

Marcadores culturais surdos na escola: da afirmação cultural à reforma da escola

Luís Muengua

Universidade do Porto, Portugal

António Magalhães

Universidade do Porto, Portugal

Orquídea Coelho

Universidade do Porto, Portugal

António Cipriano Gonçalves

Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2025.47/pp.137-172>

Resumo

A (des)consideração dos marcadores culturais surdos nos processos e práticas educativos pode (des)qualificar os percursos formativos dos surdos. Neste artigo, analisamos o lugar dos marcadores culturais surdos na escola, num exercício que estabelece cruzamentos entre as perspetivas e as práticas dos atores educativos relativamente à presença/ausência destes marcadores na escola e os seus efeitos na educação de surdos. A recolha de dados, orientada por um *guião de observação*, consistiu na observação do ambiente escolar de uma escola de referência na educação bilingue de surdos em Moçambique, durante dois anos. Neste período, estabelecemos conversas etnográficas com gestores/as da escola, professores/as, agentes auxiliares da educação, alunos/as surdos/as e ouvintes. Os resultados indicam que a escola, enfrentando desafios, estimula a circulação de marcadores culturais surdos e conclui-se que a presença destes marcadores na escola contribui para a construção do sentido de pertença comunitária, afirmação identitária do surdo e enraizamento da cultura surda na escola.

Palavras-chave: Marcadores culturais surdos; escola de surdos; identidade surda; cultura surda.

Abstract

The (dis)consideration of deaf cultural markers in educational processes and practices can (dis)qualify the training paths of deaf people. In this article, we analyze the place of deaf cultural markers in school, in an exercise that establishes intersections between the perspectives and practices of educational actors regarding the presence/absence of these markers in school and their effects on deaf education. Data collection, guided by an observation guide, consisted of observing the school environment of a reference school in bilingual education for the deaf in Mozambique, for two years. During this period, we established ethnographic conversations with school managers, teachers, education assistants, deaf and hearing students. The results indicate that the school, while facing challenges, encourages the circulation of deaf cultural markers. It is concluded that the presence of these markers at school contributes to the construction of a sense of community belonging, affirmation of deaf identity and the rooting of deaf culture at school.

Keywords: Deaf cultural markers; deaf school; deaf identity; deaf culture.

Introdução

Neste artigo, assumimos que a circulação efetiva de marcadores culturais surdos na escola não só é fundamental para o sucesso do percurso educativo do surdo, mas também para empreender mudanças na própria escola e nas políticas educativas. Tomamos em consideração que a presença/ausência destes marcadores na escola não só produz efeitos sobre os atores educativos, com destaque para aqueles que se encontram no contexto da prática de políticas, como pode apoiar na solução dos problemas e dilemas relacionados com a (in)justiça social (Ball, 2006) e com a (re)produção das desigualdades na escola (Coelho, 2010; Gomes, 2011; Moraes, Klein & Coelho., 2024), assim como tornar o espaço escolar favorável à emergência da “alteridade surda enunciada” a partir das “narrativas surdas” (Lopes & Veiga-Neto, 2006, p. 90).

Adotamos a expressão marcadores culturais “para designar os traços culturais relevantes, que emergem enquanto elementos significativos, estruturantes e organizadores das narrativas dos indivíduos, e que contribuem para os processos de construção identitária destes, no seio de uma comunidade” (Coelho, 2010, p. 21). No caso das comunidades surdas, os marcadores culturais são definidos como aqueles que “unem e fortalecem” os surdos “como um grupo social com características próprias” (Witchs & Lopes, 2018, p. 2), o que justifica a necessidade de lançarmos um olhar polifacetado para as criações culturais destas comunidades enquanto entidades cujos sentidos são atribuídos pelos sujeitos em relação (Coelho, 2010).

Deste modo, os marcadores culturais surdos constituem aqueles traços culturais que contribuem “para uma crescente visibilidade dos surdos na sociedade, enquanto sujeitos singulares e constituintes de comunidades portadoras e produtoras de marcadores culturais específicos e singulares” (Coelho, 2010, p. 22). Esta construção é feita “no seio de uma cultura visual”, de que deriva a necessidade de essa diferença não ser entendida “como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural” (Coelho, 2010, p. 79).

Por exemplo, as línguas de sinais, que assumem um lugar de destaque no leque dos marcadores culturais surdos, “os encontros surdos, a vida em comunidade”, as lutas permanentes empreendidas pelos surdos para conquista de espaço, direitos e afirmação culturais (Lopes, 2011, p. 253), reconhecimento das línguas de sinais, a “identidade política surda” (Coelho, 2010, pp. 78-79), a “surdez como uma condição primordial de distinção, a identidade, a reunião em um espaço físico ou virtual, a experiência visual-gestual e o tempo” (Witchs & Lopes, 2018, p. 15) constituem alguns marcadores culturais surdos que emergem da comuni-

dade surda. O surdo “exalta-se e exalta as suas marcas quando consegue interagir em comunidade, uma comunidade que tem no olhar um outro marcador de sua cultura”, embora “como qualquer outra cultura jamais conhecerá a tranquilidade de viver sem luta” (Lopes & Veiga-Neto, 2006, p. 91).

Os marcadores culturais surdos, ao se estabelecerem de forma relacional na escola, permitem interligar o corpo, a cultura e a diferença. Reconhecer esta interligação pressupõe admitir que ser surdo é mais do que ter a surdez impregnada no corpo, é ter presente que a identidade surda não resulta da modelação do ‘outro’ para torná-lo igual a um ‘eu’ alheio às dinâmicas operadas na comunidade surda. Este reconhecimento implica, ainda, não perder de vista que, enquanto construção social, a interação com os surdos não deve vincar uma perspectiva essencialista de cultura (Lopes & Veiga-Neto, 2006; Witches & Lopes, 2018; Moraes et al., 2024).

Por isso, no contexto da escola, instituição que (trans)forma os sujeitos e veicula políticas, a não consideração dos marcadores culturais surdos pode contribuir para a hibernação da identidade, da comunidade e das lutas surdas. De facto, visto que as políticas educativas, fortemente revestidas de nuances ouvintistas e camufladas pelo discurso da inclusão – social ou escolar –, são sistematicamente questionadas pelos surdos pelo facto de a sua produção e implementação não refletirem um processo de ‘escuta’ dos surdos.

A elaboração deste artigo resulta do trabalho de observação que realizámos numa escola frequentada por alunos/as surdos/as e ouvintes, no período entre 2022 e 2023. As atividades de observação, que denominamos *Observação da vida na escola*, foram orientadas por um guião com a mesma designação elaborado com a finalidade de construir um instrumento de apoio na observação das dinâmicas operadas no recinto da escola, especificamente aquelas envolvendo alunos/as surdos/as, e também servir de mecanismo orientador no registo da forma como as relações socioeducativas evoluíam no recinto escolar. O guião de *Observação da vida na escola* foi adaptado dos guiões propostos por Tuckman (2012) e Muengua (2019).

Na secção sobre a abordagem metodológica apresentamos mais elementos sobre o procedimento metodológico, o estatuto e a estrutura do guião. As questões de investigação do trabalho que sustentaram a elaboração deste artigo perspetivavam, primeiro, identificar se a escola era ou não favorável à circulação dos marcadores culturais surdos e, segundo, analisar até que ponto os/as alunos/as surdos/as assumem a escola como seu espaço – ‘o espaço surdo’ –, e se este espaço era configurado pelos marcadores surdos.

Em nível teórico, as nossas reflexões estão ancoradas nos pressupostos epis-

temológicos do paradigma sócio antropológico da surdez (Coelho, 2010), dos estudos surdos e estudos culturais (Karnopp, Klein, & Lunardi-Lazzarin, 2011) e da teoria para a análise sociológica de políticas educativas de Ball (2006). Visa-se, assim, possibilitar o empreendimento de uma ação investigativa/reflexiva que considera as singularidades da cultura e das práticas das comunidades surdas, tomando em consideração os “efeitos que a noção de cultura surda evidencia nos diferentes espaços” sociais, educativos, entre outros (Karnopp et al., 2011, p. 22).

A partir da perspectiva daquele autor, assumimos que as inovações, as reformas, as mudanças, a elaboração e implementação de políticas educativas são permeadas por conflitos e efeitos diversos por conta dos interesses múltiplos e da variedade de atores que enformam o setor educativo (Ball, 2006; Magalhães & Stoer, 2002; Perrenoud, 2004). Ademais, tais conflitos podem gerar a diluição dos marcadores culturais surdos, pelo que, no campo da investigação sobre a educação de surdos, afigura-se importante que o/a investigador/a considere a presença de tais marcadores para não correr o risco de (re)produzir a realidade surda a partir da lente do ouvinte (Muengua, 2019; Muengua, Magalhães, Coelho, & Gonçalves, 2021).

A visão e os dados aqui apresentados foram desenvolvidos a partir da consulta de fontes documentais e do trabalho de observação realizado numa escola de referência na educação bilingue de surdos em Moçambique, localizada na região sul do país, nos anos 2022 e 2023. A escola observada pretende promover a circulação dos marcadores culturais surdos, principalmente por meio da adoção da Língua de Sinais de Moçambique – LSM, como língua de instrução, da capacitação de professores/as nesta língua e sobre o bilinguismo (Diploma Ministerial nº 191/2011; Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH], 2017; Decreto de Lei nº 83/2020).

Todavia, neste artigo dirigimos especial atenção para os discursos, as interações e as práticas dos atores educativos em virtude de as instituições educativas serem sistematicamente confrontadas com situações que revelam as fragilidades do sistema educativo moçambicano em criar respostas educativas significativas para os/as alunos/as surdos/as, principalmente no domínio da capacitação de pessoal para trabalhar com estes/as alunos/as (Chambal, 2007; Manhiça, 2008; Jorge, 2014; Bavo & Coelho, 2019). Tendo em consideração a demanda na escolarização de surdos (Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane [CREIEM], 2021, 2022, 2023a, 2023b) e as dificuldades do setor em contratar profissionais da educação de nível superior, com valências para trabalharem com alunos/as surdos/as, o grau destas fragilidades manifesta um carácter estrutural (Muengua et al., 2021).

Ao nível da formação de professores, tais fragilidades tornam-se mais desafian-

tes para os surdos. O fraco domínio da LSM manifestado pelos/as profissionais da educação em exercício e a demanda de surdos escolarizados constituem algumas situações que comprometem não só a possibilidade de a LSM circular na escola, configurar as relações e os espaços escolares (Manhiça, 2008; Jorge, 2014; Bavo & Coelho, 2019; Garcia & Jorge, 2021), mas também configura o aniquilamento do direito constitucional dos/as surdos/as no acesso à educação (Diploma Ministerial 191/2011; MINEDH, 2017, 2020; Muengua et al., 2021).

A partilha dos dados ocorreu no encontro realizado na escola em 2022. Este encontro envolveu professores/as, gestores/as do estabelecimento de ensino e visitantes docentes e mestrandos/as de uma universidade pública, no qual participamos como convidados. Os dados ilustram os desafios enfrentados por aquele estabelecimento na gestão de recursos humanos. Durante a reunião, um gestor apontou que há casos em que, num ano, “três professores/as com experiência na educação de surdos são transferidos da escola para diversas unidades do setor da educação, de nível distrital ao ministerial” (G2) com a finalidade de usarem o seu saber neste domínio da educação, mas as vagas deixadas são preenchidas por pessoal sem experiência no trabalho com surdos (Notas de terreno, 19/05/2022).

Os dados de três anos referentes ao número de alunos/as surdos/as inscritos/as por ano letivo no estabelecimento indicam uma relativa estabilidade, tendo sido registados 58 alunos/as em 2021, 51 em 2022, e 50 em 2023 (CREIEM, 2021, 2022; 2023b). De certo modo, pelo facto de indicarem que a maior parte daqueles/as alunos/as transitou para a classe seguinte, estes dados também podem reforçar a ideia de que é fundamental reter professores/as experientes na instituição. Em termos de estrutura, no início do artigo apresentamos uma abordagem breve sobre os fatores que contribuem para o surgimento de comunidades surdas e dos marcadores culturais surdos, enfatizando que estes constituem elementos que definem a comunidade, os sujeitos surdos e (re)configuram as relações educativas/sociais. Num segundo momento, apresentamos a abordagem metodológica, onde partilhamos elementos sobre a escola, o instrumento de observação, os dados obtidos e a discussão dos resultados. Por último, tecemos considerações finais.

Marcadores culturais surdos: ‘símbolos de contraconduta’ de uma comunidade

Visando uma abordagem sobre a surdez como diferença que perspetiva a compreensão das singularidades em torno das questões relacionadas com os marcadores culturais e a cultura surdos, torna-se crucial identificar a forma como estes – marcadores e cultura surdos – se operacionalizam nos quotidianos dos surdos e

das comunidades surdas. Assim, entendemos que é útil apresentarmos alguns fatores que podem contribuir para a formação destas comunidades na escola. Para tal, adotamos a sistematização fornecida por Coelho (2010), pelo facto de promover uma abordagem transversal, mobilizando elementos de índole cultural, social, individual e fisiológica.

Os *fatores linguísticos*, estão relacionados com a utilização efetiva das línguas de sinais/gestuais como veículos de comunicação, que distinguem os surdos enquanto sujeitos de cultura; os *fatores fisiológicos*, correspondem à condição física do surdo, ao facto de este ter a surdez impregnada e relacionar-se com o mundo a partir da experiência de ser sujeito visual; os *fatores sociais*, dizem respeito às questões e/ou práticas cujo enquadramento relaciona-se com o exercício de cidadania surda ativa, isto é, a “participação em grupos e associações, encontros, atividades, amizades e casamentos” entre surdos/as; os *fatores identitários*, são aqueles que estão relacionados com a partilha da “mesma visão do mundo, partilha de sentimentos,” construção do sentido de pertença à comunidade surda e o cultivo da cultura surda; e *fatores políticos*, estes compreendem o exercício de cidadania surda e da advocacia em prol da causa surda, traduzidos pela necessidade de o sujeito “empreender lutas em grupo para mudar a realidade na qual vivem” os/as surdos/as (Coelho, 2010, pp. 78-79).

Estes fatores reforçam a ideia de uma comunidade de lutas e de resistências, pelo que recorremos à expressão ‘símbolos de contraconduta’ (Witchs, 2022) para vincar a ideia de que a condição e cultura surdas constituem, simultaneamente, campos de fluxos, de afirmação identitária, de batalhas sociais e culturais, de resistência às práticas hegemónicas e homogeneizantes empreendidas pelos ouvintes. Falar de marcadores culturais surdos também é reconhecê-los como os ‘símbolos de contraconduta’, na medida em que a condição ser surdo é inegociável e nem pode ser delegada. É admitir que a surdez propicia experiências surdas, constrói “sujeitos surdos, subjetividades surdas, modos bem específicos de ser e de se relacionar” com o mundo que transcendem a dimensão da norma (Witchs, 2022, p. 24).

Neste âmbito, qualquer abordagem sobre os marcadores culturais surdos que queira, no mínimo, manifestar-se emancipada e distanciada das práticas de dominação e de governança (Gomes, 2011; Witchs, 2022) do outro deve estar inserida em lógicas de ação política fundamentadas por elementos dos campos dos estudos surdos e dos estudos culturais. Mobilizamos a área dos estudos culturais, por entendermos “a cultura como um campo de luta em torno de significação social” (Karnopp et al., 2011, p. 16), e dos estudos surdos, por concebermos a “cultura surda como um espaço de contestação e de constituição de identidades e de diferenças que

determinam a vida de indivíduos” e das respectivas comunidades (*ibidem*).

Assim, o termo governança (Witchs, 2022) é adotado para referir as situações, nas relações sociais e educativas, que visam impedir o outro – o surdo – de evoluir de forma autónoma, de fazer e decidir sobre as suas escolhas. Este termo, cuja operacionalização se efetiva pela “influência que o poder ouvintista imprime na construção da identidade surda, a qual é, por vezes, fragmentada e até negada, face às regras e estereótipos impostos” pelos ouvintes (Coelho, 2010, p. 79), remete ainda para “as ações de condução das condutas distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (Witchs, Correia, & Coelho, 2017, p. 43).

A razão para este alerta é que a instituição desses marcadores culturais pode ser (in)enformada por “processos de imposição de um significado cultural” (Coelho, 2010, p. 78) que não emergem da cultura surda mas, sim, da cultura dominante, a cultura ouvinte, uma vez que as produções culturais dos surdos “envolvem o uso das línguas de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contacto linguístico e cultural com pessoas ouvintes, que podem proporcionar uma experiência bilingue/bicultural a essa comunidade” e que se dá no campo visual (Karnopp et al., 2011, p. 16).

Neste seguimento, a cultura surda, assumida como uma “cultura visual”, fornece elementos configurados pela viso espacialidade através das “produções linguísticas” e das “relações sociais” empreendidas pelos surdos, (in)formando os sentidos da identidade e a cultura surdas, dado que a visão é para os surdos um mecanismo privilegiado de acesso ao mundo envolvente (Lebedeff, 2017, pp. 228-229).

A condição e a experiência de ser surdo remetem para o exercício de uma cidadania surda e propiciam conjuntos de práticas sociais e culturais diferentes das dos ouvintes, uma vez que aquelas se sustentam em lógicas culturalmente instituídas pela comunidade surda e que emergem da interação entre surdos. É através destas práticas que os surdos “são levados a olhar para si mesmos” como atores de facto e a “se reconhecerem como sujeitos” de cultura (Witchs, 2022, p. 24). Estes pressupostos possibilitam “entender a identidade surda como uma categoria simbólica que oferece condições para que o indivíduo se reconheça como surdo, de outro modo que não vinculado a uma perspectiva deficitária” da surdez (*ibidem*).

Assim, para “construir um discurso que reconhece a coexistência” de dois mundos culturais – surdo e ouvinte – (Muengua, 2019: 44) e possibilitar a “coincidência da cidadania com a diferença” (Stoer & Magalhães, 2005, p. 97), a surdez deve ser encarada e entendida como relação, no sentido em que a sua identificação resulta de uma “experiência partilhada de comunicação entre duas ou mais pessoas” (Coelho, 2010, p. 33). Na linha dos estudos surdos, culturais e

sócio antropológicos, ser surdo/a constitui, ainda, “uma diferença linguística, uma diferença cultural, uma diferença política” (Coelho, 2010, p. 33), “uma condição de vida que determina algo de surdo em tudo o que expressa uma subjetividade marcada por ela como uma condição primordial de distinção” (Witchs & Lopes, 2018, p. 3).

Portanto, a experiência da relação no contexto da surdez transcende a simples faculdade de “utilização da visão como meio de comunicação” ou de conformação do mundo, na medida em que esta relação entre surdos também gera uma experiência visual através da qual “surge a cultura surda representada” pelas línguas de sinais/gestuais, “pelo modo diferente de ser, de ser povo surdo, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico” (Lebedeff, 2017, p. 230).

Ao referir-se à forma como as práticas da comunidade surda e a condição de ser surdo configuram o espaço e as relações sociais, Bauman (2017) frisa que as criações desta comunidade emergem de um processo intenso e intensificado de criação coletiva e individual. Geram experiências surdas que resultam da “ligação entre o *senso de si* e o *senso de lugar*”, no sentido em que, em tais experiências, a compreensão dos estímulos visuais e a forma como o surdo se orienta no espaço acabam instituindo, principalmente através do recurso às línguas de sinais/gestuais, “uma forte identidade cultural construída em torno de sensibilidades” visuais e das “experiências de vida compartilhadas” (Bauman, 2017, p. 48).

Este sentido de criação coletiva gera significados que inscrevem os surdos como grupo cultural singular, cuja “a cultura está presente entre nós” – os ouvintes, daí o hibridismo cultural –, e que busca permanentemente “um desejo de reconhecimento”, independentemente do espaço geográfico onde vivem (Karnopp et al., 2011, pp. 18-19). Assim, os marcadores culturais acabam por constituir o desejo de o surdo “se apropriar do seu próprio espaço – *DeafSpace* – *um lugar que seja seu*, que está profundamente incorporado à cultura surda que sustenta basicamente a compreensão coletiva e consciente da existência humana” (Bauman, 2017, p. 49).

Derivado do facto de os surdos pertencerem “a um mundo de experiência visual e não auditiva” (Coelho, 2010, p. 78), condição que não pode ser atrelada às “perspetivas compensatórias como usualmente são descritos os surdos” que, “pela falta do sentido da audição, eles desenvolveriam o sentido visual” (Karnopp et al., 2011, p. 19), os marcadores culturais surdos traduzem a “identidade política surda, a simples existência e fluência” nas línguas de sinais/gestuais, a “ideia de luta pelo direito de ser surdo e pelos direitos dos surdos”, a necessidade de inserção e afirmação do “seu lugar na sociedade e no mundo” (Coelho, 2010,

p. 78). Deste modo, os marcadores culturais surdos também traduzem as lutas históricas que visam o legítimo reconhecimento das línguas de sinais/gestuais e da singularidade das práticas comunitárias.

Nesta ordem de ideias, é justo frisar que a cultura surda promove e desenvolve marcas próprias, é uma cultura singular “identificada como uma ‘cultura coletivista’”, porque “coloca ênfase no cuidado uns dos outros por meio de recursos compartilhados, lealdade”, informações codificadas de forma distinta, um forte sentido de pertença e de identidade culturais que transcendem a dimensão normalizada do ser e estar socialmente instituídos pelos ouvintes (Bauman, 2017, p. 59). Há que considerar que os marcadores culturais surdos funcionam de uma forma relacional, na medida em que interligam o corpo, os sentidos atribuídos às produções culturais, a diferença e a consciência de ser um sujeito cultural. Nesse sentido, tais marcadores não só representam o que está marcado no corpo – a surdez –, mas também refletem o resultado da relação com o ‘outro’ e com as (re) produções (re)criadas pelos sujeitos como consequência dessa interação.

Abordagem metodológica do estudo: *entrar na escola de surdos pressupõe sair do mundo ouvinte*

A conjugação que fazemos dos suportes teóricos referidos na introdução deste artigo resulta da pretensão de criarmos fundamentos que nos possibilitem, através de cruzamentos e interpelações epistémicas, dar conta da diversidade e da complexidade dos fenómenos no contexto da educação de surdos. Este processo que procura problematizar a escolarização dos surdos para além das questões curriculares (Teodoro, 2005; Muengua et al., 2021), de modo a favorecer um (re)conhecimento amplo, mas simultaneamente particular, dos fenómenos em estudo. Na ação concreta, esta postura implica reconhecer que circular na escola de surdos é estar num campo de fluxos (Muengua, 2019), no qual os diferentes atores educativos – alunos, profissionais da educação e a sociedade –, apesar de não terem o mesmo nível de ligação com a escola, têm em comum o facto de “serem imediatamente afetados por políticas de educação” (Perrenoud, 2004, p. 138) que condicionam as formas de ser, estar e fazer desses atores em relação a escola.

A respeito das relações entre as unidades, e entre estas e o todo, Magalhães e Stoer (2002) avançam que na análise dos fenómenos educativos “é importante, ou melhor, necessário” fazer “o estudo compreensivo do todo com as partes, mas também das relações das partes com o todo, posto que cada qual é ao mesmo tempo parte e todo, em parte instituinte e em parte instituído” (2002, p. 12). Tal postura amplia as possibilidades na identificação das fronteiras – que são ténues – entre as políticas educativas enquanto texto e os efeitos que a sua implementa-

ção provoca nos contextos e atores educativos (Ball, 2006).

No contexto da educação de surdos, assumir esta atitude se afigura crucial para o/a investigador/a, pois possibilita o deslocamento do processo de investigação “da estrita dimensão da escolha e das preferências individuais”, geralmente “modeladas pelo comportamento organizacional, para uma abordagem mais histórico-estrutural” (Teodoro, 2005, p. 24) que procura continuamente adequar a ação investigativa aos “aspetos históricos, sociais e culturais das comunidades” surdas (Karnopp et al., 2011, p. 21).

Portanto, para a identificação, compreensão na sua complexidade e construção de sentidos sobre as problemáticas da educação de surdos, o/a investigador/a deve pautar-se por uma postura de flexibilidade e de abertura para possibilitar o acesso aos mecanismos através dos quais esses fenómenos “são percebidos e interpretados pelas pessoas que nele participam” (Tuckman, 2012, p. 667), razão pela qual partilhamos o entendimento de que a investigação dos fenómenos educativos na escola de surdos deve favorecer cruzamentos epistemológicos, pedagógicos e políticos para possibilitar outras leituras e articulações de análises.

Por esta razão, a nossa ação de observação privilegiou, primeiro, uma postura de abertura diferenciada para com a realidade escolar (Muengua, 2019), observando, sob orientação do guião de observação, as dinâmicas no ambiente escolar, as relações entre surdos e entre estes e ouvintes. Na prática, adotámos o papel de observador participante e centrámos a nossa atenção sobre o registo e descrição dos fenómenos, de modo a possibilitar que as singularidades surdas, a perspetiva dos atores sobre a circulação dos marcadores culturais surdos na escola e a realidade encontradas na escola informassem os propósitos da observação e apoiassem na formulação de respostas para as questões da própria investigação.

Segundo, pretendíamos, com a postura de observador participante, nos deixar interpelar pela tessitura das relações escolares, atendendo que a interpretação e compreensão dos fenómenos educativos na escola deve considerar a performance dos atores educativos em interação (Tuckman, 2012), o que no caso dos surdos pressupõe problematizar a surdez enquanto condição biossocial (Coelho, 2010).

Neste estudo, escolhemos o método etnográfico pelo facto de postular que o/a investigador/a é o “instrumento-chave de recolha” de dados, que a ação investigativa privilegia a observação e a descrição e que a análise desses dados deve ser deixada para o fim (Tuckman, 2012, p. 676). Foi tomando em consideração que o método possibilita ao/a investigador/a “olhar as coisas de perto”, e “imersão um pouco mais no mundo” dos sujeitos da investigação, que elegemos a estratégia de observação pela necessidade de constituirmos, enquanto estratégia de recolha de dados, um “modo específico de estar no terreno, de olhar o ‘real’, de recolher

dados e informação” (Silva, 2010, p. 69).

A escolha do método justifica-se, ainda, porque a ação investigativa se apoia na procura das “racionalidades locais” e “compreensão que os sujeitos fazem da sua vida” (*ibidem*), também pela pretensão que tínhamos de identificar os “efeitos que a situação, os participantes e os fenómenos observados exercem uns sobre os outros” (Tuckman, 2012, p. 677).

Relativamente ao objeto de estudo da investigação – os efeitos que a circulação dos marcadores culturais na escola criam sobre os atores e as relações educativos –, centrámos a nossa abordagem “essencialmente naquilo que as coisas significam, ou seja, no ‘porquê’ dos acontecimentos e no ‘que’ aconteceu” – presença ou não da LSM na escola –, por isso, entendemos que os acontecimentos escolares que envolvem alunos/as surdos/as “devem ser estudados em situações naturais, ou seja, a compreensão dos mesmos exige uma investigação fundamentada no terreno” (Tuckman, 2012, p. 676).

Na componente empírica – observação direta – fomos orientados por um guião de *Observação da vida na escola* cuja descrição apresentamos na subsecção a seguir. O trabalho de observação estava fundado nos pressupostos da abordagem etnográfica e baseou-se na observação das atividades que decorriam no recinto escolar. A nossa estratégia metodológica consistiu em circularmos no recinto da escola no período já referido, durante vários dias e em sessões intercaladas, com o propósito de observar a forma como os/as alunos/as surdos/as preenchem os espaços, constituíam grupos de conversa e interagiam com os membros da comunidade escolar para, deste modo, registarmos se a LSM circula ou não na escola e identificarmos o estatuto atribuído aos marcadores culturais surdos nessas interações e nas relações escolares.

O guião de *Observação da vida na escola* resultou da adaptação dos guiões propostos por Tuckman (2012) e Muengua (2019). A proposta de Tuckman (2012) está voltada para o contexto das práticas pedagógicas e a de Muengua (2019) para o processo de envolvimento dos alunos na identificação do léxico de especialidade nas línguas de sinais/gestuais. Todavia, ambos os guiões enfatizam a importância da observação, do registo e da descrição dos fenómenos observados.

Na elaboração do guião de *Observação da vida na escola* procurámos, ao nível da estrutura e dos aspetos que deviam ser observados, agregar elementos que pudessem traduzir os ambientes vividos em várias áreas do recinto escolar e os atores que corporizavam esses mesmos ambientes, de modo a que pudéssemos nos apropriar da “orgânica” da vida escolar e dos “modos de funcionamento na sua relação” com outras estruturas e atores escolares (Silva, 2010, p. 75). Aqui, tomamos em consideração que as interações dos surdos que estudam em escolas

com ouvintes “envolvem o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e contacto com pessoas ouvintes, sendo que esse contacto linguístico e cultural pode proporcionar uma experiência bilingue a essa comunidade” (Karnopp et al., 2011, p. 21) que está para além dos processos linguísticos.

A par da observação, estabelecemos conversas etnográficas com vários atores educativos – diretor e a diretora pedagógica, chefe do internato, responsável da oficina de costura, chefe da secretaria, o chefe e dois técnicos dos Serviços de Diagnóstico e Orientação – SDO, duas intérpretes de LSM, quatro professores ouvintes que lecionavam em turmas com alunos/as surdos/as, seis alunos/as surdos/as e três ouvintes. Produzimos notas de terreno sobre as conversas etnográficas e os objetivos destas conversas visam registar as perceções dos atores educativos relativamente à presença dos marcadores culturais surdos na escola, assim como identificar as suas conceções sobre a importância que tais marcadores desempenham na aprendizagem dos surdos.

Critério para a escolha da escola e recolha de dados

A escola onde realizámos a observação é uma escola pública de referência na educação bilingue de alunos surdos (MINEDH, 2017), está localizada na região sul de Moçambique e integra um universo constituído por três estabelecimentos da mesma natureza no país. Os restantes dois estão localizados, um, no centro e o norte do país e, por conta desta distribuição, todos tem o estatuto de centros de regionais (Diploma Ministerial nº 191/2011). Adota uma abordagem educativa que “ênfatiza o estatuto linguístico” da LSM, privilegia o uso desta língua nas relações e práticas educativas, advoga a necessidade de gerar “ambientes pedagógicos diferenciadores” que possibilitem o desenvolvimento de “competência e performance sobre duas línguas” – LSM e línguas vocais na modalidade escrita (Muengua, 2019, p. 38). Esta perspetiva visa “assegurar uma comunicação completa e integral”, criar oportunidades de os/as alunos/as surdos/as se expressarem e acederem ao conhecimento “na sua língua natural” – as línguas de sinais/gestuais (Pinto & Coelho, 2013, p. 193).

A escola concentra “meios materiais e humanos com formação especializada para oferecer uma resposta educativa de qualidade”, possibilita a aquisição e desenvolvimento da LSM “como primeira língua” dos/as alunos/as surdos/as, as relações e o processo de ensino-aprendizagem são (re)configurados por esta língua (Salge, Vaz, & Coelho, 2013, p. 380). Estas condições tornam a escola um centro de recursos e de produção de conhecimento sobre a inclusão educativa de surdos no país, uma vez que, no âmbito das suas atribuições legais, a escola deve capacitar os/as professores/as da região sul em matérias atinentes à educação de

surdos, produzir material didático específico, realizar atividades de pesquisa, monitorizar o desenvolvimento da educação noutras escolas e promover continuamente a troca de experiências com estas (Decreto de Lei nº 83/2020).

O conceito de escola de referência para surdos “parte do pressuposto de que o aluno deve aprender num contexto educativo que propicia o contacto com os referenciais da cultura e comunidade surdas”, conjuga “a adoção de metodologias de ensino adaptadas à visoespacialidade” com a participação de surdos adultos na vida da escola (Muengua, 2019, p. 44). A escola de referência favorece a geração de ambientes bilingues e a confluência de culturas, uma vez que um dos “objetivos do bilinguismo/biculturalismo surdo é legitimar o uso das línguas gestuais como línguas de aprendizagem num meio educativo bilingue” (Coelho, 2010, p. 65).

Como forma de materializar os pressupostos do bilinguismo, as escolas de referência atribuem um papel ativo às comunidades surdas. Na prática, estas participam na vida da escola através da prestação de apoio no processo de criação do léxico de especialidade e “partilha de experiências de vida entre os surdos adultos”, jovens e crianças (Muengua, 2019, p. 38), ações que fazem com que esta tipologia de escola esteja “para além da aprendizagem” curricular ao pautar por práticas que “abraçam a cidadania” (Vaz, 2013, p. 228).

A população estudantil da escola é constituída por alunos/as surdos/as e ouvintes no fundamento de que todos/as alunos/as têm o direito à educação, de acesso à escola e à oportunidade de aprender juntos, independentemente das suas singularidades (Diploma Ministerial nº 191/2011; MINEDH, 2017; Lei nº 18/2018; Decreto nº 83/2020). Nos anos de 2022 e 2023, período em que realizamos o trabalho de campo, estavam inscritos no estabelecimento de ensino um total de 368 e 417 alunos/as surdos/as e ouvintes, respetivamente (CREIEM, 2022, 2023a). A média de alunos/as surdos/as e ouvintes por turma no ensino secundário era de 18, dos/as quais quatro eram surdos/as (Notas de terreno, 19/05/2022; 22/03/2023). Cerca de 51 alunos/as surdos/as participaram do estudo de diversas formas, concretamente, nas atividades de observação de aulas e da vida na escola, concedendo entrevistas e conversas etnográficas. Relativamente à observação da vida na escola, o número de integrantes dos grupos de conversa envolvendo surdos variava de dois a quatro membros surdos (Notas de terreno, 15/05/2023).

Os critérios para a escolha da escola foram os seguintes: primeiro, pelo facto de ministrar o nível secundário e ser um estabelecimento de referência na educação de surdos; segundo, pela diversidade de alunos/as que integram a população escolar, uma vez que acolhe crianças e jovens provenientes das quatro províncias da região sul do país, nomeadamente, Maputo Cidade, Maputo Província, Gaza e Inhambane (CREIEM, 2022, 2023); e terceiro, pelo facto de ser um centro

de recursos regional que assume a missão de apoiar outras escolas e capacitar/formar professores/as da região em matérias atinentes à educação de surdos, atribuições que conferem um estatuto diferenciado das outras escolas regulares nas províncias referidas.

Descrição do guião de observação

O guião de *Observação da vida na escola* compreendia uma estrutura organizada em duas dimensões, nomeadamente, *Processo de socialização na escola* e *Recinto escolar como lugar de socialização*. Para cada dimensão correspondiam duas subdimensões indicadoras dos elementos orientadores da observação, a saber: *Interação entre surdos na escola*; *Interação surdo-ouvinte na escola*; *Ocupação espacial dos surdos no recinto escolar*; e *Circulação dos marcadores culturais surdos na escola*, respetivamente.

A seguir apresentamos os objetivos e elementos orientadores da observação para cada subdimensão.

Interação entre surdos/as na escola: nesta subdimensão, o guião preconiza observar e analisar a forma como são constituídos os grupos de surdos, aferir se o grupo integra rapazes e raparigas ou, ainda, se é constituído apenas por um destes, incluindo o registo do número de integrantes e a faixa etária. Sempre que possível, saber se os integrantes do grupo são da mesma turma e/ou classe, aferindo se a criação desses grupos resulta das relações estabelecidas na sala de aulas ou se existe abertura para a integração de surdos de outras classes/turmas. Registrar a forma como se processam essas interações, observando se a interação ocorre com recurso à LSM e se os sujeitos revelam proficiência nesta língua.

Interação surdo-ouvinte na escola: a subdimensão remete para a necessidade de identificar elementos sobre a heterogeneidade do grupo, apontando que deve ser registado, sempre que possível, o quantitativo de surdos e ouvintes integrantes do grupo, incluindo os respetivos sexos e a faixa etária. Verificar, igualmente, se a interação ocorre com ou sem o recurso à LSM, aferindo se os ouvintes manifestam alguma proficiência nesta língua e se não existe a tendência de vocalizar essa interação. Observar se a dinâmica comunicacional no grupo privilegia os marcadores culturais surdos – LSM e o olhar – e registar a forma como se manifesta a presença do ouvinte no grupo com surdos, dirigindo atenção para a postura comunicacional adotada – frente a frente, de lado ou se está atento ao diálogo dos ouvintes de outros grupos – e se o ouvinte dirige o olhar para o surdo.

Ocupação espacial dos surdos no recinto escolar: na subdimensão em referência, observar a forma como os surdos ocupam os espaços no recinto escola, verificar se estão tendencialmente sempre na mesma zona ou se variam os espa-

ços de concentração/conversa constituem ações a considerar. Registrar a forma como são constituídos os diferentes grupos, aferindo se a constituição é corporizada apenas por alunos/as surdos/as ou por estes/as e ouvintes. Observar se existe a tendência de confinamento dos grupos de surdos durante os momentos de recreio, verificando se esses grupos têm ou não optado por ficar em áreas de menor exposição visual ou de menor concentração da comunidade escolar.

Circulação dos marcadores culturais surdos na escola: esta subdimensão indica a necessidade de observar se a comunicação entre os surdos e outros membros da comunidade escolar ocorre ou não com recurso à LSM, analisando se a criação dos grupos de conversa evolui de forma natural/espontânea, se a constituição desses grupos é tendencialmente corporizada pelos mesmos elementos e se, à medida em que decorre a conversa, tem havido espaço para que outros membros sejam integrados. Observar se na relação conversacional existe ou não a tendência de fazer vocalizar os surdos e se os ouvintes são proficientes na LSM.

Observar se a infraestrutura arquitetónica da escola não constitui uma barreira no estabelecimento da comunicação com recurso à LSM e se, tal condição arquitetónica, possibilita ao surdo ter uma vista geral e apropriar-se dos fenómenos que ocorrem em vários pontos do recinto escolar a partir do local onde se encontra. Observar se a infraestrutura escolar possibilita que os grupos de surdos, distribuídos pelos diferentes espaços do recinto escolar, empreendam uma comunicação visual entre si e se estes conseguem aceder visualmente aos fenómenos que ocorrem no recinto escolar de forma natural e/ou equiparada aos ouvintes.

Registo das observações

Caracterização da escola

A escola foi criada no cumprimento das políticas governamentais que visavam a promoção de uma ‘Educação Para Todos’, leciona da 1ª à 12ª classes, atende crianças e jovens surdos e ouvintes com diferentes particularidades educativas. Para a componente curricular, a escola possui ofertas formativas profissionalizantes nas áreas de eletricidade civil, corte e costura, carpintaria, serralharia civil e informática (Diploma Ministerial nº 191/2011; Decreto de Lei nº 83/2020). Salientamos que no período em que realizámos a observação apenas a oficina de corte e costura estava operacional (Notas de terreno, 19/05/2022; 15/05/2023).

As turmas são constituídas por alunos surdos e ouvintes, o horário de funcionamento da escola compreende dois turnos letivos, um das 7h00 às 12h05 – ensino primário – e outro das 12h30 às 17h15 – ensino secundário, funcionando duas turmas para cada classe (Notas de terreno, 21/03/2023). Depois da sua abertura, em 2011, a escola graduou os/as primeiros/as alunos/as surdos/as e ouvintes

da 12ª classe em 2022 (Notas de terreno, 15/05/2023).

A escola é construída com material convencional, tem seis salas de aula concebidas de raiz para o efeito, quatro oficinas das especialidades referidas apetrechadas, uma sala dos/as professores/as, um anfiteatro, um laboratório de LSM e um gabinete para os SDO equipados e com pessoal especializado, uma biblioteca, um refeitório que serve os/às alunos/as, professores/as e auxiliares da ação educativa, espaços de recreação e um salão coberto para a prática desportiva (Notas de terreno, 19/05/2022). A escola conta com duas cozinhas e um dormitório que dispõe de duas camaratas – masculina e feminina –, com uma capacidade média para albergar 112 alunos/as (Notas de terreno, 16/06/2024).

Por conta da demanda de alunos/as, parte das oficinas foram transformadas em salas de aula, os serviços de refeitório e internato são complementados pela produção feita na horta escolar, essencialmente desenvolvida pelos/as alunos/as internados/as sob a coordenação dos responsáveis pelo internato (Notas de terreno, 19/05/2022).

O levantamento estatístico de março de 2022 aponta que 48 alunos/as surdos/as frequentavam a escola da 1ª à 12ª classes, todos/as residiam no internato, sendo 28 rapazes e 20 raparigas. Deste universo, 27 frequentavam o ensino secundário – 8ª à 12ª classes –, dos quais 13 eram raparigas e 14 rapazes (Notas de terreno, 19/05/2022). Dados de março de 2023 revelam que a escola tinha 50 alunos/as surdos/as, 27 rapazes e 23 raparigas, dos quais 36 frequentavam o ensino secundário, da 7ª à 12ª classes, com 18 raparigas e 18 rapazes (Notas de terreno, 20/03/2023).

Importa referir que, decorrente da implementação da Lei nº 18/2018, lei do Sistema Nacional de Educação, em 2023 foram materializadas algumas mudanças em Moçambique que se traduziram na alteração da estrutura dos ciclos de estudo dos níveis primário e secundário, ficando um total de dois ciclos por nível de ensino e cada ciclo com três classes, tendo, por conta dessa mudança, a 7ª classe passado a integrar o primeiro ciclo do nível secundário (Lei nº 18/2018).

Observação da vida na escola

O acesso ao recinto escolar, para quem vem do exterior da escola, é feito pelo portão principal que abre para um enorme pátio limitado pelo bloco administrativo, na parte central, pelo anfiteatro, a biblioteca e uma extensa área para a prática das atividades agrícolas, à direita. Na lateral esquerda, ficam as residências dos professores e o campo multiusos para desporto de salão. Na parte posterior ao bloco administrativo e à biblioteca ficam as salas de aula, a sala dos/as professores/as, os gabinetes de atendimento especializado, os laboratórios, as oficinas, o

refeitório e, por último, o dormitório.

A ligação/comunicação entre as diferentes áreas do recinto escolar é feita através de corredores largos que comportam alguns espaços verdes. A largura dos corredores propicia a criação de grupos de/com surdos/as em espaços que, a partir de diferentes ângulos do recinto escolar, estejam visualmente acessíveis a todos, pelo que, tais condições possibilitam que as pessoas que por ali circulam possam ser integradas nos grupos a qualquer momento (Notas de terreno, 22/03/2023).

Os grupos e as relações escolares que envolvem os surdos na escola são, na maior parte dos casos, dinamizados pelos/as alunos/as surdos/as internados/as. Entendemos que tal está associado ao facto de estes/as alunos/as participarem na vida e na organização da escola desde o arranque das atividades matinais, momento a partir do qual os surdos começam a tecer as suas relações e estas continuam no período de aulas, como sucede, por exemplo, com os/as alunos/as do secundário que frequentam o turno da tarde.

As atividades iniciam-se na área do internato com a organização/manutenção dos jardins e espaços comuns, trabalho na horta escolar e resolução de algumas obrigações letivas de carácter independente para posteriormente seguirem para as aulas à tarde.

De modo a possibilitarmos a criação de um processo de familiarização com as rotinas dos/as alunos/as surdos/as que atentasse para além das atividades letivas, uma vez que o quotidiano escolar daqueles/as iniciava nos dormitórios e continuava durante as aulas, ou vice-versa, as sessões de observação da vida na escola decorreram durante os turnos da manhã e da tarde.

O quotidiano dos/as alunos surdos/as na escola era caracterizado por três momentos: 1- saída dos dormitórios para o refeitório a fim de tomarem o pequeno-almoço, às 7h00, e, posteriormente, desenvolverem atividades coletivas em equipas de surdos e ouvintes, com dois a três elementos, no recinto ou na horta escolares. Neste período, também era reservado um tempo para que os/as alunos resolvessem individual ou coletivamente os trabalhos letivos reservados para casa; 2- regresso ao dormitório para realizar a higiene pessoal e retorno ao refeitório para almoçar, no intervalo das 11h20 às 12h00; 3- saída dos dormitórios para as salas de aula, por volta das 12h10. Por último, o encerramento da jornada diária que culminava com o fim das aulas, por volta das 17h10.

Salientamos que a constituição dos grupos de surdos/as no período da manhã era feita em função da pertença destes/as às equipas de trabalho e pelo tempo que deviam permanecer juntos a resolver as tarefas. Todavia tal situação não constituía impedimento de os colegas de uma equipa interagirem com os de outra

(Notas de terreno, 19/05/2022).

Devido à proximidade da hora de início das aulas no período de tarde, outro aspeto notável prendia-se com o facto de os movimentos do dormitório para o refeitório e destes espaços para a sala de aulas acontecerem de forma rápida. Contudo, a transição entre esses espaços era feita num ambiente de interação permanente entre os surdos e entre estes e os/as restantes colegas, transparecendo alegria e vivacidade durante os movimentos.

Estes momentos eram impactantes em termos visuais devido à vestimenta dos/as alunos/as que seguiam para as aulas ou voltavam para o internato, visto que todos/as estavam uniformizados/as, trajando, as raparigas, saia preta e camisa branca e, os rapazes, calça preta e camisa branca, no caso do ensino secundário, e calça ou saia azul-escura e camisa azul ciano para o ensino primário. Por regra, todos/as alunos/as deviam ter a camisa ‘dentro’ da saia/calça (Notas de terreno, 19/05/2022).

Nos momentos a que fazemos alusão, identificámos vários grupos de/com surdos a interagirem através da LSM em diferentes áreas do recinto escolar, de forma descontraída e envolvente, incluindo naqueles casos em que aguardavam pelo toque de entrada para a aula. A seguir, apresentamos os dados específicos respeitantes a cada (sub)dimensão de observação da vida na escola.

Na dimensão *Processo de socialização na escola* constatámos que nenhum/a professor/a, gestor/a ou auxiliar da ação educativa da escola é surdo/a, e que o universo de alunos/as é constituído maioritariamente por ouvintes. Contudo, registámos vários momentos de interação entre surdos e entre estes e os membros ouvintes da comunidade escolar dispersos pelo recinto da escola, interações que ocorriam sem limitações, principalmente aquelas relacionadas com o domínio da LSM.

As razões para que as interações entre os membros da comunidade escolar ocorressem de forma descontraída estão associadas, primeiro, ao facto de a escola possuir um internato, um refeitório e uma horta escolar, incluindo os serviços especializados fornecidos por outras unidades orgânicas da escola. Estes espaços/serviços propiciavam momentos de interação prolongados que evoluíam para além das relações formais e dos condicionalismos impostos pelos processos letivos.

O refeitório assume-se também como um lugar de convivência na diversidade e de consolidação das relações entre os membros da comunidade escolar. Para além dos/as alunos/as surdos/as, o espaço é frequentado pelos/as professores/as, membros da direção e outros profissionais da escola que recorrem à LSM para conversar ou comunicar com os surdos (Notas de terreno, 19/05/2022).

Decorrente da criação destes ambientes, onde a formalidade e a informalidade coexistem, constatámos que a circulação da LSM na escola não se restringia apenas aos membros da comunidade surda, na medida em que identificámos vários grupos de surdos e ouvintes, de diferentes faixas etárias e que integravam, nalguns casos, professores/as, gestores/as e agentes auxiliares da ação educativa interagindo com recurso à LSM.

Durante o período em que realizámos o trabalho de observação, tomámos conhecimento de que na escola não existiam funcionários/as surdos/as (professores/as, pessoal de gestão e agentes auxiliares da ação educativa). Os dados referentes a esta dimensão são sistematizados nas subdimensões a seguir.

Interação entre surdos na escola: a interação entre surdos foi um aspeto fácil de observar e recorrente na escola, dado que, à medida em que circulávamos pelo recinto escolar, registávamos situações de grupos de alunos/as surdos/as a comunicarem através da LSM, antes, durante ou depois das aulas. O uniforme era trazido apenas durante o respetivo período de frequência de aulas, incluindo os/as alunos/as internados/as, pelo que registámos com frequência casos de grupos de surdos em que parte dos integrantes não estava uniformizada, o que pode consubstanciar a ideia de que a interação entre surdos na escola não é limitada ou condicionada, em virtude de estes manterem o contacto entre si mesmo fora do turno em que frequentam as aulas (Notas de terreno, 22/03/2023).

Embora tenhamos identificado várias situações de grupos constituídos apenas por surdos, que, em média, variavam de dois a quatro membros, é importante referir que esta prática não era frequente na escola. Registamos, com recorrência, cenários de grupos onde os membros comunicavam com recurso a LSM e, posteriormente, parte destes membros integravam grupos de ouvintes onde a comunicação era vocalizada. Não atribuímos centralidade a este fenómeno, todavia, entendemos que esta situação pode justificar-se pelo facto de, comparativamente aos ouvintes, o universo de alunos/as surdos/as na escola ser reduzido (Notas de terreno, 22/03/2023).

Por outro lado, a presença regular de ouvintes nos grupos de surdos também pode ser reveladora do sucesso do trabalho de disseminação da LSM e da cultura surda levado a cabo pela escola junto dos atores escolares (Notas de terreno, 9/05/2022; 15/05/2023), algo que pode contribuir para a consolidação da cultura e afirmação da identidade surdas na escola. Na maioria dos casos, os integrantes destes grupos eram da mesma turma, apesar de termos identificado casos de grupos com alunos/as surdos/as de outras turmas, ocorrência que pode ser associada aos contactos sociais/escolares empreendidos a nível do internato.

A composição dos grupos de surdos/as era feita por rapazes e raparigas cuja

faixa etária média se situava entre os 6 e 18 anos, os integrantes podiam ser alunos/as dos níveis primário e secundário. Durante a sessão de entrevistas, interagimos com um aluno surdo da 10ª classe, de 23 anos de idade, que informou ter adquirido a surdez quando frequentava a 1ª classe, situação que pode ser reveladora do atraso a que os surdos estão sujeitos no processo de escolarização e das fragilidades do sistema educativo em desenvolver respostas/políticas eficazes para estes (Notas de terreno, 21/03/2023).

Apesar de neste artigo nos centrarmos na observação da vida na escola, para efeitos de contextualização, anotamos que foram entrevistados/as três alunos/as surdos/as do ensino secundário, com idades entre 18 e 23 anos. Adotámos a entrevista semiestruturada, na qual privilegiámos a técnica da entrevista compreensiva, pelo facto de os seus princípios fundamentais conferirem protagonismo ao sujeito e assumirem o ato de entrevistar como uma relação conversacional flexível (Muengua et al., 2022). As entrevistas com os/as alunos/as surdos/as decorreram numa sala sem interferências sonora e visual, eram realizadas com o apoio de um/a intérprete de LSM e as sessões vídeo gravadas. O guião de entrevista comportava temáticas que aludiam para a forma como os/as entrevistados/as percecionavam a presença dos marcadores culturais surdos no contexto escolar.

Conforme damos conta na secção sobre a caracterização da escola, os dados estatísticos dos anos 2022 e 2023 mostram um equilíbrio no universo de alunos/as surdos/as por sexo que frequentam o nível secundário. Todavia, observámos casos em que os grupos eram constituídos apenas por rapazes ou por raparigas de turmas ou classes diferentes e, nalgumas vezes, interpelámos os/as integrantes dos grupos de modo a procurarmos saber se tal constituição era premeditada/intencional, ao que respondiam que não e que a relação entre os/as colegas surdos/as na escola, assim como a constituição desses grupos, ocorria sem elementos passíveis de configurar discriminação de género (Notas de terreno, 19/05/2022).

Interação surdo-ouvinte na escola: a fim de possibilitarmos uma compreensão ampla sobre os elementos enunciados nesta subdimensão mobilizamos algumas informações obtidas a partir das entrevistas (Notas de terreno, 20, 21 e 22/03/2023) e das conversas etnográficas que desenvolvemos com alunos/as – surdos/as e ouvintes – e com os/as professores/as, gestores/as ou auxiliares da ação educativa da escola (Notas de terreno, 19/05/2022; 22/03/2023). Para possibilitar a construção de inferências sobre as perspetivas dos surdos e ouvintes relativamente à interação surdo-ouvinte na escola, cruzámos os registos das observações com os dados fornecidos por esses atores.

Registámos a criação de diversos grupos mistos – de surdos e ouvintes – nos quais os integrantes interagiam através da LSM de forma espontânea e dinâmica,

o que pode ser revelador de que as relações entre surdos e ouvintes, a condição da surdez e a cultura surda são despidas de rótulos, sendo frequente a troca de sorrisos, apertos/toques de mãos e abraços entre surdos e ouvintes (Notas de terreno, 19/05/2022). Nestes contextos, a comunicação ocorria sempre com recurso à LSM, pelo que, à distância, nem sempre era fácil discriminar os surdos dos ouvintes nos integrantes dos mesmos grupos.

Algumas das estratégias que adotámos para saber se os grupos integravam ouvintes consistiram na aproximação ou interpelação dos membros do grupo e, nesse momento, estabelecíamos uma conversa na língua vocal e na LSM, incluindo o recurso às informações obtidas a partir das observações de aula e consulta aos atores escolares (Notas de terreno, 19/05/2022). Em média, os grupos do ensino secundário eram constituídos por três a quatro membros de ambos sexos e com uma faixa etária dos 13 aos 18 anos.

O contacto dos surdos com os diferentes profissionais/serviços na escola não era condicionado, dado que registámos diversos momentos em que aqueles se dirigiam à secretaria, aos gabinetes dos/as diretores/as, à sala dos professores ou aos gabinetes de serviços especializados para colher informações ou apresentar preocupações. Nestes locais, os surdos eram atendidos prontamente pelos/as profissionais com recurso à LSM e sem a presença de um intérprete, situação que revela o domínio da LSM da parte destes/as profissionais (Notas de terreno, 15/05/2023; 20, 21, 22/03/2023).

Durante as sessões de entrevistas e conversas etnográficas identificámos alguma unanimidade, certo otimismo e sentimento de satisfação nas perspetivas dos/as atores/as educativos/as relativamente à forma como caracterizavam a interação entre surdos e ouvintes na escola. Os atores educativos referiram que a interação ocorria sem grandes constrangimentos, posto que, não eram evidentes situações de discriminação dos surdos pelos ouvintes por conta da condição fisiológica daqueles. Os atores apontaram, ainda, que a interação surdo-ouvinte ocorria sem grandes dificuldades em virtude de os ouvintes adotarem a LSM na comunicação com aqueles (Notas de terreno, 15/05/2023), apesar de os surdos terem anotado que os ouvintes devem apropriar-se cada vez mais da LSM para elevarem o nível de proficiência na língua e desenvolverem as capacidades comunicativas com recurso a esta língua (Notas de terreno, 21/03/2023).

A seleção dos/as entrevistados/as foi feita em articulação com os gestores da escola, que apoiavam na indicação dos sujeitos e no agendamento das sessões observando os seguintes critérios: alunos/as surdos/as, primeiro, a condição fisiológica – surdez – e, segundo, a frequência do nível secundário; professores/as a lecionar em turmas com alunos/as surdos/as ou possuir experiência de trabalho com

estes/as alunos/as; gestores/as ocupando cargo de gestão na escola. A condução das entrevistas foi feita sob orientação de um guião concebido para esse efeito e que era previamente partilhado com os/as entrevistado/as para se familiarizarem com os assuntos que seriam abordados na entrevista.

As conversas etnográficas foram sessões abertas e flexíveis, ocorreram no ambiente natural em que se encontravam os sujeitos e estes foram contactados quando as condições no terreno se manifestassem favoráveis à realização da conversa. Os sujeitos eram interpelados para uma conversa etnográfica sempre que entendêssemos que esse contacto ou interação agregaria valor à investigação, pelo que a mobilização dos assuntos aí tratados foi feita à luz dos objetivos do projeto de investigação e as informações obtidas registadas como notas de terreno.

As relações de colaboração e de companheirismo entre surdos e ouvintes na escola estão cristalizadas nas palavras do aluno surdo AS6 que referiu, durante a entrevista, que para suprirem “algumas carências no processo de criação do léxico de especialidade”, por exemplo, socorriam-se “do conhecimento detido pelos colegas ouvintes” (AS6 - Notas de terreno, 21/03/2023).

Circulação dos marcadores culturais surdos na escola: notámos que a presença de marcadores culturais surdos, principalmente através da LSM, conquistara um espaço privilegiado nas relações escolares, na medida em que presenciávamos várias situações em que as interações, nos grupos de surdos e mistos, evoluíam sem constrangimentos e privilegiavam a comunicação através da LSM, incluindo nos casos em que tais interações ocorriam apenas entre um surdo e um ouvinte.

Em nível das relações comunicativas entre surdos e entre estes e outros/as atores/as escolares, notámos que a escola promovia o uso da LSM nessas interações e que esta língua tinha sido apropriada pelos ouvintes, uma vez que, independentemente do local onde pudesse decorrer tal interação, a LSM era a língua de comunicação privilegiada. Por exemplo, quando perguntámos aos surdos e aos ouvintes sobre a forma como circulava a LSM e a importância desta língua nas relações escolares, ambos manifestaram satisfação e vincaram que a LSM deve assumir um lugar de destaque nas relações sociais e educativas.

Para ilustrar tais perspetivas servimo-nos dos extratos das conversas que tivemos com os/as alunos/as surdos/as e ouvintes e um gestor da escola, nas quais referem que através da LSM podemos “construir relações educativas efetivas e conversarmos com os colegas [ouvintes] sem barreiras na comunicação, tal como acontece quando estamos entre surdos” (AS1 – Notas de terreno, 19/05/2022). Ademais, se dominarmos a LSM podemos, primeiro, tornar “as práticas pedagógicas em turmas com surdos cada vez mais bem-sucedidas” (G2 – Notas de terreno,

19/05/2022) e, segundo, instituir esta língua como um mecanismo de acesso à cultura, atendendo a que é através das línguas de sinais/gestuais que os “ouvintes também passam conhecer a cultura surda” (AO1– Notas de terreno, 19/05/2022).

Tomando em consideração que os/as alunos/as surdos/as eram internados/as, vale destacar que os ouvintes, na sua maioria, adotavam a LSM apenas quando estavam na escola. Apesar de, na altura, estarem internados/as alunos/as ouvintes com outras diferenças, pode ser apontado como um dos desafios da escola a necessidade de esta desenvolver estratégias capazes de consolidar a instituição de ambientes bilingues, elevando os níveis de contacto, utilização e apropriação da LSM pelos ouvintes. Para estes, o tempo de exposição à LSM estava condicionado ao período de permanência daqueles no recinto escolar, situação que fragiliza o desiderato que emana das políticas educativas ao perspetivarem tornar a escola um espaço promotor de “atitudes facilitadoras do desenvolvimento e inclusão escolar” dos surdos (MINEDH, 2020, p. 27).

Ademais, não registámos casos de alunos/as, professores/as, gestores/as ou agentes auxiliares da educação ouvintes que adotavam a LSM como veículo de comunicação entre si. Este aspeto pode, em parte, revelar que outro desafio da escola terá a ver com a necessidade de esta dirigir atenção para os níveis de circulação da LSM, dado que o uso desta língua era reservado aos momentos de interação entre os ouvintes e os surdos ou entre estes apenas. Por outro lado, tal cenário não só parece influenciar negativamente a afirmação dos marcadores culturais surdos na escola apenas, como pode comprometer o alcance dos desígnios de uma escola de referência na educação bilingue de alunos/as surdos, condicionar o desenvolvimento de habilidades linguísticas e limitar a proficiência dos ouvintes na LSM.

É útil enfatizar que, no domínio da formação de professores/as em LSM e metodologias de trabalho com surdos, assistimos a duas sessões de capacitação destes profissionais nestas matérias e o público-alvo era o grupo de professores/as recém ingressados na escola (Notas de terreno, 22/03/2023). Em termos de infraestrutura, a escola é feita de material convencional – bloco/cimento – e segue, em termos de aspetos arquitetónicos, o padrão da escola regular. As fachadas anterior e posterior das salas de aula são totalmente fechadas e sem aberturas que possibilitem ao surdo visualizar normalmente o ambiente no recinto escolar.

Contrariamente, as paredes laterais têm janelas relativamente amplas, com vidro transparente de dimensões aproximadas de 1,60 metro de largura por 2,00 metros de comprimento, e distam do chão à 1,70 metros. Por conta do tamanho das janelas, as salas de aula apresentam boa luminosidade, apesar de existirem pontos de luz artificial no teto que nem sempre eram acionados (Notas de terreno,

19/05/2022).

As portas são de madeira maciça e sem abertura com vidro que confira transparência e possibilite permanente comunicação visual com o espaço exterior, condições que privilegiam apenas os ouvintes, por conta da possibilidade de acederem ao ambiente exterior através do órgão auditivo.

Ocupação espacial dos surdos no recinto escolar: como referimos nas subdivisões anteriores, a criação de grupos e a circulação dos surdos no recinto escolar ocorria com regularidade e sem constrangimentos. Registámos com frequência situações de grupos – de surdos e mistos – dispersos pelo recinto da escola nos quais os integrantes interagiam com recurso à LSM de forma espontânea, incluindo nos casos em que tais interações envolviam os profissionais da educação – gestores/as, pessoal técnico administrativo e professores/as ouvintes.

A distribuição espacial destes grupos variava em função de duas circunstâncias temporais distintas. A primeira, estava associada ao facto de os alunos/as surdos/as se encontrarem fora do seu turno letivo – no internato – ou a cumprir atividades que, pela sua natureza, são realizadas no período da manhã, no caso dos/as que frequentam o secundário. A segunda compreende o turno em que os/as alunos/as têm aulas, o período da tarde.

Estas duas circunstâncias, por conta da condição infraestrutural da escola e dos tempos letivos, propiciam situações distintas relativamente à circulação dos surdos e ocupação dos espaços no recinto escolar. Na primeira, os/as alunos/as surdos/as concentravam-se, geralmente, mais na zona circunscrita aos dormitórios, ao refeitório, à biblioteca e outras áreas que não estavam próximas das salas de aula, onde as interações evoluíam em função das respostas que aqueles/as devem dar às atividades do internato ou aos trabalhos letivos cuja resolução está marcada para casa. Durante este período, e uma vez que esses contactos não eram diretamente condicionados pelos tempos letivos, a interação e a circulação dos surdos evoluía praticamente sem condicionalismos/interrupções, tais como os relacionados com os tempos de saída ou de entrada na sala de aulas.

A segunda circunstância compreende o momento em que os/as alunos/as estão a cumprir atividades letivas – quando vão às aulas ou estão em aulas. Neste período, a interação entre surdos e a circulação destes eram condicionadas pela forma como estavam organizados os tempos letivos e pela duração dos mesmos, pelo que a constituição e dissolução dos grupos e a ocupação dos espaços no recinto escolar evoluíam em função do toque que anunciava a entrada ou saída da sala de aulas.

No intervalo seguinte os mesmos espaços e integrantes dos grupos podiam ser recuperados ou trocados, razão pela qual, e à medida em que eram feitas as tran-

sições de um tempo letivo para o outro, registámos com frequência situações de grupos que preenchiam diferentes espaços do recinto escolar. Noutros casos, registámos mudanças relativamente aos integrantes desses grupos.

Geralmente, os espaços de concentração compreendiam os corredores principais e transversais, podendo-se estender para o átrio da escola ou para outros espaços, principalmente naquelas situações em que os surdos tinham a necessidade de aceder aos gabinetes dos gestores para apresentarem as suas preocupações ou colher informações, situações cuja ocorrência também pudemos registar fora do período de aulas e que acontecia sem condicionalismos.

O preenchimento dos espaços do recinto escolar pelos grupos de/com surdos estava condicionado à duração dos intervalos letivos, que compreendiam cinco minutos na transição entre aulas e 20 minutos para o recreio. Geralmente, os integrantes dos grupos eram colegas da mesma turma e, na maior parte dos casos, a ocupação dos espaços pelos grupos era feita em função da proximidade que estes integrantes tinham com as respetivas salas de aulas.

Resultados e discussão

Os resultados do estudo indicam que a escola observada estimula a circulação dos marcadores culturais surdos, principalmente através da adoção da LSM como língua de instrução e de comunicação que modela as interações sociais/educativas nos diferentes espaços da escola que envolvem alunos/as surdos/as.

A existência de um internato e de atividades realizadas coletivamente constituem componentes que fortalecem as relações sociais e educativas, promovem o desenvolvimento linguístico na LSM, a criação de uma comunidade surda na escola e a circulação dos marcadores culturais surdos, em virtude de os/as alunos/as surdos/as poderem interagir continuamente em diferentes momentos da vida escolar. A respeito da importância das relações cultivadas no internato e do papel que aquelas desempenham nos processos e práticas educativos, a professora PRF1 referiu que, no seu caso, para solucionar problemas relacionados com o léxico de especialidade socorre-se “dos conhecimentos e do apoio prestado pelos/as alunos/as surdos/as, porque estes/as dominam a LSM como resultado do convívio desenvolvido no internato” (PRF1- Notas de terreno, 19/05/2022).

O facto de os/as alunos/as surdos/as viverem em regime de internato e permanecerem juntos por tempo considerável no espaço escolar constitui um elemento que fortalece a presença e circulação da LSM na escola, contribuindo para a dinamização e consolidação da tessitura das relações entre surdos, uma vez que registámos várias situações de alunos/as surdos/as que – durante o período de aulas ou fora deste – se juntavam aos/às colegas de outras turmas para conversar ou trocar

impressões (Notas de terreno, 19/05/2022). Sobre a importância de constituição de espaços de surdos nas instituições de ensino e das relações aí estabelecidas, Moraes et al. (2024) referem que a escola fornece espaços de “potencialidades específicos para surdos”, pelo que, defendemos que a pertinência desses espaços “precisa estar atravessada pela necessidade de um lugar que dê significado às coisas do mundo, que abra o mundo e que possibilite experiências que só acontecem nesses espaços de encontro com a diferença” (2024, pp. 13-14).

Relativamente às condições para os surdos modelarem os seus espaços nos estabelecimentos escolares – o *DeafSpace* –, o modelo arquitetónico da escola observada, tal como descrevemos na subsecção *Circulação de marcadores surdos na escola*, em termos gerais, apresenta lacunas na sua estrutura. De facto, não toma “por base o conceito de *DeafSpace*” que, resumindo, significa uma modificação de natureza arquitetónica que abandona o modelo da escola moderna, privilegia “o entorno em termos de mobiliário e espaços de circulação para respeitar os modos de viver, relacionar-se e produzir cultura dos surdos” (Lebedeff, 2017, p. 247). Bauman (2017) acrescenta que este conceito na arquitetura “aspira a uma abordagem centrada no homem”, visa a criação “de um mundo mais habitável e sustentável para todos, se desenvolve a partir do simples facto de que, para os surdos, visão e tato são um meio primário de compreensão e orientação espacial”, por isso, as soluções arquitetónicas devem responder e expressar “a maneira de ser surda” (2017, pp. 48-49).

Apesar de a escola observada possuir corredores largos e compartimentos com boas condições de luminosidade, identificámos elementos arquitetónicos que comprometem a possibilidade de os/as alunos/as surdos/as cultivarem uma experiência visual mais completa. Por exemplo, o facto de as dimensões das janelas serem reduzidas faz com que os surdos, enquanto estiverem na sala de aulas, não consigam captar visualmente o ambiente e as dinâmicas operadas no recinto escolar. Outro problema similar prende-se com o tipo de portas das salas de aula e outros compartimentos, por serem opacas e a sua estrutura não comportar elementos que confirmem transparência. Assim, o contacto visual regular com o ambiente externo é impossibilitado, apesar de ser adotado como regra a observar na organização das turmas que, no decurso das aulas, as carteiras posicionadas imediatamente a seguir ao quadro devem ser ocupadas pelos/as alunos/as surdos/as. Estas características condicionam a geração de um ambiente que propicie “total interação com a vida escolar”, no sentido de os surdos poderem ver “quem está caminhando no corredor, o que estão conversando” e até mesmo “o movimento no momento de trocas de professores” (Lebedeff, 2017, p. 246).

Para o efeito, a estrutura arquitetónica de uma escola que observa o princípio

de *DeafSpace* deve acomodar os seguintes elementos: “janelas por todos os lados, tanto externos como internos”, com “diferentes tamanhos”, sendo que a amplitude das dos corredores devem apresentar medidas que “vão dos tornozelos à altura de uma pessoa de estatura média” e, no caso das externas, possuir dimensões “muito amplas, tanto no sentido vertical como horizontal” (Lebedeff, 2017, p. 246). A “linguagem arquitetônica do *DeafSpace*” visa a modificação do “ambiente para se adequar à sensibilidade linguística, cognitiva e sensorial dos surdos. Dadas as dimensões sensoriais e espaciais únicas destes três aspectos fundamentais das experiências dos surdos, eles possuem implicações arquitetônicas intrínsecas que fazem deles as origens dos *DeafSpace*” (Bauman, 2017, p. 52).

As características arquitetônicas aqui indicadas, que não estão presentes na realidade encontrada na escola observada e desafiam, a vários níveis, os gestores e as instituições que tutelam o setor da educação no país, não visam apenas a satisfação das questões ligadas à aprendizagem, também “assumem vital importância para a concretização da experiência visual e desenvolvimento da identidade surda” (Lebedeff, 2017, p. 246). Para o efeito, as formações/capacitações contínuas promovidas pela escola para os/as professores/as, os/as gestores/as e auxiliares da ação educativa sobre matérias relacionadas com a LSM e metodologias bilíngues para surdos desempenham, igualmente, um papel fundamental no processo de conscientização destes/as atores/as sobre a importância da circulação dos marcadores culturais surdos na escola e da pertinência da criação de espaços de surdos na instituição.

De igual modo, a circulação desses marcadores, a apropriação da LSM e o (re) conhecimento da cultura surda pelos ouvintes constituem elementos que vão contribuir para o estabelecimento desses espaços, tal como podemos inferir das palavras do gestor G1 que refere o seguinte: “todo o professor que ingressa pela primeira vez na escola é imediatamente submetido a uma capacitação/formação para, primeiro, aprender a LSM e, segundo, adquirir conhecimentos sobre a educação de surdos e cultura surda” que lhe possibilitem desenvolver as valências necessárias “para saber trabalhar com alunos surdos” (G1- Notas de terreno, 20/03/2023).

A escola observada assume a “diferença surda a partir de um entendimento” do surdo enquanto “sujeito cultural” e, enquanto estabelecimento responsável pela (trans)formação dos sujeitos, define-se “como espaço de potencialidades e não de essencialidade” (Moraes et al., 2024, p. 2), ao apresentar um trabalho estruturado que manifesta sistemática e contínua preocupação em criar soluções educativas para os surdos. Tais pretensões são traduzidas pelo (re)conhecimento da necessidade de os/as professores/as, gestores/as e auxiliares da ação educativa

incrementarem o nível de proficiência na LSM, (re)criarem soluções que visem tornar o processo de escolarização significativo para os surdos, tal como enfatiza o professor PRF2 ao referir que a aprendizagem e domínio desta língua pelos/as professores/as “torna as aulas mais apetecíveis para os alunos surdos” (PRF2 – Notas de terreno, 19/05/2022).

Todavia, uma vez que a escola é maioritariamente constituída por alunos/as ouvintes, conforme ilustram os registos de três anos letivos que indicam que em 2021 estavam inscritos 203 ouvintes e 58 surdos/as, 264 ouvintes e 51 surdos/as em 2022, e 308 ouvintes e 50 surdos/as em 2023 (CREIEM, 2021, 2022, 2023a, 2023b), torna-se fundamental lembrar que a forma como é feita a circulação da LSM entre os escolares também pode constituir um mecanismo de exclusão e de exercício de poder sobre o surdo (Chambal, 2007; Muengua et al., 2021), principalmente se na sua adoção não se considerar que “é a partir da experiência visual que surge a cultura surda” e que se constrói a identidade surda, uma vez que ambas são configuradas e representadas pelas línguas das comunidades surdas (Lebedeff, 2017, p. 230). Aqui, tomamos em consideração o reparo feito pelo gestor G1 que refere que “tem sido recorrente a troca ou transferência de professores que já beneficiaram de capacitações para outras escolas”, situação que “atrasa/compromete a criação de um coletivo de professores formados e experientes” em matérias relacionadas com a LSM e educação de surdos (G1- Notas de terreno, 20/03/2023).

A realização destas transferências é motivada, por um lado, pelas dinâmicas decorrentes do processo de “mobilidade de quadros do setor da educação no distrito”, cuja justificação pode estar associada ao facto de os/as gestores/as superiores reconhecerem nesses profissionais um potencial que pode contribuir para agregar valor na instituição de destino (G4- Notas de terreno, 21/03/2023). Noutros casos, embora não sejam recorrentes, as transferências têm sido realizadas “por solicitação dos/as próprios/as professores/as” e cujas motivações podem estar associadas a questões, na sua maioria, de cariz social (G4- Notas de terreno, 21/03/2023).

O gestor G1 acrescenta que apesar de as transferências de professores/as capacitados/as poderem representar um retrocesso nos esforços de formação de pessoal, tais situações “não geram desânimo nos gestores da escola porque sempre contam com o apoio e colaboração dos professores mais experientes” que ficam para formar os recém integrados (G1- Notas de terreno, 20/03/2023). O facto de as relações educativas e sociais na escola privilegiarem a LSM, e termos registado que os surdos integram grupos com ouvintes sem grandes condicionalismos, constitui uma componente que pode enunciar o sucesso das polí-

ticas da escola alicerçadas numa lógica de fluxos e da diferenciação culturais – hibridismos –, de construção identitária que resulte da interação dos surdos em comunidade, onde não são estabelecidas fronteiras e nem referenciais segregacionistas com vista a promoção da “emancipação dos indivíduos” e da própria escola (Coelho, 2010, p. 34).

Desta forma, podemos assumir que os marcadores culturais surdos encontram um espaço de circulação e de coexistência cultural na escola, embora também importe alertar para a situação de diluição cultural que pode ocorrer com a cultura surda, por conta do número reduzido de alunos/as surdos/as no universo dos escolarizados e, conseqüentemente, gerar impossibilidades de estes/as empreenderem as lutas surdas. Outro elemento ao qual dedicamos atenção, no domínio da circulação dos marcadores surdos, prende-se com a necessidade de as escolas concederem tempo para que os/as alunos/as experienciem outras trajetórias, o tempo para o ‘ócio’.

A alusão que fazemos ao tempo não é no sentido de desconsiderar a necessidade de a escola regular ou temporizar as suas ações – o tempo letivo, o de permanência entre surdos e de interação destes na escola. Pelo contrário, fazêmo-lo em reconhecimento do papel fundamental que o tempo joga na (trans)formação dos escolares e na construção dos sentidos sobre a sua condição existencial, principalmente pelo facto de o ‘tempo’ constituir um dos marcadores culturais surdos (Witchs & Lopes, 2018). Por isso, a nossa intenção com este alerta perspectiva fazer com que a escola dedique tempo ao “tempo livre”, sendo este um mecanismo que proporciona experiências de vida que somente acontecem na escola como resultado da interação entre os sujeitos (Moraes et al., 2024, pp. 12-13).

Neste âmbito, apesar de reconhecermos os esforços empreendidos pela escola para garantir a circulação da LSM, através da formação dos profissionais em matérias relacionadas com a cultura e marcadores culturais surdos, é preciso manter a vigilância sobre as tentativas de pedagogização da diferença surda através da língua, uma vez que a escola e as políticas educativas também influenciam os usos e os modos que devem ser feitos da língua (Bavo & Coelho, 2019; Muen-gua et al., 2021; Witchs, 2022). Ademais, se “as línguas de sinais vêm acompanhadas da cultura surda” e vice versa (ADS3- Notas de terreno, 09/03/2023), a forma como serão operacionalizadas tais determinações sobre a língua na escola pode condicionar a possibilidade de os marcadores surdos, por exemplo “a necessidade de comunidade” surda (Lopes & Veiga-Neto, 2006, pp. 96-98), instituir um espaço propício para a sua efetiva existência na escola, tendo em conta que a escola, pela sua natureza, também é um mecanismo que (con)forma os sujeitos e as suas culturas.

Considerações finais, *sem encerrar o diálogo*

As políticas, as práticas e os discursos sobre a educação e escolarização dos surdos, apesar de se apresentarem bem elaborados e transmitirem a ideia de iniciativas pró-inclusão social, educativa e escolar dos surdos, são sistematicamente questionadas pela comunidade surda pelo facto de, na sua essência, tais empreendimentos não resultarem de um processo de envolvimento e de ‘escuta’ efetivos dos surdos. Para contrariar esta tendência, a escola de surdos deve ser um espaço favorável à partilha, que procura desenvolver respostas diferenciadas, satisfazer as necessidades e os anseios dos sujeitos e, simultaneamente, se preocupar com a reinvenção do currículo de modo a possibilitar que a sua função não se restrinja às metas curriculares ou ao processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve, através da construção de alternativas educativas várias, direccionar a sua atuação para as necessidades de ampliar o seu campo de atuação e atribuir centralidade aos sujeitos surdos. Esta perspetiva visa desenvolvimento de valências que possibilitem aos surdos, enquanto sujeitos educativos e atores culturais, construir um sentido crítico sobre a realidade socio educativa na qual estão inseridos. Por isso, conceber uma escola de surdos está para além de deixar circular os marcadores culturais surdos, por exemplo, as línguas de sinais/gestuais ou os encontros surdos. É preciso, pois, não atrelar as políticas educativas e as práticas curriculares ao ouvintismo, nas quais, mais do que ensinar em línguas de sinais/gestuais, sejam promovidos ambientes bilíngues e estimulada a participação efetiva dos/as alunos/as e dos/as adultos/as surdos/as no desenvolvimento dos currículos, atendendo a que nem tudo que é feito por/pelos sujeitos surdos considera-se automaticamente como sendo surdo.

Enquanto analisamos uma política educativa devemos ter presente que o processo de implementação da política pode criar ou reproduzir desigualdades e, desta forma, comprometer a justiça social, quiçá, idealizada a nível do contexto de fundamentação de política. Na ação investigativa, essa atenção deve ser redobrada, posto que o processo de análise de políticas educativas deve considerar que uma política é implementada num contexto específico, com particularidades também específicas, e que existem aspetos de cariz sociocultural e contextual que podem influenciar na interpretação e afetar a implementação.

No caso da educação de surdos, esta atenção na análise de políticas vai contribuir, por um lado, para a afirmação da diferença e da cultura surdas, para o incremento dos níveis de consciência em relação a surdez enquanto diferença e para a necessidade de criação/afirmação de uma comunidade surda na escola, incluindo, por outro, a geração de mecanismos promotores da justiça social e do desenvol-

vimento de competências para o exercício de cidadania plena pelo surdo. Por esta razão, vincamos a assunção de que a escola de surdos deve privilegiar a (re)criação contínua de alternativas educativas para que não estejam atreladas aos referenciais ouvintistas, capazes de estimular e promover a circulação dos marcadores surdos, desvinculadas de atitudes que possam tornar os atores educativos (re)produtores das perspectivas *positivistas* sobre a surdez e sobre o surdo.

Para o efeito, a educação dos surdos e a consequente presença dos marcadores culturais surdos na escola não devem ser concebidas de forma fragmentada, no sentido de supervalorizar alguns marcadores culturais, por exemplo, as línguas de sinais/gestuais. Deve, pois, privilegiar uma perspectiva de diferenciação e de coexistência cultural para possibilitar que o processo de legitimação de tais marcadores na escola resulte da interação entre os surdos e do (re)conhecimento da diferença cultural surda, em contraposição à ideia de que o exercício de cidadania surda deve resultar de conceções feitas pela autoridade – o ouvinte –, ignorando a condição de sujeitos de cultura e de cidadãos de pleno direito que assiste aos surdos.

Relativamente à escola onde realizámos o trabalho de observação, entendemos que esta procura criar mecanismos que a tornem um espaço modelado pelos surdos, enquanto membros de uma comunidade orientada por referenciais outros – os referenciais surdos –, ao promover a articulação dos/as alunos/as surdos/as nesse espaço e possibilitar, principalmente por via da circulação da LSM, a (re)significação da surdez e da condição do surdo enquanto sujeito de cultura. Neste âmbito, identificamos desafios que fragilizam os esforços empreendidos pela escola para se tornar um espaço dos surdos, tais como as transferências sistemáticas de professores/as experientes, o tempo reduzido de exposição dos ouvintes à LSM e aspetos de cariz arquitetónico. A prevalência destes desafios compromete o alcance dos desígnios que emanam das políticas educativas para a área da surdez, com destaque para aqueles que perspectivam tornar a escola mais acessível para todos.

As transferências afetam negativamente o processo de implementação de políticas, em virtude de os/as gestores/as da educação não tomarem em consideração que os/as professores/as experientes e fluentes na LSM constituem uma componente-chave para a concretização dos desígnios políticos sobre a inclusão e transformação do espaço escolares dos surdos. Estas questões não geram apenas efeitos negativos no percurso formativo dos/as alunos/as surdos/as e na atuação profissional dos/as professores/as. Traduzem, também, os problemas de (des)articulação e/ou (des)alinhamento dos/as gestores/as na implementação de políticas. Estes/as deviam considerar que os/as professores/as experientes, por estarem mais familiarizados/as com as singularidades culturais e educativas dos/as alunos/

as surdos/as, apresentam melhores condições para operarem as transformações enunciadas pelos instrumentos estratégicos do setor da educação de surdos no país, que almejam a inclusão, a equidade e a qualidade educativas.

No contexto da prática de política, esta desarticulação torna-se evidente se considerarmos que, desde que iniciou as atividades letivas, em 2011, a escola não possui um Regulamento Interno aprovado pelo Ministério da Educação. Esta situação leva-nos a questionar as práticas e o tipo de respostas empreendidas pelos/as decisores/as políticos/as e pelos/as gestores/as a vários níveis dos órgãos que tutelam a educação no país. Inferimos que, por conta desse desalinhamento, as decisões tomadas por eles/as podem, na sua maioria, carecer de fundamentos que atendam às particularidades da escola e, consequentemente, traduzir-se em retrocessos nalgumas conquistas dos/as alunos/as surdos/as.

Sobre o regulamento da escola, destacamos que, até à data em que terminámos o trabalho de observação, final do primeiro semestre de 2023, o documento ainda não tinha sido aprovado pelo Ministério. Nesta sequência, embora a solução deste problema não esteja à nível da escola, anotámos que os esforços desta para garantir o direito à educação e tornar a escola um espaço de surdos ficarão sempre ‘paralisados’ pelo facto de as respostas no setor não serem (re)criadas de forma articulada. Como temos defendido, a situação revela que os problemas que emergem na escolarização de surdos não se prendem, na sua maioria, com a sua condição fisiológica, mas com os condicionalismos que imanam das políticas e que configuram uma exclusão estrutural daqueles no acesso à educação.

Todavia, apesar de a escola assumir a capacitação dos/as professores/as em metodologias bilíngues para surdos como um mecanismo de acesso ao conhecimento curricular, favorecer a circulação dos marcadores culturais surdos, reconhecer que o uso da LSM desempenha um papel fundamental na promoção das relações escolares e desenvolvimento da identidade surda, entendemos que é pertinente que os/as decisores/as e os/as gestores/as, de nível escolar a ministerial, tomem decisões que no domínio da prática de políticas se traduzam em ganhos para os surdos. Disto decorre a necessidade de os/as decisores/as e os/as gestores/as deverem assumir que a manutenção de professores/as experientes na escola de surdos traduzir-se-á em ganhos para a comunidade escolar, quer a nível linguístico e cultural para os/as alunos/as surdos/as e ouvintes, assim como na geração de ambientes de maior exposição à LSM, em virtude de estes/as professores/as conhecerem a cultura surda, serem fluentes na LSM e dominarem o léxico de especialidade nesta língua.

Dada a necessidade que a escola tem de promover ações sistemáticas de formação para os/as professores/as recém-admitidos/as, importa frisar que o

fenómeno das transferências não afeta negativamente apenas os esforços da instituição a nível pedagógico. A dificuldade de constituição e consolidação de grupos de profissionais experientes, também fragiliza as iniciativas que visam a criação de ambientes verdadeiramente bilingues na escola. Aqui, tomamos em consideração que o papel da escola não deve estar centrado apenas na gestão de processos pedagógicos, curriculares e administrativos, na medida em que as transferências acabam afetando o processo de socialização escolar dos surdos.

Por isso, os/as decisores/as e gestores/as da educação devem desenvolver soluções que possibilitem a interligação permanente entre os elementos atinentes às questões curriculares com singularidades culturais e educativas dos surdos, através da criação de respostas que sirvam de reforço para a conscientização e desenvolvimento da sensibilidade sobre a cultura surda na comunidade escolar e na sociedade no geral. Sem professores/as experientes o alcance deste desiderato ficará sempre comprometido.

Ao nível das infraestruturas, os problemas de cariz arquitetónica que identificámos na escola fazem com que o estabelecimento não seja configurado pelos pressupostos do *DeafSpace*, situação que remete para a necessidade de aquela instituição e as estruturas governamentais empreenderem reformas profundas no domínio das infraestruturas escolares para surdos. Algumas sugestões para colmatar o problema de transparência e possibilitar o contacto visual com o exterior a partir dos compartimentos da escola passariam, por exemplo, pela substituição ou remodelação das portas totalmente em madeira por outras com uma estrutura em madeira ou alumínio, a qual seria colocado um vidro transparente na sua maior extensão. Relativamente às janelas, este tipo de intervenção pode consistir no redimensionamento do formato daquelas e alteração das respetivas medidas para que fiquem ampliadas. Em ambos casos, sempre que existir a necessidade de interromper contacto visual com o exterior bastará o uso de cortinas com propriedades não translúcidas.

Pese embora este registo, podemos avançar que, a nível das relações entre os escolares, estavam criadas condições para que os/as alunos/as surdos/as assumissem a escola como seu espaço – ‘o espaço surdo’ –, atendendo a que a interação entre surdos e entre estes e ouvintes não se restringia aos momentos de atividades letivas. Ocorria também noutros contextos e espaços, como sucedia com os encontros que decorriam nos espaços do internato e nos gabinetes de trabalho dos gestores da instituição. Esta prática mostra, ainda, que a escola é configurada pelos marcadores culturais surdos em virtude de os/as alunos/as surdos/as e ouvintes, que dominam a LSM, apoiarem na identificação do léxico de especialidade em LSM os professores/as das diferentes unidades curriculares recém

ingressados/as no estabelecimento.

Na mesma linha de raciocínio, destacamos que a presença efetiva de marcadores culturais surdos na escola tornará a instituição um lugar de confluência de culturas e que possibilita aos surdos construírem o sentido de pertença comunitária, compreenderem os sentidos das lutas surdas, consolidarem a afirmação identitária e enraizar a cultura surda, como resultado do privilégio atribuído às crianças surdas e ao (re)conhecimento da relação de coexistência entre o corpo, a cultura, a diferença e a experiência surdos. Tal presença tornar-se-á, ainda, um elemento indutor na (re)modelação das relações educativas, dos espaços e dos atores escolares, favorecendo, por conseguinte, a construção de respostas educativas ecológicas e significativas para os surdos.

Reconhecimento/financiamento

Este trabalho foi apoiado por fundos europeus, através do Fundo Social Europeu (FSE), e por fundos nacionais, através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (bolsa de doutoramento com a ref.^a 2021.08250.BD). Foi também apoiado por fundos nacionais através da FCT, I.P, no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIIE (projetos com as referências UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).

Referências

- Ball, S. (2006). *Education policy and social class*. Abingdon: Routledge.
- Bauman, H. (2017). DeafSpace: Visão para uma arquitetura mais centrada no humano. In Lebedeff, T. (Org.). *Letramento visual e surdez* (pp. 48-67). Rio de Janeiro: WAK Editora.
- Bavo, N. & Coelho, O. (2019). Pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. *Revista e-Curriculum*, 17 (3), 909-932. doi <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p909-932>
- Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. (2021). *Número de alunos em 2021*. Bilene, Gaza: Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane.
- Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. (2022). *Número de alunos em 2022*. Bilene, Gaza: Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane.
- Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. (2023a). *Estatística geral das proveniências – 2023*. Bilene, Gaza: Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane.
- Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane. (2023b). *Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais por classe / 2023*. Bilene, Gaza: Centro de Recursos de Educação Inclusiva Eduardo Mondlane.
- Chambal, L. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: um estudo sobre os resultados e a implementação das políticas da inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado,

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Coelho, O. (2010). Surdez, educação e cidadania: duas línguas para um caminho e para um mundo. In Coelho, O. (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar: assim é a surdez*. (pp. 17-100). Porto: Livpsic.

Garcia, M., & Jorge, R. (2021). Educação de surdos no Brasil e em Moçambique: um breve estudo comparativo. *Boletim Interfaces da Psicologia UFRuralRJ*, 5 (especial), 1-18.

Gomes, M. (2011). Jovens surdos: percurso escolar e expectativas profissionais. *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 111-118.

Jorge, R. (2014). O papel da língua de sinais na inclusão escolar e social de alunos surdos em Moçambique. In Dias, H., Duarte, S., & Picardo, S. (Orgs.), *Didáticas, práticas e necessidades educativas especiais* (pp. 251-258). Maputo: Alcance Editores.

Karnopp, L., Klein, M., & Lunardi-Lazzarin, M. (2011). Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In Karnopp, L., Klein, M., & Lunardi-Lazzarin, M. (Orgs.), *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações* (pp. 15-28). Canoas/RS: Editora da ULBRA.

Lebedeff, T. (2017). O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. In Lebedeff, T. (Org.), *Letramento visual e surdez* (pp. 226-251). Rio de Janeiro: WAK Editora.

Lopes, M., (2011). Condução das condutas escolares dos surdos. In Karnopp, L., Klein, M., & Lunardi-Lazzarin, M. (Orgs.), *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações* (pp. 251-276). Canoas/RS: Editora da ULBRA.

Lopes, M., & Veiga-Neto, A., (2006). Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. *Perspectiva*, 24 (n. Especial), 81-100.

Magalhães, A., & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência acadêmica*. São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire.

Manhiça, C. (2008). *Situação atual da escolarização dos surdos em Moçambique*. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017). *Regulamento Interno do Centro de Recursos de Educação Inclusiva – Proposta*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2020). *Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020-2029*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Moraes, V., Klein, M., & Coelho, O. (2024). Em defesa de escolas bilíngues de surdos: interlocuções dos movimentos de resistência em Portugal e Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e0136, 1-16.

Muengua, L. (2019). *Análise do processo de inclusão do aluno Surdo na identificação de gestos para conteúdos artísticos*: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal. doi: <https://hdl.handle.net/10216/121660>

Muengua, L., Magalhães, A., Coelho, O., & Gonçalves, A. (2021). Educação de Surdos em

Moçambique: políticas, práticas pedagógicas e (ex)inclusão no ensino secundário. In Cabral, I., & Mesquita, D. (Coords.), *Atas do IV Seminário Internacional: Educação, territórios e desenvolvimento humano* (pp. 580-591). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica.

Perrenoud, P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. 2 ed. Porto: Edições ASA.

Pinto, J., & Coelho, O. (2013). Será o *signwriting* um instrumento facilitador do acesso a um melhor desempenho linguístico do aluno surdo na língua portuguesa?. In Coelho, O., & Klein, M. (Coords.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia* (pp. 189-205). Porto: Livpsic.

Salge, T., Vaz, H., & Coelho, O. (2013). Outridades espaciais: heterotropias da educação dos surdos em Portugal. In Coelho, O., & Klein, M. (Coords.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogia* (pp. 375-387). Porto: Livpsic.

Sofia, S. (2010). *Da Casa da Juventude aos confins do mundo: etnografias de fragilidades, medos e estratégias juvenis*. Porto: Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.

Tuckman, B. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica* (4ª ed., A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (1ª edição publicada em 2000)

Vaz, H. (2013). As escolas de referência para surdos: Quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In Coelho, O., & Klein, M. (Coords.), *Cartografias da Surdez. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia* (pp. 217-228). Porto: Livpsic.

Witches, P. (2022). *Surdus mundi: Educação linguística de surdos no século XX*. Curitiba: Appris Editora.

Witchs, P., Correira, F., & Coelho, O. (2017). Língua Gestual Portuguesa e seus aspetos políticos e sociais na educação de surdos. *Revista Espaço*, 48, 35-47.

Witchs, P., & Lopes, M. (2018). Forma de vida surda e seus marcadores culturais. *Educação em Revista*, 34, 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698184713>

Documentos legislativos

Decreto de Lei nº 83/2020, de 17 de setembro, Conselho de Ministros. Boletim da República de Moçambique, 1ª Série, nº 179.

Diploma Ministerial nº 191/2011, de 25 de julho, Ministério da Educação. Boletim da República de Moçambique, 4º Suplemento.

Lei nº 18/2018 – Lei do Sistema Nacional de Educação, de 28 de dezembro de 2018. Boletim da República de Moçambique, 2º Suplemento, 1ª Série, nº 254.