galaico-português de psicopedagogia* (vol. I, pp. 673-684). Braga: Universidade do Minho.
- Locke, J. (1690/1999). *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lüdke, M., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Machado, A. (1999). *Caminante no hay camino*. Recuperado em julho 3, 2009, de <http://www.poemas-del-alma.com/antonio-machado-caminante-no-hay-camino.htm>
- Machado, R. (2008). *Brócolos e matemática: Representações sociais da matemática de alunos do 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: APM. [Dissertação de mestrado, apresentada do DEFCUL]
- Machado, R. (2014). *Trabalho colaborativo e matemática: Um estudo de caso sobre o instrumento de avaliação de capacidades e competências do projecto interação e conhecimento*. Lisboa APM. [Tese de doutoramento, apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL)]
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar, em matemática. *Interações*, 8(20), 98-140. [On-line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>]
- Machado, R., & César, M. (2013). Contributos das representações sociais e do trabalho colaborativo para o acesso às ferramentas culturais da Matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática/International Journal for Studies in Mathematics Education*, 6(1), 96-146.

- MacLeod-Gallinger, J. E. (1992). The career status of deaf women: A comparative look. *American Annals of the Deaf*, 137, 315-325.
- Marques da Silva, J. (2002). *De círculo vicioso a círculo virtuoso: Reflexões em torno de um percurso que se queria de inovação*. Lisboa: APM. [Dissertação de mestrado, apresentada no DEFCUL]
- Marschark, M., & Everhart, V. (1999). Problem-solving by deaf and hearing students: Twenty questions. *Deafness and Education International*, 1, 65-82.
- Martins, A. M. (2004). Determinantes do (in)sucesso académico na universidade. *Revista Snesup*, 13, 17-19.
- Matos, J. M. (2002). Comunidades de matemática. In D. Moreira, C. Lopes, I. Oliveira, J. M. Matos, & L. Vicente (Eds.), *Matemática e comunidades: A diversidade social no ensino-aprendizagem da matemática* (pp. 93-104). Lisboa: SPCE-SEM & IIE.
- Matos, J. M. (2006). História do ensino da matemática em Portugal: Constituição de um campo de investigação. *Revista Diálogo Educacional* 6(18), 11-18. Recuperado em abril 1, 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116273002>
- Matos, J. M. (2008). A resolução de problemas e a identidade da educação matemática em Portugal. In R. Luengo González, B. Gómez Alfonso, M. Camacho Machín, & L. J. Blanco Nieto (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XII* (pp. 141-158). Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.
- Matos, J. M. (2010). Elementos sobre o ensino e a aprendizagem da matemática moderna em Portugal no final dos anos 70. In J. M. Matos, & W. R. Valente (Eds.), *A reforma da matemática moderna em contextos ibero-americanos* (pp. 137-174). Lisboa: Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED).
- McIlroy, G. (2010). *Discovering deaf identities: A narrative exploration of educational experiences on deaf identity*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishers.
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of deaf identity: An ethnographic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494-511.
- Melro, J. (2003). *Escola inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada* (Dissertação de mestrado, documento policopiado). DEFCUL, Lisboa.
- Melro, J. (2014). *Do gesto à voz: Um estudo de caso sobre a inclusão de estudantes surdos do ensino secundário recorrente noturno* (Tese de doutoramento, documento policopiado). UL, Lisboa. [On-line: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15837>]
- Melro, J., & César, M. (2010). Educação inclusiva: Desafios à profissionalidade docente e às aprendizagens dos alunos Surdos. *Educação Inclusiva*, 1(2), 10-17.
- Melro, J., & César, M. (2012). Abraçando e efectivando a inclusividade: O exemplo da inclusão de alunos Surdos no ensino regular. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota, & Á. Santos (Eds.), *Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas* (vol. I, pp. 255-272). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

- Meyer, M., Prediger, S., César, M., & Norén, E. (2016). Making use of multiple (non-shared) first languages: State of and need for research and development in the European language context. In R. Barwell, P. Clarkson, A. Halai, M. Kazima, J. Moschkovich, N. Planas, ... M. Villavicencio Ubilliús (Eds.), *Mathematics education and language diversity: The 21st ICMI study* (pp. 47-66). New York, Dordrecht, London: Springer.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Miles, S., & Ainscow, M. (Eds.) (2011). *Responding to diversity in schools: An inquiry based approach*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Ministério da Educação (ME) (1990). Decreto-lei n.º 35/90, de 25 de janeiro. *Diário da República*, I Série, n.º 21. Lisboa: INCM.
- ME (1991). Decreto-lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 193. Lisboa: INCM.
- ME (1993). Decreto-lei n.º 301/93, de 31 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 204. Lisboa: INCM.
- ME (1996). Decreto-lei n.º 28-B/96, 4 de abril. *Diário da República*, I Série, n.º 81. Lisboa: INCM.
- ME (1997). Despacho n.º 105/97, de 1 de julho. *Diário da República*, II Série, n.º 149. Lisboa: INCM.
- ME (1998). Decreto-lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro. *Diário da República*, I Série, n.º 222. Lisboa: INCM.
- ME (2008). Decreto-lei n.º 3/08, de 7 de janeiro. *Diário da República*, I Série, n.º 4. Lisboa: INCM.
- ME (2009). Decreto-lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 166. Lisboa: INCM.
- ME (2016a). Despacho-normativo n.º 1-D/2016, de 4 de março. *Diário da República*, II Série, n.º 45. Lisboa: INCM.
- ME (2016b). Decreto-lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República*, I Série, n.º 65. Lisboa: INCM.
- MEC (2012a). Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, I Série, n.º 129. Lisboa: INCM.
- MEC (2012b). Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto. *Diário da República*, I Série, n.º 155. Lisboa: INCM.
- MEC (2013). Decreto-lei n.º 152/13, de 4 de novembro. *Diário da República*, I Série, n.º 213. Lisboa: INCM.
- MEC (2014). Programa e metas curriculares: Matemática A. Lisboa: MEC. Recuperado em maio 7, 2016 de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Matematica_A/programa_metas_curriculares_matematica_a_secundario.pdf
- MEC (2015a). Portaria n.º 103/2015, de 8 de abril. *Diário da República*, I Série, n.º 68. Lisboa: INCM.

- MEC (2015b). Portaria n.º 197-B/2015, de 3 de julho. *Diário da República*, I Série, n.º 128. Lisboa: INCM.
- ME/Departamento do Ensino Secundário (DES) (1997). *Matemática: Programas 10.º, 11.º e 12.º anos*. Lisboa: DES.
- Morgado, J., Silva, J. C. C., & Pereira, R. (2008). Atitudes de alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade face à integração escolar de alunos com Trissomia 21. *Revista Europeia de Inserção Social*, 2, 45-63.
- Morgado, J., & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1(XVII), 127-142.
- National Council of Teachers of the Deaf Research Committee (1957). The teaching arithmetic in schools for the deaf. *Teacher of the Deaf*, 152, 165-172.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (1980). *An agenda for action*. Reston, VA: NCTM.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Restons, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- NCTM (2007). *Princípios e normas para a matemática escolar* (M. Melo, Trad.). Lisboa: APM.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman Publishers.
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2.ª ed.). New York e London: Routledge.
- Nunes, T., & Moreno, C. (1998). Is hearing impairment a cause of difficulties in learning mathematics?. In C. Donlan (Ed.), *The development of mathematical skills* (pp. 227-254). Hove, Britain: Psychology Press.
- Nunes, T., & Moreno, C. (2002). An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(2), 120-133.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness & Educational International*, 3(3), 123-136.
- Ohna, S. E. (2004). Deaf-in-my-own-way: Identity, learning and narratives. *Deafness & Education International*, 6(1), 20-38.
- Oliveira, I. (2006). *Uma alternativa curricular no 2.º ciclo do ensino básico: Vivências e reflexões* (Tese de doutoramento, CdRom). UL, Lisboa.
- Oliveira, J. A. A. (2005). Implante coclear. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 38(3/4), 262-272.
- Olusanya, B. O., Neumann, K. J., & Saunders, J. E. (2014). The global burden of disabling hearing impairment: A call to action. *Bulletin of the World Health Organization*, 92(5), 367-373.
- Oppenheim, A. (2000). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Continuum.

- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (2008). Ten steps to equity in education. *Policy Brief, January*, 1-8. [On-line: <http://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>]
- OCDE (2013a). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. [On-line: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>]
- OCDE (2013b). *PISA 2012 results. Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (vol. II). Paris: PISA, OECD Publishing. [On-line: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en>]
- OCDE (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris, OECD Publishing. [On-line: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>]
- Organização Mundial de Saúde (OMS) (2004). *Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde* (A. Leitão, Trad. e revisão). Lisboa: Direção-Geral da Saúde.
- OMS (2014). *Deafness and hearing loss*. Recuperado em setembro 30, 2014 de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>
- Pachane, G. G. (2005). Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: Elementos para discussão. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, 13(1), 13-24.
- Pain, E. (2010, 28 de maio). Ten years of Bologna: Threats and opportunities for students. *Science*. Recuperado em maio 9, 2016, de: <http://www.sciencemag.org/careers/2010/05/ten-years-bologna-threats-and-opportunities-students>
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: INCM.
- Pascarella, E. T. (1982). *Studying student attrition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluations methods*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, Ca: Sage Publications.
- Pechar, H. (2012). The decline of an academic oligarchy. The Bologna process and ‘Humboldt’s Last Warriors’. In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads: 613 between the Bologna process and national reforms – Part 2* (pp. 613-630). Dordrecht: Springer.
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. (2007). Contributos da educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspectiva comparada – Portugal e Espanha. *Antropológicas*, 10, 227-255.
- Perales, M. J., Sánchez, P., & Chiva, I. (2002). El “curso de iniciación a la docencia universitaria” como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València: Un sistema de evaluación. *Relieve*, 8(1), 49-69. [On line: http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4htm]
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., ... Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 51-59.

- Perret-Clermont, A.-N., & Nicolet, M. (1988/2001). *Interagir et connaître: Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Fribourg/Paris: DelVal/L'Harmattan.
- Pimenta, S., & Anastasiou, L. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinheiro, A. B., Yamada, M., Bevilacqua, M. C., & Crenitte, P. (2012). Avaliação das habilidades escolares de crianças com implante coclear. *Revista CEFAC – Speech, Language, Hearing Sciences and Educational Journal*, 14(5), 826-832.
- Piscarreta, S. (2002). *Malmequer, bem-me-quer, muito, pouco ou nada: Representações sociais da matemática em alunos do 9º ano de escolaridade*. Lisboa: APM. [Dissertação de mestrado, apresentada na Universidade Aberta]
- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3(1), 3-18.
- Ponte, J. P., Matos, J. M., & Abrantes, P. (1998). *Investigação em educação matemática: Implicações curriculares*. Lisboa: IIE.
- Pontecorvo, C., Liberati, V., & Monaco, C. (2013). How school enters family's everyday life. In G. Marsico, K. Komatsu, & A. Iannaccone (Eds.), *Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school* (pp. 3-34). Charlotte: IAP.
- Porter, G. (1991). The methods and research teacher: A collaborative consultant model. In G. Porter, & D. Richler (Eds.), *Changing Canadian schools: Perspectives on disability and inclusion* (pp. 107-154). Toronto, Ontário: The G. Allan Roehrer Institute.
- Praslon, F. (1999). Discontinuities regarding the secondary/university transition: The notion of derivative, as a special case. In O. Zaslavsky (Ed.), *Proceedings of the 23rd conference of the international group for the psychology of mathematics*, (vol. 4, pp. 73-80). Haifa: Technion Printing Centre.
- Punch, R., Creed, P., & Hyde, M. (2006). Career barriers perceived by hard-of-hearing adolescents: Implications for practice from a mixed-methods study. *Journal of Deaf Education*, 11(2), 224-237.
- Punch, R., Hyde, M., & Power, D. (2007). Career workplace experiences of Australian university graduates who are deaf or hard-of-hearing. *Journal of Deaf Education*, 12(4), 504-517.
- Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-129). New York: Routledge.
- Remedios, L., & Clarke, D. (2009). Cultural origins of patterns of participation in multicultural classrooms. In M. César, & K. Kumpulainen (Eds.), *Social interactions in multicultural settings* (pp. 297-327). Rotterdam: Sense Publishers.
- Rieg, S., & Wilson, B. (2009). An investigation of the instructional pedagogy and assessment strategies used by teacher educators in two universities within a state system of higher education. *Education*, 130(2), 277-294.

- Robert, A., & Speer, N. (2001). Research on the teaching and learning of calculus/elementary analysis. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI Study* (pp. 283-299). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Rodrigues, D. (Ed.) (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues (Ed.), *Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 300-318). São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, M. L. (Ed.) (2014). *40 anos de políticas de educação em Portugal – Volume I – A construção do sistema democrático de ensino*. Lisboa: Almedina.
- Rodrigues, N., Roldão, C., Nóvoas, D., Fernandes, S., & Duarte, T. (2010). *Estudantes à saída do secundário 2009/2010*. Lisboa: Observatório do Trajecto dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES) & Gabinete de Estatística e Planeamento de Educação/Ministério da Educação (GEPE/ME). Recuperado em maio 9, 2016 de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Sa_da_do_Secund_rio_20092011.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=48&fileName=Estudantes_Sa_da_do_Secund_rio_20092011.pdf)
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rose, R. (2002). The curriculum: A vehicle for inclusion or a lever for exclusion?. In C. Tilstone, L. Florian, & R. Rose (Eds.), *Promoting inclusive practice* (pp. 27-38). London/New York: Routledge Falmer.
- Roth, W.-M., & Hsu, P.-L. (2010). *Analyzing communication: Praxis of method*. Rotterdam. Rotterdam: Sense Publishers.
- Roth, W.-M., & Radford, L. (2011). *A cultural-historical perspective on mathematics teaching and learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rudder, H. (2010). Mission accomplished? Which mission? The 'Bologna Process': A view from Germany. *Higher Education Review*, 43(1), 3-20. [On-line: http://www.academia.edu/1016333/Mission_accomplished_Which_mission_The_Bologna_Process_-_a_view_from_Germany]
- Rudner, L. M. (1978). Using standard tests with the hearing-impaired: The problem of item bias. *Volta Review*, 80, 31-40.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: IIE.
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: Uma viagem ao mundo dos surdos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sampaio, I. S., & Santos, A. A. (2002). Leitura e redação entre universitários: Avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 31-38.

- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão* (Dissertação de mestrado, CdRom). DEFCUL, Lisboa.
- Santos, J. (2016). *Educação inclusiva: Caminhos para uma educação de qualidade no espaço rural algarvio* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-UL), Lisboa. [On-line: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/22862>]
- Santos, L. (2008). Um olhar sobre o Plano da Matemática. *Educação e Matemática*, 97, 3-6.
- Santos, L., & Canavarro, A. (2013). Matemática para todos, matemática com todos. Do acreditar ao querer: A interpelação de Paulo Abrantes. *Educação e Matemática*, 124, 3-7.
- Santos, N. (2008). *Ver a matemática com pontos: Um estudo de caso de um aluno cego do 12.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado, CdRom). DEFCUL, Lisboa.
- Santos, N., Ventura, C., & César, M. (2008). Alunos cegos nas aulas de matemática. In APM (Ed.), *Actas do ProfMat 2008*. Elvas: APM.
- Saur, R. E., Layne, C. A., Hurley, E. A., & Opton, K. (1986). Dimensions of mainstreaming. *American Annals of the Deaf*, 131, 325-330.
- Schoenfeld, A. (1996). Porquê toda esta agitação acerca da resolução de problemas?. In P. Abrantes, L. C. Leal, & J. P. Ponte (Eds.), *Investigar para aprender matemática* (pp. 61-72). Lisboa: APM & Projecto MPT.
- Schroedel, J., Watson, D., & Boone, S. E. (2004, May). *Invigorating VR services to hard of hearing consumers: A professional dialogue on a national research project*. Comunicação apresentada na National Training Conference of Vocational Rehabilitation Professionals Serving Consumers with Hearing Loss, Washington DC.
- Schubauer-Leoni, M. L., & Perret-Clermont, A.-N. (1997). Social interactions and mathematics learning. In T. Nunes, & P. Bryant (Eds.), *Learning and teaching mathematics: An international perspective* (pp. 265-283). Hove: Psychology Press.
- Selden, A., & Selden, J. (2001). Tertiary mathematics education research and its future. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI Study* (pp. 237-254). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sfard, A. (2001). There is more to discourse than meets the ears: Learning from mathematical communication things that we have not known before. *Educational Studies in Mathematics*, 46(1/3), 13-57.
- Sfard, A. (2008). *Thinking as communicating*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The social model of disability: An outdated ideology?. *Research in Social Science*, 2, 9-28.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.

- Silva, F. V. (2005). Desenvolvimento sócio-emocional e surdez: Alguns contributos da investigação. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 77-97). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, J., Fonseca, M., Martins, A., Fonseca, C., & Lopes, I. (2001a). *Matemática A: 10.º ano*. Lisboa: ME/DES.
- Silva, J., Fonseca, M., Martins, A., Fonseca, C., & Lopes, I. (2001b). *Matemática B: 10.º ou 11.º anos*. Lisboa: ME/DES.
- Silva, J., Fonseca, M., Martins, A., Fonseca, C., & Lopes, I. (2002a). *Matemática A: 11.º ano*. Lisboa: ME/DES.
- Silva, J., Fonseca, M., Martins, A., Fonseca, C., & Lopes, I. (2002b). *Matemática B: 11.º ou 12.º anos*. Lisboa: ME/DES.
- Silva, J., Fonseca, M., Martins, A., Fonseca, C., & Lopes, I. (2002c). *Matemática A: 12.º ano*. Lisboa: ME/DES.
- Silva, J., Martins, M. L., Martins, A., & Loura, L. (2001). *Programa de matemática aplicada às ciências sociais*. Lisboa: ME/DES.
- Silva, J. C. (2003). Novos programas de matemática no ensino secundário – 2003/2004. *Gazeta da Matemática*, 145, 10-17.
- Silva, M. A. (2008). *Uma outra forma de ver o mundo: A inclusividade nas práticas experimentais de ciências físico-químicas do 8.º ano de escolaridade* (Dissertação de mestrado, CdRom). Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa e Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 135-153.
- Sim-Sim, I. (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In I. Sim-Sim (Ed.), *A criança surda: Contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Skemp, R. R. (1978). Relational understanding and instrumental understanding. *Arithmetic Teacher*, 26(3), 9-15.
- Skovsmose, O. (2006). Challenges for mathematics education research. In J. Maasz, & W. Schloeglmann (Eds.), *New mathematics education research and practice* (pp. 33-50). Rotterdam: Sense Publishers.
- Skovsmose, O. (2007). *Educação crítica: Incerteza, matemática, responsabilidade*. São Paulo: Cortez.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional do ajustamento de jovens ao contexto universitário* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Universidade do Minho, Braga.
- Soares, A. P., & Almeida, L. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do questionário de expectativas académicas (QEA). In B. D. Silva, & L. Almeida (Eds.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (vol. II, pp. 899-909). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

- Soriano, V. (2002) (Ed.). *Transição da escola para o emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países europeus*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Souza, M. R., & Góes, M. C. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In C. Skliar (Ed.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos* (vol. I, pp. 163-187). Porto Alegre: Mediação.
- Spencer, P., & Marschark, M. (2003). Cochlear implants: Issues and implications. In M. Marschark (Ed.), *Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 434-448). New York: Oxford University Press.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Stake, R. E. (1995/2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.) (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stenhouse, L. (1985). Case study methods. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 645-650). Oxford: Pergamon Press.
- Stenhouse, L. (1993). Gathering evidence by interview. In R. Burgess, & J. Rudduck (Eds.), *A perspective on educational case study* (pp. 89-102). Coventry: Centre for Educational Development, Appraisal and Research, University of Warwick. [Artigo original em versão *draft* de 1979]
- Stinson, M., & Walter, G. (1997). Improving retention for deaf and hard of hearing students: What the research tell us. *Journal of American Deafness and Rehabilitation Association*, 30, 14-23.
- Street, B., Baker, D., & Tomlin, A. (2005). *Navigating numeracies: Home/School numeracy practices*. Dordrecht: Springer.
- Sturman, A. (1997). Case study methods. In J. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (pp. 61-66). New York: Pergamon.
- Swanson, J. L., & Woitke, M. B. (1997). Theory into practice in career assessment for women: Assessment and interventions regarding perceived career barriers. *Journal of Career Assessment*, 5, 443-462.
- Tavares, J. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337-348.
- Underwood, K. (2008). *The construction of disability in our schools: Teachers and parents perspectives on the experience of labeled students*. Rotterdam: Sense Publishers.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades*

básicas de aprendizagem. Recuperado em janeiro 5, 2016, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- Valadas, S., & Gonçalves, F. (2002). As abordagens à aprendizagem pelos estudantes da Universidade do Algarve. In S. Neves (Ed.), *Pedagogia e apoio psicológico no ensino superior* (pp. 29-68). Coimbra: Quarteto.
- Valente, A., Correia, M., & Dias, R. (2005). Surdez: Duas realidades interpretativas. In O. Coelho (Ed.), *Perscrutar e escutar a surdez* (pp. 81-90). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: DeBoeck Université.
- Vasconcelos, J., & Seixas, A. (1990). *Relatório da conferência europeia sobre formação profissional e emprego das pessoas surdas*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, Ministério do Emprego e da Segurança Social.
- Ventura, C. (2012). *Interação e Conhecimento: Um estudo de caso que analisa a história de um projecto*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento, apresentada na FCT-UNL]
- Ventura, C., Santos, N., & César, M. (2010). Comunicar sem ver: Um estudo sobre formas de comunicação com alunos cegos, em aulas de matemática. In J. M. Matos, A. Domingos, C. Carvalho, & P. Teixeira (Eds.), *Investigação em Educação Matemática – 2010: Comunicação no ensino e na aprendizagem da matemática* (pp. 114-127). Caparica: Sociedade Portuguesa de Investigação em Educação Matemática.
- Vygotsky, L. S. (1934/1962). *Thought and language*. (Myshlenie I rech', Trad.). Cambridge MA: MIT Press. [Original publicado em russo, em 1934; edição revista por Alex Kozulin]
- Warnock, H. M. (1978). *Special education needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Watson, L. M. (1999). Literacy and deafness: The challenge continues. *Deafness & Education International*, 1(2), 96-107.
- Wauters, L., & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.
- Weedon, E., & Riddell, S. (2010). Disabled students and transitions in higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 103-117). New York e London: Routledge.
- Weisel, A., & Cinamon, R. G. (2005). Hearing, deaf and hard-of-hearing Israeli adolescents' evaluations of deaf men and deaf women's occupational competence. *Journal of Deaf Education*, 10(4), 376-389.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Willoughby, L. (2011). Sign language users' education and employment levels: Keeping pace with changes in general Australian population?. *Journal of Deaf Education, 16*(3), 401-413.
- Wollman, D. C. (1965). The attainments in English and arithmetic of secondary school pupils with impaired hearing. *Teaching of the Deaf, 159*, 121-129.
- Wood, D., Wood, H., & Howarth, P. (1983). The mathematical achievements of deaf children from different educational environments. *British Journal of Educational Psychology, 54*, 254-264.
- Wood, L. (2001). The secondary-tertiary interface. In D. Holton (Ed.), *The teaching and learning of mathematics at university level: An ICMI study* (pp. 87-98). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3.^a ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: Development through symbolic resources*. Greenwich, Connecticut: IAP.

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido de autorização à escola secundária (2008/09)

Exma Sra. Presidente do Conselho Executivo
e do Conselho Pedagógico da
(Nome da escola)

Assunto: Pedido de autorização para investigação

O meu nome é Inês Borges e sou professora de Matemática do 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Encontro-me a realizar o Mestrado em Educação – especialidade Didática da Matemática – no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, com orientação da Prof.ª Dr.ª Margarida César. Venho por este meio solicitar autorização para realizar uma investigação educacional sobre aprendizagens matemáticas, realizadas por alunos surdos, incluídos em turmas regulares.

Através de **(Nome da professora e designação do cargo)**, tive conhecimento da existência de dois alunos surdos que frequentam a disciplina de Matemática, no **(Designação da turma)**. A professora da disciplina, **(Nome da professora)**, acedeu participar nesta investigação. Sendo que o foco da investigação serão os alunos, será necessário assistir a algumas aulas de Matemática. Caso a investigação seja autorizada, será feito um pedido de autorização aos alunos e respetivos Encarregados de Educação. Serão participantes nesta investigação os alunos da turma, a professora de Matemática da turma e, eventualmente, a professora de ensino especial e a psicóloga. O anonimato da escola e dos participantes do estudo será assegurado. Agradeço desde já a atenção.

(Inês Borges)
15 de Outubro de 2008

Inês Borges
(Endereço e contacto telefónico da investigadora)

ANEXO 2

Pedido de autorização à escola secundária (2009/10)

Exmo. Sr. Diretor e Presidente do Conselho Pedagógico
(Nome da escola)

Assunto: Pedido de autorização para continuação de investigação

O meu nome é Inês Borges e encontro-me a realizar o Doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, com orientação do Prof. Dr. José Manuel Matos e da Prof.^a Dr.^a Margarida César.

No ano letivo transato realizei uma investigação educacional, no âmbito do Mestrado em Educação, com especialidade em Didática da Matemática, sobre a aprendizagem da matemática por alunos surdos, incluídos em turmas do ensino regular. Nesse estudo acompanhei dois alunos surdos que frequentavam o 12.º ano de escolaridade na (Nome da escola). Já no presente ano letivo iniciei o programa doutoral e foi-me concedida uma bolsa de investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, para que pudesse continuar a acompanhar estes dois estudantes, alargando o estudo já realizado, entre outros aspetos, no tempo e no número de participantes envolvidos.

Um dos alunos, o (Nome do aluno), não concluiu o ensino secundário em 2008/2009 e encontra-se, neste ano lectivo, a frequentar duas disciplinas, uma delas Matemática A, na turma (Designação da turma). Venho, por isso, solicitar autorização para continuar a realizar a recolha de dados na referida escola, em particular pretendo assistir e registar em áudio algumas aulas de matemática. O professor da disciplina, (Nome do professor), acedeu participar na investigação. Aos alunos e respetivos encarregados de educação será feito um pedido de autorização escrito. Será assegurado o anonimato da escola bem como dos diversos participantes – alunos do (Designação da turma), professor de matemática e professora de educação especial.

Agradeço desde já a atenção.

3 de Maio de 2010

ANEXO 3

Pedido de autorização aos estudantes e encarregados de educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Saber como os alunos aprendem é essencial para melhorar a qualidade do ensino. Estamos a realizar uma investigação sobre os processos de aprendizagem da Matemática, por parte de diferentes públicos. Na dissertação de mestrado que vou desenvolver, pretendo estudar a aprendizagem da Matemática em turmas do ensino regular, onde estejam incluídos alunos surdos. Assim, gostaríamos de obter a sua autorização para que o seu educando participe neste trabalho. O trabalho que vamos desenvolver inclui assistências às aulas, enquanto observadora, podendo, em alguns momentos, haver necessidade de serem feitos registos fotográficos e/ou em suporte áudio ou vídeo, para posterior análise. Alguns alunos serão selecionados para entrevistas. O anonimato dos alunos será garantido quando a dissertação for escrita, ou quando os dados forem divulgados em congressos e/ou ações de formação para docentes do ensino básico e secundário.

A investigadora

(Inês Borges)

___ de Novembro de 2008

Eu, abaixo assinado, encarregado de educação do/a aluno/a _____
_____, do 12.º ano da
turma ____, declaro que autorizo não autorizo (assinalar com uma cruz a opção
escolhida) os registos acima mencionados.

O encarregado de educação

_____, (**localidade**), ____/____/____

Nota: Caso não responda no prazo de 15 dias, consideramos a sua resposta afirmativa.

Eu, _____,
aluno(a) do 12.º ano da turma ____, declaro que autorizo não autorizo (assinalar
com uma cruz a opção escolhida) os registos acima mencionados.

O(A) aluno(a)

_____, (**localidade**), ____/____/____

ANEXO 4

Autorização de registo áudio das entrevistas

Local: _____ Data: _____

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____
_____, declaro que autorizo o registo em áudio das conversas estabelecidas com a investigadora Inês Borges no âmbito da tese de doutoramento que está a desenvolver, bem como a consequente análise e divulgação na referida tese e eventos científicos ou pedagógicos (congressos e/ou ações de formação), contando que seja garantido o meu anonimato.

O(A) entrevistado(a):

ANEXO 5

Guião da primeira entrevista ao Dário e ao Artur

GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA AO DÁRIO E AO ARTUR
(novembro/08)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Gostava que me contasses uma história, a tua história. O que aconteceu de mais importante?	1.1. Conta-me alguns episódios que mais te tenham marcado. [Explica porquê] 1.2. Como foram os primeiros anos? 1.3. E a escola? 1.4. E a vida fora da escola? A família? Os amigos?	Começar a conhecer o Dário/Artur, percebendo um pouco do seu percurso de vida e os aspetos que consideram importantes nesse mesmo percurso de vida, quer do ponto de vista pessoal quer escolar.

ANEXO 6

Guião da segunda entrevista ao Dário e ao Artur

GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA AO DÁRIO E AO ARTUR
(abril/09)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Gostava que me falasses de uma aula de matemática de que tenhas gostado muito.	1.5. Das aulas de matemática que já tiveste qual a que gostaste mais? Porquê? 1.6. Lembras-te dos conteúdos abordados? [Lembras-te da “matéria” dada?] 1.7. O que fizeste nessa aula? 1.8. O que fez a professora? 1.9. O que fizeram os colegas?	Perceber como o Dário e o Artur vivenciam as aulas de matemática e que aspetos mais valorizam e os marcam, quer pela positiva, quer pela negativa.
2. Fala-me, agora, de uma aula que não tenhas gostado tanto.	2.1. Qual foi a aula de matemática que gostaste menos? Porquê? 2.2. Lembras-te dos conteúdos abordados? [Lembras-te da “matéria” dada?] 2.3. O que fizeste nessa aula? 2.4. O que fez a professora? 2.5. O que fizeram os colegas?	
3. E se fosses tu o professor de matemática, como darias a aula? Porquê?	3.1. Pensa num conteúdo que tenhas trabalhado este ano. Como o apresentarias à turma? 3.2. Usavas algum tipo de materiais? 3.3. Que tipo de tarefas proprias para serem realizadas dentro da aula? 3.4. E fora da aula?	Conhecer os aspetos didáticos que o Dário e o Artur valorizam no processo de ensino e aprendizagem.

ANEXO 7

Guião da terceira entrevista ao Dário

GUIÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA AO DÁRIO
(março/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fala-me do início do ano lectivo.	1.1. Como correram as primeiras semanas de aulas? 1.2. O que mudou do ano lectivo passado para este?	Conhecer o impacte que o início do ano lectivo conjugado com a repetição de duas disciplinas teve no Dário, percebendo se motivaram mudanças na visão que tem da Escola.
2. Como correu o 1.º período?	2.1. Como correram as aulas? 2.2. E depois? Como foram as classificações do 1.º período?	Perceber como o aluno percebe as aulas a que assistiu durante o 1.º período e o grau de sucesso académico que atingiu.
3. Fala-me, também, das tuas novas turmas.	3.1. Já conhecias algum dos novos colegas? Isso facilitou o estabelecimento de novas relações com os colegas? 3.2. Como foram os primeiros contactos com os novos colegas? 3.3. Ao longo do 1.º período as relações que foste estabelecendo mudaram? O que mudou? Porquê? 3.4. Mantiveram-se? Porquê?	Conhecer o início e os primeiros desenvolvimentos nas relações estabelecidas com os pares.
4. Manténs relações com os amigos e colegas que tinhas do ano passado?	4.1. Quando os vês? 4.2. O que fazem em conjunto? 4.3. Gostavas de os ver mais vezes? 4.4. De quem depende o primeiro passo para se verem/ falarem? 4.5. Como gostarias que fosse a vossa relação?	Perceber se existe continuidade nas relações estabelecidas com os colegas que teve até ao ano letivo 2008/09 e impacte que delas se faz sentir depois da separação da turma.

<p>5. Como tem sido as relações com os professores de matemática e ciências físico-químicas?</p>	<p>5.1. Já os conhecias? 5.2. Que diferenças encontras entre os professores do ano letivo passado e deste ano? 5.3. Quais os aspetos que mais te agradam na forma de trabalhar nas aulas deste ano? Porquê? 5.4. E os que menos te agradam? Porquê?</p>	<p>Conhecer o início e os primeiros desenvolvimentos nas relações estabelecidas com os professores e perceber que aspectos mais valoriza relativamente às formas de trabalho com que se depara nas aulas.</p>
<p>6. Fala-me dos apoios de que tens beneficiado.</p>	<p>6.1. Como tem sido a tua relação com a professora de educação especial? 6.2. Que consequências tem essa ajuda no teu trabalho de estudante? Porquê? 6.3. Gostarias de ter outras formas de apoio? Quais? Porquê?</p>	<p>Conhecer o início e os primeiros desenvolvimentos na relação estabelecida com a nova professora de educação especial e perceber que impacte têm os apoios de que o Dário beneficia enquanto estudante Surdo.</p>
<p>7. O que gostarias que mudasse na escola para ser mais adaptada a ti?</p>	<p>7.1. O que poderia a escola oferecer para seres um aluno com resultados mais elevados? 7.2. O que poderiam os professores mudar para que as aulas estivessem mais adaptadas a ti? E os teus colegas?</p>	<p>Conhecer as lacunas que o Dário encontra no apoio a estudantes Surdos na escola e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.</p>
<p>8. Qual a coisa que mais gostarias que acontecesse nos próximos 6 meses?</p>	<p>8.1. Porquê? 8.2. E nos próximos 5 anos? 8.3. Porquê?</p>	<p>Conhecer os planos e as expectativas a médio e longo prazo do Dário.</p>

ANEXO 8

Guião da quarta entrevista ao Dário

GUIÃO DA QUARTA ENTREVISTA AO DÁRIO
(julho/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Qual o episódio mais importante deste ano na escola?	1.1. Porque foi tão importante? 1.2. O que gostavas que tivesse sido diferente?	Saber mais sobre as vivências deste ano letivo.
2. Como achas que correu o ano letivo?	2.1. Como foi estar inscrito só em duas disciplinas? 2.2. Como foi ter duas turmas diferentes? 2.3. E ter colegas diferentes em cada uma delas, o que trouxe de positivo? 2.4. E de negativo?	Perceber como o estudante percebe a experiência de estar inscrito apenas em duas disciplinas, participando em duas turmas diferentes, e o grau de sucesso académico que atingiu.
3. Nas novas turmas, fizeste novos amigos?	3.1. Ou tens mais conhecidos mas manténs os mesmos amigos? 3.2. O que costumam fazer em conjunto?	Saber mais sobre a socialização nas turmas em que participou neste ano lectivo.
4. O que gostarias que mudasse na escola para que fosse mais adaptada a ti?	4.1. O que poderia a escola oferecer para que fosses um estudante com resultados mais elevados? 4.2. O que poderiam os professores mudar para que as aulas estivessem mais adaptadas a ti? E os teus colegas?	Conhecer as lacunas que o Dário encontra no apoio a estudantes Surdos na escola e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.
5. Fala-me do curso e instituição que gostarias de frequentar no próximo ano.	5.1. Porque escolheste esse curso? 5.2. Como foi o processo que levou até essa decisão? 5.3. Quando se tornou definitiva essa decisão? 5.4. Com quem falaste sobre este assunto? Alguém te ajudou a decidir? 5.5. O que diz a tua mãe da tua decisão? E os teus colegas?	Perceber como o Dário vivenciou a escolha do curso e quem esteve envolvido na mesma. Conhecer, também, como percebe as reações dos familiares e amigos em relação à sua decisão.

<p>6. Como achas que vai correr o próximo ano lectivo?</p>	<p>6.1. Porquê? 6.2. Como esperas que seja o ingresso no ensino superior? 6.3. Que dificuldades achas que vai encontrar? 6.4. O que achas que vais gostar mais?</p>	<p>Conhecer as expectativas futuras, quanto ao percurso no ensino superior.</p>
<p>7. Que aspectos achas que serão mais fáceis para ti, no ensino superior?</p>	<p>7.1. Porquê? 7.2. E quais serão mais difíceis? 7.3. Porquê? 7.4. Como acha que vais conseguir ultrapassar as dificuldades do ensino superior?</p>	<p>Conhecer as expectativas do Dário, quanto ao percurso no ensino superior, relativamente aos aspectos mais e menos difíceis com que se poderá deparar.</p>
<p>8. Esperas concluir a licenciatura?</p>	<p>8.1. Porquê? 8.2. E em gostarias de trabalhar, depois? Porquê?</p>	<p>Saber expectativas futuras, a médio prazo.</p>
<p>9. Se associasses só uma palavra ao final do ano lectivo passado, qual seria?</p>	<p>9.1. E que palavra associarias ao final deste ano letivo?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 9

Guião da quinta entrevista ao Dário

GUIÃO DA QUINTA ENTREVISTA AO DÁRIO
(julho/11)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fala-me da tua entrada para o ensino superior.	1.1. Como correram os primeiros dias? 1.2. Ao longo do semestre a tua visão do ensino superior mudou? O que mudou? Porquê? 1.3. Manteve-se? Porquê?	Conhecer o processo inicial de transição para o ensino superior do Dário, percebendo os impactes que esta mudança teve na visão que tem da Escola.
2. Como correu o 1.º semestre?	2.1. Como foram as primeiras semanas? E depois? Como foram as classificações do 1.º semestre?	Perceber como o aluno percebe as aulas a que assistiu durante o 1.º semestre e o grau de sucesso académico que atingiu.
3. Fala-me, agora, dos colegas.	3.1. Tens colegas que já conhecesses da escola secundária? 3.2. E os novos colegas, como foram os primeiros contactos? 3.3. Ao longo do semestre as relações que foste estabelecendo mudaram? O que mudou? Porquê? 3.4. Mantiveram-se? Porquê? 3.5. Já tens algum que consideres um amigo? 3.6. O que costumavas fazer com eles?	Conhecer o início e os primeiros desenvolvimentos nas relações estabelecidas com os pares.
4. Manténs relações com os amigos que tinhas antes de ires para o ensino superior?	4.1. Quando os vês? 4.2. O que fazem em conjunto? 4.3. Gostavas de os ver mais vezes? 4.4. De quem depende o primeiro passo para se verem/falarem? 4.5. Como gostarias que fosse a vossa relação?	Perceber se existe continuidade nas relações estabelecidas durante o ensino secundário e o impacto que delas se faz sentir depois de terminado o 12.º ano de escolaridade.

5. Como correu o 2.º semestre?	5.1. Como correram as aulas? 5.2. Que comparação fazes entre as disciplinas do 1.º e 2.º semestre? 5.3. Como foram as classificações do 2.º semestre?	Perceber com o estudante perceciona a experiência do 2.º semestre e o grau de sucesso académico que atingiu.
6. Como tem sido a tua relação com os professores do teu curso?	6.1. Que diferenças encontras entre os professores do ensino superior e os do ensino secundário? 6.2. Quais os aspetos que mais te agradam na forma de trabalhar nas aulas do ensino superior? Porquê? 6.3. E os que menos te agradam? Porquê?	Conhecer o início e os primeiros desenvolvimentos nas relações estabelecidas com os professores e perceber que aspetos mais valoriza relativamente às formas de trabalho com que se depara nas aulas.
7. Depois de um ano no ensino superior, o que consideras mais importante na vida de um estudante do ensino superior?	7.1. O que mais gostaste no ensino superior até agora? 7.2. E o que menos gostaste? (Relativamente a aulas – conteúdos e práticas – colegas, atividades...)	Conhecer os aspetos que o Dário considera mais marcantes, quer por motivos positivos quer negativos, neste primeiro ano de transição para o ensino superior.
8. Que apoios existem na instituição de ensino superior para estudantes surdos?	8.1. De que tipo apoios tens beneficiado? 8.2. Que consequências tem essa ajuda no teu trabalho de estudante? Porquê? 8.3. Gostarias de ter outras formas de apoio? Quais? Porquê?	Conhecer os apoios que a instituição de ensino superior disponibiliza para estudantes surdos e perceber que impacte têm na vida do Dário enquanto estudante surdo dessa instituição de ensino superior.
9. O que gostarias que mudasse na instituição de ensino superior para ser mais adaptada a ti?	9.1. O que poderia a instituição de ensino superior oferecer para seres um aluno com resultados mais elevados? 9.2. O que poderiam os professores mudar para que as aulas estivessem mais adaptadas a ti? E os teus colegas?	Conhecer as lacunas que o Dário encontra no apoio a estudantes surdos no ensino superior e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.
10. Se associasses uma só palavra ao final deste ano letivo, qual seria?	10.1. Porquê?	Tentar que projete alguns sentimentos.

ANEXO 10

Guião da sexta entrevista ao Dário

GUIÃO DA SEXTA ENTREVISTA AO DÁRIO
(setembro/12)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fala-me deste ano letivo.	1.1. Como foi repetir unidades curriculares do 1.º ano? 1.2. Os professores foram os mesmos do ano passado ou foram outros?	Conhecer como percecionou a repetição de unidades curriculares do 1.º ano curricular.
2. Como correram as aulas?	2.1. Como correu o 1.º semestre? O que gostaste mais? E menos? 2.2. Como correu o 2.º semestre? O que gostaste mais? E menos?	Conhecer como o Dário perceciona o ano letivo que termina, bem como o respetivo sucesso.
3. Fizeste novos amigos entre os colegas do 1.º ano?	3.1. O que costumam fazer em conjunto em termos académicos? E com os colegas do ano passado? 3.2. E fora do trabalho académico que outras atividades costumam fazer juntos? E com os colegas do ano passado?	Saber mais sobre a socialização no ensino superior, relativamente aos colegas da instituição de ensino superior do ano letivo que termina e do ano anterior.
4. Que comparação fazes entre as aulas do 1.º ano a que assististe este ano e as que assististe no ano passado?	4.1. Que aspetos te pareceram mais positivos? Porquê? 4.2. E mais negativos? Porquê?	Conhecer como perceciona as diferenças entre o ano lectivo anterior o aquele que termina, bem como a avaliação que o Dário faz das mesmas.
5. Durante este ano as aulas foram mais adaptadas a ti?	5.1. Quem informou os professores da existência de um aluno surdo nas suas aulas? 5.2. Que adaptações é que os professores fizeram depois de saberem que tinham um aluno surdo nas suas aulas? 5.3. Houve alguma adaptação ao nível das avaliações? 5.4. Que adaptações é que não aconteceram e que gostavas que tivessem existido?	Saber se os professores tiveram conhecimento da existência de um estudante surdo na sala de aula. Conhecer as eventuais adaptações realizadas nas aulas e avaliações pela sua presença.

<p>6. Fala-me da tua conversa com o coordenador de curso.</p>	<p>6.1. Como conseguiste esse encontro? 6.2. O que lhe disseste? 6.3. Qual/Quais a(s) resposta(s) ou sugestões dele? 6.4. Sentiste que mudou alguma coisa por teres conversado com ele? Se sim, o quê?</p>	<p>Saber como decorreu a reunião com o coordenador de curso. Conhecer eventuais apoios específicos que lhe tenham sido disponibilizados.</p>
<p>7. Que comparação fazes entre as disciplinas de matemática que tens tido no ensino superior e a matemática do ensino secundário?</p>	<p>7.1. Que semelhanças encontras? 7.2. E diferenças? 7.3. E em relação aos materiais de apoio usados na aula? São os mesmos?</p>	<p>Conhecer a comparação que estabelece entre o ensino e a aprendizagem da matemática no ensino superior e secundário.</p>
<p>8. Como te sentes em relação às aulas de matemática do ensino superior?</p>	<p>8.1. O que tem faltado para que consigas atingir o sucesso nas disciplinas da área da matemática?</p>	<p>Tentar que expresse alguns sentimentos em relação às disciplinas do domínio da matemática que tem assistido. Conhecer a sua perceção relativamente aos motivos que o têm levado ao insucesso nesta área.</p>
<p>9. Qual o episódio mais marcante deste ano na tua vida na instituição de ensino superior?</p>	<p>9.1. Porque foi tão importante?</p>	<p>Saber mais sobre as vivências no ensino superior.</p>
<p>10. Se associasses uma só palavra a este ano lectivo, qual seria?</p>	<p>10.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 11

Guião da terceira entrevista ao Artur

GUIÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA AO ARTUR
(maio/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fala-me da tua entrada para o ensino superior.	1.1. Como correram os primeiros dias? 1.2. Ao longo do semestre a tua visão do ensino superior mudou? O que mudou? Porquê? 1.3. Manteve-se? Porquê?	Conhecer o processo inicial de transição para o ensino superior do Artur, percebendo os impactes que esta mudança teve na visão que tem da Escola.
2. Como correu o 1.º semestre?	2.1. Como foram as primeiras semanas? E depois? Como foram as classificações do 1.º semestre?	Perceber como o aluno percebe as aulas a que assistiu durante o 1.º semestre e o grau de sucesso académico que atingiu.
3. Fala-me, agora, dos colegas.	3.1. Tens colegas que já conhecesses da escola secundária? 3.2. E os novos colegas, como foram os primeiros contactos? 3.3. Ao longo do semestre as relações que foste estabelecendo mudaram? O que mudou? Porquê? 3.4. Mantiveram-se? Porquê? 3.5. Já tens algum que consideres um amigo? 3.6. O que costumavas fazer com eles?	Conhecer o início e os primeiros desenvolvimentos nas relações estabelecidas com os pares.
4. Manténs relações com os amigos que tinhas antes de ires para o ensino superior?	4.1. Quando os vês? 4.2. O que fazem em conjunto? 4.3. Gostavas de os ver mais vezes? 4.4. De quem depende o primeiro passo para se verem/ falarem? 4.5. Como gostarias que fosse a vossa relação?	Perceber se existe continuidade nas relações estabelecidas durante o ensino secundário e o impacte que delas se faz sentir depois de terminado o 12.º ano de escolaridade.

<p>5. Como tem sido a tua relação com os professores do teu curso?</p>	<p>5.1. Que diferenças encontras entre os professores do ensino superior e os do ensino secundário?</p> <p>5.2. Quais os aspetos que mais te agradam na forma de trabalhar nas aulas do ensino superior? Porquê?</p> <p>5.3. E os que menos te agradam? Porquê?</p>	<p>Conhecer o início e os primeiros desenvolvimentos nas relações estabelecidas com os professores e perceber que aspectos mais valoriza relativamente às formas de trabalho com que se depara nas aulas.</p>
<p>6. Que apoios existem na instituição de ensino superior para estudantes Surdos?</p>	<p>6.1. De que tipo apoios tens beneficiado?</p> <p>6.2. Que consequências tem essa ajuda no teu trabalho de estudante? Porquê?</p> <p>6.3. Gostarias de ter outras formas de apoio? Quais? Porquê?</p>	<p>Conhecer os apoios que a instituição de ensino superior disponibiliza para estudantes surdos e perceber que impacte têm na vida do Artur enquanto estudante surdo dessa instituição de ensino superior.</p>
<p>7. O que gostarias que mudasse na instituição de ensino superior para ser mais adaptada a ti?</p>	<p>7.1. O que poderia a instituição de ensino superior oferecer para seres um aluno com resultados mais elevados?</p> <p>7.2. O que poderiam os professores mudar para que as aulas estivessem mais adaptadas a ti? E os teus colegas?</p>	<p>Conhecer as lacunas que o Artur encontra no apoio a estudantes Surdos na instituição de ensino superior e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.</p>
<p>8. Qual a coisa que mais gostarias que acontecesse nos próximos 6 meses?</p>	<p>8.1. Porquê?</p> <p>8.2. E nos próximos 5 anos?</p> <p>8.3. Porquê?</p>	<p>Conhecer os planos e as expectativas a médio e longo prazo do Artur.</p>

ANEXO 12

Guião da quarta entrevista ao Artur

GUIÃO DA QUARTA ENTREVISTA AO ARTUR
(julho/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Qual o episódio mais importante deste ano na instituição de ensino superior?	1.1. Porque foi tão importante? 1.2. O que gostavas que tivesse sido diferente? 1.3. Ou querias que ficasse igual ao que foi?	Saber mais sobre as vivências no ensino superior.
2. Na instituição de ensino superior, fizeste novos amigos?	2.1. Ou tens mais conhecidos mas manténs os mesmos amigos? 2.2. O que costumam fazer em conjunto?	Saber mais sobre a socialização na instituição de ensino superior.
3. Agora, que o ano terminou, que aspecto te parece mais positivo, na tua vida no ensino superior?	3.1. E qual o mais negativo? 3.2. O balanço geral deste ano, é positivo ou negativo? 3.3. Porquê?	Saber mais sobre as valências das vivências no ensino superior.
4. Como correu o 2.º semestre?	4.1. Como foi estar inscrito numa só disciplina? 4.2. Houve algum momento de avaliação intermédia? 4.3. Porque decidiste não ir a exame? 4.4. Com quem falaste sobre essa decisão?	Perceber como o estudante perceciona a experiência de estar inscrito a uma só disciplina e o grau de sucesso académico que atingiu. Conhecer o processo e justificações que apresenta para a decisão de não se apresentar a exame.
5. No 2.º semestre as aulas foram mais adaptadas a ti?	5.1. O(A) professor(a) soube que tinha um estudante surdo nas aulas? 5.2. Quem o(a) informou? 5.3. Houve algum tipo de adaptação nas aulas? 5.4. Se sim, quais? Se não, quais gostavas que tivessem existido?	Saber se o(a) professor(a) tinha conhecimento da existência de um estudante surdo na sala de aula. Conhecer as eventuais adaptações realizadas nas aulas a que assistiu durante o 2.º semestre pela sua presença.

<p>6. Fala-me da decisão da mudança de curso.</p>	<p>6.1. Como foi o processo que levou até essa decisão? 6.2. Quando se tornou definitiva essa decisão? 6.3. Com quem falaste sobre este assunto? Alguém te ajudou a decidir? 6.4. O que diz a tua mãe da tua decisão? E os teus colegas? 6.5. O que esperas do novo curso?</p>	<p>Perceber como o Artur vivenciou a tomada de decisão da mudança de curso e quem esteve envolvido na mesma. Conhecer, também, como perceciona as reações dos familiares e amigos em relação à sua decisão e as expectativas que essa mudança lhe suscita.</p>
<p>7. Depois de um ano no ensino superior, o que consideras mais importante na vida de um estudante universitário?</p>	<p>7.1. O que mais gostaste na instituição de ensino superior até agora? 7.2. E o que menos gostaste? (Relativamente a aulas – conteúdos e práticas – colegas, actividades...)</p>	<p>Conhecer os aspectos que o Artur considera mais marcantes, quer por motivos positivos quer negativos, neste seu primeiro ano de transição para o ensino superior.</p>
<p>8. Como achas que vai correr o próximo ano lectivo?</p>	<p>8.1. Porquê?</p>	<p>Expectativas futuras, quanto ao percurso no ensino superior.</p>
<p>9. Esperas concluir a licenciatura?</p>	<p>9.1. E em gostarias de trabalhar, depois?</p>	<p>Saber expectativas futuras, a médio prazo.</p>
<p>10. Se associasses uma só palavra ao final deste ano letivo, qual seria?</p>	<p>10.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 13

Guião da quinta entrevista ao Artur

GUIÃO DA QUINTA ENTREVISTA AO ARTUR
(julho/11)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fala-me deste ano letivo.	1.1. Como foi quando soubeste que não tinhas conseguido a mudança de curso? 1.2. Como foi repetir as cadeiras do 1.º ano? 1.3. Os professores foram os mesmos do ano passado ou foram outros?	Saber como vivenciou não ter sido aceite a sua mudança de curso. Conhecer como percecionou a repetição do 1.º ano curricular.
2. Como correram as aulas?	2.1. Como correu o 1.º semestre? O que gostaste mais? E menos? Que notas tiveste? 2.2. Como correu o 2.º semestre? O que gostaste mais? E menos? Que notas tiveste?	Conhecer como o Artur perceciona o ano letivo que termina, bem como o respetivo sucesso. Conhecer as classificações obtidas ao longo do ano letivo.
3. Fizeste novos amigos entre os colegas do 1.º ano?	3.1. O que costumam fazer em conjunto em termos académicos? E com os colegas do ano passado? 3.2. E fora do trabalho académico que outras atividades costumam fazer juntos? E com os colegas do ano passado?	Saber mais sobre a socialização na instituição de ensino superior, relativamente aos colegas do ano letivo que termina e do ano anterior.
4. Costumas encontrar-te com os colegas da escola secundária?	4.1. Que tipo de atividades fazem juntos?	Saber mais sobre os impactes da socialização das amizades estabelecias no ensino secundário.
5. Que comparação fazes entre as aulas do 1.º ano a que assististe este ano e as que assististe no ano passado?	5.1. Que aspetos te pareceram mais positivos? Porquê? 5.2. E mais negativos? Porquê?	Conhecer como perceciona as diferenças entre o ano letivo anterior o aquele que termina, bem como a avaliação que o Artur faz das mesmas.
6. Durante este ano as aulas foram mais adaptadas a ti?	6.1. Quem informou os professores da existência de um aluno surdo nas suas aulas?	Saber se os professores tiveram conhecimento da existência de um estudante

	<p>6.2. Que adaptações é que os professores fizeram depois de saberem que tinham um aluno surdo nas suas aulas?</p> <p>6.3. Houve alguma adaptação ao nível das avaliações?</p> <p>6.4. Que adaptações é que não aconteceram e que gostavas que tivessem existido?</p> <p>6.5. Encontraste novas formas de apoio que não conhecesses no ano anterior?</p>	<p>surdo na sala de aula.</p> <p>Conhecer as eventuais adaptações realizadas nas aulas e avaliações pela sua presença.</p> <p>Conhecer os apoios específicos que lhe foram disponibilizados.</p>
7. Que comparação fazes entre as disciplinas de matemática que tens tido no ensino superior e a matemática do ensino secundário?	<p>7.1. Que semelhanças encontras?</p> <p>7.2. E diferenças?</p> <p>7.3. E em relação aos materiais de apoio usados na aula? São os mesmos?</p>	<p>Conhecer a comparação que estabelece entre o ensino e a aprendizagem da matemática no ensino superior e secundário.</p>
8. Como te sentes em relação às aulas de matemática do ensino superior?	<p>8.1. O que tem faltado para que consigas atingir o sucesso nas disciplinas da área da matemática?</p>	<p>Tentar que expresse alguns sentimentos em relação às disciplinas do domínio da matemática que tem assistido.</p> <p>Conhecer a sua perceção relativamente aos motivos que o têm levado ao insucesso nesta área.</p>
9. A intenção de mudar de curso mantém-se?	<p>9.1. O que esperas do próximo ano letivo?</p>	<p>Expectativas futuras, quanto ao percurso no ensino superior.</p>
10. Depois de um ano no ensino superior, o que consideras mais importante na vida de um estudante do ensino superior?	<p>10.1. O que mais gostaste na instituição de ensino superior até agora?</p> <p>10.2. E o que menos gostaste? (Relativamente a aulas – conteúdos e práticas – colegas, atividades...)</p>	<p>Conhecer os aspetos que o Artur considera mais marcantes, quer por motivos positivos quer negativos, neste seu primeiro ano de transição para o ensino superior.</p>
11. Qual o episódio mais marcante deste ano na tua vida no ensino superior?	<p>11.1. Porque foi tão importante?</p>	<p>Saber mais sobre as vivências no ensino superior.</p>
12. Se associasses uma só palavra a este ano letivo, qual seria?	<p>12.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 14

Guião da sexta entrevista ao Artur

GUIÃO DA SEXTA ENTREVISTA AO ARTUR
(julho/12)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fala-me da mudança de curso.	1.1. Como correram os primeiros dias? 1.2. Ao longo do semestre a tua visão do novo curso mudou? O que mudou? Porquê? 1.3. Manteve-se? Porquê?	Conhecer as primeiras impressões do novo curso. Saber se se alteraram ao longo do ano e se foram ao encontro das expectativas que tinha em relação ao novo curso.
2. Qual o episódio mais importante deste ano na tua vida no ensino superior?	2.1. Porque foi tão importante?	Saber mais sobre as vivências no ensino superior.
3. Como correram as aulas?	3.1. Como correu o 1.º semestre? O que gostaste mais? E menos? 3.2. Como correu o 2.º semestre? O que gostaste mais? E menos?	Conhecer como o Artur percebe o ano lectivo que termina, bem como o respetivo sucesso.
4. No novo curso fizeste novos amigos?	4.1. O que costumam fazer em conjunto em termos académicos? 4.2. E fora do trabalho académico que outras atividades costumam fazer juntos?	Saber mais sobre a socialização no ensino superior, relativamente ao novo curso.
5. Costumas encontrar-te com os colegas da instituição de ensino superior de anos anteriores?	5.1. Que tipo de atividades fazem juntos?	Saber mais sobre a socialização na instituição de ensino superior, relativamente aos colegas e amigos do curso anterior.
6. Agora, que o ano terminou, qual o balanço geral que fazes deste ano letivo?	6.1. Que aspetos te pareceram mais positivos? Porquê? 6.2. E mais negativos? Porquê?	Saber mais sobre as vivências no ensino superior e avaliação que o Artur faz das mesmas.

<p>7. Durante este ano as aulas foram mais adaptadas a ti?</p>	<p>7.1. Quem informou os professores da existência de um aluno surdo nas suas aulas? 7.2. Que adaptações é que os professores fizeram depois de saberem que tinham um aluno surdo nas suas aulas? 7.3. Houve alguma adaptação ao nível das avaliações? 7.4. Que adaptações é que não aconteceram e que gostavas que tivessem existido?</p>	<p>Saber se os professores tiveram conhecimento da existência de um estudante surdo na sala de aula. Conhecer as eventuais adaptações realizadas nas aulas e avaliações pela sua presença.</p>
<p>8. O que esperas do próximo ano letivo?</p>	<p>8.1. Porquê? 8.2. O que é que vais tentar fazer de forma diferente? 8.3. E o que vais tentar fazer da mesma forma?</p>	<p>Expectativas futuras, quanto ao percurso no ensino superior.</p>
<p>9. Se associasses uma só palavra a este ano letivo, qual seria?</p>	<p>9.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 15

Guião da primeira entrevista à Mariana (PM1)

GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA À MARIANA,
PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO DÁRIO E DO ARTUR (PM1)
(novembro/08)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Gostaria que me contasse a história da Mariana, que é professora do Dário e do Artur...	1.1. Quando contactou pela primeira vez com a informação de que teria alunos surdos na turma? 1.2. Qual foi a reação que teve nessa altura? 1.3. Como evoluiu?	Conhecer a reação inicial da professora ao facto de ter alunos surdos na turma, e como enfrentou a situação.
2. Descreva-me as aulas de matemática com o Dário e o Artur.	2.1. O que mudou, nas suas aulas, pelo facto de ter o Dário e o Artur como alunos da turma? 2.2. Houve alterações na forma como os conteúdos foram abordados? Se sim, quais? 2.3. Gostaria de continuar a lecionar alunos surdos? Ou preferia outro tipo de NEE? Ou não ter alunos categorizados como apresentando NEE?	Perceber os aspetos (didáticos e curriculares) que se alteraram na sua aula pelo facto do Dário e o Artur serem alunos da turma.

ANEXO 16

Guião da segunda entrevista à Mariana (PM1)

GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA À MARIANA,
PROFESSORA DE MATEMÁTICA DO DÁRIO E DO ARTUR (PM1)
(abril/09)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Como caracteriza o Dário e o Artur enquanto alunos de matemática?	1.1. Nos dois anos em que trabalhou com o Dário e o Artur que competências eles desenvolveram e revelaram? 1.2. De que forma essas competências contribuíram para a construção do sucesso académico do Dário e do Artur?	Conhecer que características do Dário e do Artur, enquanto alunos de matemática, a Mariana identifica. De que forma, na sua opinião, estas características, facilitaram o acesso às ferramentas culturais da matemática e consequentemente ao sucesso académico destes alunos.

ANEXO 17

Guião da entrevista à primeira professora de Educação Especial (PEE1)

GUIÃO DA ENTREVISTA À PRIMEIRA
 PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE1)
 (abril/09)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fale-me da sua vinda para esta escola e do trabalho que tem vindo a desenvolver...	1.1. Como foi colocada nesta escola? 1.2. Que ações tem desenvolvido no sentido de apoiar os professores do Dário e do Artur? De apoiar o Dário e o Artur? Outras pessoas que se relacionem com o Dário e o Artur? 1.3. De que forma acompanha o Dário e o Artur? 1.4. Pretende continuar a acompanhar?	Como se concretizou a sua vinda para esta escola. O trabalho que desenvolve/ desenvolveu com os professores da escola, com o Dário e com o Artur. Se desenvolveu algum trabalho com outros elementos da comunidade educativa e em caso afirmativo que tipo de trabalho.

ANEXO 18

Guião da entrevista ao Ivo (PM2)

GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA AO IVO,
PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO DÁRIO (PM2)
(janeiro/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Gostaria que me contasse a história do Ivo...	<p>1.1. Quando e como soube que queria ser professor de matemática?</p> <p>1.2. O que é que essa opção tem a ver consigo, como pessoa?</p> <p>1.3. Quais as opções que tomou enquanto estudante para atingir esse objetivo?</p> <p>1.4. Fale-me um pouco da sua experiência enquanto professor de matemática (escolas por onde passou, episódios marcantes, por exemplo).</p>	Conhecer um pouco do percurso e expectativas pessoais e profissionais do Ivo.
2. Soube que ia ser professor do Dário e pensou...	<p>2.1. Quando contactou pela primeira vez com a informação de que teria um aluno Surdo na turma?</p> <p>2.2. Qual foi a reação que teve nessa altura?</p> <p>2.3. Como evoluiu?</p>	Saber os impactes iniciais que a presença de uma aluno Surdo na turma teve neste professor e como enfrentou a situação.
3. Como é ser professor do Dário?	<p>3.1. O que mudou, nas suas aulas, pelo facto de ter o Dário como aluno da turma?</p> <p>3.2. Houve alterações na forma como os conteúdos estão a ser abordados? Se sim, quais?</p> <p>3.3. Ele está no 12.º ano de escolaridade. Portanto, para o ano, imagino que terá novamente turmas do 10.º ano de escolaridade. Gostaria de continuar a leccionar alunos surdos? Ou preferia outro tipo de NEE? Ou não ter alunos categorizados como apresentando NEE?</p>	Conhecer aspetos (didáticos e curriculares) que se alteraram na sua aula pela presença do Dário como aluno da turma.

ANEXO 19

Guião da entrevista à segunda professora de Educação Especial (PEE2)

GUIÃO DA ENTREVISTA À SEGUNDA
 PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (PEE2)
 (janeiro/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fale-me da sua vinda para esta escola e do trabalho que tem vindo a desenvolver...	1.1. Como foi colocada nesta escola? 1.2. Que ações tem desenvolvido no sentido de apoiar os professores do Dário? De apoiar o Dário? Outras pessoas que se relacionem com o Dário? 1.3. De que forma acompanha o Dário? 1.4. Pretende continuar a acompanhar?	Saber como se concretizou a sua vinda para esta escola. Conhecer o trabalho que desenvolve/desenvolveu com os professores da escola e com o Dário. Saber se desenvolveu algum trabalho com outros elementos da comunidade educativa e em caso afirmativo que tipo de trabalho.

ANEXO 20

Guião da primeira de duas entrevistas aos docentes do domínio da Matemática

GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA A DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
(Início de semestre, havendo possibilidade de se realizarem duas entrevistas –
outubro/10, novembro/10, abril/11 e novembro/11)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Gostaria que me falasse um pouco do seu percurso profissional.	1.1. Quando e como enveredou pelo ensino da matemática ao nível superior? 1.2. Fale-me um pouco da sua experiência enquanto professora da área da matemática (instituições por onde passou, episódios marcantes, por exemplo).	Poder caracterizar e conhecer um pouco o(a) professor(a) no que diz respeito ao percurso profissional do mesmo.
2. Soube que ia ser professor do Artur/Dário e sentiu...	2.1. Quando contactou pela primeira vez com a informação de que teria um estudante surdo numa turma? 2.2. Como soube que tinha um estudante surdo na sala de aula? 2.3. Qual foi a reação que teve nessa altura? 2.4. Como evoluiu?	Saber como e quando este(a) professor(a) soube que teria um estudante surdo na sala de aula. Conhecer os impactes iniciais que a presença na sala de aula do mesmo estudante tiveram e como o(a) professor(a) enfrentou a situação.
3. Durante a sua experiência enquanto professor(a), já alguma vez tinha lecionado estudantes com necessidade de AESE, antes do Artur/Dário?	Se sim: 3.1. Com que tipo de categorização? 3.2. Que tipo de alterações/adaptações introduziu nas suas práticas devido à presença desses estudantes?	Conhecer a experiência deste(a) professor(a) relativamente ao ensino de estudantes com necessidade de AESE.
4. Descreva-me uma aula prática típica de [Nome da unidade curricular lecionada].	4.1. Como se divide a aula? 4.2. Os estudantes sabem antes da aula quais os exercícios que vão ser resolvidos durante a mesma? 4.3. Que tipo de participação têm os alunos na aula? 4.4. Que tipo de interações ocorrem durante a aula?	Caracterizar as aulas de [Nome da unidade curricular lecionada] frequentadas pelo Artur/Dário relativamente à estrutura e organização das mesmas.

<p>5. Como é ser professor(a) do Artur/Dário?</p>	<p>5.1. O que mudou, nas suas aulas, por ter o Artur/Dário como estudante de uma turma? 5.2. Houve alterações na forma como os conteúdos foram abordados? Se sim, quais?</p>	<p>Conhecer aspectos (didáticos e curriculares) que se alteraram nas aulas pela presença do Artur/Dário como estudante de uma turma.</p>
<p>6. Considera que a instituição de ensino superior está preparada/adaptada para receber estudantes como o Artur/Dário?</p>	<p>6.1. Que aspetos lhe parecem mais adaptados? 6.2. Que aspetos lhe parecem precisar de ser (melhor) adaptados? 6.3. O que sugere que mude na instituição de ensino superior para que seja mais adaptada a estudantes como o Artur/Dário?</p>	<p>Conhecer as lacunas que o(a) professor(a) encontra no apoio e ensino de estudantes surdos na instituição de ensino superior e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.</p>
<p>7. O que gostaria que fosse feito, para/por si, enquanto professor(a), para lecionar alunos Surdos?</p>	<p>7.1. Acha que essas medidas deveriam ser implementadas por quem? 7.2. Cabe-lhe a si procurar formação contínua neste domínio? Porquê? De que tipo?</p>	<p>Saber como, no futuro, poderia melhorar as suas competências como professor(a) de estudantes surdos.</p>

ANEXO 21

Guião da segunda de duas entrevistas aos docentes do domínio da Matemática

GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA A DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
(Final de semestre, havendo possibilidade de se realizarem duas entrevistas – abril/11,
julho/11 e julho/12)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Pensando especificamente na turma do Artur/Dário, gostaria que me falasse um pouco do semestre que terminou.	1.1. Que balanço faz das aprendizagens e desenvolvimento da turma do Artur/Dário?	Conhecer os aspetos que o(a) professor(a) destaca relativamente ao percurso realizado pela turma em que o Artur/Dário participa e o balanço que faz das aprendizagens dos mesmos.
2. Agora já com uma visão global de um semestre, como foi ser professor(a) do Artur/Dário?	2.1. O que mudou, nas suas aulas, por ter o Artur/Dário como estudante de uma turma? 2.2. Houve alterações na forma como os conteúdos foram abordados? Se sim, quais? 2.3. Considera que as alterações/ adaptações introduzidas interferiram nas aprendizagens dos restantes colegas? De que forma?	Conhecer aspetos (didáticos e curriculares) que se alteraram nas aulas pela presença do Artur/Dário como estudante de uma turma. Saber se considera que os aspetos alterados interferiram nas aprendizagens dos restantes colegas.
3. Com a experiência de um semestre a leccionar um aluno surdo, considera que a instituição de ensino superior está preparada/adaptada para receber estudantes como o Artur/Dário?	3.1. Que aspetos lhe parecem mais adaptados? 3.2. Que aspetos lhe parecem precisar de ser (melhor) adaptados? 3.3. O que sugere que mude na instituição de ensino superior para que seja mais adaptada a estudantes como o Artur/Dário?	Conhecer as lacunas que o(a) professor(a) encontra no apoio e ensino de estudantes surdos na instituição de ensino superior e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.
4. O que gostaria que fosse feito, para/por si, enquanto professor(a), para leccionar alunos surdos?	4.1. Acha que essas medidas deveriam ser implementadas por quem? 4.2. Cabe-lhe a si procurar formação contínua neste domínio? Porquê? De que tipo?	Saber como, no futuro, poderia melhorar as suas competências como professor(a) de estudantes surdos.

<p>5. Se pudesse escolher, voltaria a lecionar turmas que incluíssem alunos surdos?</p>	<p>5.1. Porquê? 5.2. Gostaria de vir a leccionar estudantes com necessidade de AESE? Qual(is)? Porquê? 5.3. E se tivesse um filho(a) surdo(a), como reagiria quando ele(a) fosse para o ensino superior?</p>	<p>Saber se existe por parte do(a) professor(a) vontade de continuar a trabalhar com estudantes com necessidade de AESE. Conhecer expectativas, desejos e formas de atuação como professor(a) do ensino superior e, de forma imaginada, como pai.</p>
<p>6. Se associasse uma só palavra à experiência de ter lecionado o Artur/Dário qual seria?</p>	<p>6.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 22

Guião da entrevista única aos docentes do domínio da Matemática

GUIÃO DE ENTREVISTA ÚNICA A DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR
(Final de semestre, quando se consegue entrevistar o(a) docente uma única vez –
julho/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Gostaria que me falasse um pouco do seu percurso profissional.	1.1. Quando e como enveredou pelo ensino da matemática ao nível superior? 1.2. Fale-me um pouco da sua experiência enquanto professora da área da matemática (instituições por onde passou, episódios marcantes, por exemplo).	Poder caracterizar e conhecer um pouco o(a) professor(a) no que diz respeito ao percurso profissional do mesmo.
2. Soube que ia ser professor do Artur/Dário e sentiu...	2.1. Quando contactou pela primeira vez com a informação de que teria um estudante surdo numa turma? 2.2. Como soube que tinha um estudante surdo na sala de aula? 2.3. Qual foi a reação que teve nessa altura? 2.4. Como evoluiu?	Saber como e quando este(a) professor(a) soube que teria um estudante surdo na sala de aula. Conhecer os impactes iniciais que a presença na sala de aula do mesmo estudante tiveram e como o(a) professor(a) enfrentou a situação.
3. Durante a sua experiência enquanto professor(a), já alguma vez tinha lecionado estudantes com necessidade de AESE, antes do Artur/Dário?	Se sim: 3.1. Com que tipo de categorização? 3.2. Que tipo de alterações/adaptações introduziu nas suas práticas devido à presença desses estudantes?	Conhecer a experiência deste(a) professor(a) relativamente ao ensino de estudantes com necessidade de AESE.
4. Descreva-me uma aula prática típica de [Nome da unidade curricular leccionada].	4.1. Como se divide a aula? 4.2. Os estudantes sabem antes da aula quais os exercícios que vão ser resolvidos durante a mesma? 4.3. Que tipo de participação têm os alunos na aula? 4.4. Que tipo de interações ocorrem durante a aula?	Caracterizar as aulas de [Nome da disciplina leccionada] frequentadas pelo Artur/Dário relativamente à estrutura e organização das mesmas.

<p>5. Pensando especificamente na turma do Artur/Dário, gostaria que me falasse um pouco do semestre que terminou.</p>	<p>5.1. Que balanço faz das aprendizagens e desenvolvimento da turma do Artur/Dário?</p>	<p>Conhecer os aspetos que o(a) professor(a) destaca relativamente ao percurso realizado pela turma em que o Artur/Dário participa e o balanço que faz das aprendizagens dos mesmos.</p>
<p>6. Agora já com uma visão global de um semestre, como foi ser professor(a) do Artur/Dário?</p>	<p>6.1. O que mudou, nas suas aulas, por ter o Artur/Dário como estudante de uma turma? 6.2. Houve alterações na forma como os conteúdos foram abordados? Se sim, quais? 6.3. Considera que as alterações/adaptações introduzidas interferiram nas aprendizagens dos restantes colegas? De que forma?</p>	<p>Conhecer aspetos (didáticos e curriculares) que se alteraram nas aulas pela presença do Artur/Dário como estudante de uma turma. Saber se considera que os aspectos alterados interferiram nas aprendizagens dos restantes colegas.</p>
<p>7. Com a experiência de um semestre a leccionar um aluno Surdo, considera que a instituição de ensino superior está preparada/adaptada para receber estudantes como o Artur/Dário?</p>	<p>7.1. Que aspetos lhe parecem mais adaptados? 7.2. Que aspetos lhe parecem precisar de ser (melhor) adaptados? 7.3. O que sugere que mude na instituição de ensino superior para que seja mais adaptada a estudantes como o Artur/Dário?</p>	<p>Conhecer as lacunas que o(a) professor(a) encontra no apoio e ensino de estudantes surdos na instituição de ensino superior e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.</p>
<p>8. O que gostaria que fosse feito, para/por si, enquanto professor(a), para leccionar alunos surdos?</p>	<p>8.1. Acha que essas medidas deveriam ser implementadas por quem? 8.2. Cabe-lhe a si procurar formação contínua neste domínio? Porquê? De que tipo?</p>	<p>Saber como, no futuro, poderia melhorar as suas competências como professor(a) de estudantes surdos.</p>

<p>9. Se pudesse escolher, voltaria a leccionar turmas que incluíssem alunos surdos?</p>	<p>9.1. Porquê? 9.2. Gostaria de vir a leccionar estudantes com necessidade de AESE? Qual(is)? Porquê? 9.3. E se tivesse um filho(a) surdo(a), como reagiria quando ele(a) fosse para o ensino superior?</p>	<p>Saber se existe por parte do(a) professor(a) vontade de continuar a trabalhar com estudantes com necessidade de AESE. Conhecer expectativas, desejos e formas de actuação como professor(a) do ensino superior e, de forma imaginada, como pai.</p>
<p>10. Se associasse uma só palavra à experiência de ter leccionado o Artur/Dário qual seria?</p>	<p>10.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 23

Guião da entrevista ao coordenador do curso frequentado pelo Dário

GUIÃO DA ENTREVISTA AO COORDENADOR
DO CURSO FREQUENTADO PELO DÁRIO
(dezembro/12)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Um dia o Dário apareceu-lhe à porta do gabinete e...	1.1. Quando e como contactou pela primeira vez com a informação de que existia um estudante surdo a frequentar o curso por si coordenado? 1.2. Qual foi a reação que teve nessa altura? 1.3. Como evoluiu?	Saber como e quando o coordenador do curso frequentado pelo Dário soube que existia um estudante surdo nesse mesmo curso. Conhecer os impactes iniciais que esta informação teve e como o coordenador do curso enfrentou a situação.
2. Durante a sua experiência enquanto coordenador ou professor, já alguma vez, antes de conhecer o Dário, tinha contactado com estudantes que necessitam de apoios educativos especializados?	Se sim: 2.1. Com que tipo de sinalização? Se foi enquanto professor: 2.2. Que tipo de alterações/adaptações introduziu nas suas práticas devido à presença desses estudantes?	Conhecer a experiência do coordenador do curso frequentado pelo Dário relativamente ao contacto ou ensino de estudantes que necessitam de apoios educativos especializados.
3. Fale-me dos apoios de que podem beneficiar os alunos surdos que frequentam esta instituição e, em particular, o curso que coordena.	3.1. Que tipos de acções/actividades são desenvolvidas no sentido de apoiar os alunos surdos? 3.2. Existem apoios/acompanhamentos específicos para estes alunos? 3.3. No processo de acompanhamento de um aluno surdo, há também acções de apoio desenvolvidas com os professores e outros agentes educativos que com ele trabalham? Se sim, de que tipo?	Conhecer o tipo de atividades e apoios, destinados a estudantes surdos, disponibilizados pela instituição frequentada pelo Dário. Saber se existem apoios específicos do curso frequentado pelo Dário. Conhecer os agentes educativos envolvidos no apoio aos estudantes surdos e, em particular, ao Dário.

<p>4. Considera que esta instituição de ensino superior está preparada/ adaptada para receber estudantes como o Dário?</p>	<p>4.1. Que aspetos lhe parecem mais adaptados? 4.2. Que aspetos lhe parecem precisar de ser (melhor) adaptados? 4.3. O que sugere que mude na instituição de ensino superior para que seja mais adaptada a estudantes como o Dário?</p>	<p>Conhecer o que existe e as lacunas que o coordenador deste curso encontra no apoio e ensino de estudantes surdos nesta instituição de ensino superior, bem como as sugestões que possa apresentar para as colmatar.</p>
<p>5. Se pudesse decidir, os alunos surdos continuariam a frequentar esta instituição de ensino superior? E este curso?</p>	<p>5.1. Porquê?</p>	<p>Compreender melhor a aceitação – ou não – do coordenador em relação a estes alunos.</p>
<p>6. Se associasse uma só palavra à experiência de ter trabalhado/contactado com o Dário qual seria?</p>	<p>6.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projecte alguns sentimentos.</p>

ANEXO 24

Guião da entrevista às psicólogas da instituição de ensino superior frequentada pelo
Artur

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS PSICÓLOGAS DO SERVIÇO DE APOIO AO
ESTUDANTE DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR FREQUENTADA PELO
ARTUR (maio/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fale-me dos apoios de que podem beneficiar os alunos que vos procuram.	<p>1.1. Que tipos de acções/ actividades são desenvolvidas no sentido de apoiar os alunos?</p> <p>1.2. De quem parte a iniciativa dos contactos que se realizam entre a SAE e os alunos?</p> <p>1.3. No processo de acompanhamento de um aluno, há também ações de apoio desenvolvidas com os professores e outros agentes educativos que com ele trabalham? Se sim, de que tipo?</p>	<p>Conhecer o tipo de atividades desenvolvidas pelo sector de aconselhamento vocacional e psicológico da SAE.</p> <p>Perceber de que forma são iniciados os contactos entre a SAE e os alunos.</p> <p>Saber quem poderá estar envolvido no processo de acompanhamento de um aluno.</p>
2. Fale-me dos apoios de que podem beneficiar os alunos surdos que vos procuram.	<p>2.1. Que tipos de ações/ actividades são desenvolvidas no sentido de apoiar os alunos surdos?</p> <p>2.2. Existem apoios/ acompanhamentos específicos para estes alunos?</p> <p>2.3. De quem parte a iniciativa dos contactos que se realizam entre a SAE e os alunos surdos?</p> <p>2.4. No processo de acompanhamento de um aluno surdo, há também ações de apoio desenvolvidas com os professores e outros agentes educativos que com ele trabalham? Se sim, de que tipo?</p>	<p>Com esta questão pretende saber-se o mesmo que na anterior mas referindo-se unicamente aos estudantes surdos.</p>

ANEXO 25

Guião da primeira entrevista às mães do Dário e do Artur

GUIÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA ÀS MÃES DO DÁRIO E DO ARTUR
(julho/09)

Pergunta Principal	Perguntas complementares	O que se pretende saber
1. Gostava que me contasse a história da (nome), mãe do Dário/Artur.	1.1. Que momentos considera serem marcantes na sua vida? 1.2. Como acolheu o nascimento do Dário/Artur? 1.3. Que cuidados teve na educação do Dário/Artur? 1.4. Como foi evoluindo a sua relação com o Dário/Artur? 1.5. Como vê o Dário/Artur agora? 1.6. Fale-me da relação do Dário/Artur com a família? Como evoluiu? 1.7. E a relação com os amigos? Como evoluiu?	Conhecer um pouco a história da mãe do Dário/Artur e perceber como o Dário/Artur configurou essa história.
2. Como têm sido os seus contactos com as escolas do Dário/Artur?	2.1. Como foram os primeiros contactos com a escola? 2.2. Como são atualmente esses contactos? 2.3. De que forma é que foram evoluindo? 2.4. Fale-me da relação do Dário/Artur com os colegas? Como evoluiu?	Como foram evoluindo os contactos com as escolas onde o Dário/Artur estudou.
3. Se lhe pedissem para falar do Dário/Artur a uma pessoa que não os conhecessem, o que diria?	3.1. Porquê? 3.2. Quais as características que considera mais importantes no Dário/Artur? Porquê?	Perceber como é que a mãe descreve o Dário/Artur, de forma a conhecer a imagem que tem dele e que traços da personalidade deste acha que melhor o caracterizam e permitem conhecer.

ANEXO 26

Guião da segunda entrevista à mãe do Dário

GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA À MÃE DO DÁRIO
(julho/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fale-me do início do ano letivo. Como acha que o Dário vivenciou essa experiência?	1.1. Como acha que correram as primeiras semanas de aulas? 1.2. O que mudou do ano letivo passado para este?	Conhecer a percepção da mãe do Dário sobre o impacte que o início do ano letivo, conjugado com a repetição de duas disciplinas, teve no seu filho, percebendo se acha que motivaram mudanças na visão que ele tem da Escola.
2. E para si, como foi acompanhar esse processo?	2.1. O que esperava que acontecesse? Porquê? 2.2. O que aconteceu de forma diferente?	Perceber como vivenciou, enquanto mãe, o processo de retenção do filho e o início da repetição das duas disciplinas.
3. Como acha que correu o ano letivo?	3.1. Como correram as aulas? 3.2. O que acha que mudou relativamente ao ano letivo anterior?	Perceber como a mãe do aluno percebe a experiência que este tem vivido na repetição das duas disciplinas, comparando-a com a do ano lectivo anterior.
4. Como têm sido os seus contactos com a escola neste ano lectivo?	4.1. Como têm sido os seus contactos com a professora de educação especial? 4.2. E o professor de matemática? 4.3. E com a professora de físico-química?	Saber se têm existido contactos com os professores (ou outros membros da comunidade educativa) que trabalham com o Dário neste ano letivo e em caso afirmativo em que moldes e com que tipo de evolução.
5. O que gostaria que mudasse na escola para fosse mais adaptada ao seu filho?	5.1. O que poderia a escola oferecer para que o Dário fosse um aluno com resultados mais elevados? 5.2. O que poderiam os professores mudar para que as aulas estivessem mais adaptadas a ele? E os colegas dele?	Conhecer as lacunas que a mãe do Dário encontra no apoio a estudantes surdos na escola e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.

6. O que espera do próximo ano letivo?	6.1. Porquê? 6.2. Concorda com o curso que ele escolheu? E a instituição de ensino superior? 6.3. Como espera que seja o ingresso no ensino superior?	Conhecer as expectativas futuras, quanto ao percurso no ensino superior do filho.
7. Que aspetos acha que serão mais fáceis para ele, no ensino superior?	7.1. Porquê? 7.2. E quais serão mais difíceis? 7.3. Porquê? 7.4. Como acha que ele conseguirá ultrapassar as dificuldades do ensino superior?	Conhecer as expectativas futuras, quanto ao percurso no ensino superior do filho, relativamente aos aspetos mais e menos difíceis com que este se poderá deparar.
8. Acredita que ele conseguirá concluir a licenciatura?	8.1. E depois, o que prevê que aconteça? 8.2. E o que gostaria que acontecesse? 8.3. Acha que será concretizável?	Saber expectativas futuras, a médio prazo em relação ao filho.
9. Qual a coisa que mais gostaria que acontecesse na vida do seu filho nos próximos 6 meses?	9.1. Porquê? 9.2. E nos próximos 5 anos? 9.3. Porquê?	Conhecer os planos e as expectativas a médio e longo prazo da mãe do Dário em relação ao filho.
10. Se associasse só uma palavra ao final do ano letivo passado, qual seria?	10.1. E que palavra associaria ao final deste ano letivo?	Tentar que projete alguns sentimentos.

ANEXO 27

Guião da segunda entrevista à mãe do Artur

GUIÃO DA SEGUNDA ENTREVISTA À MÃE DO ARTUR
(julho/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fale-me da entrada do Artur para o ensino superior. Como acha que ele vivenciou essa experiência?	1.1. Como correram os primeiros dias? 1.2. E depois? Que diferenças notou?	Conhecer a percepção da mãe do Artur relativamente ao processo inicial de transição do filho, para o ensino superior.
2. E para si, como foi acompanhar esse processo?	2.1. O que esperava que acontecesse? Porquê? 2.2. O que aconteceu de forma diferente?	Perceber como vivenciou, enquanto mãe, o processo de transição do filho, do ensino secundário para o superior.
3. Como acha que correu o 1.º semestre do Artur?	3.1. Ao longo do semestre a visão que ele tinha do ensino superior mudou? O que mudou? Porquê? 3.2. Manteve-se? Porquê?	Perceber como vivencia a mãe do Artur esta nova etapa na vida do filho.
4. Fale-me da decisão da mudança de curso.	4.1. Como foi o processo que levou até à tomada desta decisão? 4.2. Quando se tornou definitiva essa decisão? 4.3. Quem esteve envolvido nesse processo? 4.4. Que expectativas tem em relação à mudança de curso do Artur?	Perceber como a mãe do Artur vivenciou a tomada de decisão da mudança de curso do filho que tipo de envolvimento teve na mesma. Conhecer, também, as expectativas que essa mudança lhe suscitam.
5. Como acha que correu o 2.º semestre do Artur?	5.1. O que mudou depois da decisão de mudança de curso e consequente inscrição numa só disciplina?	Perceber que alterações a mãe do Artur percepcionou no filho, enquanto pessoa e estudante, depois de assumida a decisão de mudança de curso.
6. Que tipo de contactos tem tido com os professores da instituição de ensino superior do Artur?	6.1. Como foram os primeiros contactos com os professores da instituição de ensino superior do Artur? 6.2. Quem os iniciou? 6.3. Como têm evoluído?	Saber se têm existido contactos com os professores da instituição de ensino superior e em caso afirmativo em que moldes e com que tipo de evolução.

<p>7. Como espera que seja o próximo ano letivo?</p>	<p>7.1. Porquê? 7.2. O que pensa que ele aprendeu neste ano que o possa ajudar a ter sucesso no ano que vem? 7.3. Que dificuldades podem, apesar dessa experiência, ainda surgir?</p>	<p>Conhecer as expectativas face ao próximo ano lectivo. Saber se há barreiras que ele já consiga ultrapassar e quais as que ainda se mantêm.</p>
<p>8. O que gostaria que mudasse na instituição de ensino superior para que fosse mais adaptada ao seu filho?</p>	<p>8.1. O que poderia a instituição de ensino superior oferecer para que o Artur fosse um aluno com resultados mais elevados? 8.2. O que poderiam os professores mudar para que as aulas estivessem mais adaptadas a ele? 8.3. E os colegas dele?</p>	<p>Conhecer as lacunas que a mãe do Artur encontra no apoio a estudantes surdos na instituição de ensino superior e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.</p>
<p>9. Acredita que ele conseguirá concluir a licenciatura?</p>	<p>9.1. E depois, o que prevê que aconteça? 9.2. E o que gostaria que acontecesse? 9.3. Acha que será concretizável?</p>	<p>Saber expectativas futuras, a médio prazo em relação ao filho.</p>
<p>10. Qual a coisa que mais gostaria que acontecesse na vida do seu filho nos próximos 6 meses?</p>	<p>10.1. Porquê? 10.2. E nos próximos 5 anos? 10.3. Porquê?</p>	<p>Conhecer os planos e as expectativas a médio e longo prazo da mãe do Artur em relação ao filho.</p>
<p>11. Se associasse só uma palavra ao final deste ano letivo, qual seria?</p>	<p>11.1. Porquê?</p>	<p>Tentar que projete alguns sentimentos.</p>

ANEXO 28

Guião da terceira entrevista à mãe do Artur

GUIÃO DA TERCEIRA ENTREVISTA À MÃE DO ARTUR
(julho/11)

Pergunta Principal	Perguntas complementares	O que se pretende saber
4. Gostava que me falasse sobre o princípio deste ano letivo.	4.1. Como lidaram com a não mudança de curso do Artur? 4.2. O Artur pensa voltar a tentar mudar de curso?	Conhecer como o Artur e a família lidaram com a não mudança de curso e/ou outros aspetos a destacar.
5. Como correu o ano letivo ao Artur?	5.1. Como correu o primeiro semestre? 5.2. Como correu o segundo semestre?	Conhecer a perceção da mãe relativamente ao percurso escolar do Artur nesse ano letivo.
6. Tem acompanhado o percurso escolar dos amigos do Artur?	6.1. Como é que o Artur os conheceu? 6.2. São surdos? Se sim, oralizam ou recorrem à LGP?	Compreender a forma como a mãe do Artur perceciona as relações deste com amigos surdos.
7. Como jovem adulto, sentiu que o Artur cresceu durante este ano?	7.1. De que modo? 7.2. O que mudou?	Conhecer a perceção da mãe relativamente ao desenvolvimento pessoal do Artur.
8. Se associasse uma só palavra a este ano letivo, qual seria?	8.1. Porquê?	Tentar que projete alguns sentimentos.

ANEXO 29

Questionário às mães do Dário e do Artur

QUESTIONÁRIO

(julho/10)

DADOS BIOGRÁFICOS

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Local de nascimento: _____

PERCURSO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Atividade/profissão actual: _____

Outras atividades/profissões já exercidas: _____

Habilitações académicas: _____

Escola(s) que frequentou: _____

OUTROS DADOS PESSOAIS

Área da residência actual: _____

Outros locais onde já morou: _____

Qua atividades de lazer gosta mais de realizar? _____

CONSTITUIÇÃO DO AGREGADO FAMILIAR

Nome	Parentesco	Data de nascimento	Habilitações académicas	Atividade / profissão

ANEXO 30

Guião da entrevista aos colegas do Dário e do Artur (escola secundária)

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS COLEGAS DO DÁRIO E DO ARTUR (junho/09)
E COLEGAS DO DÁRIO (junho/10)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Se te pedissem para falar do Dário e do Artur a uma pessoa que não os conhecessem, o que dirias?	1.1. Porquê? 1.2. Quais as características que consideras mais importantes no Dário? Porquê? 1.3. E no Artur? Porquê?	Perceber como é que o/a colega descreve o Dário e o Artur, de forma a conhecer a imagem que tem deles e que traços da personalidade destes acha que melhor os caracterizam e permitem conhecer.
2. Consideras o Dário como um amigo ou um colega? E o Artur?	2.1. Porquê? 2.2. Como surgiu esta relação e como tem vindo a evoluir ao longo deste ano/destes anos?	Conhecer os laços que desenvolveram com o Dário e o Artur e como é que estes têm evoluído com o tempo. Perceber que características valorizam neles.

ANEXO 31

Guião da entrevista às colegas e amigas do Artur (ensino superior)

GUIÃO DA ENTREVISTA ÀS COLEGAS DO ARTUR
DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
(maio/11)

Pergunta principal	Perguntas complementares	O que se pretende
1. Fala-me da tua transição para o ensino superior.	1.1. Como correram os primeiros tempos? 1.2. Ao longo do ano, a tua visão do ensino superior mudou? 1.3. De que forma? 1.4. Como correram os dois primeiros semestres?	Conhecer o processo inicial de transição para o ensino superior do colega do Artur, percebendo os impactes que esta mudança teve na visão que tem da Escola.
2. O que te levou a escolher este curso?	2.1. E esta instituição de ensino superior? 2.2. O que gostarias de estar a fazer, daqui a 5 anos? 2.3. Achas que vais conseguir? 2..4. Porquê?	Saber os motivos daquelas escolha vocacional e da escolha daquela instituição. Perceber os projetos futuros de vida.
3. Qual o episódio que mais te marcou neste ano, como aluno do ensino superior?	3.1. Porquê? 3.2. O que gostarias que tivesse acontecido, em vez do que sucedeu?	Saber mais da vida no ensino superior, naquele ano.
4. Como correram as aulas, no ensino superior?	4.1. E as avaliações? 4.2. O que gostarias que tivesse sido diferente? 4.3. E o que manerias igual?	Saber mais sobre as vivências no ensino superior.
5. Como achas que vai correr o próximo ano letivo?	5.1. Porquê?	Expectativas futuras, quanto ao percurso no ensino superior.
6. Esperas concluir a licenciatura/mestrado?	6.1. E em gostarias de trabalhar, depois?	Saber expectativas futuras, a médio prazo.
7. Criaste novos amigos no ensino superior?	7.1. Ou tens mais conhecidos, mas manténs os amigos que já tinhas? 7.2. Gostas do ambiente da instituição de ensino superior? 7.3. Porquê?	Saber mais sobre a socialização no ensino superior.
8. Se te pedissem para falar do Artur a uma pessoa que não o conhecesse, o que dirias?	8.1. Porquê? 8.2. Quais as características que consideras mais	Perceber como é que o/a colega descreve o Artur, de forma a conhecer a imagem

	importantes no Artur? 8.3. Porquê?	que tem dele e que traços da personalidade deste acha que melhor o caracterizam e permitem conhecer.
9. Consideras o Artur como um amigo ou um colega?	9.1. Porquê? 9.2. Como surgiu esta relação e como tem vindo a evoluir ao longo deste ano? 9.3. O que aprendeste com ele? 9.4. E ele contigo?	Conhecer os laços que desenvolveu com o Artur e como é que estes têm evoluído com o tempo. Perceber que características valorizam nele.
10. Como gostarias que fosse a vossa relação?	10.1. O que gostarias que fosse diferente? 10.2. E igual?	Saber se esta relação corresponde à que gostaria de ter ou se é configurada por elementos que gostaria de mudar.
11. Que alterações/ adaptações realizaram os professores nas aulas por terem um estudante surdo presente?	Se houve adaptações: 11.1. Essas adaptações parecem-te adequadas? 11.2. Consideras que as adaptações realizadas interferiram (positiva ou negativamente) nas aprendizagens dos restantes estudantes? 11.3. De que forma?	Perceber se o colega do Artur se apercebeu da existência de alterações nas práticas de sala de aula motivadas pela presença de um estudante surdo e se essas mudanças interferiram nas aprendizagens dos restantes colegas.
12. Consideras que a instituição de ensino superior está preparada/ adaptada para receber estudantes como o Artur?	12.1. Que aspectos te parecem mais adaptados? 12.2. Que aspectos te parecem precisar de ser (melhor) adaptados? 12.3. O que sugeres que mude na instituição de ensino superior para que seja mais adaptada a estudantes como o Artur?	Conhecer as lacunas que o colega do Artur encontra no apoio e ensino de estudantes surdos na instituição de ensino superior e as sugestões que possa apresentar para as colmatar.
13. Se tu fosses surdo, como gostarias que a instituição de ensino superior te tratasse?	13.1. E os professores? 13.2. E os colegas? 13.3. E os amigos?	Conhecer as expectativas que teria se fosse Surdo.
14. Se associasses uma só palavra à experiência de ter sido colega do Artur neste ano letivo, qual seria?	14.1. Porquê?	Tentar que projeto alguns sentimentos.