



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**LICENCIATURA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DE NECESSIDADES EDUCATIVAS**  
**ESPECIAIS**

**Influência do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de Ensino e Aprendizagem: Caso da Escola Secundária Josina Machel – Maputo**

**Monografia**

Zuneid Sulemane Juma

Maputo, Junho de 2025



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA**  
**LICENCIATURA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DE NECESSIDADES EDUCATIVAS**  
**ESPECIAIS**

**Monografia**

**Supervisor:** Mestre Meque Raúl Samboco

Monografia apresentada ao departamento de Psicologia da Faculdade de Educação, como requisito final para obtenção do grau de licenciatura em Psicologia Escolar e de Necessidades Educativas Especiais.

Maputo, Junho de 2025

## Folha de Aprovação

Esta monografia foi julgada suficiente como um dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Psicologia Escolar e de Necessidades Educativas Especiais e aprovada na sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Psicologia, Departamento de Psicologia, da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

Director do curso:

---

(Licenciado Francisco Cumaio)

Presidente do Júri:

---

Oponente:

---

Supervisor:

---

(Mestre Meque Raúl Samboco)

Maputo, \_\_\_/\_\_\_\_\_/2025

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus pelas experiências e aprendizado durante a licenciatura, e, por prosseguir com a escolha do curso segundo as suas orientações e seu cuidado, guardando a sua palavra sempre. Salmos 32:8 diz o seguinte: *“Eu o instruirei e o ensinarei o caminho que você deve seguir; eu o aconselharei e cuidarei de você”*.

Aos meus pais e meus avós, agradeço pelo apoio incondicional ao longo da minha jornada estudantil, pois sempre colocaram a minha educação em primeiro lugar, acreditando e motivando-me a não desistir dos meus sonhos, embora receosos pela escolha do curso.

Aos meus tios, irmãos, primos, por todo acompanhamento e orientações dadas ao longo da trajetória estudantil, por meio de palavras de encorajamento fundamentais, para que eu pudesse alcançar os meus objetivos.

Aos meus amigos, Matias Guilaze, Nércia Caú, Liliana Salomão e Isac Moura, por todo apoio incondicional, pois motivaram-me a prosseguir com a trajetória estudantil, na base das trocas de experiências, que serviram para enfrentar os desafios acadêmicos.

Aos meus docentes que foram as figuras de inspiração, dra. Telma Quiraque, mestre Quitéria Mabasso, e dr. Francisco Cumaio, por sempre mostrarem-me durante as aulas, que o processo de ensino e aprendizagem são um processo contínuo e global, efectivamente, em que com a ausência ou permanência das necessidades, é sempre importante promover um ambiente de respeito e a valorização da diversidade.

Por fim, ao meu supervisor Mestre Meque Raúl Samboco que, igualmente, é uma figura de inspiração para mim, o qual agradeço pelas orientações valiosas, esclarecimento de dúvidas, pela paciência e dedicação, durante a elaboração da monografia que foi exercida com profissionalismo e que contribuíram para a conclusão deste trabalho.

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Sulemane Ali Juma e Ana Maria Machava, por mostrarem a importância da colaboração dos pais no processo de aprendizagem.

## **DECLARAÇÃO DE HONRA**

Declaro por minha honra que a presente monografia nunca foi apresentada para obtenção de qualquer grau acadêmico e que a mesma constitui resultado do meu labor individual, estando indicadas ao longo do texto e nas referências bibliográficas todas fontes utilizadas.

---

(Zuneid Sulemane Juma)

## **LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS**

**CEAP** – Centro de Aconselhamento e Apoio Psicológico

**DA** – Deficiência Auditiva

**ESJM** – Escola Secundária Josina Machel

**FACED** - Faculdade de Educação

**ILS** – Intérprete de Língua de Sinais

**LSM** – Língua de Sinais de Moçambique

**MINEDH** - Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OMS** - Organização Mundial da Saúde

**SNE** – Sistema Nacional de Educação

**UEM** – Universidade Eduardo Mondlane

## **Resumo**

O presente estudo é resultado da pesquisa realizada com o título: “Influência do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de Ensino-Aprendizagem: Caso da Escola Secundária Josina Machel – Maputo”. O estudo teve como grupo-alvo, os alunos do 2.º ciclo do ensino secundário da escola em questão, com uma amostra de dezasseis participantes, dos quais nove alunos, três intérpretes, três professores e uma Directora-Pedagógica. A amostra foi constituída por meio de amostragem não probabilística por conveniência. O principal objectivo da pesquisa foi de analisar a influência do intérprete de língua de sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel, na cidade de Maputo. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Quanto aos objectivos, trata-se de uma pesquisa exploratória. Para a recolha de dados foram utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada e de observação assistemática. Já, para a análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo Bardin (2016). Os resultados dos dados indicam que, embora os Intérpretes de Línguas de Sinais desempenham um papel essencial, e que a presença e a actuação dos professores são importantes para garantir que os alunos com deficiência auditiva tenham acesso ao conteúdo curricular. Ou seja, a influência dos Intérpretes é positiva e extremamente importa no processo de ensino e aprendizagem deste grupo de alunos. Deste modo, propõe-se que haja mais mudanças em relação às práticas de inclusão, destacando a necessidade de capacitação mútua dos intérpretes e professores, bem como, necessidade de uma revisão do currículo e das avaliações, de modo a criar um ambiente educacional acessível e propício ao aprendizado de todos os alunos.

**Palavras-chave:** Deficiência Auditiva; Intérprete de Língua de Sinais; Inclusão; Ensino-Aprendizagem.

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| CAPÍTULO I: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS .....   | 1  |
| 1.1 Contextualização do Estudo .....  | 1  |
| 1.2. Problema de Pesquisa.....  | 2  |
| 1.3. Objectivos.....  | 4  |
| 1.3.1. Objectivo Geral.....   | 4  |
| 1.3.2. Objectivos Específicos.....  | 4  |
| 1.4. Perguntas de Pesquisa .....  | 5  |
| 1.5. Justificativa do Estudo .....  | 5  |
| CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA.....   | 6  |
| 2.1. Necessidades Educativas Especiais.....   | 6  |
| 2.2. Deficiência Auditiva .....   | 6  |
| 2.3. Tipos de Necessidades Educativas Especiais.....  | 7  |
| 2.3. Necessidades Educativas de Carácter Permanente.....  | 7  |
| 2.1.3. Necessidades Educativas de Carácter Temporário.....  | 7  |
| 2.2.1. Tipos de Deficiência Auditiva .....  | 7  |
| 2.2.2. Causas da Deficiência Auditiva .....   | 8  |
| 2.3. Deficiência Auditiva na Escola.....  | 8  |
| 2.4. Relação entre o Professor e Aluno com Deficiência Auditiva no Processo de Ensino-Aprendizagem .....      | 9  |
| 2.5. Intérpretes de Língua de Sinais .....  | 10 |
| 2.5.1. Implicações Educacionais dos Alunos com Deficiência Auditiva na Escola .....                           | 10 |
| 2.6. Implicações dos Intérpretes de Línguas de Sinais no Processo de Ensino e Aprendizagem em Moçambique..... | 11 |
| 2.7. Relevância da Participação Activa do Professor e do Aluno no Processo de Inclusão .....                  | 13 |
| 3.1. Descrição do Local de Estudo.....  | 15 |
| 3.2. Abordagem Metodológica.....  | 15 |
| 3.3. População, Amostra e Amostragem.....   | 16 |
| 3.4. Técnicas de Recolha de Dados.....  | 16 |
| 3.4.1. Observação Assistemática.....  | 16 |
| 3.4.2. Entrevista Estruturada.....  | 17 |
| 3.5. Procedimentos de Colecta e Análise de dados .....  | 17 |

|  |    |
|--|----|
| 3.6. Questões Éticas .....   | 18 |
| 3.7. Limitações do Estudo .....  | 19 |
| CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....   | 20 |
| 4.1. Caracterização do perfil dos entrevistados .....  | 20 |
| 4.1.2. Descrição da Formação da Equipa Pedagógica .....  | 21 |
| 4.2. Categoria I: Influência do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel ..... | 21 |
| 4.3. Implicações dos Intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique, no Processo de Ensino-Aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel .....            | 26 |
| 4.5. Categoria II: Relevância da Participação Activa do Professor e o Aluno Durante o Processo de Inclusão na Escola Secundária Josina Machel .....        | 29 |
| CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....  | 31 |
| 5.1. Conclusões .....  | 31 |
| 5.2. Recomendações .....   | 32 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....  | 34 |
| Anexo I: Credencial .....  | 38 |
| Anexo II: Autorização de Recolha de Dados .....  | 39 |
| Anexo III: Termo de Consentimento .....  | 40 |
| Anexo VI: Estrutura das Entrevistas .....  | 41 |

## **CAPÍTULO I: ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS**

O presente capítulo refere-se à introdução do trabalho, onde se faz um levantamento contextual do mesmo, agrega-se a problemática, perguntas e são apresentados, igualmente, os respectivos objectivos. Apresenta-se também a justificação para a realização desta investigação.

### **1.1 Contextualização do Estudo**

A presente monografia enquadra-se, como um dos requisitos para a obtenção do grau de licenciatura em Psicologia Escolar e de Necessidades Educativas Especiais na Faculdade de Educação, pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), e tem como objectivo, analisar a influência do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique (LSM) no processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel (ESJM), na Cidade de Maputo. A pesquisa teve início no dia 8 de Julho e teve o seu fim o dia 15 de Julho de 2024, tendo-se realizado a entrevista em três dias.

O processo de ensino de aluno com deficiência auditiva tem-se mostrado um desafio ao longo dos anos, e, isso reflecte nas dificuldades e desafios que estes apresentam ou podem apresentar ao longo da sua escolaridade. Neste panorama, actualmente, entende-se que a educação formal dos alunos com deficiência auditiva deve ser suportada pela língua de sinais, pois possibilitam a comunicação inicial na escola em que os alunos com dificuldades de aprendizagem (DA) são estimulados a desenvolverem as suas habilidades educativas, uma vez que as pessoas com deficiência auditiva possuem limitações na aquisição natural da linguagem oral.

A partir da Conferência de Jomtien, em 1994, a Declaração de Salamanca preconizou, dentre várias directrizes, que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais deviam ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar. Relativamente às crianças surdas, MINEDH (2019, citado como Bavo, 2019) adverte que “deverão ser proporcionadas às crianças com deficiência auditiva as condições necessárias para a aprendizagem e domínio da Língua de Sinais e sua utilização alargada em contexto escolar.

Neste prisma, em Moçambique, a educação inclusiva foi introduzida pelo Ministério da Educação (MINED, 1998), onde implementou-se um projecto-piloto (projecto escolas inclusivas) com o objectivo central de promover a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais no sistema regular de ensino de Moçambique.

De forma geral, a Lei n.º 6/92, de 6 de Maio, compete ao Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde e Secretaria do Estado da Acção Social, definir as normas gerais do ensino pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino pré-escolar. Assim, a temática sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais tem sido motivo de vários debates em todos países, em que se observou nas últimas quatro décadas, mudanças em relação as propostas para educação das crianças com situações diversificadas de aprendizagem (Beyer, 2005).

A pesquisa encontra-se estruturada em cinco capítulos que são: capítulo I apresenta a introdução, formulação do problema de pesquisa, os objectivos da pesquisa, as perguntas de pesquisa e a justificativa; o capítulo II é dedicado à revisão da literatura, abordando os conceitos-chave, análises, críticas e a síntese teórica que fundamenta o estudo, com base das informações relevantes já existentes sobre o tema de forma a contribuir para o entendimento do estudo; capítulo III, descreve a metodologia usada, incluído os procedimentos, métodos e instrumento, que conduziram o estudo de forma sistemática e científica, com intuito de responder as perguntas de pesquisa e alcançar os objectivos do estudo; capítulo IV contempla a apresentação, análise e interpretação dos dados, os quais foram confrontados com a literatura; por fim, o capítulo V apresenta as considerações finais, destacando os principais resultados, conclusões e recomendações que visam contribuir para melhorias das lacunas identificadas ao longo da pesquisa.

## **1.2. Problema de Pesquisa**

A deficiência auditiva é uma perda de habilidade de ouvir, podendo ser entendida por qualquer alteração que fuja da normalidade no processo de audição, seja qual for a causa, a intensidade, o local e o momento da lesão (Ceschin & Roslyng, 2002). Neste sentido, a língua de sinais é natural dos alunos com deficiência auditiva, pois é adquirida de forma espontânea, por isso a criança precisa ter acesso a língua de sinais o mais cedo possível, antes mesmo do seu ingresso escolar (Kyle, 1999).

Uma vez que, a linguagem das pessoas com deficiência auditiva seja por meio de sinais, surgiram assim Línguas de Sinais em 1990 propriamente dita em Moçambique, os intérpretes de

língua de sinais, que segundo Bisol e Valentini (2011) são profissionais com competência e fluência em língua de sinais para viabilizar a comunicação entre pessoas surdas e ouvintes.

Em 1992, e com a chegada da cooperação finlandesa em Moçambique, começa-se a formar professores, intérpretes, pais, entre outros em língua de sinais para trabalhar com surdos nas escolas especiais. Na sequência da presença finlandesa, foi produzido o 1º Dicionário de Língua de Sinais de Moçambique (LSM) em 1995, coordenado pela Pirkko. Foi depois deste ano que o ensino dos surdos nas escolas especiais e nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) passa a ser por via da comunicação total.

A ideia de inclusão é ainda reforçada na Estratégia de Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020-2029) do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2019, no prelo) que postula “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência”, isto é, pessoas surdas e com outras deficiências.

Deste modo, a prática da educação inclusiva dos alunos com deficiência auditiva deve ser pautada na garantia dos direitos de acesso e permanência de investir em acções voltadas para os professores por meio de formações, dando oportunidades aos professores de conhecimentos específicos, visando uma mudança de olhares frente a inclusão de pessoas com e sem deficiência na escola e de transformações metodológicas, pois a formação implica mudanças dos professores e das escolas (Nóvoa, 1992).

Trazendo este contexto para Moçambique, particularmente em Maputo, a Escola Secundária Josina Machel, localizada no centro da Cidade de Maputo, a prática de integração e inclusão de alunos com NEE iniciou em 2004, sendo assim, uma das escolas-piloto sobre a inclusão.

Para Nhapuala (2014) citado por Zacarias (2019) no seu estudo sobre a formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique constatou que, há falta de legislação nas escolas com orientação inclusiva, não estão claros os mecanismos de acesso, a qualificação mínima exigida ao corpo docente não é regulamentada, não existem orientações claras sobre a estruturação de modelos, serviços e processos de apoio à escola inclusiva (em particular aos alunos e professores), a ausência de recomendações sobre aspectos ligados à

flexibilidade curricular, as adequações curriculares e a permanência e transição do aluno com NEE nas escolas regulares.

Com base nas observações e informações que a autora teve na escola no âmbito das aulas práticas em 2023, antes da inserção dos intérpretes, os alunos e os professores tinham uma barreira de comunicação durante as actividades didácticas, por não terem capacitação referente à língua de sinais. Para minimizar a problemática, a escola teve que inserir intérpretes estagiários em 2019, que serviram de auxílio para mediar a comunicação em sala de aula.

No entanto, embora essa medida tenha contribuído na comunicação, apoiando-se ao autor Nhapaula (2014), entende-se que a escola negligencia formação específica dos professores para lidar com os estudantes com NEE, fazendo com que o professor e o aluno não tenham interacção durante o processo de aprendizagem, ou seja, os professores, por sua vez, acabam por colocar a disposição da administração das aulas aos intérpretes, sem ter em mente se os intérpretes estão a transmitir com fidelidade as informações que o mesmo transmite para eles ou dos conteúdos que passa no quadro. Deste modo, surge a seguinte pergunta de pesquisa:

*Em que medida a presença do intérprete de Língua de Sinais de Moçambique influencia no processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel?*

### **1.3.Objectivos**

#### **1.3.1. Objectivo Geral**

- Analisar a influência do intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel.

#### **1.3.2. Objectivos Específicos**

- Identificar a influência do intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel;
- Descrever as implicações dos intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel;
- Discutir a relevância da participação activa do professor e do aluno durante o processo de inclusão na Escola Secundária Josina Machel.

#### **1.4.Perguntas de Pesquisa**

- Qual é a influência do intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no processo de ensino e aprendizagem?
- Quais são as implicações do intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem?
- Que relevância tem a participação activa do professor e o aluno durante o processo de inclusão na Escola Secundária Josina Machel?

#### **1.5.Justificativa do Estudo**

Esta pesquisa é relevante para a comunidade escolar, pois através da identificação dos desafios e as boas práticas na actuação do intérprete de línguas de sinais de Moçambique no contexto de sala de aula, pode-se auxiliar na construção de um ambiente escolar mais inclusivo por meio do aprimoramento pedagógico, buscando práticas de ensino que atendam as necessidades dos alunos, e, garantindo que todos independentemente das suas habilidades ou dificuldades tenham oportunidades equitativas de aprendizado que incluam, adaptações curriculares e recursos pedagógicos diferenciados com formação contínua dos professores em relação das práticas inclusivas, criando um ambiente de respeito, empatia e de acolhimento.

Neste prisma, no âmbito académico, o estudo é importante, pois poderá contribuir na melhoria das práticas inclusivas, de modo a aprimorar as técnicas e metodologias de interpretação, promovendo assim melhorias nos sistemas educacionais ao redor.

No âmbito social, a pesquisa é essencial para promover entendimento de que a inclusão de alunos com deficiência auditiva não é apenas uma questão de direitos, mas também de respeito à diversidade cultural e linguística, fazendo com que haja um olhar mais amplo sobre a educação inclusiva contribuindo para uma sociedade justa, solidária e consciente das necessidades e direitos de todos.

Por fim, para a autora, este estudo representa a sua preocupação em compreender a influência da presença do intérprete no desempenho académico, contribuindo desta maneira na identificação de melhores práticas que podem beneficiar e favorecer o aprendizado dos alunos com deficiência auditiva.

## **CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA**

No presente capítulo oferece-se uma visão geral da literatura, tendo em conta artigos científicos sobre o tema, livros físicos e digitais, documentos normativos nacionais e internacionais que serviram de suporte para discussão e compreensão da influência da presença do intérprete de língua de sinais no processo de aprendizagem e outros tópicos subjacentes ao tema de estudo.

### **Definição de Conceitos**

#### **2.1. Necessidades Educativas Especiais**

As Necessidades Educativas Especiais (NEE) referem-se à existência de um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) que afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos às condições de aprendizagem especialmente adaptados para que o aluno possa receber uma educação apropriada (Brennan, 1988 citado por Pereira, 2015).

Para Warnock (1978), as NEE englobam não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Portanto, com base nas definições apresentadas pelos autores acima, constata-se que as NEE abrangem a todos alunos, em que alguns apresentam características físicas, intelectuais ou emocionais, por outro lado, podem ser consideradas como aquelas em que o aluno apresenta ao longo da jornada académica. As necessidades que os alunos apresentam exigem um apoio educacional, ou seja, condições ambientais e curriculares que atendam as necessidades dos mesmos.

#### **2.2. Deficiência Auditiva**

Na perspectiva de Ceschin e Roslyng (2002), deficiência auditiva é uma perda da habilidade de ouvir, podendo ser entendida por qualquer alteração que fuja da normalidade no processo de audição, seja qual for à causa, a intensidade, o local e o momento da lesão.

Segundo a OMS (2023), a deficiência auditiva à limitação de longo prazo da audição, unilateral ou bilateral, parcial ou total, em interacção com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efectiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Entende-se nas definições acima, que a deficiência auditiva é uma perda parcial ou total da capacidade de ouvir, que podem impactar na comunicação e na qualidade de vida dos indivíduos, isto é, as pessoas com deficiência auditiva podem ter dificuldades de ouvir, mas essas dificuldades são acrescentadas por factores sociais, ambientais e culturais.

### **2.3. Tipos de Necessidades Educativas Especiais**

Segundo Brennan citado por Correia (2008), sempre que exista um problema seja ele físico, intelectual, social, emocional e/ou sensorial, que afecta a aprendizagem de modo a serem necessários acessos especiais ao currículo, o currículo modificado ou a condições de aprendizagem adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada, podendo ser de carácter permanente ou temporário.

#### **2.3. Necessidades Educativas de Carácter Permanente**

Os alunos com uma deficiência de carácter permanente exigem adaptações curriculares, estas devem ser realizadas de acordo com as características de cada discente, durante grande parte ou durante todo o percurso escolar (Resis, 2011). Segundo Nielsen citado por Reis (2011), as NEE de carácter permanente são: afasia, autismo, cegos e surdos, deficiência auditiva, mental e visual, desordem por défice de atenção com e sem hiperactividade e dificuldades de aprendizagem.

#### **2.1.3. Necessidades Educativas de Carácter Temporário**

As NEE de tipo temporário são as que se designam de problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo e as que são ao nível do desenvolvimento das funções superiores, tais como desenvolvimento motor, linguístico, desenvolvimento perceptivo e desenvolvimento sócio emocional (Reis, 2011). Os alunos com este tipo de necessidade exigem apenas uma adaptação parcial do currículo, de acordo com as características do aluno num dado momento específico do seu desenvolvimento.

#### **2.2.1. Tipos de Deficiência Auditiva**

Na visão de Speri (2013), a localização ou tipo de perda auditiva da lesão, a alteração auditiva podem ser:

- a) **Condutiva:** quando está localizada no ouvido externo e/ou ouvido médio; as principais causas deste tipo são as otites, rolha de cera, acúmulo de secreção que vai da tuba

auditiva para o interior do ouvido médio, prejudicando a vibração dos ossículos (geralmente aparece em crianças frequentemente resfriadas). Na maioria dos casos, essas perdas são reversíveis após tratamento;

- b) **Sensorineural**: quando a alteração está localizada no ouvido interno (cóclea ou em fibras do nervo auditivo). Esse tipo de lesão é irreversível; a causa mais comum é a meningite e a rubéola materna;
- c) **Mista**: quando a alteração auditiva está localizada no ouvido externo e/ou médio e ouvido interno. Geralmente ocorre devido a factores genéticos, determinantes de má formação;
- d) **Neural**: a alteração pode-se localizar desde o tronco cerebral até as regiões subcorticais e córtex cerebral.

### 2.2.2. Causas da Deficiência Auditiva

Segundo Pessoa (2017), quanto à etiologia, a deficiência auditiva divide-se em:

- a) **Causas pré-natais**: desordens genéticas ou hereditárias; relativas à consanguinidade; relativas ao Rh; relativas a doenças infecto-contagiosas, como rubéola; sífilis, citomegalovírus, toxoplasmosse, herpes; remédios ototóxicos, drogas, alcoolismo materno; desnutrição, carências alimentares, pressão alta, diabetes; exposição à radiação;
- b) **Causas Perinatais**: a surdez é provocada por parto prematuro, anoxia cerebral (falta de oxigénio no cérebro logo após o nascimento), e traumas do parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido como também parto excessivamente demorado).
- c) **Causas Pós-natais**: surdez provocada por doenças adquiridas pelo sujeito ao longo da vida como: meningites, remédios ototóxicos em excesso, com ou sem orientação médica; sífilis adquirida.

### 2.3. Deficiência Auditiva na Escola

Considera-se que é no âmbito escolar que as crianças desenvolvem seu processo de aprendizagem, que requer uma audição conservada para sua desenvoltura com a leitura e escrita (Ozório, 1999). Nesta senda, Reis (2011) afirma que a deficiência em qualquer função auditiva poderá acarretar dificuldade de aprendizagem, pois na escola encontram-se os mais diversos sons, misturados ao dia-a-dia da sala de aula, que muitas vezes se tornam problemas.

Por sua vez, Gomes e Terán (2014) realçam que, as dificuldades de aprendizagem se apresentam em uma criança quando a mesma não consegue aprender com os métodos com os quais aprendem a maioria das crianças, apesar de ter as bases intelectuais apropriadas para a aprendizagem.

É fundamental conhecer a criança na sua totalidade, entender sua problemática específica e levá-la a conhecer seus pontos fortes e fracos, com estratégias de suporte que permita ter sucesso na sua aprendizagem (Gomes & Teran, 2014). Já (Vygotsky2007, citado por Barbosa, 2017) enfatiza que o professor é aquela pessoa que organiza o ambiente onde se forma o processo de aprendizagem, pois é no ambiente de sala de aula onde o aluno elabora e constrói seu aprendizado. Este espaço se torna parte importante neste processo de aprender, cabendo ao professor torná-lo o mais agradável possível, sendo que o ambiente e as situações geradas irão produzir conhecimentos, caracterizando a figura do professor como um mediador e criador de situações de aprendizagem.

#### **2.4. Relação entre o Professor e Aluno com Deficiência Auditiva no Processo de Ensino-Aprendizagem**

Diante da rotina diária do ambiente escolar, professores e alunos se encontram, trocam experiência, aprendem e ensinam até o momento em que se deparam com um factor novo que, neste caso, é a inclusão do aluno com deficiência auditiva. Por ser uma situação considerada nova, é facto que há resistência, principalmente do professor que tem que buscar novos recursos para lidar com tal situação (Ribeiro, 2017).

Cabe aos professores adaptarem-se às necessidades da pessoa com deficiência, para que essa possa desenvolver-se em todos os aspectos da vida. A cooperação entre as partes resulta em um olhar diante do novo, que é a educação inclusiva, possibilitando assim a busca de recursos que além de inovar as práticas pedagógicas, são capazes de formar alunos e inseri-los num mundo que somente a educação compartilhada com a família, Estado e sociedade é capaz de lhes proporcionar.

Por seu turno, (Vygotsky 1976, citado por Barbosa, 2017) sugere que a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de

crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interactivo e activo no seu processo de construção de conhecimento.

Olhando para os conceitos supracitados, pode-se perceber que a relação do professor e o aluno são básicos para garantir a produtividade do aluno durante o processo de ensino e aprendizagem, em que deve ser sustentado na base de respeito, empatia, acessibilidade e comunicação clara. Neste âmbito, o professor deve conhecer e reconhecer as limitações e potencialidades dos seus alunos, de modo a proporcionar um ambiente que haja valorização dos direitos dos mesmos, por meio da adaptação dos métodos de ensino, oferecer abordagens inclusivas que valorizem a cultura do deficiente auditivo, reconhecendo a sua língua de sinais como o meio de comunicação legítimo, fazendo com que os alunos ganhem confiança e se sintam confortáveis em expressar as suas dúvidas, ideias e suas necessidades.

## **2.5. Intérpretes de Língua de Sinais**

O Intérprete de Língua de Sinais (LS) é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete (Quadros, 2003). Anater e Passos (2010), afirmam que os intérpretes são como mediador de conteúdos, sobretudo se ele estiver actuando em sala de aula, local em que sua tarefa é bastante específica. Segundo essa concepção, a tarefa do LS parece extrapolar o acto de mediação linguística entre duas línguas diferentes, assumindo uma posição de mediador de conteúdos, especialmente em contextos escolares.

Olhando para o ponto de vista dos autores acima, os LS são profissionais qualificados que possuem domínio de língua de sinais assim como oral, aptos para mediar a comunicação entre ambas. No entanto, essa função no âmbito escolar, os intérpretes de língua de sinais assumem uma função específica, que é a de mediar os conteúdos, durante o processo de aprendizagem dos alunos e não de desempenhar o papel do professor.

### **2.5.1. Implicações Educacionais dos Alunos com Deficiência Auditiva na Escola**

As dificuldades de aprendizagem referem-se a um problema que induz a um processo lento em um ou mais processos emocionais que interferem também no desenvolvimento e compreensão da linguagem oral, leitura e escrita. Este atraso na aprendizagem poderá afectar a auto-estima, a educação, a socialização e as actividades diárias de cada indivíduo (Pizzano, 2016).

Essas dificuldades de aprendizagem, trazem implicações de aprendizagem apresentadas como percurso, causados por problemas da escola e/ou família. Neste mesmo contexto, Rotta *et al.* (2016), afirmam que os factores envolvidos nas dificuldades para a aprendizagem podem ser divididos em factores relacionados com a escola, factores relacionados com a família e factores relacionados com a criança. Eles descrevem as diferentes condições desfavoráveis em cada um dos ambientes, como externos à criança, a exemplo das condições físicas da sala de aula (tamanho, iluminação, ventilação, segurança, acústica, estética, etc.); condições pedagógicas (materiais, métodos didácticos, higiene escolar, relação com a família, etc.); condições do corpo docente (preparação, motivação, dedicação, etc.); condições sociais como estrutura familiar e financeira; condições físicas, psicológicas e neurológicas.

Entretanto, a deficiência em qualquer função auditiva poderá acarretar dificuldade de aprendizagem, pois na escola encontram-se os mais diversos sons, misturados ao dia-a-dia da sala de aula, que muitas vezes se tornam problemas. A criança para aprender ou desenvolver suas actividades pedagógicas, precisa de um ambiente adequado, mas mesmo tendo acesso a este ambiente, sons diversos enchem o espaço exterior e interior da sala de aula (Torquato, 2012). Contudo, como descrito acima, para que ocorra um aprendizado satisfatório, é necessário que os processos sensoriais sejam a porta de entrada para que ocorra um bom progresso nos processos de aprendizagem, os mecanismos fisiológicos auditivos íntegros são pré-requisito para o desenvolvimento, decodificação e compreensão da linguagem oral e aquisição da leitura escrita.

Alguns autores consideram que as implicações de aprendizagem partem tanto de casa assim como da escola, quando a criança não recebe assistência educacional na escola e em casa, sendo que tanto a escola assim como os educadores responsáveis da criança devem trabalhar em conjunto, para que haja um desenvolvimento académico íntegro da criança. A escola deve estar preparada para apoiar os educadores bem como os educadores devem estar preparados para apoiar a escola, com objectivos de romper-se as barreiras que trazem lacunas no processo de aprendizagem dos alunos.

## **2.6. Implicações dos Intérpretes de Línguas de Sinais no Processo de Ensino e Aprendizagem em Moçambique**

Apesar de a história de LS no mundo ser bastante antiga, só em 1990 é que se ouviu falar de língua de sinais propriamente dita em Moçambique. Mesmo assim, o censo populacional de

1997, de 2007 assim como o último de 2017, não destacaram a existência da LSM como língua na distribuição linguística do país. A LSM tornou-se reconhecida como língua de ensino para os surdos pela Constituição da República de Moçambique (CRM, 2004), no sistema actual de ensino, ela não se constitui como língua curricular nem de instrução nas escolas regulares moçambicanas, o que prejudica a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças surdas, como também contradiz o conceito de justiça curricular e social antes discutido (Bavo, 2019).

O Intérprete de Língua de Sinais é um profissional que necessita ter domínio e qualificação nesta Língua, a LS e na língua falada, porém sabe-se que na prática há entraves com relação à formação e actuação em sala. Isto é, os intérpretes de LS, deve estar ciente do seu papel dentro da sala de aulas, pois apresentam funções diferenciadas dos professores, de modo a não substituir o papel do professor dentro da sala de aulas. Algumas escolas regulares de Moçambique não fazem identificação de alunos com NEE, podendo encontrar-se dentro de uma sala de aula, alunos surdos com diferentes níveis de surdez, alunos com múltiplas deficiências, ouvintes, alunos com atraso mental, etc. Em outras palavras, não existe um atendimento especializado nem individualizado destes alunos quando ingressam para as escolas regulares (Bavo, 2019).

Alguns autores discutem que intérpretes malformados podem dar ao aluno surdo informações imprecisas, causando mais problemas do que os auxiliando nos conteúdos, repassando-os distorcidos e inadequados em relação a explicação desejada. Há estudos também referindo que muitos intérpretes usam variações locais e não a Língua de Sinais propriamente e neste caso alguns surdos dizem não entender boa parte do que se interpreta, mas que preferem manter a presença do “profissional” mesmo com as dificuldades.

Por equívoco de algumas escolas, os alunos não são avaliados por ninguém, e os problemas escolares destes alunos podem erroneamente serem atribuídos a dificuldades da criança surda. Embora o trabalho do intérprete em sala de aula precisa ser negociado de modo a não gerar conflitos, devendo ocorrer de forma integrada com o papel do professor (Lacerda 2013, citado por Bavo & Coelho, 2021), a relação professor, intérprete e surdo não pode resumir-se a um “estar junto numa sala de aula”, precisa ser o resultado de uma construção conjunta, harmoniosa, visando exclusivamente ao êxito pedagógico do sujeito surdo.

De acordo com o ponto de vista dos autores acima, o intérprete de língua de sinais dentro da sala de aulas é de suma importância. No entanto, não basta só incluir um aluno em uma sala de aula apenas com a presença do intérprete, sendo que os professores não se envolvam no processo, para garantir a efectividade no acto inclusivo. Para que o processo corra, é necessário criar-se um ambiente de modo a potencializar as habilidades, competências e sua criatividade com qualquer outro aluno, por isso, todas escolas devem proporcionar formação docente por meio de uso de LS como uma disciplina.

## **2.7. Relevância da Participação Activa do Professor e do Aluno no Processo de Inclusão**

A relação professor-aluno na sala de aula é complexa e abarca vários aspectos, ou seja, não se pode reduzi-la a uma fria relação didáctica nem a uma relação humana calorosa. Mas é preciso ver a globalidade da relação professor-aluno mediante um modelo simples relacionado directamente com a motivação, mas que necessariamente abarca tudo o que acontece na sala de aula e há necessidade de desenvolver actividades motivadoras (Morales 2001, citado por Oliveira & Araújo *et al*, 2019). Assim sendo, as relações entre docentes e discentes envolvem comportamentos intimamente relacionados, em que as acções de um desencadeiam ou promovem as do outro. Dessa maneira, o aluno não é um depósito de conhecimentos memorizado, como se fosse um fichário ou uma gaveta.

O aluno é um ser capaz de pensar, reflectir, discutir, ter opiniões, participar, decidir o que quer e o que não quer. Para promover essa relação em sala de aula entre professor e aluno exige tanto do docente como do discente, e assim contribui para melhoria de todos, os alunos com necessidades especiais que precisam desses professores para uma inclusão justa e satisfatória, precisam entre outros factores de empatia e aceitação dos professores e demais componentes escolares (Oliveira & Araújo *et al.*, 2019).

A aceitação ou consideração positiva incondicional do professor em relação ao aluno consiste numa postura de aceitação irrestrita e de respeito à pessoa do aluno, no sentido de acolher a sua alteridade, respeitando-o em sua singularidade, pois digno de confiança. Nesse sentido, uma ressalva a ser feita é em relação à questão da incondicionalidade da aceitação que nos remete ao próprio constructo da congruência, pois aceitar o aluno de maneira incondicional pode, em alguns momentos, ferir o princípio da autenticidade. Outra atitude considerada essencial no estabelecimento de um ambiente favorável à aprendizagem auto-iniciada e/ou experiencial é a

compreensão empática do professor para com o educando. Ser empático é a capacidade do professor de “captar” o mundo do educando “como se” fosse o seu próprio mundo, tentando colocar-se em seu lugar, sem deixar, contudo, de ser ele mesmo.

Segundo Libâneo (1998) citado por Oliveira e Araújo et al. (2019), o professor medeia à relação activa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

Diante do ponto de vista dos autores acima, percebe-se que, a relação entre professor e aluno é complexa e não pode ser reduzida apenas a aspectos didáticos ou emocionais. A interacção deve ser compreendida na sua totalidade, considerando a motivação mútua e a participação activa de ambos no processo de aprendizagem, pois o aluno não deve ser visto como um receptor de conhecimento, mas sim, como um sujeito pensante, capaz de reflectir, decidir e interagir. Para que essa relação seja eficaz, especialmente no contexto da inclusão de alunos com necessidades especiais, é fundamental que o professor opte por posturas de empatia, aceitação incondicional e respeito à individualidade do aluno. Por meio da empatia, o professor compreenderá o mundo do educando sem perder a sua própria identidade, promovendo um ambiente favorável à aprendizagem, de modo a considerar as experiências, conhecimentos prévios, interesses e formas de pensar dos alunos, actuando como mediador entre eles e o conteúdo escolar.

## **CAPÍTULO III: METODOLOGIA**

O presente capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que guiaram a pesquisa para alcançar os objectivos do estudo, abordando os seguintes aspectos: a descrição do local do estudo, abordagem metodológica, amostragem e as técnicas de recolha de dados.

### **3.1. Descrição do Local de Estudo**

A presente pesquisa foi realizada na Escola Secundária Josina Machel, localizada na Avenida Patrice Lumumba, no Bairro da Polana Cimento “A”, Distrito Municipal KaMpfumo, cidade de Maputo. Segundo a Directora Pedagógica, a escola apresenta um número total de 2093 alunos, dos quais 108 alunos apresentam NEE (deficiências psicomotoras, intelectuais e auditivas) distribuídos em 1º ciclo (7ª - 10ª classe) e 2º ciclo (11ª – 12ª classe). Contudo, a escola tem um Director-Geral, 2 Directores Pedagógicos (um para o 1º ciclo e outro para o 2º ciclo), 57 professores e 8 intérpretes de língua de sinais.

### **3.2. Abordagem Metodológica**

Segundo Fonseca (2002), metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Assim sendo, olhando para aos objectivos específicos e as respectivas perguntas de pesquisa definidas no estudo, privilegiou-se uma abordagem qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006), envolve uma abordagem interpretativa do mundo, onde os pesquisadores estudam factos de cenários naturais, tentando entender os fenómenos em termos dos significados, que as pessoas conferem.

A luz do objectivo geral e a problemática, a abordagem é qualitativa devido a necessidade de a autora aprofundar e compreender os pontos de vista de alunos, professores, directores pedagógicos e intérpretes, em relação à qualidade de ensino, explorando assim as dinâmicas sociais, culturais e emocionais que influenciam no ambiente escolar, identificando os desafios e oportunidades para a melhoria da educação.

Quantos aos objectivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008), tem como finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, isto é, tem como foco primordial investigar fenómenos (situações) pouco conhecidos no ambiente

escolar, compreender melhor as interações entre alunos e professores, fornecendo bases sólidas para investigações posteriores mais direccionadas e específicas.

Quanto à natureza, esta pesquisa é aplicada, que segundo Gerhardt e Silveira (2009), é aquela que é objectiva e gera conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolve verdades e interesses locais, ou seja, através da pesquisa, pretendeu-se identificar e trazer possíveis soluções dos problemas específicos de modo a melhorar as práticas educacionais através das informações do ambiente escolar.

### **3.3. População, Amostra e Amostragem**

A população, segundo Marconi e Lakatos (2009), é um conjunto de seres animados ou inanimados que representam pelo menos uma característica em comum. A população do estudo tem o número total de 2093 alunos, 3 professores, 3 intérpretes e 1 Director-Pedagógico do 2º Ciclo, da ESJM.

Na perspectiva de Marconi e Lakatos (2009), a amostra é uma porção ou parcela convenientemente seleccionada do universo (população). Devido a recusa de participação de alguns alunos e da disponibilidade dos professores, o estudo contou com uma amostra de 9 alunos com deficiência auditiva, 3 professores e 3 intérpretes de língua de sinais. Neste âmbito, usou-se uma amostragem por conveniência ou por acessibilidade onde, a autora fez a selecção dos elementos a que teve acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo (Gil, 2008). Aplica-se este tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, onde não é requerido elevado nível de precisão.

### **3.4. Técnicas de Recolha de Dados**

Foram utilizadas 2 técnicas para a recolha de dados, nomeadamente: Entrevista estruturada e a técnica de observação assistemática.

#### **3.4.1. Observação Assistemática**

Na visão de Gil (1999), a observação constitui um elemento fundamental para a pesquisa, pois a partir dela é possível delinear as etapas de um estudo: formular o problema, construir hipóteses, definir variáveis e colecta de dados, etc.

Por sua vez, Rudio (2002) reforça que o termo “observação” possui um sentido mais amplo, pois não trata apenas de ver, mas também de examinar e é um dos meios mais frequentes para conhecer pessoas, coisas, acontecimentos e fenómenos.

Para Oliveira (2011), observação assistemática é aquela em que o pesquisador procura recolher e registar os factos da realidade em utilização de meios técnicos especiais, ou seja, sem planeamento ou controle.

Assim, esta pesquisa contou com a observação assistemática como uma técnica de recolha de dado, porque a autora pretendia identificar os fenómenos que não eram visualmente verbalizados, mas que requeriam uma observação sem ter de influenciar ou manipular os comportamentos dos particulares. Para chegar-se a uma solução foi necessário ter-se feito uma observação, como forma de compreender a realidade vivenciada no ambiente escolar, e contextualizar os fenómenos.

#### **3.4.2. Entrevista Estruturada**

Para Gil (2010), a entrevista estruturada é uma técnica que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objectivo de obtenção de dados que interessam à investigação.

Segundo Gil (2010), a entrevista estruturada é aquela que se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e relação permanece invariável para todos entrevistados, que geralmente são em grande número. Para o estudo em alusão, foi usada a entrevista, de modo a explorar os conhecimentos dos entrevistados em relação à percepção da realidade vivenciada na comunidade escolar no que tange à influência do intérprete de língua de sinais no processo de aprendizagem.

#### **3.5. Procedimentos de Colecta e Análise de dados**

A recolha de dados foi realizada no dia 8 de Julho de 2024 e teve o fim no dia 15 do mesmo mês. A mesma foi precedida na escola onde há alunos com deficiência auditiva e, de seguida, foi feita a apresentação da credencial cedida pelo Centro de Apoio Psicológico (CEAP) da FACED ao Secretário da EJSM. De salientar que, a autorização da colecta de dados levou em torno de 7 dias. Durante a recolha de dados, a autora foi instruída pelos

Directores Pedagógicos e dois professores para a apresentação da 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> Classes, onde foi feita a aplicação da entrevista. Importa referir que, a recolha de dados foi feita em 7 dias, devido ao período em que os estudantes se encontravam (período de testes), com o acompanhamento de uma intérprete de língua de sinais que auxiliava na comunicação entre a autora e os estudantes.

Para análise e interpretação dos dados, visto que se trata de um estudo qualitativo, foram analisados com base na técnica de conteúdo proposta por (Bardin 2016, citado por Ferreira & Valle, 2023), em que a abordagem envolve etapas e apresentam intersecções que trazem sustentação de desenvolvimento de cada uma delas. As etapas propostas por Bradin (2016) são: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e a interpretação.

A **pré-análise:** é a fase da organização do material sobre o qual o pesquisador irá sistematizar as ideias preliminares, por meio de “intuições,” de modo a diferenciar a relevância, a pertinência dos materiais a serem usados por meio de leituras. Antes da ida ao campo, fez-se a organização do material (elaboração das perguntas de entrevista) para aplicação da entrevista de modo a responder o objectivo geral assim como os objectivos específicos.

A **exploração do material:** é a fase da codificação, ou seja, refere-se ao processo de transformação dos dados brutos, como textos, imagens ou áudios, em unidades de análise significativas para a pesquisa. Nesta segunda etapa, foi feita análise e organização dos dados que seriam colhidos durante a aplicação das entrevistas, por meio das informações obtidas através da observação feita em 2023.

O **tratamento dos resultados e interpretação:** é a fase de análise do material pesquisado que resulta na enumeração e na sistematização das características de seus elementos. Como resultado do processo de descrição é produzido um texto de síntese para cada categoria, de modo a expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. Nesta última fase, foi feita análise das questões feitas aos entrevistados tendo em conta os objectivos específicos e as perguntas de pesquisa.

### **3.6. Questões Éticas**

Para o cumprimento das questões éticas, a autora do estudo comprometeu-se em seguir os seguintes aspectos: apresentação da credencial à escola para a permissão da recolha de dados, o termo de consentimento, de modo a privacidade dos participantes do estudo, ou seja, para o

cumprimento das questões éticas, inicialmente foi feito um pedido de permissão direccionada a escola, de modo a respeitar as regras estabelecidas para o processo de recolha de dados, e também durante o processo das entrevistas, a autora procurou o consentimento dos participantes por meio-termo de consentimento por meio da sua assinatura como prova do mesmo. Portanto, nos instrumentos de recolha de dados, foram suprimidos a moradia e o nome, e qualquer outro dado que pudesse facilitar na identificação dos participantes.

### **3.7. Limitações do Estudo**

O estudo apresentou limitações relacionadas a amostra, uma vez que não foi possível alcançar o número total de 20 entrevistados devido a negação de participação, alegando que colocaria em risco suas imagens. Entretanto, foi feita entrevista a 9 alunos, 3 professores, 3 intérpretes e 1 Director Pedagógico, dos quais não houve a possibilidade de se alcançar o número estipulado, devido à rejeição dos participantes face ao medo de exposição do seu local de trabalho e também por alunos que não quiseram partilhar as suas ideias.

## CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo faz-se a apresentação, análise e interpretação dos dados levando em consideração as questões de pesquisa que tem relação directa com os objectivos específicos do estudo. Deste modo, começamos por caracterizar o perfil dos entrevistados para posteriormente apresentar, analisar e interpretar outros resultados tendo em conta as questões de pesquisa.

### 4.1. Caracterização do perfil dos entrevistados

A descrição do perfil dos 16 participantes encontram-se apresentadas nos quadros abaixo:

**Tabela 1:** Perfil dos alunos entrevistados

| <b>Sexo</b>                       | <b>Idade</b>  | <b>Classe</b>  |
|-----------------------------------|---------------|----------------|
| <b>Feminino</b>                   | 18/20<br>anos | 11ª classe     |
| <b>Masculino</b>                  | 19/22anos     | 11ª/12ª classe |
| <b>Total de<br/>participantes</b> | <b>9</b>      |                |

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Tabela 2:** Perfil dos Intérpretes entrevistados

| <b>Sexo</b>                        | <b>Idade</b>     | <b>Formados em LS</b> |
|------------------------------------|------------------|-----------------------|
| <b>Feminino</b>                    | <b>30/32anos</b> | <b>2</b>              |
| <b>Masculino</b>                   | <b>33 anos</b>   | <b>1</b>              |
| <b>Total dos<br/>participantes</b> |                  | <b>3</b>              |

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Tabela 3:** Perfil dos professores entrevistados

| <b>Sexo</b>                   | <b>Idade</b>   | <b>Formação</b> |
|-------------------------------|----------------|-----------------|
| <b>Feminino</b>               | <b>46 anos</b> | <b>1</b>        |
| <b>Masculino</b>              | <b>36 anos</b> | <b>1</b>        |
| <b>Total de participantes</b> | <b>3</b>       |                 |

**Fonte:** Dados da pesquisa

#### **4.1.2. Descrição da Formação da Equipa Pedagógica**

Em relação ao nível de formação da equipa de Direcção Pedagógica, nenhum dos entrevistados possuía formação superior em Pedagogia, mas todos tinham formação como professores em disciplinas específicas. Quanto aos professores entrevistados, alguns possuíam diploma superior em suas áreas, mas nenhum recebeu formação específica para trabalhar com estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Os intérpretes afirmaram ter formação superior, embora algumas sinalizações não correspondem às sinalizações conhecidas pelos estudantes.

#### **4.2. Categoria I: Influência do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel**

Nesta parte do trabalho pretendia-se descrever a influência da presença do ILSM no processo de ensino e aprendizagem, na ESJM, e para a concretização deste objectivo, foram apresentadas algumas perguntas aos intérpretes, alunos e professores.

Primeiramente, perguntou-se aos intérpretes “de que forma descreveria o seu ambiente de trabalho nesta escola, em relação à diversidade e a inclusão?”, onde obtivemos as seguintes respostas:

*II: “O ambiente de trabalho nesta escola é normal, tirando alguns aspectos que me incomodam, como não ter noção de alguns conteúdos que traduzo para os alunos, principalmente na disciplina de filosofia, um pouco biologia e português.”*

*I2: “O ambiente de trabalho é bom, mas às vezes não conseguimos nos entender porque os nossos sinais são diferentes. O que eles aprenderam eu não sei, e o que eu aprendi eles não sabem, mas procuramos usar estratégias para nos entender.”*

*I3: “O ambiente de trabalho nesta escola é desestruturado. Percebi que estes alunos não têm um currículo ajustado para eles, e eu e os professores não formamos uma boa equipe. Não me foi apresentado plano de estudos de nenhuma cadeira, e quando pergunto dizem que não há necessidade de eu saber.”*

Os relatos dos LSM sobre o ambiente de trabalho na escola em estudo revelam as subcategorias como “Ambiente de trabalho normal, com algumas dificuldades” (I1), “Desafios na comunicação devido a sinais diferentes” (I2), e “Ambiente desestruturado e falta de currículo ajustado” (I3). A partir dessa análise, entende-se que, embora o ambiente de trabalho seja considerado bom por alguns, as disparidades no conhecimento e na ausência de colaboração entre intérpretes e professores são barreiras significativas que dificultam a inclusão e o aprendizado dos alunos surdos. Isso faz-nos perceber que, apesar da importância da figura do intérprete, a verdadeira inclusão e eficácia no processo de ensino-aprendizagem dependem de um ambiente mais estruturado e de uma colaboração efetiva entre todos os envolvidos.

De um lado, os estudos de Kluwin e Moores (2000) que apontam a importância da presença de intérpretes para a inclusão de alunos surdos em ambientes educacionais, mostra semelhanças e diferenças relevantes. Assim como nos resultados desta pesquisa, os autores citados destacam que a presença de intérpretes é vital para facilitar o acesso à informação, mas também mencionam que a eficácia desse suporte depende das competências dos intérpretes e da colaboração com os professores. Por outro lado, a pesquisa de Gibbons e Neumark *et al.* (2012) ressalta que a falta de formação específica para intérpretes e professores pode limitar a eficácia do aprendizado, uma dificuldade que também foi observada nos relatos dos intérpretes e professores entrevistados.

Posteriormente, perguntou-se “quais são os recursos que a escola tem disponibilizado para os Intérpretes?”, onde obtivemos os seguintes discursos:

*I1: “Depende das disciplinas e da aula a ser dada. Por exemplo, o professor de filosofia dá fichas aos alunos para fazerem em casa e depois eles fazem juntos. Quando alguém não entende, o professor me pede ajuda para explicar. Na aula de biologia, a professora traz imagens, mas por serem impressas, alguns alunos não conseguem compreender, e eu tento explicar para eles.”*

*I2: “Tenho visto professores darem brochuras aos alunos nas férias para fazerem em casa, mas esses professores não estão capacitados para atender esses alunos. Tem cadeiras que eles não conseguem porque não têm uma formação. Mesmo para explicar algumas coisas, tem dado a nós essa responsabilidade, mas eu às vezes não sei como explicar, pois não tenho o programa de nenhuma aula.”*

*I3: “Para além das brochuras, não tenho visto outras estratégias de comunicação que os professores criam.”*

Os discursos dos LSM sobre os recursos que a escola tem disponibilizado para os Intérpretes, verificam-se as seguintes subcategorias: “Recursos variam conforme a disciplina” (I1), “Capacitação insuficiente dos professores” (I2) e “Falta de estratégias de comunicação adequadas” (I3). A análise revela que a disponibilidade de recursos para os intérpretes é inconsistente, dependendo da disciplina e das abordagens dos professores. Enquanto alguns professores utilizam fichas e imagens, a falta de formação específica para lidar com alunos surdos resulta em uma responsabilidade excessiva para os intérpretes, que muitas vezes se vêem desamparados na tarefa de explicar conteúdos complexos. Ademais, verifica-se que a ausência de um programa estruturado e de estratégias de comunicação eficazes limita ainda mais a capacidade de promover um aprendizado inclusivo e eficaz. Assim, fica evidente que, embora alguns recursos sejam disponibilizados, a sua utilização inadequada e a falta de capacitação dos educadores comprometem a qualidade do ensino para os alunos surdos.

Neste prisma, estudos como os de Doyle e Fuchs (2015) e Stinson e Saur *et al.* (2011) apontam que a formação dos professores e o uso apropriado de recursos são cruciais para a equidade no ensino inclusivo. A ausência de uma estrutura organizada dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de formação contínua para os educadores e de estratégias de comunicação mais eficazes.

De seguida, perguntou-se aos professores o seguinte: De que maneira a presença dos intérpretes tem influenciado o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?

*P1: “Influenciam sendo uma presença necessária, porque facilitam no fornecimento das informações por meio de explicações dos conteúdos aprendidos por eles (Licenciatura em Filosofia).”*

*P2: “Eles fazem o seu papel de explicar, mas a dificuldade que vejo é na comunicação com os alunos (Licenciatura em História).”*

*P3: “Acredito que os intérpretes transmitem os conhecimentos através das explicações para que eles tenham um ensino eficaz, então penso que a figura deles na sala é necessária e útil (Licenciatura em Português).”*

As respostas dos professores sobre a influência da presença dos intérpretes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva foram codificadas nas seguintes subcategorias: “Facilitador do aprendizado” (P1), “Desafios na comunicação” (P2) e “Importância da presença do professor” (P3). A partir da análise dessas declarações, observa-se que os professores reconhecem a contribuição fundamental dos intérpretes como facilitadores do aprendizado, possibilitando que os alunos tenham acesso ao conteúdo curricular de maneira mais efectiva (P1).

No entanto, também é evidente que existem desafios significativos, principalmente no que diz respeito à comunicação entre professores e alunos, o que pode limitar a eficácia do ensino (P2). Apesar dessas dificuldades, os educadores manifestam uma consciência clara da importância de sua própria presença e do seu papel no processo educacional, enfatizando a necessidade de uma abordagem colaborativa das competências do intérprete e do professor para otimizar o aprendizado dos alunos (P3).

Marschark e Rhoten et al. (2006) argumentam que a qualidade da comunicação entre professores e alunos surdos é um determinante crítico para o sucesso académico. Eles enfatizam que intérpretes bem treinados podem desempenhar um papel fundamental, mas seu impacto é maximizado quando há um entendimento claro entre todos os participantes do processo educativo.

Mais adiante, colocou-se a seguinte pergunta: De que forma a escola tem apoiado a diversidade e a inclusão dos alunos?

*P1: “Temos um problema, pois os intérpretes são formados para traduzir, mas não têm formação em filosofia, o que dificulta a comunicação. Porém, eles conseguem transmitir as informações necessárias (Licenciatura em Filosofia).”*

*P2: “Os intérpretes fazem um trabalho excelente, andando de carteira em carteira para esclarecer dúvidas (Licenciatura em História).”*

*P3: “De acordo com os resultados das avaliações, penso que a qualidade de interpretação é boa, mas os alunos são muito preguiçosos (Licenciatura em Português).”*

Os depoimentos dos professores sobre a influência da presença dos intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique (LSM) no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva foram codificados nas seguintes subcategorias: “Facilitador necessário” (P1), “Dificuldades de comunicação” (P2) e “Contribuição para um ensino eficaz” (P3). Cada ocorrência foi contabilizada para identificar padrões e tendências. Os professores destacam a importância dos intérpretes como facilitadores indispensáveis para a transmissão de conteúdos.

No entanto, nota-se que as dificuldades na comunicação são exacerbadas pela falta de formação específica dos intérpretes nas disciplinas abordadas. Além disso, o apoio da escola à diversidade e inclusão foi reflectido nas respostas dos professores, que mencionaram que, apesar dos intérpretes serem bem avaliados em seu trabalho, existem desafios persistentes.

Um professor ressaltou que, embora a interpretação seja considerada boa, a preguiça dos alunos é um obstáculo para um aprendizado mais eficaz. Assim, entende-se que enquanto os intérpretes desempenham um papel crucial na facilitação do aprendizado, a formação adequada e o suporte contínuo da escola são essenciais para otimizar a inclusão dos alunos com deficiência auditiva.

Os estudos de Harris e McAulay (2015) enfatizam a importância dos intérpretes no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em contextos em que a acessibilidade é uma preocupação central. Contudo, essa facilitação é frequentemente limitada e para isto, Marschark e Rhoten *et*

al. (2006), ressaltam que a formação contínua para intérpretes e educadores é fundamental para garantir a eficácia da comunicação e, por consequência, do aprendizado.

Ainda nesta secção, perguntou-se aos alunos como eles avaliavam o intérprete, onde obtivemos as seguintes respostas:

*A1: “A interpretação é razoável, mas algumas palavras são complicadas.”*

*A2: “O intérprete faz um bom trabalho, mas não compreendo todas as explicações.”*

*A3: “O nível de linguagem do intérprete é bom.”*

*A4: “O intérprete é muito bom.”*

*A5: “O nível de linguagem do intérprete é bom.”*

Na avaliação dos alunos sobre a actuação do intérprete, as respostas foram codificadas nas seguintes subcategorias: “Interpretação razoável” (A1), “Bom trabalho, mas dificuldade de compreensão” (A2), “Nível de linguagem bom” (A3), “Intérprete muito bom” (A4) e “Nível de linguagem satisfatório” (A5). Embora alguns alunos considerem a interpretação razoável e reconheçam que algumas palavras são complicadas, a maioria destacou que o nível de linguagem do intérprete é adequado, com um aluno elogiando directamente seu desempenho.

Os dados acima reflectem-se no trabalho de Schirmer (2000), que observou que, mesmo quando a qualidade da interpretação é considerada boa, os alunos surdos frequentemente enfrentam desafios de compreensão, sugerindo a necessidade de ajustes nas abordagens pedagógicas.

#### **4.3. Implicações dos Intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique, no Processo de Ensino-Aprendizagem na Escola Secundária Josina Machel**

Nesta parte do trabalho pretendia-se descrever as principais implicações da presença dos ILSM, no processo de ensino-aprendizagem, na ESJM. Para o alcance deste objectivo, apresentou-se algumas questões para os intérpretes.

Primeiramente, aos intérpretes, procurou-se saber quais são as estratégias que o intérprete e o professor têm adoptado para garantir uma comunicação eficaz na sala de aulas? Onde obtivemos as seguintes respostas:

*I1: “Muitas vezes, falo para os alunos sobre a importância de estudar e que a iniciativa de aprender deve partir deles mesmos, porque se eles não sentem que devem estudar para o futuro, em nenhum momento vamos ter o desempenho desejado.”*

*I2: “Eu tento motivar os alunos a se esforçarem, como qualquer pai ou mãe que motiva os seus filhos a continuar com os estudos, dizendo para eles exercitarem em casa o que foi dado na sala de aula.”*

*I3: “A única coisa que tenho dito para eles é estudar e não depender muito dos professores. Explicações que não foram atendidas, digo para que vejam no YouTube.”*

As respostas dos intérpretes sobre as estratégias adoptadas para garantir uma comunicação eficaz na sala de aula foram codificadas em subcategorias como: “Promoção da auto-iniciativa nos alunos” (I1), “Motivação e encorajamento” (I2) e “Autonomia na aprendizagem” (I3). Analisando essas falas, fica evidente que os intérpretes reconhecem a importância de incentivar a auto-iniciativa dos alunos no processo de aprendizagem, destacando que o desempenho académico deve ser uma responsabilidade compartilhada entre eles e os educadores (I1).

Além disso, a ênfase na motivação, semelhante a que um pai ou mãe proporcionaria, mostra um compromisso em apoiar o esforço dos alunos para que revisitem o conteúdo estudado (I2). Contudo, a sugestão de que os alunos busquem recursos adicionais, como vídeos no *YouTube* revela uma preocupação com a autonomia na aprendizagem (I3), apontando para uma necessidade de que os alunos se tornem mais independentes e proactivos em sua formação.

Os dados acima alinham-se com os resultados de Kemp e Watson *et al.* (2016), que evidenciam o impacto positivo do envolvimento activo no aprendizado. A colaboração entre intérpretes e professores proposta na sua pesquisa se relaciona com a teoria de Vygotsky (1978), que enfatiza a interacção social no aprendizado. No entanto, a falta de formação específica para professores e recursos adequados, mencionada por Ainscow (2005), representa um desafio significativo para a educação inclusiva. Além disso, a ênfase na autonomia dos alunos evidenciada pela recomendação de buscar recursos adicionais (I3), ecoa os postulados de Deci e Ryan (1985), sobre a importância da autodeterminação para a motivação.

De seguida, perguntou-se como os Intérpretes potencializam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Diante da questão em alusão, foram obtidas as seguintes respostas:

*I1: “A escola deveria mudar a forma como encara os alunos com deficiência auditiva e os pais. A escola tem tirado os direitos que todos os alunos deveriam ter, e os pais muitas vezes não têm interesse em aprender língua de sinais. Além disso, os professores precisam ser capacitados para lidar com alunos com necessidades especiais.”*

*I2: “A escola deveria capacitar os professores em língua de sinais pelo menos duas vezes por ano. Os intérpretes também deveriam ter formação em algumas disciplinas para que o professor não dependa de mim, e eu dele. Deveriam nos fornecer o programa dos alunos e os horários, o que até hoje eu não tenho.”*

*I3: “A escola deveria mudar tanto o aspecto físico quanto a estrutura interna da direcção. Revisar o currículo e ajustá-lo para os alunos, pois muitos reclamam das provas e fichas, que são difíceis de entender devido ao português.”*

As respostas dos intérpretes sobre como potencializam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos foram codificadas nas seguintes subcategorias: “Necessidade de mudança na percepção institucional” (I1), “Capacitação mútua entre intérpretes e professores” (I2) e “Ajuste curricular e adaptação das avaliações” (I3). A partir da análise dessas declarações, torna-se evidente que os intérpretes reconhecem a urgência de uma mudança na forma como a escola aborda a inclusão dos alunos com deficiência auditiva. Essa mudança inclui uma maior sensibilização sobre os direitos dos alunos e o envolvimento dos pais na aprendizagem da língua de sinais, o que actualmente é percebido como deficiente (I1).

Além disso, a proposta de capacitar os professores em língua de sinais e garantir que os intérpretes recebam formação em disciplinas específicas ressalta a importância de uma colaboração mais integrada entre educadores e intérpretes, para que ambos possam contribuir de forma eficaz para o aprendizado (I2). Por fim, a sugestão de revisar o currículo e adaptar as avaliações evidencia a necessidade de um ambiente educacional mais acessível, onde as dificuldades linguísticas não sejam uma barreira para a compreensão do conteúdo (I3).

Os estudos de Katz e Mirenda (2018) e Ginsburg *et al.* (2020) também enfatizam a necessidade de formação contínua para professores, destacando que essa formação contribui para um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz. Segundo os posicionamentos de autores como Baker (2016), a presença de intérpretes de Língua de Sinais é crucial para a inclusão de alunos surdos, e corroboram suas descobertas sobre a capacitação mútua (I2). Baker (2016) avança que a colaboração entre intérpretes e professores é vital para garantir que os alunos tenham acesso pleno ao currículo e possam participar activamente das actividades escolares.

Em contrapartida, a necessidade de ajustes curriculares e adaptações de avaliações (I3) encontra respaldo em autores como Lindsay (2017), que defendem a ideia de que a avaliação deve ser adaptada para atender às necessidades específicas de todos os alunos. Entretanto, sua pesquisa aponta para a falta de implementação prática dessas adaptações, indicando uma discrepância entre a teoria e a prática, evidenciando que, apesar das recomendações na literatura, a realidade nas escolas ainda carece de acções concretas.

#### **4.5. Categoria II: Relevância da Participação Activa do Professor e o Aluno Durante o Processo de Inclusão na Escola Secundária Josina Machel**

Nesta parte do trabalho pretendia-se descrever a relevância da participação activa do professor e do aluno durante o processo de inclusão na ESJM. Assim, para o alcance deste objectivo, foram apresentadas algumas questões aos professores.

Nesta senda, a primeira pergunta feita aos professores foi: Quais são as estratégias que têm usado para alcançar os objectivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos? E obtivemos as seguintes repostas:

*P1: “As estratégias que uso são dar fichas e escrever no quadro de forma resumida, para que o intérprete possa explicar e esclarecer dúvidas (36 anos, Licenciatura em Filosofia).”*

*P2: “Uma das estratégias que utilizo é trabalhar com fichas e dar trabalhos em grupo para os alunos (46 anos, Licenciatura em História).”*

*P3: “Mesmo dando fichas, os alunos muitas vezes não lêem, e quando peço voluntários para participarem nas aulas, ninguém se prontifica (48 anos, Licenciatura em Português).”*

Os relatos dos professores sobre as estratégias utilizadas para alcançarem os objectivos do processo de ensino e aprendizagem na ESJM foram codificados nas seguintes subcategorias: “Uso de fichas e materiais escritos” (P1), “Trabalho em grupo” (P2), e “Baixa participação dos alunos” (P3). Através deste panorama, percebe-se que, embora os professores reconheçam a importância de utilizar fichas e promover actividades em grupo como ferramentas para facilitar o aprendizado (P1, P2), há uma dificuldade significativa em engajar os alunos. A categoria referente à baixa participação dos alunos (P3) destaca um desafio persistente evidenciado pela resistência dos alunos em se envolver activamente nas aulas, mesmo quando são oferecidas oportunidades.

Neste âmbito, Fredricks e Blumenfeld et al. (2004) abordam as causas por falta de engajamento. Para estes autores, a resistência dos alunos em se envolver activamente nas aulas sugere que, embora os professores implementem estratégias adequadas, factores externos como a motivação, o ambiente escolar e a relação com os colegas e educadores podem estar impactando negativamente a participação dos alunos. Essa discrepância entre a prática pedagógica e a resposta dos alunos pode indicar a necessidade de uma abordagem mais holística que leve em consideração não apenas as técnicas de ensino, mas também o contexto sócio emocional dos estudantes.

Por fim, Baker (2016), por exemplo, argumenta que a inclusão de alunos com deficiência auditiva requer estratégias diferenciadas que vão além das práticas tradicionais. O facto de seus professores relatarem dificuldades em engajar todos os alunos, incluindo os surdos, corroboraria a necessidade de uma formação contínua que capacite os educadores a adaptar suas abordagens de forma mais eficaz. Além disso, Ginsburg e Becker et al. (2020) destacam a importância da personalização do ensino, sugerindo que estratégias que considerem as características individuais dos alunos podem resultar em uma maior participação e envolvimento.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES**

Este capítulo apresenta de uma forma clara e breve as principais constatações e recomendações da pesquisa. De salientar que, a pesquisa tinha como objectivo principal de analisar a influência da presença do Intérprete de língua de sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem, na Escola Secundária Josina Machel.”.

### **5.1. Conclusões**

A presente pesquisa teve como objectivo principal, analisar a influência da presença do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique. Os resultados demonstraram que a presença do intérprete é fundamental para facilitar a inclusão dos alunos surdos, embora existam desafios significativos relacionados à comunicação e à colaboração com os professores.

Os intérpretes relataram um ambiente de trabalho normal, mas com dificuldades na compreensão dos conteúdos e na formação de uma equipa eficaz. Essa situação ressalta a importância de um suporte institucional mais estruturado e da criação de um currículo que atenda às necessidades dos alunos surdos, permitindo uma melhor colaboração entre educadores e intérpretes.

No que se refere às implicações da presença dos intérpretes, os dados revelaram que, para garantir uma comunicação eficaz na sala de aula, é necessário promover a auto-iniciativa dos alunos e incentivá-los a serem mais independentes em sua aprendizagem. Os intérpretes enfatizaram a importância de motivar os alunos e sugeriram que buscassem recursos adicionais, como vídeos didácticos. Além disso, a pesquisa identificou a urgência de mudanças na percepção institucional em relação à inclusão, destacando a necessidade de capacitação mútua entre intérpretes e professores, bem como a revisão do currículo e das avaliações, de modo a criar um ambiente educacional acessível e propício ao aprendizado de todos os alunos.

Por fim, a discussão sobre a relevância da participação activa dos professores e alunos no processo de inclusão evidenciou que a colaboração efectiva entre essas partes é crucial para o sucesso da educação inclusiva. A pesquisa indicou que, embora os intérpretes desempenhem um papel essencial, a presença e a actuação dos professores são igualmente importantes para garantir que os alunos surdos tenham acesso ao conteúdo curricular. A construção de um ambiente educacional que promova a inclusão e a eficácia no aprendizado exige um comprometimento

conjunto entre intérpretes, professores e a instituição, visando a formação de um espaço educativo mais inclusivo e eficaz.

## **5.2. Recomendações**

Tomando em consideração os objectivos específicos e as conclusões levantadas, apresentamos as seguintes recomendações dirigidas aos alunos, professores e intérpretes, e à Direcção da Escola Secundária Josina Machel.

### **Para os Alunos:**

- Uma vez que a presença do intérprete ajuda na comunicação, os alunos devem explorar mais recursos didácticos visuais e digitais em Língua de Sinais de Moçambique (LSM), para reforçar o aprendizado dos conteúdos ministrados em sala de aula;
- A presença do Intérprete na sala de aula, embora a sua função seja de facilitar na compreensão da transmissão dos conteúdos, os alunos apresentaram dificuldades para compreensão da linguagem usada, devem-se envolver activamente nas aulas, procurando manter um diálogo constante com o intérprete para esclarecer dúvidas e aprimorar sua compreensão;
- A participação activa do professor e do aluno durante o processo de inclusão é de extrema importância, pois torna o processo educativo mais dinâmico, entretanto, os alunos devem buscar interagir mais com os professores, por meio de busca de explicações e argumentações dos conteúdos leccionados.

### **Para os Professores e Intérpretes:**

- A presença do intérprete tem melhorado na comunicação durante o aprendizado, por isso estes devem receber formações contínuas em LSM e práticas pedagógicas inclusivas, de modo a facilitar a comunicação com os alunos surdos;
- Embora a presença seja necessária e útil, pode-se perceber que alguns alunos reclamam da percepção da transmissão das informações, como também a falta de coordenação do plano de estudo entre os professores e intérpretes, por isso é necessário que estes e os professores, trabalhem de forma colaborativa no desenvolvimento de estratégias que

melhorem a transmissão de conteúdo, como o uso de materiais didáticos adaptados e metodologias participativas;

- A participação activa entre o professor e aluno durante o processo de aprendizagem é extremamente limitado, por conta dos professores não terem conhecimentos de língua de sinais, o que acaba fazendo com que a interacção seja apenas entre o intérprete e o aluno, o que acaba por prejudicar de certa forma na compreensão das informações transmitidas. Portanto, é necessário que tanto os professores e os alunos passem por uma formação contínua de língua de sinais, para que não haja dependência com a presença do intérprete, possibilitando assim um aprendizado mais activo e de qualidade.

#### **Para a Direcção da Escola:**

- A presença do intérprete trouxe dependência e menos exigência das capacitações dos professores para lidar com os alunos com DA, entretanto é necessário que hajam capacitações periódicas para todos os colaboradores sobre práticas inclusivas e o uso da LSM, para melhorar a interacção entre professores, intérpretes e alunos;
- A linguagem usada pelos intérpretes tem causado barreiras na compreensão das informações por eles são transmitidas, por isso é necessário que haja disponibilidade e fornecimento de recursos educacionais acessíveis, como materiais em LSM, vídeos educativos, e tecnologias assistivas que facilitem o aprendizado dos alunos surdos;
- A ausência da interacção entre os professores e os alunos tornaram o aprendizado passivo, onde o professor transmite os conteúdos no quadro e os intérpretes traduzem as informações. Assim, para que haja um aprendizado de qualidade, é necessário que se promovam pesquisas internas regulares para avaliar a satisfação dos alunos com as condições de ensino, e que implemente um sistema de *feedback* para a melhoria contínua da qualidade dos serviços prestados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). *Developing inclusive education systems: What are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>.
- Augusto, C.A. & Souza, J.P. et al. (2011). *Pesquisa qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transacção em artigos apresentados nos congressos da Sober*. Revista.
- Baker, L. (2016). *The role of feedback in enhancing student engagement in learning activities*. *Educational Psychology Review*, 28(3), 311-331. Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9355-5>.
- Bavo, N & Coelho., O. (2021). *Ensino e Aprendizagem de português (L2/LE) por alunos surdos em Moçambique*. Disponível em <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.11140>.
- Bavo, N. (2019). *Políticas de Inclusão e Estratégias de Ensino do Português para Alunos Surdos em Turmas Regulares Moçambicanas*. Tese.
- Calleja, J.M. (2008). *Os professores deste século. Algumas reflexões*. Revista institucional Universidade Tecnológica del Choco.
- Cardoso, M. R. (2011). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino básico: perspectivas dos professores*.
- Deci. E. & Ryan. M. (1985). *Motivação intrínseca e autodeterminação no comportamento humano*.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Christians, C. G., et al. (2006). *O Planeamento da Pesquisa Qualitativa*. (2ª ed). Graflina Editora Gráfica.
- Doyle, M. B., & Fuchs, D. (2015). *The impact of response to intervention on special education services*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(4), 183-192. Disponível em <https://doi.org/10.1111/ldrp.12112>.

- Ferreira, J.L. & Valle, P.D. (2023). *Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para pesquisa qualitativa em Educação*. Revista
- Ferreira, M., Oliveira, P. F., & Rodrigues, A. P. et al. (2021). *A Importância da Formação Docente para a Inclusão do Aluno Surdo na Rede Pública de Ensino*. Vol. 7.
- Fernandes, A.F. (2011). *Integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Regular*.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. Disponível em <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fonseca, J.J. (2002). *Metodologia da Pesquisa Científica*. Fortaleza.
- Gerhardt, T & Silveira., D.T. (2009). *Métodos de pesquisa*. (1ª ed). Editora UFRGS
- Gibbons, S., Neumark, D., & Patterson, C. (2012). *Does school quality matter? Evidence from a natural experiment*. *Review of Economics and Statistics*, 96(5), 959-973. Disponível em
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de Pesquisa Social*. (6ª ed).
- Ginsburg, G. S., & Becker-Haimes. et al. (2020). *Results from a randomized controlled trial evaluating the efficacy of cognitive-behavioral therapy for pediatric anxiety*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(1), 75-85. Disponível em <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.02.001>.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2018). *The importance of inclusive education for students with special needs*. *Journal of Special Education*, 52(3), 147-156. Disponível em <https://doi.org/10.1177/0022466918798761>.
- Kemp, C., Watson, A., & Williams, S. (2016). *Supporting students with disabilities: A review of the literature*. *Disability Studies Quarterly*, 36(4), Article 76. Disponível em <https://doi.org/10.18061/dsq.v36i4.5374>.
- Kluwin, T. N., & Moores, D. F. (2000). *Educational strategies for students with hearing impairments: Integrating deaf and hard-of-hearing students*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(1),25-41. Disponível em <https://doi.org/10.1093/deafed/5.1.25>.

- Lopes, E. P., & Barcelos. T.P. (2017). *O Papel do Professor no Atendimento aos Alunos com Necessidades Especiais*.
- Lopes, L. (2020). *O Papel do Intérprete de Libras no Contexto Escolar*. Itatiba. Revista.
- Marconi, M.A., & Lakatos, E. M. (2009). *Fundamentos da metodologia científica*. (6ª edição). São Paulo. Atlas.
- Marschark, M., Rhoten, C., & Fabich, M. (2006). *Effects of cochlear implants on children's learning and development*. *Deafness and Education International*, 8(3), 135-144. Disponível em <https://doi.org/10.1002/dei.201>.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). (2019). *Revisão de Políticas Educacionais*.
- Momade, S.I. (2022). *Traços de inovação do Sistema Nacional da Educação em Moçambique: Diferenças e Semelhanças das leis 4/83, 6/92 e 18/18*.
- Mota, J. R. & Cardoso. J. S. et al. (2022). *A inclusão do deficiente auditivo na escola regular*.
- Nascimento, M.A. & Becker, T. M. (S/d). *O Papel do Professor Diante da Educação Inclusiva*. Universidade Federal Santa Maria. Disponível em: [www.agapasm.com.br/Artigos/O%20Papel%20do%20professores%20diante%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf](http://www.agapasm.com.br/Artigos/O%20Papel%20do%20professores%20diante%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf).
- Oliveira, F. R., Araújo, M. B., & Silva, J. B. (2019). *O Papel do professor na Educação Inclusiva*.
- Pessoa, E. B., & Souto, M. C. et al. (2014). *Deficiência Auditiva: Por uma Escola Inclusiva*.
- Rocha, A. B., (2017). *O Papel do Professor na Educação Inclusiva*.
- Rudio. F.V. (2002). *Introdução ao projecto de pesquisa científica*. Petrópolis.
- Silva, D. B. M. (2019) *Educação Especial em Moçambique: Uma Análise das Políticas Públicas*.

Stinson, M., Liu, Y., Saur, R., & Long, G. (2011). *Classroom participation by deaf and hard-of-hearing students in regular classes: Can interpreters make a difference?* *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 19-30. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr028>

Warnock, H. M. (1978). *Relatório da Comissão*.

ANEXOS

Anexo I: Credencial

**UNIVERSIDADE  
EDUARDO  
MONDLANE**

**Faculdade de Educação**

A  
Escola Secundária Josina Machel  
Maputo

N/Refº 667 /FACED/24

Maputo, 21 de Maio de 2024

**CREDENCIAL**

Para efeitos de realização da Monografia do final do curso, está devidamente credenciada a sra. **Zuneid Sulemane Juma**, estudante finalista do curso de Licenciatura em Psicologia Social e Comunitária na FACED/UEM, para proceder a recolha de dados na Instituição que V. Excia dirige, com objectivo de elaborar sua Monografia intitulada "A Influência da Presença do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de ensino e a Aprendizagem, na Escola Secundária Josina Machel".

Cordiais Saudações;

A Directora-Adjunta para a Graduação  
*Nilza A. T. César*  
Mestre, Nilza Aurora Tarcísio César  
(Assistente Universitária)

*Hoje em dia  
Educação  
24/05/2024*

**ESCOLA SECUNDÁRIA JOSINA MACHEL**  
Nº 603  
Recebido em 23.05.2024

Av. Julius Nyerere, nº 3453, Campus Principal, Tel.: (+258) 21 493313, Fax.: (+258) 21 493313  
Maputo – Moçambique

## Anexo II: Autorização de Recolha de Dados

  
REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE  
Conselho dos Serviços de Repartição do Estado da Cidade de Maputo  
Serviço de Assuntos Sociais  
Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia Ka Mpfuna  
Escola Secundária Josina Machel  
Av. Patrice Lumumba nº 68, CP 219, Telef. 324075,325719, Fax: 304490, email:  
interjm@zebra.uem.mz

N/RP 514 SESJM/ 10.2/2024 Maputo 27 de Maio de 2024

**À : Direcção da  
Faculdade de Educação  
/UEM/Maputo**

**Assunto: Comunicação do despacho**

Em resposta á vossa carta com o nº de ref 667/FACED/24 do dia 20 de Maio de 2024, na qual solicitam autorização de recolha de dados, para realização de Monografia ao estudante do 4º ano, do curso de Licenciatura em Psicologia Social e Comunitária de nome **Zuneid Sulumane Juma**, comunica-se o despacho do Exmo Senhor Director da Escola cujo teor é o seguinte:

“ Isto

**Autorizo**

Ass: **Orlando José Dima**  
(Especialista da Educação)  
Maputo 24/05/2024”  
Com mais Saudações.

A Directora Adjunta Administrativa  
**Zibia Engrácia Luciano Samo**  
Zibia Engrácia Luciano Samo  
(Téc. Superior N1E1)



**Zuneid Sulumane Juma**

LAT/ZEL/2022

### Anexo III: Termo de Consentimento



FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
LICENCIATURA EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DAS NECESSIDADES EDUCATIVAS  
ESPECIAIS

Consentimento Informado Dirigido aos Professores da Escola Secundária Josina Machel

No âmbito da elaboração da Monografia da Licenciatura em Psicologia Escolar e das Necessidades Educativas Especiais, na faculdade acima referida, sob supervisão do docente Meque Raúl Samboco, eu, **Zuneid Sulemane Juma**, estou a realizar uma pesquisa com o título “*Influência do Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de Ensino e Aprendizagem: caso da Escola Secundária Josina Machel - Maputo*” para qual se pede a sua participação de forma livre e voluntária. De forma específica, o estudo apresenta os seguintes objectivos: (i) identificar a influência do intérprete de Língua de Sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem, na Escola Secundária Josina Machel; (ii) descrever as implicações da presença dos intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique no processo de ensino-aprendizagem, na Escola Secundária Josina Machel; (iii) discutir a relevância da participação ativa do professor e do aluno durante o processo de inclusão na Escola Secundária Josina Machel.

Assim, para facilitar a recolha de dados, as entrevistas serão gravadas durante as sessões para posterior transcrição das mesmas. Importa referir que serão garantidos todos os cuidados éticos, a confidencialidade e anonimato.

Assinatura do/a Entrevistado

Maputo, 08 / 07 / 2024

A pesquisadora

Maputo, 08 / 07 / 2024

## **Anexo VI: Estrutura das Entrevistas**

### **Guião de Entrevista Dirigido aos Alunos da Escola Secundária Josina Machel**

#### **I parte: Dados Sociográficos**

**Sexo:**

Feminino\_\_\_ Masculino\_\_\_

Idade\_\_\_

Classe\_\_\_

#### **II Parte: Condições Ambientais e Estruturais**

1. Quais são os desafios que têm enfrentado para adaptação das salas de aulas que a escola tem oferecido?
2. Quais são os recursos que a escola tem fornecido para melhorar o seu aprendizado?
3. Quais são os aspectos inclusivos que a escola deveria melhorar?

#### **II Parte: Influência do Professor e o Intérprete Durante as Aulas**

4. De que forma a presença do professor e o intérprete tem melhorado o seu ensino e aprendizado?
5. Qual é a sua percepção sobre a qualidade de interpretação fornecida pelo intérprete durante as aulas?
6. Como é que o professor incentiva a participação activa dos alunos nas discussões na sala de aulas?
7. Qual é a tua opinião em relação a inserção do intérprete na sala de aulas?

## **Guião de Entrevista Dirigido aos Professores da Escola Secundária Josina Machel**

### **I Parte: Dados Sociodemográficos**

#### **Sexo**

Feminino ( ) Masculino ( )

#### **Formação Profissional**

Educação Especial ( ) Formação de Professor Regular ( )

### **II Parte: Percepção do Professor em Relação a Metodologia e a Presença do Intérprete**

1. Quais são as estratégias que têm usado para alcançar os objectivos o processo de ensino e aprendizagem dos alunos?
2. Quais são os recursos que a escola tem oferecido para melhorar a aprendizagem dos alunos?
3. De que maneira a presença dos intérpretes tem influenciado o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva?
4. De que forma a escola tem apoiado a diversidade e a inclusão dos alunos?
5. Quais são os desafios que a escola tem enfrentado no processo de inclusão?

**Guião de Entrevista Dirigido aos Intérpretes de Língua de Sinais, da Escola Secundária  
Josina Machel**

**I Parte: Dados Sociodemográficos**

**Sexo**

Feminino ( ) Masculino ( )

**Formação profissional**

Educação Especial ( ) Formação de Professor Regular ( ) Licenciatura ( )

**II. Parte:**

1. De que forma descreveria o seu ambiente de trabalho nesta escola em relação à diversidade inclusão?
2. Quais são os recursos que a escola tem disponibilizado para os intérpretes?
3. Quais são as estratégias que o Intérprete e o Professor têm adoptado para garantir uma comunicação eficaz na sala de aulas?
4. Como os intérpretes potencializam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos?
5. Quais são as mudanças que seriam necessárias para melhorar o ensino dos alunos?