

**‘NÃO SABIAM QUE EU VINHA?’:
A TRANSIÇÃO DE DOIS ESTUDANTES SURDOS DO ENSINO
SECUNDÁRIO PARA O UNIVERSITÁRIO^{1 e 2}**

Borges, I.^(a), César, M.^(b), & Matos, J. M.^(a)

inesborges@hotmail.com, macesar@fc.ul.pt, & jmm@fct.unl.pt

^(a) Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento & ^(b) Investigadora associada do Centre de Recherche en Psychologie Socioculturelle de l’Institut de Psychologie et Education, Université de Neuchâtel

Resumo

Portugal subscreveu os princípios da educação inclusiva (UNESCO, 1994). Contudo, as alterações legislativas nem sempre foram conceptualmente claras, nem abrangem todos os níveis de ensino (César, 2012). Os estudantes sinalizados, como os surdos³, vivenciam formas de exclusão escolar e social. Focamo-nos na transição de dois estudantes surdos do ensino secundário para o ensino superior, iluminando aspectos que facilitam a respectiva inclusão e acesso ao sucesso escolar, bem como as barreiras. Apresentam uma surdez profunda e severa, anterior à apropriação da primeira língua, que foi a língua portuguesa (LP). Frequentaram o 12.º ano de escolaridade na mesma turma, com colegas ouvintes (Borges & César, 2012). Tinham uma idade próxima da esperada. Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002) e um *design* de estudo de caso intrínseco (Stake, 1995/2009). São também participantes as mães deles, colegas, professores de Matemática e Educação Especial, psicólogos e a investigadora. Os instrumentos de recolha de dados são: entrevistas; observação; conversas informais; questionários; tarefas de inspiração projectiva; protocolos dos estudantes e recolha documental. O tratamento e a análise de dados baseiam-se numa análise de conteúdo narrativa (Clandinin & Connelly, 1998). Os resultados iluminam uma acentuada disparidade entre a preparação organizacional dos ensinos secundário e superior. A ausência de adaptações e apoios no ensino superior torna as barreiras ao acesso ao sucesso escolar e à comunicação um assunto essencial.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Surdos; Transições; Ensino secundário; Ensino



superior.

Abstract

Portugal assumed the ideals of inclusive education (UNESCO, 1994). However, legislative changes were not always conceptually clear and are not applied in all school levels (César, 2012). Signalised students, like deaf students, still experience forms of school and social exclusion. We focus on two deaf students' transitions from secondary schooling into higher education, illuminating aspects that facilitate their inclusion and access to school achievement, as well as the barriers. They present profound and severe deafness, prior to the appropriation of their first language, Portuguese. They attend the 12th grade in the same class with hearing peers (Borges & César, 2012). Their age was close to the expected one. We assume an interpretative approach (Denzin, 2002) and an intrinsic case study design (Stake, 1995/2009). Other participants are their mothers, classmates, mathematics and special education teachers, psychologists and the researcher. Data collecting instruments were: interviews; observation; informal conversations; questionnaires; tasks inspired on projective techniques; students' protocols and documents. Data treatment and analysis was based in a narrative content analysis (Clandinin & Connelly, 1998). The results illuminate a gap between the organization in secondary schooling and in higher education. The lack of adaptations and supports in the university makes the barriers to the access to school achievement and communication a key issue.

Keywords: Inclusive education; Deaf; Transitions; Secondary schooling; Higher education.

Questionando a Inclusão

Há quase três décadas que Portugal abriu as portas da Escola do ensino regular aos estudantes que necessitam de apoios educativos especializados (AR, 1986; César, 2012), incluindo aos surdos. Estas mudanças trouxeram novos desafios aos professores e foram acompanhadas de alterações legais e dos discursos, introduzidas e suportadas por documentos de política educativa nacionais (ME, 1991, 2008) e internacionais, onde se destaca a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).



Contudo, as formas de exclusão e inequidade, 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 correcto, ou as boas intenções, e as práticas.

Subjacente à elaboração das leis está a perspectiva que se assume sobre a surdez. Existem duas perspectivas dominantes e antagónicas: a clínico-terapêutica e a socioantropológica (Afonso, 2007a; Gomes, 2010; Valente, Correia, & Dias, 2005), que continuam a co-existir (Gomes, 2010), gerando discussões no domínio da educação dos surdos (Valente et al., 2005). De acordo com a perspectiva clínico-terapêutica, a surdez é vista enquanto patologia, sendo a ênfase posta nos limites e no défice biológico (Gomes, 2010; Valente et al., 2005). Assim, pretende tratar e recuperar a criança surda de forma a que esta, mais tarde, na idade adulta, venha a actuar como se fosse ouvinte (Ruela, 2000; Valente et al., 2005). A comunicação dos jovens educados segundo esta perspectiva assenta no que se designava por oralismo, isto é, na aprendizagem da língua oral da comunidade ouvinte – a língua portuguesa (LP), em Portugal – em que participam, complementada pela leitura labial.

Na perspectiva sócio-antropológica, a surdez é concebida como uma diferença cultural (Afonso, 2007a), que deve ser respeitada e valorizada pela comunidade ouvinte (Ruela, 2000; Valente et al., 2005) e o surdo é “visto como membro de uma comunidade linguística e étnico-cultural própria (...)” (Afonso, 2007a, p. 52). De acordo com esta concepção da surdez, a primeira língua a que o surdo deverá ter acesso é a língua gestual, uma língua visuo-espacial, que engloba a percepção visual e a produção gestual (Afonso, 2007a; Cabral, 2005), por ser a que melhor se adequa às características sensoriais dos surdos (Carvalho, 2007; Freire, 2006; Melro, 2003; Valente et al., 2005). A língua oral, falada e escrita, pode também ser aprendida, mas é entendida como uma segunda língua (Carvalho, 2007; Freire, 2006), esperando-se que a pessoa desenvolva uma proficiência suficiente da mesma que lhe permita comunicar num mundo maioritariamente ouvinte, sobretudo através da escrita, caminhando-se para o bilinguismo.

Educação de Surdos em Portugal: Ensinos Básico e Secundário

Em Portugal, só em 1997 surge, na Constituição da República, a primeira referência à língua gestual portuguesa (LGP), sendo atribuída ao Estado a função de proteger e valorizar esta língua nas políticas educativas (AR, 1997). Na continuação



deste reconhecimento surge o Decreto-Lei que vem contemplar a existência predominante da LGP no ensino dos surdos, nomeadamente nas escolas de referência para o ensino bilingue de alunos surdos – EREBAS (ME, 2008), onde se incluem os níveis de ensino pré-escolar, básico e secundário. Em termos legislativos, pode afirmar-se que se deu um salto entre os extremos, passando-se de uma legislação baseada na perspectiva clínico-terapêutica, onde o oralismo era a modalidade de ensino utilizada até ao início da década de 90, do século XX (Carvalho, 2007), para uma legislação que tem subjacente uma perspectiva socioantropológica da surdez. Contudo, a opção e discussão entre estes dois posicionamentos sobre a surdez e a opção entre o recurso à LP ou à LGP, e o bilinguismo, não pode, quanto a nós, revestir-se de fundamentalismos. Ainda que assumamos uma perspectiva socioantropológica, não deixamos de reconhecer que há estudantes surdos que não tiveram a LGP como língua materna e, por isso mesmo, há que também respeitar o recurso à LP, enquanto língua de instrução. Fazemo-lo, não só porque subscrevemos os princípios da inclusividade e, com eles, o respeito pela diferença e o direito à escolha de cada um, mas também porque acreditamos que a opção pelo caminho educativo baseado no recurso à LP nem sempre acontece por uma decisão deliberada dos agentes educativos, mas antes pelo desconhecimento ou impossibilidade de acesso a outras alternativas e, por vezes, mesmo quando esse acesso existe, por opção dos próprios surdos e/ou das suas famílias.

Com o Decreto-Lei n.º 3/2008 (ME, 2008), a LGP passou a ser assumida como a língua de instrução dos surdos, que deverão ter acesso a intérpretes e formadores desta língua nas escolas de referência, entre outros apoios referidos neste decreto. A grande (e, quanto a nós, grave) lacuna que surge com esta legislação é ser omissa relativamente aos apoios e direitos dos alunos surdos que recorrem à LP como forma preferencial de comunicação e que, na maioria dos casos, se encontram dispersos pelas escolas do ensino regular, apresentando muitos deles sucesso escolar e frequentando anos de escolaridade já avançados. Para estes, os apoios educativos especializados de que necessitam serão de cariz diferente daqueles que recorrem à LGP, não se aplicando, por isso, aquilo que se encontra detalhado no referido Decreto-Lei (ME, 2008). Neste fica implícito o uso obrigatório da LGP para todos os surdos, o que ou ignora existência de estudantes surdos que recorrem à LP como forma de comunicação, espalhados pelas escolas do ensino regular, ou supõe que se espera que estes últimos transitem para as EREBAS e mudem a forma preferencial de comunicação, numa fase que poderá ser já bastante adiantada em termos do nível de



ensino que frequentam. Forçá-los a mudar poderá ser prejudicial quando o domínio da LGP é reduzido ou nulo, ou seja, uma mudança abrupta pode provocar insucesso escolar e frustração, não garantindo forçosamente uma melhor inclusão na comunidade surda.

Além disso, fazendo este Decreto-Lei referência à Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e salientando que um ensino de qualidade passa pela promoção de uma escola inclusiva (ME, 2008), vemos, nos sectores referentes à educação de surdos, ser legislado um percurso escolar, desde o ensino pré-escolar até à conclusão do ensino secundário, realizado em turmas apenas de surdos, onde a interacção com os ouvintes é relegada, somente, para os momentos de actividades extra-curriculares da comunidade escolar. Mas, se os surdos apenas forem fluentes em LGP e os ouvintes não conviverem nas aulas com eles, bastará a partilha dos espaços e tempos de intervalo e de actividades pontuais para se falar de inclusão? Será que, neste caso, nos intervalos eles não continuarão apenas – exclusivamente! – com os pares com quem estão habitualmente nas aulas e com quem comunicam mais facilmente? Não será esta uma outra forma de criar guetos e segregação, ou mesmo intolerância cultural, disfarçada de inclusão? Como me incluo no que desconheço? E com quem não consigo comunicar? Parece-nos que se corre o risco de que o paradigma actual já não seja o da integração, mas também não seja o da inclusão. Trata-se antes de uma nova segregação, agora dentro dos mesmos muros, da mesma escola. Poderá até trazer maior sucesso escolar aos surdos. Mas o que acontecerá depois, quando deixarem a Escola e forem para o mercado de trabalho?

Mesmo para os surdos que são fluentes em LGP e que são encaminhados para as EREBAS, outra dificuldade pode surgir, mediante a zona do país em que residem. A distribuição das EREBAS é desigual e, parece-nos, em número insuficiente, sobretudo no interior e em meios predominantemente rurais, assunto também debatido na *1.ª Conferência Parlamentar sobre Educação Especial*, que decorreu a 21 de Março de 2012 (AR, 2012). Veja-se que a Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) apresenta uma lista de 23 EREBAS distribuídas por Portugal continental (DGIDC, 2011a), que se encontram maioritariamente no litoral do país, não existindo nenhuma nem em Trás-os-Montes, nem na Beira Alta (DGIDC, 2011b). Assim, se, por um lado, com a criação de escolas de referência se podem concentrar apoios materiais e humanos mais adequados às necessidades dos alunos a que se dirigem, por outro, a distância a que se encontram da residência destes alunos pode ser impeditiva da frequência das mesmas, criando-se um vazio



legislativo. E se a opção for deslocar as crianças, desde o pré-escolar, para muito longe das famílias, isso pode comprometer o desenvolvimento de laços familiares sólidos, bem como o seu desenvolvimento emocional.

Vazio Legislativo no Ensino Superior: Que desafios para os Surdos?

As leis nacionais actuais definem a escolaridade obrigatória e as adaptações e apoios a utilizar nos ensinos básico e secundário (AR, 2009; ME, 2008). Já no que diz respeito ao ensino superior, nomeadamente o ensino universitário, contemplado neste estudo, os estudantes sinalizados como necessitando de apoios educativos especializados, como os surdos, podem usufruir de contingentes especiais de vagas no acesso ao ensino superior (ME, 1992). No entanto, após o ingresso, deparam-se com um vazio legal no que respeita a direitos, apoios ou qualquer especificidade relativamente à oferta de caminhos para a equidade no ensino superior (AR, 2012). Eventualmente, esta lacuna é colmatada pela existência de estatutos internos, definidos por cada instituto, faculdade ou universidade – por exemplo, as Faculdades de Letras, Direito e Ciências da Universidade de Lisboa, em Outubro de 2011, tinham cada uma delas um estatuto interno diferente, que os contemplavam, mas os Estatutos da Universidade de Lisboa apenas foram aprovados após a discussão pública desta questão, na *1.ª Conferência Parlamentar sobre Educação Especial* (AR, 2012). Estes estatutos internos, ao serem diferentes de instituição para instituição, muitas vezes nem sequer são aplicados e/ou conhecidos (pelo corpo docente, funcionários, estudantes e seus familiares) e poderão nem sequer ter tido em consideração as diferentes características destes estudantes, ficando muitas vezes dependente da sensibilidade de cada director, o que é francamente perigoso, como mostram alguns exemplos (AR, 2012; César, 2012). Assim, se há já mais de duas décadas foram dados passos no sentido de promover o acesso ao ensino superior de estudantes sinalizados como necessitando de apoios educativos especializados (ME, 1992), a falta de condições que lhes permitam participar nas actividades e concluir os respectivos cursos é ainda flagrante (Jorge & Ferreira, 2007). Pelo que foi dito, é necessária uma profunda discussão, reflexão e acção, que passe também pelo nível do ensino superior, para que se possa construir uma Escola mais inclusiva (AR, 2012; César, 2012). Talvez por isso, num estudo relativo à Universidade de Lisboa, os surdos surgem como um dos mais pequenos grupos de estudantes com necessidade de apoios educativos especializados que acederam às várias faculdades dessa universidade no ano lectivo de 2008/2009 (Almeida, 2009) e, caso existisse um estudo



mais detalhado, veríamos que muitos estabelecimentos de ensino superior não contam com nenhum surdo entre os estudantes que os frequentam, embora também haja outros onde estudam diversos surdos, como a Universidade Católica, a ESE de Setúbal ou a Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Pela forma marcante como as características comunicacionais dos surdos configuram as interações em que participam (Sim-Sim, 2005), procurar adaptações curriculares e das práticas docentes que lhes permitam envolverem-se activamente nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto participantes legítimos (César, 2009, 2013a), é um aspecto fulcral para promover o acesso ao sucesso escolar, fomentando a inclusão. De outra forma, a construção de trajectórias de participação ao longo da vida (César, 2013a) que passem pela conclusão de cursos do ensino superior poderá ficar comprometida. Como afirmam Jorge e Ferreira (2007), para os estudantes surdos,

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. (p. 338, maiúsculas no original)

Os surdos que comunicam preferencialmente através da LGP deparam-se com uma língua de escolarização diferente da primeira língua, pois a língua de instrução é a LP (Sim-Sim, 2005). No sistema de ensino básico, secundário e superior, deparam-se com professores com pouco ou nenhum domínio da LGP (Afonso, 2007b), sendo rara a existência de intérpretes e formadores dessa língua fora das EREBAS, onde por vezes são em número insuficiente. Assim, as barreiras comunicacionais com que os estudantes surdos se deparam são nítidas, sendo aqueles que se assumem como bilingues e biculturais, que fazem facilmente transições entre a cultura surda e a cultura ouvinte, os que melhor se adaptam ao ensino universitário, tendo mesmo alguns sido os primeiros surdos a frequentar determinados cursos, que habitualmente lhes estavam vedados (Couto, 2014; Esteves, Bucu, Blanco, Filha, & César, 2013).

No caso dos surdos cuja primeira língua é a LP, isto é, que recorrem à leitura labial e oralização como forma de comunicação, a língua utilizada é a língua de instrução no ensino superior. Contudo, a apropriação da língua não acontece pelo mesmo processo que num indivíduo que ouve (Ruela, 2000), apresentando diferenças, mais ou menos acentuadas, ao nível da articulação (geralmente do género, do número ou da conjugação dos tempos verbais, por exemplo) e da



dimensão do vocabulário. Assim, os surdos podem encontrar um grau de dificuldade acrescido no acesso ao sucesso académico, grau esse que varia de surdo para surdo, de acordo com o domínio da língua escolarização, uma vez que “O paradigma escolar vigente repousa no uso instrumental da língua falada e escrita para a mediação do saber (...)” (Baptista, 2008, p. 49). Além disso, o domínio da língua escrita promove o desenvolvimento da autonomia, já que permite um acesso facilitado ao estudo e procura de informação.

Aos agentes educativos, em particular aos professores, cabe a tarefa de pensar o currículo e as práticas, em aula, tendo em consideração as necessidades, características e interesses de todo e cada aluno (César, 2009, 2013a, 2014; César & Ainscow, 2006). Contudo, durante a formação inicial de professores, a abordagem das temáticas ligadas à necessidade de apoios educativos especializados é muitas vezes reduzida, ou mesmo inexistente (César, 2012; Santos, J., 2008). Assim, se essa formação não for procurada activamente, já no decorrer da vida profissional, os professores deparar-se-ão com uma situação de surpresa e despreparação aquando da inclusão de surdos nas turmas que leccionam. Há, no entanto, algumas adaptações que poderão realizar e que facilitarão a comunicação com os estudantes surdos. Por exemplo, quer comuniquem em LP ou em LGP, os estudantes surdos devem sentar-se nas primeiras filas da sala de aula, de frente para o professor ou intérprete, consoante o caso. Quando os alunos recorrem preferencialmente à LGP, na impossibilidade (quase certa, em Portugal) de encontrar um professor de cada conteúdo lectivo, que domine essa língua, a presença de um intérprete é essencial. A interacção entre este último e os docentes de cada disciplina (ensinos básico e secundário) ou unidade curricular (ensino superior) é também de grande importância, sobretudo no início de um conteúdo temático em que são introduzidos novos conceitos, para os quais é preciso conhecer gestos com os quais o intérprete poderá não estar familiarizado. Precisa, por isso, de antecipadamente saber o que vai interpretar para que possa, se houver necessidade disso, questionar elementos da comunidade surda que o possam esclarecer. Já quando os surdos têm como primeira língua a LP, os professores devem ter especial cuidado na articulação das palavras, que deverá ser feita de forma pausada, em frente ao(s) surdo(s), com o rosto voltado para ele(s). O docente deve evitar estar colocado em zonas da sala em que fique em contraluz e o uso de bigode ou de batom, consoante o género, uma vez que dificultam a leitura labial, logo, a percepção do que se pretende comunicar (Borges, 2009; Nielsen, 1999). Para ambas as formas de comunicação, um aspecto a valorizar é o



complemento visual da informação, oral ou gestual (Borges, 2009; Borges & César, 2012; Nunes & Moreno, 2002), uma vez que facilitam a atribuição de sentidos às aprendizagens que se pretende que os estudantes realizem (Bakhtin, 1929/1981).

Procurar formas de adaptar as práticas, em aula, que as tornem mais adequadas às especificidades dos diferentes alunos, não só representa um forma de respeito e valorização das culturas em que participam fora da Escola (Borges & César, 2011; César, 2009, 2013a, 2013b; Esteves et al., 2013), como também facilita as transições entre essas culturas e as da Escola (Abreu, Bishop, & Presmeg, 2002; Zittoun, 2006), promovendo a apropriação de conhecimentos e a realização de aprendizagens com sentido. Conhecer de forma aprofundada os diferentes estudantes é uma tarefa complexa, que beneficia do envolvimento de outros agentes educativos, nomeadamente os pais e/ou encarregados de educação, ou outros familiares (Borges & César, 2012; Borges, César, & Matos, 2012; César, 2013b). Construir dinâmicas regulatórias Escola/Família (César, 2013b), que envolvam as famílias de modo activo e relevante, é uma forma de valorização e celebração das diferentes culturas em que os estudantes participam (Borges et al., 2012), promovendo a participação legítima nas actividades escolares (César, 2013a; Lave & Wenger, 1991).

Surdos e Matemática

A urgência de adaptar as práticas e currículos às características, necessidades e interesses de cada aluno tornam-se ainda mais flagrantes quando nos focamos nas disciplinas de Matemática e afins. Este domínio tem sido frequentemente associado, dentro do âmbito escolar, a fenómenos de insucesso, representações sociais negativas, rejeição e baixa auto-estima académica positiva (Abrantes, 1994; César & Kumpulainen, 2009; Machado & César, 2012; Ventura, 2012). De realçar, ainda, o carácter selectivo da Matemática, enquanto disciplina nos ensinos básico e secundário, uma vez que configura o conjunto de escolhas vocacionais possíveis relativamente ao ensino superior ou a uma profissão (César, 2009, 2013a; Machado & César, 2012). Assim, há que ponderar as adaptações curriculares que permitem aos surdos assumir-se enquanto participantes legítimos, nas actividades de Matemática escolar e como se pode facilitar o seu acesso às ferramentas culturais com ela relacionadas e ao sucesso escolar.

Como afirmam Santos e Canavarro (2013), “Paulo Abrantes defendeu de forma inequívoca, ao longo dos anos, o princípio de que um currículo a Matemática deve ser



para todos” (p. 3), algo que subscrevemos. Assim, na operacionalização desse currículo há que ter em consideração as características sensoriais dos alunos. Nomeadamente, saber se são surdos e que forma de comunicação privilegiam (LP e leitura labial, ou LGP). As tarefas a propor, as instruções de trabalho fornecidas e o contrato didáctico a desenvolver são três componentes que configuram vincadamente as oportunidades de aprendizagem a que os alunos têm acesso e sobre as quais o professor tem o poder de agir (César, 2003, 2009; Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997). Devem, por isso, ser pensadas procurando “que nenhum aluno se sinta com frequência excluído das actividades matemáticas (...)” (Santos, L., 2008, p. 5).

No que diz respeito à aprendizagem da Matemática se, por um lado, existem vários estudos que apontam para um desempenho dos estudantes surdos que fica aquém daquele que apresentam os respectivos pares ouvintes (Ansell & Pagliaro, 2006; Kritzer, 2009; Marschark & Everhart, 1999), por outro há estudantes surdos que apresentam desempenhos matemáticos dentro ou acima da média dos níveis esperados na realização de testes estandardizados (Wood, Wood, & Howarth, 1983). Para além disso, a maioria dos estudos encontraram uma reduzida ou ausente correlação entre o grau de surdez e o nível de desempenho matemático. Assim, a surdez não pode ser vista como uma condição suficiente para explicar o insucesso na disciplina de Matemática, mas antes como um factor de risco (Nunes & Moreno, 2002). Risco esse que não se observa quando os professores adaptam as práticas, em aula, de acordo com os princípios da educação inclusiva, possibilitando que os estudantes surdos actuem como participantes legítimos e que consigam realizar aprendizagens com sentido (Borges, 2009; Borges & César, 2011, 2012).

Metodologia

Estes resultados fazem parte de uma investigação mais extensa, que teve início numa dissertação de mestrado (Borges, 2009) e se encontra em fase de aprofundamento, numa tese de doutoramento. O problema em estudo são as barreiras à comunicação, ao acesso às ferramentas culturais da Matemática, ao sucesso escolar, às transições e à inclusão de estudantes surdos. No mestrado, acompanhámos dois estudantes surdos que frequentavam a mesma turma do ensino regular, no 12.º ano de escolaridade. Focámo-nos nas aulas de Matemática, procurando conhecer as eventuais adaptações curriculares realizadas. Os resultados



permitiram iluminar padrões interactivos (Borges & César, 2012), bem como diversos aspectos que contribuiriam para a inclusão destes jovens enquanto estudantes de Matemática e adolescentes que participavam num grupo de pares (Borges & César, 2011).

A falta de equidade e formas, mais ou menos subtis, de exclusão que os surdos vivenciam em Portugal, bem como a falta de estudos sobre a educação de surdos nos ensinos secundário e superior e um interesse crescente sobre a comunidade surda levaram-nos a prosseguir esta investigação. Assim, acompanhámos a transição destes dois estudantes para o ensino superior, confrontando as vivências nos dois níveis de ensino. Isso permitiu-nos ilustrar as diferenças e semelhanças entre os apoios educativos especializados e a preparação das respectivas instituições para os acolher. Focamo-nos nas seguintes questões de investigação: (1) Com que barreiras se deparam estes estudantes no ensino superior?; e (2) Que diferenças se observam no acolhimento no ensino secundário e no ensino superior?.

Assumimos um paradigma interpretativo (Denzin, 2002). Este paradigma, que se adequa a estudos em que se pretende conhecer os sentidos e significados (Bahktin, 1929/1981) que os participantes atribuem às suas vivências, é utilizado há várias décadas em investigação desenvolvida no domínio das ciências sociais (Erickson, 1986). É isso que pretendemos que aconteça neste trabalho, ou seja, procuramos dar a conhecer as vozes, as interpretações, as reflexões e os juízos que os participantes fazem das suas experiências e percursos de vida, confrontando-os com as interpretações da investigadora. Assumimos que as interpretações, tanto da investigadora como das diversas fontes (informantes), são configuradas pelas trajetórias de participação ao longo da vida de quem as faz e, portanto, histórico-culturalmente situadas (César, 2013a; Patton, 1990). Assim, são necessárias descrições densas, minuciosas e sustentadas nas observações e respectivos registos, que permitam ao leitor aceder ao sucedido (Hamido & César, 2009; Patton, 1980). Também a diversidade de instrumentos de recolha de dados, permitindo a triangulação dos mesmos, associada à triangulação das fontes (informantes) e de investigadores, são aspectos essenciais, que procuramos ter em conta para que possamos cumprir critérios de qualidade da investigação interpretativa (Guba & Lincoln, 1998; Merriam, 1988; Stake, 1995/2009).

Como *design* da investigação optámos por realizar dois estudos de caso intrínsecos (Stake, 1995/2009), sendo cada um deles referente a um dos estudantes



surdos. Como já referimos, existe um reduzido número de investigações que se debrucem sobre as trajectórias de participação ao longo da vida, nomeadamente em contexto escolar, de estudantes surdos que frequentem os ensinos secundário e superior. As transições entre estes dois níveis de ensino também têm sido muito pouco abordadas. Assim, por se tratar de um fenómeno pouco estudado, este *design* torna-se particularmente adequado (Merriam, 1988). As características dos próprios estudantes fazem com que constituam casos particularmente interessantes de serem investigados: ambos apresentam uma surdez profunda ou severa, com percursos académicos sem fortes marcas de insucesso até à conclusão do ensino secundário, uma vez que iniciaram o 12.º ano de escolaridade apenas com um ano de atraso em relação à idade esperada para esse nível de ensino. Escolher casos de sucesso foi uma opção intencional. Divulgar vivências positivas, de barreiras ultrapassadas e sucesso escolar inspira e ilumina recursos de esperança sobre trajectórias de participação ao longo da vida possíveis, nomeadamente na Escola, promovendo, a construção de uma educação mais inclusiva, como salientam diversos autores (Allan & Slee, 2008; Armstrong, Armstrong, & Barton, 2000; César & Santos, 2006).

Participantes

Conhecemos estes dois jovens surdos, que designamos por Dário e Artur (nomes fictícios, escolhidos pelos próprios), no ano lectivo de 2008/2009, altura em que frequentavam o 12.º ano de escolaridade, na mesma turma do ensino regular, numa escola secundária nos arredores de Lisboa. O Dário, apresentava uma surdez neuro-sensorial bilateral, profunda no ouvido esquerdo e severa no ouvido direito, anterior à apropriação da primeira língua, que foi a LP. Até àquela data tinha repetido um ano de escolaridade, durante o 1.º ciclo do ensino básico, numa altura que coincidiu com a mudança de residência dos arredores do Porto, de onde é natural, para a zona onde vive actualmente, nos arredores de Lisboa. O Artur, apresentava uma surdez neuro-sensorial bilateral, profunda em ambos os ouvidos, anterior à apropriação da primeira língua, que no seu caso também foi a LP. Iniciou o 12.º ano de escolaridade também com um ano de atraso, sendo que essa retenção ocorreu no ensino secundário. É precisamente ao repetir o 11.º ano de escolaridade que passa a frequentar a mesma turma que o Dário. Convém realçar que o que gostaríamos, como investigadoras, era de ter acompanhado o percurso de um surdo cuja primeira língua fosse a LP e outro em que fosse a LGP. Porém, vicissitudes várias no acesso às autorizações e a distância entre os estabelecimentos de ensino que frequentavam



impediram que este desejo se viesse a concretizar. Outro colega está actualmente a seguir a transição de uma estudante cuja primeira língua é a LGP e que se considera bilingue e bicultural (Esteves et al., 2013), pelo que este estudo pode trazer informações complementares importantes.

Devido à existência de disciplinas opcionais no 12.º ano de escolaridade, a turma frequentada pelo Dário e pelo Artur, no ano lectivo 2008/2009, sofreu algumas reestruturações, quanto ao grupo que a constituía. Alguns colegas do ano lectivo anterior mudaram de turma e cerca de 2/3 dos colegas eram novos. A turma ficou com 16 estudantes, 75% dos quais tinham a idade esperada para aquele ano de escolaridade. No final desse ano lectivo, o Artur obteve aprovação nas avaliações internas e externas. O Dário obteve aprovação nas avaliações internas, mas não nas externas das disciplinas de Físico-Química A e Matemática A (11.º e 12.º ano de escolaridade, respectivamente), pelo que as ficou a frequentar no ano lectivo seguinte. Foram participantes, em 2008/2009, para além do Dário e do Artur, os respectivos colegas de turma, a professora de Matemática (Mariana, nome fictício), a professora de Educação Especial (PEE1) e as mães dos dois estudantes surdos.

Em 2009/2010 o Artur entrou no ensino universitário, acedendo a um curso de cinco anos (mestrado integrado) numa faculdade pública na área da grande Lisboa. Depois de frequentar esse curso durante dois anos lectivos, optou por mudar para um curso de três anos (licenciatura), mais do seu agrado. Este novo curso é leccionado na mesma faculdade onde já estudou nos anos anteriores. Assim, em 2011/2012 passa a frequentar o novo curso, onde se encontra actualmente (2013/2014). Nesta etapa do percurso académico do Artur incluímos, ainda, como participantes professores de unidades curriculares afins da Matemática, psicólogas da faculdade e colegas da universidade. O Dário ficou mais um ano no ensino secundário, voltando a frequentar as duas disciplinas em que não conseguiu aprovação na avaliação externa. No final desse ano lectivo conseguiu a aprovação e ingressou no ensino universitário no ano lectivo seguinte. Assim, em 2010/2011 começou a frequentar um curso de três anos (licenciatura) numa faculdade pública da área da grande Lisboa (diferente daquela em que estuda o Artur), onde se encontra actualmente (2013/2014). Nestes anos passámos, também, a considerar como participantes o professor de Matemática A do 12.º ano de escolaridade (Ivo, nome fictício), a professora de Educação Especial (PEE2), professores universitários de unidades curriculares afins da Matemática, o coordenador do curso universitário que frequenta e os novos colegas.



Instrumentos de recolha de dados

Diversificámos os instrumentos de recolha de dados, não só pela procura da possibilidade de triangulação dos mesmos (Guba & Lincoln, 1998), mas também para adequarmos os instrumentos a diferentes situações e participantes. Assim, realizámos entrevistas e conversas informais (presenciais e electrónicas, via *email* ou *sms*), observação de aulas, recolhemos documentos (médicos, académicos e protocolos dos estudantes) e propusemos que realizassem tarefas de inspiração projectiva e questionários.

Procedimentos de recolha de dados

Em 2008/2009, depois de estabelecer os primeiros contactos com a escola secundária e a docente de Matemática A, começámos por entrevistar o Dário, o Artur e a referida professora, sensivelmente a meio do 1.º período. No início do 3.º período voltámos a entrevistar estes três participantes e, ainda, a professora de Educação Especial. No final do ano lectivo entrevistámos as mães do Dário e do Artur e seis colegas da turma que ambos frequentavam.

No ano lectivo seguinte, como já referimos, os percursos dos dois estudantes diferenciam-se. No caso do Dário entrevistámos os novos professores de Matemática A e Educação Especial no decorrer do 2.º período e oito colegas da turma em que frequentava a referida disciplina, sendo que, no caso destes últimos, as entrevistas realizaram-se no final do 3.º período. Relativamente ao Artur, entrevistámos as duas psicólogas que trabalham na faculdade por ele frequentada e três dos professores que teve em unidades curriculares ligadas ao Departamento de Matemática. Tanto o Dário como o Artur foram entrevistados duas vezes nesse ano lectivo e as respectivas mães foram novamente entrevistadas depois de concluídas as aulas e os exames. Nos anos lectivos seguintes continuámos a entrevistar outros agentes educativos com que o Dário e o Artur se foram deparando nos respectivos percursos académicos. Nomeadamente, entrevistámos mais dois professores universitários, de unidades curriculares afins à Matemática, que leccionaram o Artur, bem como três dos que leccionaram o Dário (duas entrevistas a cada professor), entrevistámos o coordenador do curso frequentado pelo Dário, fizemos uma terceira entrevista com a mãe do Artur e mais duas ao Dário e ao Artur, uma no final do ano lectivo de 2010/2011 e outra no final de 2011/2012.



As conversas informais são uma fonte crucial de informação, tendo vindo a acontecer ao longo da investigação. Ocorrem com os diversos participantes, ainda que de forma mais frequente com o Dário e com o Artur. Para além das conversas informais presenciais, aconteceram conversas informais electrónicas, quer por recurso ao *email* quer pelo uso de mensagens escritas partilhadas através do telemóvel (*sms*), ou mesmo da plataforma social *online* designada *Facebook*.

No que diz respeito à observação, pudemos presenciar aulas de Matemática A, durante o 12.º ano de escolaridade, bem como algumas das aulas teóricas e práticas frequentadas pelo Dário e o Artur, já no ensino universitário, de unidades curriculares afins ao domínio da Matemática. As observações, tal como as conversas informais, foram registadas no diário de bordo da investigadora (DB).

Para além dos instrumentos de recolha de dados já referidos procedemos também a uma recolha documental variada, que inclui relatórios médicos do Dário e do Artur, facultados às professoras de Educação Especial do ensino secundário, diversos documentos ligados ao percurso académico destes dois estudantes e que incluem aspectos como a caracterização dos espaços escolares (dos ensinos secundário e universitário), informações sobre as turmas frequentadas, planos de estudos dos cursos universitários em que ingressaram, pautas de classificações finais de algumas disciplinas e unidades curriculares, calendários escolares, entre outros.

Propusemos também três tarefas de inspiração projectiva ao Dário e ao Artur, coincidindo com as datas da terceira, quarta e quinta entrevistas, respectivamente. Através delas procurámos conhecer as representações sociais que estes estudantes tinham desenvolvido acerca da Matemática e da Escola, bem como os desejos e expectativas para si próprios e que imaginam alcançáveis num período de dez anos.

Recorremos ainda a um último instrumento de recolha de dados: um questionário. Foi construído com uma estrutura muito simples, de respostas curtas e respondido pelas mães dos dois estudantes surdos aquando da segunda entrevista. Elaborámo-lo para conseguirmos uma caracterização mais completa destas participantes, solicitando informações que incluíam as respectivas habilitações académicas e actividades laborais, a constituição do agregado familiar e preferências relativas à ocupação dos tempos livres.



Procedimentos de tratamento e análise de dados

Desde o início do processo de recolha de dados que temos vindo a proceder a uma análise preliminar dos mesmos (Hamido & César, 2009). Este procedimento permite ir reajustando os passos seguintes, introduzindo o recurso a outros instrumentos ou participantes, que complementem a informação já recolhida, redireccionando o olhar do investigador para os aspectos mais relevantes tendo em conta os objectivos do estudo e evitar que a recolha de dados possa revelar-se incompleta. Durante este processo pudemos beneficiar de discussões com outros investigadores, o que não só permitiu aprofundar e melhor sustentar a interpretação que fomos desenvolvendo do fenómeno em estudo (Guba & Lincoln, 1998), como também nos permitiu realizar a triangulação de investigadores (Stake, 1995/2009).

Os dados têm vindo a ser tratados e analisados recorrendo a uma análise de conteúdo de índole narrativa (Clandinin & Connelly, 1998), sucessiva e aprofundada, da qual emergiram categorias indutivas de análise (Ventura, 2012). Isso permitiu iluminar as trajetórias de participação ao longo da vida do Dário e do Artur, com particular ênfase nas respectivas transições do ensino secundário para o universitário. O processo de análise começa por uma fase de leitura flutuante, isto é, uma leitura geral dos dados recolhidos, que permite obter uma compreensão global dos mesmos. Seguem-se leituras sucessivas e aprofundadas, a partir das quais emergem categorias indutivas de análise (César, 2009). Depois, existe uma última fase de leitura, onde seleccionamos os excertos que melhor iluminem e suportem as categorias de análise encontradas, sem perder de vista as questões de investigação (Ventura, 2012). Antes de iniciar o processo de redacção há que realizar ainda uma ordenação das evidências empíricas, dentro de cada categoria de análise, de forma a construir um fio condutor que permita elaborar uma narrativa rica e coerente (César, 2009, 2013a; Clandini & Connelly, 1998), que comunique ao leitor os aspectos mais relevantes que os resultados iluminam (Patton, 1990).

Resultados

Documentos de política educativa

Até à conclusão do 11.º ano de escolaridade, em 2007/2008, o Dário e o Artur estiveram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 319/91 (ME, 1991). No último ano de frequência do ensino secundário do Artur e nos dois últimos do Dário, foi o Decreto-Lei



n.º 3/2008 (ME, 2008) que regulamentou os apoios e direitos dos alunos sinalizados de acordo com estes documentos. Em termos práticos, este suporte legal resultou num conjunto de aspectos a que tivemos acesso, uns por observação, outros através de relatos feitos por diversos participantes, ou ainda pela consulta de documentos relativos à trajectória de participação ao longo da vida destes dois jovens, nomeadamente em contexto escolar.

Um direito relevante foi a frequência de turmas de número reduzido ($N \leq 20$), a partir do 2.º ciclo do ensino básico. O Artur, durante os 5.º e 6.º anos de escolaridade, frequentou uma turma constituída unicamente por ele e uma colega, também ela surda, tal como nos relatou a mãe dele (MA), durante a primeira entrevista.

8MA 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 (...)

(...)

14MA (...) [e] uma outra coisa que eles tinham sozinhos para poderem ter mais facilidade de estar mais atentos.

(1.ª entrevista à mãe do Artur, Julho 2009, p. 3)

Através deste excerto apercebemo-nos ainda que, durante o 3.º ciclo do ensino básico, o Artur e a colega surda passaram a fazer parte de uma turma maior, com um número não superior a 20 alunos, onde participavam em algumas das disciplinas. Noutras eram leccionados separadamente, sem a presença dos colegas de turma que eram ouvintes. Esta opção denota a preocupação de incluir o Artur e a colega num grupo de pares. No entanto, se por um lado há o cuidado de os separar do grupo-turma em algumas disciplinas com o intuito, supomos nós, de não prejudicar as respectivas aprendizagens, esta separação pontual chama a atenção para a dificuldade sentida por quem operacionaliza o currículo em encontrar formas de o fazer proporcionando a todos os alunos aprender desenvolvendo em conjunto actividades escolares, respeitando a maior ou menor disparidade das características comunicacionais. Para além de contrariar os princípios da inclusividade (Ainscow & César, 2006; UNESCO, 1994), esta forma de actuação ilustra de um modo claro a posição que assumimos relativamente à insuficiente formação dos professores do



ensino regular no domínio da leccionação de alunos que necessitam de apoios educativos especializados (César, 2012).

No caso do Dário, este foi também incluído em turmas do ensino regular reduzidas, desde o 5.º ao 7.º ano de escolaridade. Nelas participavam mais três alunos sinalizados como necessitando de apoios educativos especializados. Tal como aconteceu com o Artur, no 3.º ciclo do ensino básico, estes quatro alunos (o Dário e os três colegas sinalizados) estavam separados da restante turma em algumas disciplinas. Contudo, esta experiência não foi do agrado do Dário, segundo nos contou a mãe dele (MD).

1MD Experimentaram de tudo: turmas reduzidas, turmas com mais que uma deficiência. Ele andou numa turma, depois até veio para aqui, 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.

(1.ª entrevista à mãe do Dário, Julho 2009, pp. 1-2)

Através deste excerto apercebemo-nos de que, ao contrário do que aconteceu com o Artur, o Dário foi incluído num pequeno grupo onde as características dos outros alunos com necessidade de apoios educativos especializados era demasiado díspar. Este aspecto ilumina outra questão, nem sempre bem resolvida, que se prende com o modo como se agrupam os alunos sinalizados. Muitas vezes seguem-se motivos muito mais relacionados com facilidades logísticas do que com opções pedagógicas, tendo em consideração as características dos diferentes alunos e o desenvolvimento e aprendizagens que aquelas mesmas opções permitem potenciar.

Esta insatisfação e desconforto do Dário levou a que ele solicitasse a transferência para uma turma do ensino regular, onde pudesse participar em todas as disciplinas com o grupo-turma. Esta mudança aconteceu, a partir do 8.º ano de escolaridade, mantendo-se o número limite de alunos nos 20 (recolha documental, 2008/2009), tal como estabelecia a lei que então vigorava (ME, 1991). Assim, podemos afirmar que foi o próprio aluno quem sentiu necessidade de uma forma de actuação mais inclusiva, que lhe permitisse partilhar mais com os pares – colegas de turma – as experiências de aprendizagem a que iria ter acesso.

Ao transitarem para o 10.º ano de escolaridade, o Artur em 2005/2006 e o Dário em 2006/2007, passaram a frequentar a escola secundária onde iniciámos a recolha de dados. Neste estabelecimento, para além de continuarem a participar em turmas



reduzidas ($N \leq 20$), tiveram também acesso a outras adaptações previstas na lei como, por exemplo, usufruírem de 30 minutos adicionais, relativamente aos tempos regulamentados para a realização de exames e testes, quer externos (nacionais) quer internos (daquela turma). Como afirmou a professora de Matemática do 12.º ano de escolaridade (2008/2009), “Eles têm meia hora de tolerância além da hora normal. (...) Eles é raro terem mais tempo. Podem-no ter mas, normalmente, não o utilizam. Porque eles podem ter mais meia hora nos testes, pelo menos, não é?” (1.ª entrevista à Mariana, Novembro 2008, p. 4). 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).

Durante o 12.º ano de escolaridade, quando eram colegas de turma, o Dário e o Artur usufruíram ainda de um período de 45 minutos semanais, fora do horário previsto para aquela turma, em que trabalhavam com a professora de Matemática, sem a presença dos restantes colegas. Esta adaptação possibilitava ter um momento de trabalho com a atenção da professora muito mais disponível e focalizada nestes dois alunos, permitindo retomar alguns conteúdos programáticos, responder a questões suscitadas ou esclarecer dúvidas, por exemplo. Tal como nos relatou a professora de Matemática:

26 Mariana *[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.*

(2.ª entrevista à Mariana, Abril 2009, p. 6)

Para além das vantagens descritas, esta forma de trabalho, mais individualizada, permitia à professora solicitar-lhes *feedback* mais amiúde, possibilitando a deteção mais atempada de dificuldades ou interpretações que não correspondiam ao que estava a ser pedido, quer do foro matemático quer linguístico. Estes momentos eram valorizados pelo Dário e pelo Artur, sobretudo pela disponibilidade da professora, que não tinha de dividir a sua atenção nem preocupar-se com a gestão de um grupo-turma, naquela situação particular. Nas palavras do Dário,



32 Dário *Eu tenho noção quando os professores (...) não querem explicar (...) 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.*

(2.ª entrevista ao Dário, Abril 2009, p. 4)

Ao entrarem no ensino superior, em duas universidades públicas da área da grande Lisboa, o suporte legal relativo aos apoios e adequações a que estes jovens têm direito muda completamente, uma vez que, como já referimos, em Portugal não existem leis nacionais que regulamentem estes aspectos, tal como foi mencionado por César (2012) e se encontra também registado em vídeo, nos documentos referentes à 1.ª Conferência Parlamentar sobre Educação Especial (AR, 2012). Além disso, no caso particular das faculdades frequentadas pelo Dário e pelo Artur, não existem estatutos internos que colmatem esta lacuna. Na faculdade do Artur perguntámos às psicólogas qual o tipo de apoios e direitos que os surdos podem usufruir naquela instituição, ao que nos responderam:

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 timings específicos à deficiência estão numa corrida desigual, não é? (...) Nós temos, até à data, encaminhado casos desses para os responsáveis do curso para terem em conta a situação específica daquele aluno (...)*

(Entrevista às psicólogas da faculdade do Artur, Maio 2010, pp. 3-4)

A resposta destas profissionais denota o reconhecimento da necessidade de estabelecer e regulamentar condições e adequações que tornem a trajetória de participação ao longo da vida destes jovens, nomeadamente no ensino superior, mais justa, caminhando para a construção de uma faculdade mais equitativa relativamente ao acesso ao sucesso escolar, no ensino universitário. Contudo, percebe-se que, não estando o tal “estatuto especial” aprovado, a existência, ou não, de apoios e adaptações ficará ao critério dos responsáveis de curso, estando essa mesma equidade configurada pela sensibilidade e formas de actuação desses docentes, bem como dos restantes professores. Sendo a formação da maioria dos docentes do ensino superior escassa, ou mesmo inexistente, em relação à educação de surdos,



isto levanta sérias questões quanto às oportunidades a que eles têm acesso nesse nível de ensino. Isso mesmo é corroborado pelo relato do Artur. Em entrevista, ficámos a saber, posteriormente, que a única alteração que tinha sido feita era o enquadramento num estatuto que lhe permitia ter acesso à realização de dois exames adicionais por semestre, na época especial. Algo que é manifestamente insuficiente para garantir um mínimo de equidade no acesso ao sucesso escolar no ensino superior, quando nos focamos nos estudantes surdos.

198 Artur Err... Eu, no primeiro 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... que na minha universidade não havia apoio, mas eu podia ter o estatuto de trabalhador-estudante, que é fazer exames na época especial e... mais nada.

(5.ª entrevista ao Artur, Julho 2011, p. 9)

Com o Dário deparámo-nos com uma situação semelhante. A instituição não tinha estatutos internos que regulamentassem apoios e adaptações a fazer aquando da frequência de estudantes surdos e o Dário foi encaminhado, pelo coordenador do curso que frequenta (CCD), para o enquadramento num estatuto especial. Desta forma, é-lhe permitido realizar dois exames extra em cada semestre, durante a época especial, tal como acontece com estudantes-trabalhadores ou estudantes que sejam atletas de alta competição, entre outros.

48 CCD Hã... 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.

(Entrevista ao coordenador do curso frequentado pelo Dário, Dezembro 2012, p. 5)

O discurso do coordenador do curso frequentado pelo Dário permite-nos depreender que é alguém que, apesar de encontrar uma lacuna legislativa, não ficou indiferente à situação com que se deparou, reconhecendo a necessidade de formas de actuação diferentes das utilizadas para a maioria dos estudantes universitários.



Uma vez que não conhecia os eventuais direitos a que o Dário poderia ter acesso naquela faculdade, foi à procura. Leu a legislação e contactou o presidente do conselho pedagógico, para explorar as possibilidades de que dispunha para ajudar este jovem. Conseguiu que o Dário fosse enquadrado num estatuto especial, à semelhança do que aconteceu com o Artur, podendo realizar mais dois exames por semestre. Pelo que percebemos, numa conversa informal com este coordenador de curso, esta foi a primeira vez que naquela faculdade um surdo foi enquadrado naquele estatuto.

Apesar deste esforço feito pelas duas faculdades para encontrar uma solução compatível com a legislação e enquadrarem de forma mais favorável estes jovens surdos, quando confrontamos estas medidas com os apoios e adequações a que tiveram legalmente direito ao longo dos respectivos percursos académicos (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 actual situação é ainda mais preocupante se pensarmos que já passaram vinte anos desde que Portugal subscreveu a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), comprometendo-se com os princípios nela enunciados, e repararmos como tanto continua por fazer, comprometendo o acesso ao sucesso escolar destes estudantes.

Sinalização enquanto estudantes que necessitam de apoios educativos especializados

Durante os ensinoss básico e secundário, tanto o Dário como o Artur estiveram sinalizados como alunos que necessitavam de apoios educativos especializados. Foram abrangidos por diferentes legislações, designações e apoios (ME, 1991, 2008), mas os respectivos processos foram acompanhados desta sinalização, sendo os encarregados de educação, nestes casos particulares, as mães, convocadas todos os anos para assinarem documentação que permitia a formalização e manutenção deste estatuto, bem como o acesso aos direitos previstos. Tal como nos indicou a professora de Educação Especial do ano lectivo 2008/2009 (PEE1), altura em que o Dário e Artur eram colegas do 12.º ano de escolaridade, era com o apoio desta docente que os encarregados de educação davam continuidade a este processo burocrático.

12 PEE1 (...) E depois explico-lhes toda a papelada que é preciso preencher, não só ao longo do ano, como, também, para os exames específicos.

(Entrevista à professora de Educação Especial n.º 1, Abril 2009, p. 10)



Apesar desta ajuda, a necessidade de renovar o estatuto e fazer pedidos de apoio anualmente é vista como repetitiva (e inútil?) pelos pais, uma vez que se refere a características que não se alteram com frequência. O relato da mãe do Dário ilustra esse aspecto, deixando transparecer alguma insatisfação com esse sistema, iluminando como este tipo de procedimentos acaba por ser uma utilização do tempo dos especialistas – professores do ensino especial – que não é a mais adequada para promover as aprendizagens e o desenvolvimento destes jovens, pois esse mesmo tempo poderia ser usado em actividades que os beneficiassem mais.

16MD [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.

(2.ª entrevista à mãe do Dário, Julho 2010, p. 2)

Ainda assim, a professora de Educação Especial acrescenta que as interacções com os encarregados de educação acontecem também por outros motivos, sendo os contactos, por vezes, iniciados por estes últimos, que ora aparecem realizando marcação prévia ora de forma espontânea, procurando-a no respectivo gabinete.

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.

(Entrevista à professora de Educação Especial n.º 1, Abril 2009, p. 7)

A professora de Educação Especial, para além de trabalhar com os encarregados de educação, promovia a articulação com os professores que leccionavam os alunos sinalizados como necessitando de apoios educativos especializados. Quer durante as reuniões de conselho de turma em que participava, quer em contextos mais informais, ela informava e apoiava os docentes das várias disciplinas, apresentando uma caracterização das especificidades dos alunos, dos direitos de que estes podiam usufruir, ou mesmo discutindo possíveis adaptações a realizar nas práticas, em aula.



- 14 PEE1 Com os professores deles, 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 leccionar 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.
(Entrevista à professora de Educação Especial n.º 1, Abril 2009, p. 11)

Os professores do ensino regular dispunham, assim, de apoio e informação. Por um lado, contavam com a presença da professora de Educação 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. Para além disso, eram informados, logo no primeiro conselho de turma, acerca da inclusão de estudantes sinalizados nas turmas que iriam leccionar, ou seja, antes do primeiro contacto com a turma, o que lhes permitia preparar aulas adequadas, desde o início do ano lectivo.

No ensino universitário, tanto o Dário como o Artur depararam-se com uma situação bem diferente da até então vivenciada. Apesar de terem ingressado nas respectivas faculdades ao abrigo dos contingentes especiais de vagas de acesso (ME, 1992), depois disso a sinalização é perdida, não sendo, à partida, fornecida qualquer informação aos professores. Assim, desconhecem que, numa das turmas que vão leccionar, participarão estudantes surdos. Quer na faculdade frequentada pelo Artur quer naquela onde estuda o Dário, não houve um único professor por nós contactado que relatasse ter tido algum tipo de aviso da presença destes jovens antes do início das aulas, o que impediria, mesmo que tivessem formação pedagógica para leccionar estudantes surdos, de preparar tarefas tendo em conta as suas características comunicacionais.

7 Inv *Então e este ano? Soube que ia ter o Artur como aluno...*

8 ProfA4 *Não soube. Ninguém me disse que eu ia ter o Artur como aluno.*

(1.ª entrevista ao professor de Matemática n.º 4 do Artur, Outubro 2010, p. 1)



6 ProfD1 *Não nos foi informado, do ponto de vista oficial, antes das aulas iniciarem ou na altura do começo das aulas.*

(1.ª entrevista ao professor de Matemática n.º 1 do Dário, Novembro 2010, p. 6)

Esta falta de informação vai ao encontro do que relatou César (2012), ao descrever uma situação, vivenciada noutra instituição de ensino superior público, da área da grande Lisboa, em que se deparou com uma estudante cega numa das turmas que lhe foram distribuídas e da qual só teve conhecimento ao entrar no anfiteatro onde iria leccionar a primeira aula. Previsivelmente, entre os diversos materiais que trazia consigo, para distribuir aos estudantes, não se encontrava uma cópia em braille, ficando a estudante cega numa situação de falta de equidade relativamente aos restantes colegas, uma vez que ficou impossibilitada de consultar na aula registos escritos das informações partilhadas oralmente. À estudante também não tinha sido dito que poderia usar o computador pessoal nas aulas, ou gravá-las, em áudio. Portanto, esta docente refere aquela situação como constrangedora, principalmente para alguém que há muitos anos trabalha com estes estudantes e tenta que a educação inclusiva passe de um ideal a uma prática. Esta falta de informação teve uma outra consequência, que deveria ser evitada: a docente precisou de alterar muitas das tarefas a propor aos estudantes, nas primeiras semanas de aulas, o que significou inutilizar as fotocópias que já estavam preparadas. Algo que uma informação atempada facilmente teria evitado, facilitando também que as cópias em braille estivessem prontas a serem usadas, visto que isso tem subjacente ir a um local onde as façam, pois naquela instituição também não existia uma impressora que permitisse imprimir em braille.

No que se refere a esta estudante, a existência de uma bengala, instrumento habitualmente usado pelos cegos para orientação espacial, permitiu à referida docente aperceber-se da sua presença assim que entrou no anfiteatro. Já no caso do Artur e do Dário, as características sensoriais relativas à surdez não são visualmente óbvias, uma vez que estes jovens utilizam próteses auditivas discretas e o uso das mesmas pode ocorrer em diversos graus de surdez. Assim, houve professores que assumiram que não só não foram informados de antemão da inclusão de um estudante surdo numa das turmas que iriam leccionar, como só souberam da sua presença quando os contactámos para a realização deste estudo, o que nos parece mais grave e mais penalizador para estes estudantes.



14 ProfD2 (...) 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.

(1.^a entrevista à professora de Matemática n.º 2 do Dário, Novembro 2010, p. 3)

Este excerto, para além da desinformação, a que fizemos referência, ilumina um outro aspecto que nos preocupa: o esperar que a interacção subordinada ao tema da surdez parta necessariamente do estudante. Uma vez que já são considerados adultos, à entrada para a faculdade, é esperado, por alguns professores, que sejam eles a iniciar uma conversa sobre as suas características e necessidades e, também, em termos administrativos, que sejam eles a dirigirem-se aos locais necessários para averiguarem a eventual existência de estatutos especiais e desencadearem o processo necessário para a obtenção do mesmo. Contudo, em nenhum local ou momento são informados da existência desse estatuto ou acerca dos procedimentos para o conseguirem. Algo que seria fácil fazer, por exemplo, no acto da inscrição.

Na faculdade do Artur, um dos locais para a obtenção de apoio ou informação é junto das psicólogas. Mas também aí, tal como nos explicaram, os contactos têm de ser, obrigatoriamente, iniciados pelos estudantes.

12 Inv E, normalmente, a iniciativa, as interacções 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. (...) Na secundária, às vezes, são os professores que falam, ou os pais que vão lá falar. Mesmo eles, muitas vezes, até são menores. (...) Mas aqui, eles já são todos maiores (...)

(Entrevista às psicólogas da faculdade frequentada pelo Artur, Maio 2010, p. 3)

Apesar de terem acedido ao ensino superior usufruindo dos contingentes especiais de vagas de acesso (ME, 1992) estando, portanto, sinalizados enquanto estudantes surdos, essa informação não os acompanha nos procedimentos seguintes, de matrícula ou escolha de turmas. Assim, ao invés de configurar os direitos, apoios, práticas pedagógicas e de avaliação a que estes estudantes deveriam ter acesso, a informação sobre a sua surdez é perdida ou ignorada. Os professores são apanhados



desprevenidos quando se apercebem da presença de um estudante surdo numa das turmas que leccionam ou chegam mesmo a leccionar todo o semestre sem terem conhecimento dessa situação (DB, Julho 2010), ficando fora de questão o recurso a qualquer adaptação curricular pensada especificamente para estes jovens.

Adequação logística

Assistimos a diversas aulas de Matemática do 12.º ano de escolaridade em que participavam o Dário e o Artur (2008/2009) ou só o Dário (2009/2010). Estas aulas tiveram lugar em quatro salas de aula diferentes. Nenhum destes espaços tinha sido adaptado em função das características sensoriais destes dois estudantes surdos. Contudo, eram salas relativamente pequenas, pensadas para um máximo de 30 alunos, havendo o cuidado de reservar para o Dário e o Artur um lugar na primeira ou segunda fila de carteiras.

Nas aulas a que assistimos pudemos observar o cuidado dos professores de se manterem à frente dos dois jovens surdos, evitando circular pela sala nos momentos de exposição de conteúdos ou discussão colectiva. Além disso, enquanto falavam, procuravam manter o rosto virado para o Dário e o Artur, observando os rostos deles, para se aperceberem de que não só estavam atentos, como não mostravam sinais de incompreensão dos conteúdos programáticos e/ou alguma dificuldade linguística. Quando entendiam necessário, ou eram solicitados por um dos estudantes, repetiam mais pausadamente algumas palavras e, por diversas vezes, solicitaram algum tipo de *feedback* para perceberem se as mensagens não eram apreendidas de forma distorcida e, caso isso acontecesse, fornecerem os esclarecimentos adicionais necessários. As informações orais eram frequentemente acompanhadas por suportes escritos e visuais. Nomeadamente, observámos, para além do uso do quadro e de giz, o recurso a fichas de trabalho, ao quadro interactivo, a calculadoras gráficas, ao *viewscreen* e, mesmo, a alguma mímica (Borges, 2009; Borges & César, 2012). Estes complementos visuais da informação oral (Borges, 2009), ainda que se revistam de utilidade pedagógica também para os ouvintes, 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 conteúdos programáticos.

Acrescente-se ainda que, no ensino secundário, as turmas em que participavam, como já referimos, eram constituídas por um número máximo de 20 estudantes (com excepção da turma em que o Dário assistiu, pela segunda vez, à disciplina de Físico-



Química do 11.º ano de escolaridade). Esta redução do 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 de alguns sons residuais, uma sala mais silenciosa possibilita uma melhor interpretação do que está a ser dito. Mas, para isso, as salas devem proporcionar condições sonoras favoráveis, estando longe de estradas muito ruidosas, rotas de aviões, ou outros barulhos intensos que perturbam a audição até dos ouvintes, quanto mais dos surdos, onde o que é captado são resíduos auditivos.

No ensino universitário as vivências do Dário e do Artur têm-se distanciado das anteriores. Um dos aspectos logísticos que constitui uma barreira para estes dois jovens no acesso à informação disponibilizada nas aulas prende-se com a leccionação em anfiteatros. Estas grandes salas, que frequentemente incluem um estrado onde se encontra o professor, acarretam diversas dificuldades. Uma delas prende-se com a distância a que se encontram as cadeiras do quadro ou da informação projectada, sendo que, nesse caso, também o professor se encontrará a uma distância excessiva para um estudante surdo que recorra à leitura labial, mesmo que este se sente na primeira fila. Tal como pudemos observar (DB, Janeiro 2012) e nos afirmou o Artur em entrevista:

76 Artur (...) as cadeiras da primeira fila estão um bocado longe, estão a uns cinco metros do professor...

(3.ª entrevista ao Artur, Maio 2010, p. 5)

Outra dificuldade que surge nas aulas leccionadas em anfiteatros prende-se com o número de estudantes que nelas participam. Muito frequentemente, as aulas de carácter teórico são leccionadas para mais que uma turma em simultâneo, ou seja, para um número muito elevado de estudantes. Daí a necessidade destas aulas decorrerem em anfiteatros. Contudo, ao juntar um grande número de estudantes numa mesma sala, a manutenção do silêncio, ou dos níveis de ruído aceitáveis, torna-se mais desafiadora. Se isto pode ser incomodativo para muitos ouvintes, para surdos, com alguma audição residual, compromete perigosamente a percepção dos sons a combinar com a leitura labial. O seguinte excerto, retirado de uma entrevista com o Dário, ilumina esse aspecto.

92 Dário (...) 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.

(5.ª entrevista ao Dário, Julho 2011, p. 10)

Percebemos, portanto, que distinguir entre os sons produzidos pelo discurso do professor e os ruídos produzidos pelos colegas representa uma dificuldade acrescida para o Dário. Mesmo sem ruído, num espaço demasiado amplo, os professores sentem, por vezes, necessidade de recorrer a tecnologias para uma melhor propagação da voz, nomeadamente, usando um microfone, como nos relatou o Artur.

62 Artur (...) Como tem uma sala grande como se fosse os cinemas, então falam para um microfone e na maior parte das aulas estão de costas a escrever (...)

(3.ª entrevista ao Artur, Maio 2010, p. 4)

O uso dos microfones pode trazer, pelo menos, mais dois desafios à percepção da informação por parte de um surdo. Por um lado, alguns modelos de microfone tapam a boca do interlocutor, impossibilitando a leitura labial e, por outro, a amplificação das vozes através de microfones provoca, por vezes, algum nível de distorção, o que dificulta a percepção dos sons para quem a audição é residual. Outro aspecto iluminado pelo excerto transcrito prende-se com a posição dos professores. Muitos dos professores, enquanto escrevem, continuam a falar, tornando a leitura labial impossível. A dificuldade de se manter parada, de frente para o estudante surdo, é também relatada por uma professora do Dário.

94 ProfD3 As nossas salas não serão o máximo propriamente em... em... em...

95 Inv Em acústica?

96 ProfD3 Em acústica, exacto. Obrigada. Em acústica. Não serão com certeza. (...) o facto de o Dário me vir dizer que se calhar ia mudar de lugar, portanto, revela um bocadinho essa parte. Pronto. Err... Os projectores, 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 (...)

(1.ª entrevista à professora de Matemática n.º 3 do Dário, Abril 2011, pp. 8-9)

Percebemos, pelo discurso desta professora, que a localização do retroprojector a forçava a deslocar-se frequentemente durante a aula. As aulas, em que a observámos enquanto leccionava, decorreram numa sala com uma estrutura



semelhante à das salas tradicionais das escolas dos ensinos básico e secundário, no ensino regular, apenas um pouco maior e com menos espaço entre as carteiras, podendo acomodar cerca de 40 estudantes. Na linha da frente encontrava-se um quadro branco, do lado esquerdo, ladeado por uma tela onde se visualizava a informação colocada no retroprojector, que se encontrava à direita dessa tela, 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 (DB, Maio e Junho 2011, várias entradas).

Outra barreira no acesso à leitura labial, que também observámos, aconteceu nas aulas teóricas em que participava o Artur. Durante a projecção de *slides*, com recurso ao *datashow*, o professor reduzia a luz ambiente, na zona do estrado onde se encontrava ele e o painel, para facilitar a leitura das informações projectadas. Esse aspecto era conseguido. Mas a leitura labial ficava, mais uma vez, comprometida (DB, Janeiro 2012). Como tal, este procedimento estava bem adaptado para as necessidades dos ouvintes, mas não do estudante surdo, que ficava em desvantagem.

O Artur falou-nos de mais dois aspectos que também dificultavam a percepção dos movimentos dos lábios e da informação transmitida oralmente. Um deles prende-se com a velocidade de discurso.

60 Artur (...) e, também, quando o professor... quando tenho dúvida, o professor (...) fala muito rápido e essas coisas.

(3.ª entrevista ao Artur, Maio 2010, p. 4)

Como já referimos, os interlocutores de surdos que recorrem à leitura labial devem ter em atenção a velocidade e a clareza da articulação, que não deve ser exagerada. Outro aspecto que altera a configuração esperada dos lábios durante a leitura labial são os diferentes sotaques ou pronúncias. Num dos semestres, uma unidade curricular frequentada pelo Artur foi leccionada por uma docente espanhola.

28 Artur (...) 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 (...)

(4.ª entrevista ao Artur, Julho 2010, p. 3)



A atribuição de um professor que possa articular a LP de forma clara parece-nos um aspecto que deveria ser considerado quando se decide a distribuição de serviço ou, se existirem diversos horários possíveis, o estudante surdo deveria ser informado sobre quais seriam leccionados por docentes cuja primeira língua é a LP, por exemplo nos momentos de escolha de turmas ou turnos. Tal não nos parece possível se a perda de sinalização, enquanto estudante que necessita de apoios educativos especializados, a que nos referimos na secção anterior, se mantiver. Assim, deparámo-nos com uma organização do sistema educativo, ao nível do ensino universitário, muito pouco inclusiva e bastante menos adequado às necessidades e características comunicacionais dos surdos, quando confrontado com o que vivenciaram durante o 12.º ano de escolaridade.

Adaptações das práticas lectivas

Ainda que a legislação não defina que tipo adaptações devem ser feitas, no que se refere às práticas pedagógicas, particularmente em aula, nos ensinos básico e secundário observámos diversos aspectos a salientar, nas aulas de Matemática a que assistimos. Da análise de conteúdo sobre as formas de actuação da professora de Matemática do Dário e do Artur (2008/2009) emergiram cinco padrões interactivos, que discutimos e descrevemos detalhadamente em Borges (2009) e Borges e César (2012). O cuidado com a posição espacial do professor, direcção do rosto, discurso pausado e com articulação clara das palavras, bem como os complementos visuais da informação oral, a que já nos referimos, constituem um primeiro padrão interactivo, específico das turmas onde participam estudantes surdos. Designámo-lo por *Regulação espacial*.

A preocupação com a manutenção do ritmo de trabalho, não só pelas exigências inerentes à disciplina de Matemática A, do 12.º ano de escolaridade, mas também para garantir que tanto o Dário como o Artur acompanhavam o trabalho dos colegas, actuando enquanto participantes legítimos naquela comunidade, iluminou o padrão interactivo a que chamámos *Mecanismos de regulação do ritmo de trabalho*. Esses mecanismos incluíam questões relativas à progressão nas tarefas e o circular entre as carteiras nos momentos de trabalho autónomo que, no caso dos estudantes surdos, permitia reconhecer barreiras linguísticas de forma mais atempada, para além das dificuldades matemáticas.

Os *Esquemas de reforço* eram um terceiro padrão interactivo que observámos



naquelas aulas de Matemática. Estas formas de actuação eram discretas e passavam pela confirmação de passos na resolução de uma tarefa ou pequenos incentivos, verbais e/ou não verbais. Também aconteciam nas interacções horizontais, isto é, entre colegas, o que salienta, por um lado, a importância do papel dos pares como elementos promotores da inclusão e, por outro, a força, por vezes subestimada, das mensagens implícitas subjacentes às formas de actuação de um professor, algo que César (2009, 2013a, 2013b) e Ventura (2012) realçaram.

O quarto padrão interactivo caracterizava-se pela construção conjunta de respostas ou resoluções de tarefas, designando-se por *Co-construção tutorial*. Estes processos tanto eram iniciados pela professora como pelos estudantes. Assumiam um de três formatos diferentes: a) interacções verticais individualizadas, isto é, entre a professora e um dos estudantes; b) interacções verticais colectivas, ou seja, envolvendo a professora e a turma; ou c) interacções horizontais, entre dois ou mais colegas.

O quinto padrão identificado refere-se ao *Esclarecimento de dúvidas* e acontecia por iniciativa da professora (por exemplo, em consequência de um mecanismo de regulação do ritmo de trabalho) ou por solicitação dos estudantes. Durante o trabalho autónomo era também frequente que o esclarecimento de dúvidas ocorresse entre colegas, sobretudo pelos que partilhavam a carteira. A professora era procurada, na maioria das vezes, apenas depois da discussão entre colegas. É de salientar que estes momentos de trabalho entre pares eram consentidos e respeitados pela a professora. Portanto, eram incentivados pela professora, iluminando, mais uma vez, a importância dos implícitos (César, 2009, 2013a; Ventura, 2012). Estes padrões interactivos, conectados com as formas de actuação da professora e colegas, contribuíram para a inclusão destes dois estudantes enquanto participantes legítimos (César, 2009, 2013a; Lave & Wenger, 1991), quer em termos académicos, nomeadamente nos processos de aprendizagem da Matemática, quer em termos sociais, enquanto pares incluídos num grupo de adolescentes.

Soubemos ainda, através de entrevistas e conversas informais, que o trabalho dos professores das diferentes disciplinas tinha o apoio das professoras de Educação 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 surdos. Para além de estarem presentes nos conselhos de turma, como já referimos, onde poderiam dar informações e



esclarecer eventuais dúvidas, os professores sabiam onde era o gabinete destes agentes educativos e lá se poderiam dirigir se surgissem dificuldades ou desafios adicionais, para os quais precisassem do seu apoio.

Quer no ensino secundário quer no universitário os professores que contactámos assumiram sentir-se despreparados para leccionar estudantes surdos ou com outras características passíveis de suscitar a necessidade de apoios educativos especializados. No ensino superior essa despreparação é mais flagrante pois, como nos afirmaram muitos dos professores, a formação que tiveram não engloba o domínio pedagógico.

97 Inv *E sente necessidade de procurar, ou que lhe oferecessem formação contínua nesse domínio?*

98 ProfD3 *Não só nesse mas como em tudo da parte pedagógica, não é? Porque nós, 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. Não é?*

(1.ª entrevista à professora de Matemática n.º 3 do Dário, Abril 2011, p. 9)

88 ProfA5 *(...) 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 (...)*

(1.ª entrevista ao professor de Matemática n.º 5 do Artur, Novembro 2011, p. 14)

Além disso, se os docentes do ensino secundário ainda sabiam onde se dirigir com as dúvidas e preocupações relativas ao desafio de leccionar estudantes com necessidade de apoios educativos especializados, os professores do ensino universitário desconhecem onde e a quem recorrer em busca de informação e de apoio, alguém que os possa acompanhar ao longo do ano lectivo ou do semestre, consoante as unidades curriculares que leccionam.

74 ProfA3 *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.*



(1.ª entrevista à professora de Matemática n.º 3 do Artur, Julho 2010, p. 9)

Esta situação é ainda mais grave se tivermos em consideração que, na faculdade frequentada pelo Artur, esse “alguém” existe e esta professora desconhecia-o. Neste caso particular, é o gabinete de psicologia que é responsável por apoiar estudantes e respectivos professores na procura de processos que permitam ultrapassar barreiras no acesso à comunicação e ao sucesso académico. Contudo, apercebemo-nos de uma falta de interligação entre departamentos, o que dificulta a partilha de informação, deixando os docentes sem apoio e que, em última análise, prejudica estes estudantes pela impossibilidade de usufruírem de um trabalho mais adequado às respectivas características comunicacionais e de aprendizagem.

Uma vez que não há leis que explicitem as adaptações a realizar no ensino superior e não existindo (ou desconhecendo-se a existência de) locais ou agentes educativos, nas diversas instituições de ensino superior, pensados e preparados para apoiarem estes estudantes e quem os lecciona, o Dário e o Artur ficam à mercê da “intuição” (como nos dizia um professor do Artur), da sensibilidade e das vivências passadas dos docentes, que possam, de alguma forma, contribuir para que saibam leccionar estudantes surdos. Assim, o Dário e o Artur têm-se deparado com uma ausência de alterações na forma de comunicar da grande maioria dos professores, o que muitas vezes os impede de acompanharem as actividades escolares desenvolvidas em aula. Alguns docentes, mesmo depois destes jovens se lhes terem dirigido com o intuito de os informar sobre as respectivas características sensoriais, nada mudaram nas práticas quotidianas. Aqueles que introduziram algumas adaptações descrevem-nas da seguinte forma:

98 ProfA4 E tento ter uma dicção que... que seja perceptível. (...) senti que por ter lá o Artur na turma (...) senti que estava a fazer isso ainda mais. Não sei se isso ajudará...

(1.ª entrevista à professora de Matemática n.º 4 do Artur, Outubro 2010, p. 8)

22 ProfA1 (...) Na aula prática esforcei-me sempre por falar virado a ele, sempre que isso era possível.

(1.ª entrevista ao professor de Matemática n.º 1 do Artur, Julho 2010, p. 3)

14 ProfD2 (...) E eu quando falava directamente com ele tentava mesmo, portanto, falar, olhar mesmo para ele assim de frente. Hã... Tento não falar muito virada para o quadro.

(2.ª entrevista à professora de Matemática n.º 2 do Dário, Abril 2011, p. 3)



Assim, as adaptações introduzidas passaram pelo cuidado com a articulação das palavras, o posicionamento do corpo e direcção do rosto durante o discurso. Houve ainda uma professora, que leccionava uma aula prática do Artur, que nos falou na preocupação de pedir algum *feedback* e, quando necessário, repetir algumas informações mais perto deste estudante.

14 ProfA2 Às vezes, percebia que o Artur não tinha percebido. (...) E, portanto, aí eu tentava explicar-lhe, mais perto, o que ele tinha que fazer.

(1.ª entrevista à professora de Matemática n.º 2 do Artur, Julho 2010, p. 3)

A forma de actuação desta docente permite ultrapassar uma das preocupações que a mãe do Dário explicitou, relativamente ao ensino universitário, já que esta afirmou “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” (2.ª entrevista à mãe do Dário, Julho 2010, p. 8). Mas este relato permite apercebermo-nos de que esta forma de actuação é rara, quando seria desejável que fosse muito frequente. Convém realçar que as alterações introduzidas não vão além do que aqui partilhamos e nos descreveram estes professores, o que foi corroborado pelas aulas a que assistimos e pelos relatos do Dário e do Artur. Assim, são manifestamente insuficientes, reflectindo-se, depois, nos desempenhos escolares, nomeadamente em diversas unidades curriculares que estes estudantes não concluíram nos anos lectivos em que as frequentaram, quando eram considerados casos de sucesso até ao 12.º ano de escolaridade. Este é um aspecto que mereceria uma reflexão aprofundada, por parte dos decisores de política educativa no ensino superior, bem como uma discussão alargada, no que se refere ao corpo docente deste nível de ensino. Por exemplo, alguns professores apontam o número de estudantes por turma e a exigência de leccionar conteúdos curriculares extensos como aspectos impeditivos do recurso a alterações nas práticas pedagógicas. No entanto, no ensino superior são os próprios docentes quem elabora os planos curriculares, de curso e de cada unidade curricular, bem como quem decide o processo de avaliação. Assim, este argumento deveria levar a que repensassem essas mesmas opções.

Como referem Almeida e Soares (2004), o ensino superior passou, nas últimas décadas, “de um “ensino de elites” para um “ensino de massas”” (p. 15, aspas no original). Contudo, ainda não se conseguiu adaptar a estas mudanças, continuando a debater-se com o desafio de conciliar massificação e qualidade (Ferreira, 2009).



Apesar do aumento do número e heterogeneidade dos estudantes, as instituições de ensino superior continuam a tentar “atender a todos com as mesmas instalações, os mesmos cursos e currículos ou os mesmos métodos “importados” de quando respondia satisfatoriamente a uma pequena elite social” (Almeida & Soares, 2004, p. 16, aspas no original).

22 ProfA1 Na aula teórica é muito complicado nós adaptarmos o que quer que seja porque estamos completamente sobrecarregados com (...) com o número enorme de alunos que temos. (...) É um bocadinho difícil dar atenção a um aluno específico, seja ele qual for.

(1.ª entrevista ao professor de Matemática n.º 1 do Artur, Julho 2010, p. 3)

Este excerto ilumina um aspecto que acreditamos ser prejudicial para os estudantes surdos, pelo menos para os que recorrem à leitura labial, e que se prende com o número de estudantes por turma. Como já referimos, o recurso a anfiteatros e turmas extensas configuram a comunicação em aula de uma forma que é prejudicial à participação e apropriação dos conteúdos por parte dos surdos.

Da informação que recolhemos, através das entrevistas e da observação de aulas, estes estudantes têm a seu favor o recurso generalizado aos suportes visuais, maioritariamente escritos, como complemento da informação transmitida oralmente e que incluem o uso de projecções (com um *datashow* ou um retroprojector). Além disso, as informações escritas são frequentemente disponibilizadas aos estudantes quer através de fotocópias quer em formato digital, em plataformas como o *moodle*. Já a escrita exaustiva no quadro, permite ficar com registos que facilitam o posterior estudo autónomo, mas traz algumas dificuldades acrescidas para os surdos. Uma vez que a maioria dos professores tende a continuar a falar enquanto escreve, o mais provável será acontecer uma de duas situações: (1) ou está a falar de costas e a informação oral é perdida pelo surdo, pois fica impossibilitado de fazer leitura labial; ou (2) o docente consegue virar suficientemente o rosto para o surdo mas, nesse caso, este último terá de optar entre olhar para o professor, para não perder a informação oral, ou olhar para o quadro, para não se atrasar a copiar a informação escrita. Como facilmente se poderá compreender, nenhuma destas duas situações favorece a aprendizagem ou a participação legítima, por parte dos estudantes surdos que frequentam o ensino superior.



Considerações Finais

Do que aqui foi exposto e discutido emerge um profundo desfasamento entre os apoios, adaptações e direitos a que têm tido acesso o Dário e o Artur quando confrontamos os ensinos secundário e universitário. Até à conclusão do ensino secundário viram o percurso académico enquadrado legalmente por leis nacionais (ME, 1991, 2008), podendo usufruir de turmas com um número reduzido de alunos ($N \leq 20$), de *timings* adaptados nos momentos de avaliação interna e externa, bem como de aulas de apoio acrescido individualizado, estabelecidas no horário. Tanto os estudantes como os respectivos professores puderam usufruir do apoio de professoras de Educação Especial. Estes agentes educativos facultavam aos diversos docentes informação e sugestões de estratégias de actuação e de adaptações curriculares que não fossem reduções curriculares (César, 2012) e que permitissem tornar as práticas mais adequadas às características comunicacionais e de aprendizagem destes estudantes. Além disso, não só participavam nas reuniões regulares das turmas, como estavam disponíveis para serem contactadas pelos professores quando estes necessitassem de apoio, respondendo ou participando na procura de soluções para outras questões e dúvidas adicionais.

No panorama universitário, o enquadramento legal não vai além do acesso a este nível de ensino, através da inclusão destes estudantes nos contingentes especiais de vagas de acesso (ME, 1992). A frequência do ensino superior, propriamente dito, não dispõe de suporte legislativo relativamente aos apoios e direitos de estudantes surdos ou com outras necessidades de apoios educativos especializados. Na AR (AR, 2012) pudemos apercebermo-nos de que algumas instituições, como a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, são mais inclusivas, quer no que se refere às acessibilidades quer aos programas que desenvolvem para o acompanhamento destes estudantes e dos docentes que os leccionam. Mas outras instituições que fazem parte da mesma universidade – logo, sob os mesmos estatutos – têm práticas muito pouco inclusivas, tais como as que descreve César (2012), quando se refere ao Instituto de Educação. Assim, mesmo nas universidades onde os estatutos que se referem a estes estudantes existem, observamos práticas muito diferenciadas, sendo que muitas delas não contribuem para que se respeitem os direitos mais básicos, como os estudantes cegos terem materiais em braille, em aula, ou as provas de avaliação também em braille (AR, 2012; César, 2012; Eira, *in press*). Este exemplo ilustra bem o caminho que ainda é preciso



percorrer.

Em algumas faculdades existem estatutos internos que podem colmatar esta ausência, mas não é esse o caso das instituições frequentadas pelo Dário e pelo Artur. Convém reflectir também sobre este ponto: o atraso na aprovação destes estatutos parece-nos uma outra marca de exclusão, de não se dar a devida importância aos direitos destes estudantes, ou seja, de não se assumir uma posição pró-inclusão. Caso contrário, os estatutos já estariam aprovados, pois a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi subscrita, por Portugal, há 20 anos atrás. Tempo suficiente, se houvesse vontade política, por parte das instituições de ensino superior, para que os mesmos pudessem ter sido já aprovados, postos em prática e, até, melhorados depois de uma avaliação cuidada dos benefícios atingidos e do que ainda se pretendia vir a conseguir.

Nos dois estudos de caso que desenvolvemos, a sinalização enquanto estudantes que necessitam de apoios educativos especializados não existe, não sendo, por isso, facultada nenhuma informação aos professores da presença destes estudantes nas turmas que irão leccionar. Por vezes, os professores não se apercebem durante todo o semestre de que leccionam um estudante surdo. O que significa que, se nem sabem que ele ali está, não irão certamente adaptar as práticas, incluindo o processo de avaliação, às características comunicacionais e de aprendizagem destes estudantes. Os que tomam conhecimento da presença de um estudante surdo mantêm a forma de trabalho inalterada ou introduzem pequenas adaptações na forma de comunicação, em aula. Estas alterações ocorrem, mais frequentemente, quando a turma é mais pequena. Mas, pelas descrições dos docentes e estudantes, estas são manifestamente insuficientes, algo que os próprios reconhecem.

Os espaços onde são leccionadas as aulas, o número de estudantes por turma e a distribuição de professores nem sempre são adequados às características comunicacionais e de aprendizagem dos surdos. Os *timings* dos momentos de avaliação também não foram alterados para estes jovens, não tendo em consideração que o acesso de um surdo à LP escrita é diferente do de um estudante ouvinte. Além disso, a grande maioria dos docentes do ensino universitário carece de formação inicial e contínua no domínio da pedagogia e, em particular, acerca da leccionação de estudantes com necessidade de apoios educativos especializados. Assim, as adaptações que estes estudantes vão encontrando são configuradas pela



sensibilidade e experiências prévias dos docentes com que se vão cruzando. As barreiras à comunicação e a falta de adequações que respeitem as suas características vão configurando e comprometendo perigosamente a participação legítima e o acesso ao sucesso escolar. Desta forma, os percursos académicos do Dário e do Artur têm incluído desafios e barreiras nem sempre ultrapassáveis, com atrasos e repetições de unidades curriculares desde que entraram para o ensino superior, que comportam frustração e um peso económico que põe em causa, a cada semestre, a construção de uma trajectória de participação ao longo da vida que passe pela conclusão de uma licenciatura. Esta situação contrasta, nitidamente, com o sucesso escolar que apresentavam até ao 12.º ano de escolaridade.

Não advogamos a alteração dos conteúdos programáticos, uma vez que não é no facilitismo que acreditamos. Não será esse o caminho para a equidade. Estes estudantes precisam de uma formação académica com a mesma qualidade que os pares ouvintes, que lhes permita o acesso a saídas profissionais adequadas aos respectivos cursos universitários. Mas o acesso que têm a cada unidade curricular é, necessariamente, configurado pelas respectivas características sensoriais. Ignorá-las é continuar a perpetuar um sistema de ensino superior preso num ciclo vicioso, uma vez que não se prepara para a diferença, porque ela surge em reduzido número, e continua-se a contactar com a diferença num número reduzido de situações, porque este nível de ensino não se prepara para ela e, assim, os estudantes não acreditam que valha a pena investirem num curso superior.

É preciso que estes estudantes não se desmotivem no sistema universitário, acabando, eventualmente, por o abandonar sem o concluir, ocultando-se responsabilidades através do argumento desculpabilizante de que a transição para a faculdade é um choque para a maioria dos estudantes (Albuquerque, 2008; Almeida, 2007; Pereira, et al., 2006). Desconhecemos a solução derradeira para resolver estas dificuldades, mas ignorar que os surdos são cidadãos de pleno direito, que devem ser respeitados pelo ensino superior, parece-nos um caminho a evitar. Alguns passos importantes até seriam fáceis: (1) manter a sinalização destes estudantes quando transitam do ensino secundário para o ensino superior; (2) dar a conhecer, de antemão, aos docentes que os vão leccionar que estes farão parte de determinada turma, possibilitando que se preparem para o fazer; e (3) pôr em articulação os responsáveis pelo apoio a estes estudantes com os respectivos professores, bem como com os estudantes. Esta pequena lista, que não envolve grandes custos, mas sim vontade política, poderia ser um ponto de partida para começar a construir



instituições do ensino superior mais equitativas e inclusivas.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos diversos participantes por nos permitirem ter realizado este trabalho.

Nota 1: Por vontade dos autores este texto não segue o novo acordo ortográfico, de 1990.

Nota 2: Este artigo é uma versão alargada do texto publicado nas Actas do *III Congresso Internacional sobre Educação Inclusiva e Equidade*, organizado pela Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE), no Instituto Piaget de Almada entre 31 de Outubro e 2 de Novembro de 2013.

Nota 3: Assumimos uma perspectiva socioantropológica da surdez, mas utilizamos a designação “surdo” e não “Surdo” por nos parecer mais coerente com a língua portuguesa e com a grafia utilizada para referir outros grupos minoritários vulneráveis.

Referências Bibliográficas

- 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).
- Abreu, G., Bishop, A., & Presmeg, N. C. (2002). *Transitions between contexts of mathematical practices*. Cambridge, UK: Kluwer Academic Publishers.
- 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.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
- 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., (2009). *Os estudantes à entrada da universidade de Lisboa: 2008/09*. Lisboa: OPEST – Universidade de Lisboa. [Documento não publicado]
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os 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.
- 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.
- 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, UK: David Fulton Publishers.
- Assembleia da República (AR) (1986). Lei N.º 46/86: Lei de bases do sistema educativo, de 14 de Outubro, *Diário da República* – I Série, N.º 237. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (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 (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>
- Bakhtin, M. (1929/1981). *The dialogical imagination* (M. Holquist, Ed.) (M. Holquist, & C. Emerson, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. [Original em russo, em 1929]
- Baptista, J. (2008). *Os surdos na escola: A exclusão pela inclusão*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- 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 – DEFCUL]
- Borges, I., & César, M. (2011). Ler matemática nos teus lábios: Processos de comunicação e inclusão de dois alunos Surdos. *Educação Inclusiva*, 2(2), 8-17.
- Borges, I., & César, M. (2012). Eu leio, tu ouves, nós aprendemos: Experiências de aprendizagem matemática e vivências de inclusão de dois estudantes Surdos, no ensino regular. *Interacções*, 8(20), 141-180. [On-line: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>]
- 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. Kanen (Eds.), *Family and community in and out of the classroom: Ways to improve mathematics' achievement* (pp. 77-88). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).
- 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/Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).
- Carvalho, P. (2007). *Breve história dos surdos: No mundo e em Portugal*. Lisboa: Surd'Universo.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de dialogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- 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. (2012). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 8(21), 68-94.
- 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: Information Age Publishing (IAP).
- César, M. (2013b). Cultural diversity and regulatory dynamics of participation between schools and families. In P. Marsico, K. Komatzu, & 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., & 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., & Santos, N. (2006). From exclusion to inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 333-346.
- 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.
- Couto, A. (2014). Crescer a ler, a fantasia e a realidade. *Educação inclusiva*, 5(1), III-IV.
- Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman, & M. Miele (Eds.), *The qualitative researchers companion* (pp. 349-366). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2011a). *Agrupamento de escolas e escolas secundárias de referência para o ensino bilingue de alunos surdos*. Recuperado em Julho 14, 2012, em <http://www.dgipc.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, em http://area.dgipc.min-edu.pt/mapa_especial/mapa_de_portugalCegosSurdos.html
- Eira, A. (in press). O meu percurso de vida: Barreiras e desafios. *Interações*.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: MacMillan.
- Esteves, D., Boco, 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 (Eds.),



- Atas do III Congresso Internacional Educação Inclusiva e Equidade* (Parte II, pp. 365-378). Almada: Pro-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (Pin-ANDEE).
- Ferreira, M. (2009). Determinantes do rendimento académico no ensino superior. *Revista Internacional d'Humanitats*, 15, 55-60.
- Freire, S. (2006). *O processo de inclusão de alunos surdos na escola regular: Um estudo de caso* (Tese de doutoramento, documento policopiado). Universidade Clássica de Lisboa, Lisboa.
- 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.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195-220). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- 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. Hmelo-Silver, & M. César (Eds.), *Investigating classroom interactions: Methodologies in action* (pp. 229-262). Rotterdam: Sense Publishers.
- Jorge, A., & Ferreira, J. A. (2007). Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 335-357.
- Kritzer, K. L. (2009). 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.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Machado, R., & César, M. (2012). Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar, em matemática. *Interacções*, 8(20), 98-140.
- Marschark, M., & Everhart, V. (1999). Problem-solving by deaf and hearing students: Twenty questions. *Deafness and Education International*, 1, 65-82.
- Melro, J. (2003). *Escola Inclusiva: Uma história de amor (nem) sempre bem contada* (Dissertação de mestrado, documento policopiado). DEFCUL, Lisboa.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Ministério da Educação (ME) (1991). Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de Agosto, *Diário da República – I Série*, N.º 193. Lisboa: INCM.
- ME (1992). Decreto-Lei N.º 189/92, de 3 de Setembro, *Diário da República – I Série*, N.º 203. Lisboa: INCM.
- ME (2008). Decreto-Lei N.º 3/08, de 7 de Janeiro, *Diário da República – I Série*, N.º 4. Lisboa: INCM.



- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- 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.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., ... Lopes P. (2006). Sucesso e desenvolvimentos psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: A importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: IIE.
- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. Lisboa: DEFCUL. [Dissertação de mestrado, CdRom]
- 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.
- 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.
- 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.
- Stake, R. E. (1995/2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2.^a ed.) (A. M. Chaves, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO.
- 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.
- Ventura (2012). *Interação e Conhecimento: Um estudo de caso que analisa a história de um projecto*. Lisboa: APM. [Tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa]
- 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.
- Zittoun, T. (2006). *Transitions: Development through symbolic resources*. Greenwich, UK: IAP.