



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Análise do Trabalho colaborativo entre Professores e intérpretes de Língua de Sinais de
Moçambique, na Escola Secundária Josina Machel, (2023)**

Filomena Elvira Tovela

Maputo, Julho de 2025

Universidade Eduardo Mondlane

Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Análise do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais de
Moçambique na Escola Secundária Josina Machel (2023)**

Filomena Elvira Tovela

Supervisora: Doutora Delfina Benjamim Massangaie da Silva

Co- Supervisora: Doutora Mónica Simão Mandlate

Maputo, Julho de 2025

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro por minha honra que este trabalho de Dissertação nunca foi apresentado, na sua essência, para a obtenção de qualquer grau ou num outro âmbito e o mesmo constitui o resultado da minha investigação, estando no texto e nas referências as fontes utilizadas.

(Filomena Elvira Tovela)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à Deus pela saúde e força que me concedeu para que eu pudesse realizar e terminar com sucesso o curso do Mestrado em Educação Inclusiva pela Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane.

Aos meus pais, Francisco e Tovela, e Maria Tivane, que me criaram num ambiente harmonioso e incentivaram-me a aprender continuamente.

Ao meu esposo, Adelino Zucula, pela paciência, compreensão, amor, apoio emocional, material e académico.

Aos meus filhos Witína, Hossana, Ebano e Júnior, e aos netos Viviany, Marta e Merlim, que são a razão da minha vida. Agradeço-vos pela compreensão e pela alegria que me têm dado durante a formação no curso do Mestrado.

À minha supervisora, Doutora Delfina Benjamim Massangaie da Silva (in memória), pela supervisão e apoio no processo da elaboração da dissertação.

À Doutora Mónica Simão Mandlate, agradeço pelo apoio prestado sobretudo nos momentos de grandes incertezas derivadas pela morte da supervisora.

À Direcção, Professores e Intérpretes de Língua de Sinais da Escola Secundária Josina Machel, por terem permitido que eu recolhesse os dados para o efeito do estudo.

A todos os colegas do curso de Mestrado em Educação Inclusiva, edição (2021), e em especial à Nárcia Talapa, do meu grupo de estudo, agradeço pela colaboração e pelos momentos de aprendizagem que juntos tivemos durante a formação e na elaboração da dissertação.

Um agradecimento especial aos Doutores Pedro Cossa e Argentino Nunes por terem acreditado em mim ao ponto de endossar referências para a minha candidatura ao curso do Mestrado em Educação Inclusiva.

Aos colegas do serviço, Rui Manjate, Manuel Biriate, Nhull Mugas e Vasca Nhone, que estiveram ao meu lado e apoiaram-me durante a realização do curso e dissertação em particular, o meu muito **Kanimambo** (Obrigado).

DEDICATÓRIA

Aos meus pais (em memória), à minha família, o meu porto seguro.

Ao meu esposo, cúmplice e companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos, razão do meu viver.

Índice

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE	iii
AGRADECIMENTOS	iv
DEDICATÓRIA	v
RESUMO.....	iv
ABSTRACT	v
LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vi
LISTA DE TABELAS.....	vii
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	8
1.1 Contextualização.....	8
1.2 Problema de pesquisa.....	9
1.3 Objectivos do trabalho	11
1.3.1 Objectivo geral	11
1.3.2 Objectivos Específicos	11
1.4 Perguntas da pesquisa	12
1.5 Justificativa	13
1.6 Estrutura da dissertação	14
CAPÍTULO II REVISÃO DA LITERATURA	15
2.1 Conceitos-chave	15
2.1.1 Trabalho colaborativo	15
2.1.2 Inclusão	16
2.1.3 Língua de sinais	16
2.2 Estado de arte sobre a problemática do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais no ensino regular	17
2.3 Quadro Teórico: Teoria Construtivista	19
2.4 Trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais	21
2.5 Recursos didácticos pedagógicos aplicáveis no contexto das turmas inclusivas.....	23

2.6 Importância do intérprete de língua de sinais na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas no ensino regular	24
2.7 Papel do intérprete de Língua de sinais e o professor na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares	26
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	29
3.1 Descrição do local do Estudo.....	29
3.2 Abordagem Metodológica	30
3.3. População e amostra	31
3.4 Amostragem intencional	32
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	33
3.4.1. Análise documental	33
3.4.2. Entrevista semi-estruturada	34
3.4.3. Observação	34
3.5 Limitações.....	34
3.6 Validade e fiabilidade do estudo.....	34
3.7. Processo de recolha de dados.....	35
3.8 Técnicas de análise de dados	35
3.8.1 Pré-análise.....	36
3.8.2 Análise do material	36
3.8.3 Tratamento dos resultados	36
3.9 Questões éticas.....	36
CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	38
4.1O papel do Professor e Intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares na Escola Secundária Josina Machel.....	38
4.2Recursos didácticos promotores da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas aplicados nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel.....	41
4.3Percepções dos Professores e Intérpretes relativamente ao trabalho colaborativo voltado à inclusão de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel.....	
.....44	

CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E SUGESTÕES	48
5.1 CONCLUSÃO	48
5.2 Sugestões.....	49
Referências bibliográficas.....	50
ANEXO.....	59
APÊNDICES.....	71
Apêndice IV. Carta de consentimento direcccionada aos participantes da pesquisa.....	76

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas no ensino regular pressupõe o contributo de vários actores educativos. Partindo desta premissa, o presente trabalho analisa o trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais de Moçambique na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas, na Escola Secundária Josina Machel. Para o efeito, utilizou-se uma abordagem qualitativa, recorrendo-se à entrevista semi-estruturada e à observação como técnicas de recolha de dados. A amostra do estudo foi constituída por 28 participantes, dos quais 4 professores, 2 intérpretes de língua de sinais e 22 alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas. Para a sua selecção, recorreu-se à amostragem intencional. O estudo concluiu que a colaboração entre professores e intérpretes de língua de sinais de Moçambique é considerada positiva. Tanto professores como intérpretes de língua de sinais desempenharam eficazmente os seus papéis, sem interferência no papel do outro. Por outro lado, os professores recorreram a vários métodos alternativos de ensino, com destaque para o uso de cartazes com imagens e resumos claros e objectivos. Por fim, conclui-se que a carga horária das turmas inclusivas não pôde ser semelhante à das turmas não regulares, visto que o trabalho colaborativo exige maior alocação de tempo, uma vez que a acção pedagógica exercida pelo professor e pelo intérprete decorre em simultâneo.

Palavras-chave: Trabalho colaborativo; Inclusão e Língua de Sinais

ABSTRACT

The school inclusion of students with Special Hearing Educational Needs in regular education presupposes the contribution of several educational actors. Based on this premise, the present work sought to analyze the collaborative work between Mozambican sign language teachers and interpreters in the school inclusion of students with special auditory educational needs at Escola Secundária Josina Machel. For this purpose, a qualitative approach was used, using semi-structured interviews and observation as data collection techniques. As for the study sample, it was made up of 28 participants, including 4 teachers, 2 sign language interpreters and 22 students with Special Hearing Educational Needs. For its selection, intentional sampling was used. The study concluded that collaboration between teachers and sign language interpreters in Mozambique is good. Whether teacher or Mozambican sign language interpreter, each actor plays their role effectively and without interfering in the role of the other. On the other hand, it was concluded that teachers use several alternative teaching methods, with emphasis on the use of posters with images and clear and objective summaries. Finally, it is concluded that the workload of inclusive classes cannot be similar to that of non-regular classes, since the collaborative act requires the allocation of the greatest amount of time since the pedagogical action carried out by the teacher and the interpreter takes place simultaneously.

Key words: Collaborative work; Inclusion and Sign Language

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CRM	Constituição da República de Moçambique
DMET	Declaração Mundial Sobre Educação para Todos
DMKM	Distrito Municipal KaMpfumu
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ESJM	Escola Secundária Josina Machel
ILS	Intérprete de língua de sinais
ILSM	Intérpretes de língua de sinais de Moçambique
LSM	Língua de Sinais de Moçambique
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NEEA	Necessidades Educativas Especiais Auditivas
PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
PEE	Plano Estratégico da Educação
PNE	Política Nacional de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de alunos com necessidades educativas especiais	11
Tabela 2: Caracterização da amostra de professores e interpretação.....	32

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O Estado moçambicano aderiu a vários tratados internacionais que promovem a defesa e protecção da igualdade de direitos entre os cidadãos, sem distinção de idade, sexo, religião ou grupo social de pertença. Neste trabalho, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que postula no artigo 26.^º que "toda a pessoa tem direito à educação; a educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino básico; o ensino básico é obrigatório". Outrossim, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990 ressalta a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos, sejam elas crianças, jovens ou adultos, como forma de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Em cumprimento dos tratados anteriormente citados, a Política Nacional de Educação (PNE) de 1995 (p. 4) reconhece a pessoa com deficiência, na medida em que refere que os alunos com NEE podem frequentar as escolas de ensino regular e as escolas especiais, dependendo da “gravidade” da deficiência. É previsto que esses alunos receberão “acompanhamento” dos professores de apoio e itinerantes, incluindo material e equipamento necessário para a sua aprendizagem.

A partir da abordagem, comprehende-se que, em Moçambique, o sistema educativo é norteado por princípios pedagógicos que asseguram o direito à educação aos cidadãos, independentemente das diferenças e limitações que o indivíduo tiver.

A frequência dos alunos com NEE no ensino regular tem como suporte a Declaração de Salamanca de 1994, que estabelece que todos os alunos passam a aprender no mesmo contexto ou na mesma sala de aulas, sem distinção ou separação. Segundo as orientações internacionais, as políticas educacionais no país passam a ser formuladas no sentido de acolher todas as pessoas com necessidades educativas especiais no sistema nacional de educação. A aceitação desses alunos não foi antecedida pela formação de profissionais para actuar no sistema de ensino. Como constata Chambal (2007), apesar da ampliação do acesso à escolarização de alunos com deficiência, verifica-se a falta de apoio e serviços especializados no fluxo de escolarização desses alunos. Face às dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no processo da inclusão dos alunos com NEEA, surge o perfil de ILSM. De acordo com Lacerda (2009), *apud* Albres (2015), a actuação do intérprete inicia antes do momento da aula, isto é, deve ter acesso ao

programa curricular da classe em que interpreta e partilhar com o professor as estratégias pedagógicas que adoptará nas suas aulas para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

No âmbito do estudo exploratório realizado na ESJM, através da aplicação da entrevista semi-estruturada envolvendo o director adjunto escolar, constatou-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas frequentam da 7.^a a 12.^a Classe e que recebem aulas juntamente com os que não têm as mesmas necessidades. Durante o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), notou-se que os professores e ILSM realizam um trabalho colaborativo, como forma de garantir que, independentemente da necessidade educativa especial, deficiência e/ou limitação que os alunos tenham, todos possam aprender no mesmo contexto escolar. Igualmente, observou-se que, mesmo na presença de intérpretes de línguas de sinais de Moçambique, os professores recorrem a meios alternativos como auxílio para a lecionação e aprendizagem dos alunos.

A partir do exposto acima, com base num estudo exploratório na ESJM, constatou-se que, no ano lectivo de 2023, a escola matriculou os alunos com NEEA e estes estão alocados em turmas regulares, obedecendo, deste modo, ao pressuposto da Declaração de Salamanca de 1994 e da Política Nacional da Educação de 1995.

1.2 Problema de pesquisa

O Estado moçambicano aderiu a vários tratados internacionais que promovem a defesa e protecção da igualdade de direitos entre os cidadãos, sem distinção de idade, sexo, religião ou grupo social de pertença. Neste trabalho, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, que postula no artigo 26.^º que "toda a pessoa tem direito à educação; a educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino básico; o ensino básico é obrigatório". Outrossim, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990 ressalta a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem de todos os cidadãos, sejam elas crianças, jovens ou adultos, como forma de contribuir para a construção de um mundo melhor.

Em cumprimento dos tratados anteriormente citados, a Política Nacional de Educação (PNE) de 1995 (p. 4) reconhece a pessoa com deficiência, na medida em que refere que os alunos com NEE podem frequentar as escolas de ensino regular e as escolas especiais, dependendo da “gravidade” da deficiência. É previsto que esses alunos receberão “acompanhamento” dos professores de apoio e itinerantes, incluindo material e equipamento necessário para a sua aprendizagem.

A partir da abordagem, comprehende-se que, em Moçambique, o sistema educativo é norteado por princípios pedagógicos que asseguram o direito à educação aos cidadãos, independentemente das diferenças e limitações que o indivíduo tiver.

A frequência dos alunos com NEE no ensino regular tem como suporte a Declaração de Salamanca de 1994, que estabelece que todos os alunos passam a aprender no mesmo contexto ou na mesma sala de aulas, sem distinção ou separação. Segundo as orientações internacionais, as políticas educacionais no país passam a ser formuladas no sentido de acolher todas as pessoas com necessidades educativas especiais no sistema nacional de educação. A aceitação desses alunos não foi antecedida pela formação de profissionais para actuar no sistema de ensino. Como constata Chambal (2007), apesar da ampliação do acesso à escolarização de alunos com deficiência, verifica-se a falta de apoio e serviços especializados no fluxo de escolarização desses alunos. Face às dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no processo da inclusão dos alunos com NEEA, surge o perfil de ILSM. De acordo com Lacerda (2009), *apud* Albres (2015), a actuação do intérprete inicia antes do momento da aula, isto é, deve ter acesso ao programa curricular da classe em que interpreta e partilhar com o professor as estratégias pedagógicas que adoptará nas suas aulas para desenvolver a aprendizagem dos alunos.

No âmbito do estudo exploratório realizado na ESJM, através da aplicação da entrevista semi-estruturada envolvendo o director adjunto escolar, constatou-se que os alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas frequentam da 7.^a a 12.^a Classe e que recebem aulas juntamente com os que não têm as mesmas necessidades. Durante o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), notou-se que os professores e ILSM realizam um trabalho colaborativo, como forma de garantir que, independentemente da necessidade educativa especial, deficiência e/ou limitação que os alunos tenham, todos possam aprender no mesmo contexto escolar. Igualmente, observou-se que, mesmo na presença de intérpretes de línguas de sinais de Moçambique, os professores recorrem a meios alternativos como auxílio para a lecionação e aprendizagem dos alunos. A partir do exposto acima, com base num estudo exploratório na ESJM, constatou-se que, no ano lectivo de 2023, a escola matriculou os alunos com NEEA e estes estão alocados em turmas regulares, obedecendo, deste modo, ao pressuposto da Declaração de Salamanca de 1994 e da Política Nacional da Educação de 1995.

Tabela 1: Número de alunos com necessidades educativas especiais

Ano	Classes	Transtorno da fala	Físico motor	+ de uma deficiência	Auditiva
2023	7 ^a	4	5	8	16
	8 ^a			11	31
	9 ^a			8	33
	10 ^a		3		39
	11 ^a		1		27
	12 ^a		2		43
	Total	4	11	27	189

A inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular configura-se como um dos desideratos do sistema educativo moçambicano. Aliada à existência do intérprete nas turmas da ESJM, formulou-se a seguinte pergunta de partida:

Até que ponto o trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique contribui no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel?

1.3 Objectivos do trabalho

1.3.1 Objectivo geral

- ✓ Analisar o contributo do trabalho colaborativo entre os professores e intérpretes de língua de sinais de Moçambique no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel.

1.3.2 Objectivos Específicos

- ✓ Identificar o papel do Professor e Intérpretes de Língua de sinais de Moçambique no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares na Escola Secundária Josina Machel;
- ✓ Descrever os recursos didáticos promotores da inclusão de alunos com NEEA aplicados nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel;

- ✓ Discutir as percepções dos Professores e Intérpretes de Língua de sinais de Moçambique relativamente ao contributo do trabalho colaborativo voltado à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel;
- ✓ Explicar a importância do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel.

1.4 Perguntas da pesquisa

- ✓ Que papel é desempenhado pelo Professor e Intérpretes de Língua de sinais de Moçambique no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares na Escola Secundária Josina Machel?
- ✓ Quais são os recursos didáticos existentes na Escola Secundária Josina Machel visando a promoção da inclusão de alunos com NEEA nas turmas regulares escolares?
- ✓ Que percepções os Professores e Intérpretes de Língua de sinais de Moçambique têm relativamente ao contributo do trabalho colaborativo na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel?
- ✓ Qual é a importância do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel?

1.5 Justificativa

A motivação para abordar o contributo do trabalho colaborativo entre os professores e intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique para a facilitação da inclusão de alunos com NEEA nas turmas regulares da ESJM prende-se com o facto de, ao longo da minha carreira, ter presenciado inúmeras vezes a problemática da inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas inclusivas, envolvendo professores e alunos.

Após a conclusão das disciplinas curriculares do curso de Mestrado em Educação Inclusiva, para o trabalho final do curso, considerei relevante abordar o contributo que o intérprete presta para a inclusão de alunos com NEEA no ensino regular, visto que muitos estudos realizados em Moçambique se têm centrado apenas no professor como facilitador da inclusão, excluindo, desta feita, outros intervenientes, com destaque para o intérprete de Língua de Sinais de Moçambique. Por outro lado, este trabalho é relevante, uma vez que busca demonstrar que, nas turmas regulares moçambicanas, para que haja inclusão escolar, é necessário investir na formação de intérpretes, pois Bavo e Coelho (2021) afirmam que os professores não têm formação adequada para trabalhar com alunos surdos e preferem recorrer a gestos não estandardizados e à escrita no quadro como forma de tentar contornar algumas dificuldades.

Em harmonia com a abordagem de Bavo e Coelho (2021), os resultados da pesquisa de Bavo e Coelho (2019) indicam que os professores têm pouca experiência em trabalhar com alunos surdos, isto é, não têm formação especializada e não dominam a língua de sinais. Igualmente, constataram ainda que os professores não desenvolvem uma comunicação positiva e estimulante com os alunos surdos, o que pode, de alguma forma, influenciar negativamente a aprendizagem.

Na área académica, o trabalho é pertinente na medida em que os seus resultados poderão contribuir para a formulação de políticas que norteiam a educação inclusiva em Moçambique, de modo a incluir a figura do intérprete como um actor preponderante na garantia da inclusão de alunos com NEE e, em particular, com deficiência auditiva, visto que, de acordo com o artigo 37.º da Constituição da República de Moçambique, está consagrado que os cidadãos com deficiência gozam plenamente dos direitos constitucionalmente estabelecidos. Para além disso, o artigo 125.º preconiza que “o Estado promove a criação de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais”.

1.6 Estrutura da dissertação

Este trabalho está organizado em cinco capítulos, considerando a numeração a partir da introdução, onde é feita a contextualização, é descrita a problemática da pesquisa, são apresentados os objectivos geral e específicos, seguidos pelas perguntas de pesquisa e encerra-se o capítulo com a justificativa.

O segundo capítulo comprehende a revisão da literatura, tem como objectivo apresentar a fundamentação teórica que serviu de base na realização deste trabalho. Assim, são apresentados os três conceitos considerados chave na realização desta pesquisa, que são: Trabalho colaborativo, Inclusão e Língua de Sinais.

Seguidamente, o capítulo aborda os seguintes subtítulos: Estado de arte sobre a problemática do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais no ensino regular; Quadro teórico: teoria construtivista; Trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais; Recursos didácticos pedagógicos aplicáveis no contexto das turmas inclusivas; Importância do intérprete de língua de sinais na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas no ensino regular e o papel do intérprete de Língua de sinais e o professor na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas.

O terceiro capítulo é relativo ao itinerário metodológico, tem como objectivo apresentar os caminhos que foram seguidos na realização deste trabalho. Este inicia com a descrição do local do estudo; Abordagem metodológica; Método de procedimento; População e Amostra; Técnicas e instrumentos de Recolha de Dados; Técnicas de Análise e Tratamento dos Dados e por fim, são apresentadas as Questões Éticas.

O quarto capítulo tem como foco apresentar e analisar os dados recolhidos durante a pesquisa. Os mesmos são apresentados, tendo como base os objectivos específicos, previamente formulados. O quinto capítulo apresenta a conclusão e sugestões, respectivamente.

O capítulo a seguir é referente a revisão da literatura que fundamenta o trabalho na perspectiva de vários autores que se debruçam sobre a temática do trabalho colaborativo entre professor- intérprete de língua de sinais de Moçambique.

CAPÍTULO II REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo apresenta os principais conceitos relacionados com o estudo e na mesma linha traz várias abordagens que nos ajudam a analisar o trabalho colaborativo exercido pelo professor e intérprete de língua de sinais de Moçambique no âmbito da inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares.

2.1 Conceitos-chave

2.1.1 Trabalho colaborativo

Para Azevedo (2020, p. 80) o trabalho colaborativo é "um modelo de prestação de serviço pouco utilizado; a compreensão de dois professores, juntos, desenvolvendo actividades em uma sala de aula, configura-se como uma tarefa difícil, visto que são formados para conduzir sua sala de aula de forma autónoma".

O trabalho colaborativo tem sido implementado no sentido de alavancar a inclusão. O trabalho em colaboração, constituído por docentes da mesma escola na solução de seus problemas, apresenta-se como um modelo valioso para o processo de constituição de uma escola inclusiva (Amaral, 2018).

Cabral, Postalli, Orlando e Gonçalves (2013) referem que o trabalho colaborativo é realizado entre o professor do Ensino Regular e o professor de Educação Especial, na base do diálogo frequente e sistemático, a fim de construírem planificações, adaptações curriculares, materiais, estratégias de ensino e fazerem avaliações.

Na óptica Cabral et al (2013, p. 394) existem outras formas de colaboração no contexto escolar, como “a colaboração que envolve compromisso dos professores, dos administradores da escola, do sistema escolar e da comunidade, ou seja, de todos os agentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem”.

A partir da perspectiva teórica relativa ao conceito de Trabalho colaborativo, o presente trabalho é norteado pela abordagem de Azevedo (2020) que vinca que de forma que o aluno com NEEA possa aprender é necessário que haja uma colaboração entre intérprete e professor. Para o efeito, deve existir relação harmoniosa entre os dois, tal como é abordado no tópico 2.4 deste capítulo.

2.1.2 Inclusão

O conceito de inclusão tem sido muitas vezes utilizado com o objectivo de demarcar as práticas de segregação que consistem em agrupar e retirar do ensino regular os alunos com deficiência que apresentam dificuldades de adaptação ou de aprendizagem (Henriques, 2012).

Para Ainscow (1995) inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

Pacheco (2007) define inclusão como sendo uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos com ou sem deficiência.

À luz das definições apresentadas, constatamos que os autores anteriormente citados têm a mesma linha de pensamento e são as que melhor se enquadram na nossa pesquisa, na medida em que todos fazem menção à criação de condições adequadas para que o aluno com NEE desenvolva suas potencialidades sem necessariamente precisar de um auxílio.

2.1.3 Língua de sinais

Segundo Machado e Weininger (2018) a língua de sinais é o meio de comunicação da pessoa surda ou com NEEA, sua forma de manifestar o pensamento, emoções, além do desenvolvimento psicológico. O acesso a essa língua o mais cedo possível, é a grande possibilidade que esta tem de desenvolver-se integralmente. A pessoa com NEEA tem direito a um intérprete de língua de sinais, para que seja feita a tradução e interpretação de todo o conteúdo ministrado em sala de aula.

Uma língua de sinais diferencia-se de língua oral em relação ao canal de comunicação, sendo o visual-espacial na primeira, e oral-auditivo na segunda. Mesmo com essa diferença, ambas são consideradas como línguas naturais, pois possuem características como: léxico, isto é, um conjunto de símbolos convencionais, e uma gramática, ou seja, um sistema de regras que rege o uso e a combinação desses símbolos em unidades maiores (Pereira, Choi, Vieira & Ricardo 2011).

Relativamente ao contexto moçambicano, Bavo e Coelho (2019) afirmam que, só ano de 1990 é que começou a se falar da Língua de Sinais de Moçambique, (LSM). A Língua de Sinais tem características próprias, sendo a principal delas ser uma Língua gestual-visual (Iconicidade), ou seja, uma língua que utiliza o canal visual e as expressões faciais corporais (as mãos, principalmente) na construção da comunicação. Dessa forma, diferencia-se da

Língua Oral, que utiliza o canal da audição e da fala como recursos comunicativos Ngunga, et al (2013) citados por Muchanga (2020).

De acordo com Constituição da República de Moçambique, (CRM), no número dois do Artigo 125, o Estado promove a criação de condições necessárias para a aprendizagem da língua de sinais. Esta protecção é reflectida no PEE de (2012-2016) na medida em que se vinca a igualdade de oportunidades, através da promoção de uma participação inclusiva que se deve proporcionar a crianças jovens e adultos com necessidades educativas especiais em cada um dos níveis de ensino, Moçambique (2012).

Apesar de a legislação preconizar o uso da língua de sinais, o oralismo continua a ser o método obrigatório, por um lado pela falta de recursos que inviabiliza a aplicação da lei, por outro pelo preconceito que considera a língua falada como a única forma de comunicação aceite pelos professores em geral. Como consequência, as crianças surdas sentem-se confusas, estrangeiras e postas de lado, (Baptista, 2008).

2.2 Estado de arte sobre a problemática do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais no ensino regular

Assumimos que quer no contexto internacional quer nacional não somos os primeiros a realizar o estudo inserida na problemática do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais no ensino regular. Nesta ordem de ideias, a seguir, apresentamos uma resenha sobre os estudos realizados nos últimos 10 anos.

Em 2012, Guimarães fez um estudo com objectivo de investigar a função do intérprete da língua de sinais na literatura e na legislação e sua efectivação na sala de aula inclusiva e tendo concluído que os intérpretes de língua de sinais realizam na prática muito mais do que o descrito na teoria, vão além do acto de interpretar de uma língua para outra, interagem na vida social e na aprendizagem dos alunos surdos, além de frisar a importância desses profissionais participarem de formações contínuas e se aprofundem mais nos documentos legais que regem sua profissão como também como se dá a aprendizagem do aluno surdo.

Por seu turno, Sousa (2013) realizou uma pesquisa que visava conhecer as narrativas dos profissionais intérpretes de Libras/Português que estão sendo desafiados a participar de um modelo educacional conflituoso. Os resultados apontam que as metodologias utilizadas nas escolas e a prática do Interpretação Educacional tem a ver com o contexto ao qual está inserido, ela também sugere uma possível solução para a inclusão de surdos em escolas de

ouvintes que é primeiramente concentrar os surdos e ter professores bilingues para trabalhar com eles, ou seja, haverá duas aulas na mesma sala com a professora ouvinte ministrando a aulas para os ouvintes e a professora bilíngue ministrando as aulas para os surdos, criando um micro universo dentro da sala de aula para que essa proposta dê certo.

Vieira (2017) no seu estudo que foca na formação, contratação, papel, função dos IE nas escolas do Estado do Ceará, as conclusões indicam a desvalorização do IE, e que precisam acontecer mais estudos para que venham fortalecer o papel desse profissional, que é contratado temporariamente e todos de nível médio com formação empírica.

Soares (2018) procurou identificar e analisar as percepções dos intérpretes Educacionais, quanto a sua actuação profissional na sala de aula. A pesquisadora sugere uma formação para esses profissionais a nível estadual, para que possa contribuir para a identificação enquanto profissional, e tentar sanar algumas dificuldades encontradas por eles, como por exemplo: a falta de acesso ao planeamento com antecedência e displicência com que muitos surdos são tratados no ambiente escolar, com isso o IE assume a responsabilidade para si.

No mesmo ano de 2018, Souza desenvolveu uma pesquisa diferenciada no que diz respeito ao preconceito nas relações de trabalho, entre o Professor regente e o intérprete educacional, verificando se ocorre preconceito nas relações de trabalho estabelecidas entre professores regentes e tradutores/intérpretes educacionais de Libras/Língua Portuguesa, em escolas públicas. Como resultado destacar, a existência de estereótipos em consonância com as concepções sociais acerca de indivíduos ou de grupos minoritários, no caso, tradutores/intérpretes e surdos; e a reduzida compreensão acerca das funções dos tradutores/intérpretes de Libras/LP, e, também, as dificuldades para o estabelecimento de relações de trabalho em parceria entre o IE e o professor regente, tal qual a indiferenciação e o individualismo.

No que diz respeito ao contexto educativo moçambicano, de salientar que são poucos os estudos encontrados que abordam sobre o trabalho colaborativo do professor e intérprete educacional, apesar de artigo 125 da Constituição da República de Moçambique (2004), estabelecer que o “Estado promove a criação de condições necessárias para a aprendizagem da Língua de Sinais moçambicana.

Bavo e Coelho (1999) afirmam que embora a CRM reconheça a língua de ensino para os surdos, no sistema actual de ensino, ela não se constitui como língua curricular nem de instrução nas escolas regulares moçambicanas, o que prejudica não só a aprendizagem das duas línguas e o desenvolvimento integral das crianças surdas, como também contradiz o

conceito de justiça curricular e social antes discutido. Na mesma senda, Coelho (2010) vinca que é dever do sistema educativo assegurar que as crianças surdas cresçam bilingues, pois um dos objectivos do bilinguismo no surdo é legitimar o uso da língua de sinais/gestuais como línguas de aprendizagem num meio educativo bilingue.

Os documentos legais referidos reconhecem a importância do uso da língua de sinais nas escolas regulares e especiais, contudo, não fazem menção ao conjunto de direitos e medidas que é necessário criar e assegurar para que os alunos surdos se beneficiem disso nas escolas, tais como: o direito a uma educação bilingue, atendendo ser o surdo um indivíduo pertencente a uma comunidade linguística e culturalmente minoritária; o direito a ter professores que dominem a Língua de Sinais moçambicana; o direito ao apoio de intérpretes de LSM e o acesso ao ensino do Português como segunda língua (L2).

No estudo realizado por Silva (2021) diz-se que as escolas nem sempre têm professores com domínio da língua de sinais e poucas escolas têm intérpretes. A introdução do curso de licenciatura em Língua de Sinais de Moçambique pela Universidade Eduardo Mondlane pode ser considerada como uma das respostas à falta de intérpretes nas escolas de ensino comum, mas ainda está muito distante de suprir a falta desses profissionais, considerada sua magnitude.

2.3 Quadro Teórico: Teoria Construtivista

No que toca a teoria utilizada para analisar-se o contributo do trabalho colaborativo entre os professores e intérpretes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEEA nas turmas regulares da ESJM, optou-se pela teoria construtivista.

De acordo com Rosa (1998) o construtivismo tem como pressuposto fundamental que o indivíduo é o centro do seu próprio percurso em direcção ao conhecimento. Na mesma senda, Zabala (1998) afirmou que na teoria construtivista o protagonista é o aluno, que se contrapõe a necessidade de uma actuação igualmente activa por parte do educador.

A partir da abordagem acima comprehende-se que a teoria construtivista vinca que o aluno é o protagonista da sua própria aprendizagem. É neste diapasão que Moraes, Marcionílio e Paniago (2021) referem que os alunos são estimulados e encorajados a expressar suas próprias ideias e experiências, previamente adquiridas, as quais serão compiladas e, em seguida, inseridas como parte dos conteúdos ministrados na aula. Essa prática de ensino faz com que os alunos desenvolvam suas capacidades intelectuais, por meio da participação directa nas aulas, deixando a condição de meros telespectadores e se tornando agentes protagonistas de sua própria aprendizagem.

Quanto à relação entre alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem Marinho e Barinho (2016) defende que a relação acontece de forma horizontal dialógica, e não vertical como no ensino tradicional. A sala de aula, que antes era tão silenciosa, se torna um lugar de experimentação, de espontaneidade, e de inquietação do aluno.

Sobre actuação do professor nas turmas que se guiam pela abordagem construtivista, Zabala (1998) afirma que o educador tem o papel de propiciar condições para que o aluno construa a sua aprendizagem. Para tanto, os professores devem motivar os alunos a observarem e problematizarem o seu contexto e desenvolver experiências contextualizadas para que o conhecimento possa ser explorado ou analisado de modo a avaliar a situação em toda sua amplitude e reconduzi-la caso seja necessário.

Um professor construtivista avalia para constatar o que está sendo aprendido. Ele recolhe informações de forma contínua e diferenciada, obtendo, assim, subsídios para julgar o grau de aprendizagem em relação ao grupo ou determinado aluno em particular (Rosa, 1998).

Para Santos (2007) o papel do professor é ensinar ao aluno aquilo que este não consegue aprender sozinho, é descodificar a linguagem científica, tornando-a acessível compreensão. Tal processo é explicado através da Zona de Desenvolvimento Proximal, (ZPD), que, sendo um conceito elaborado por Vygotsky, tem como função definir aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.

Outro aspecto do construtivismo realçado por estudiosos, é a aprendizagem significativa. A esse propósito, Saviani (1999) discute a importância do trabalho docente, afirmando que cada professor deveria se posicionar de forma diferenciada em cada grupo social. Assim, haveria maiores chances de que a aprendizagem significativa acontecesse tanto para o aluno como para o professor.

Portanto, entendemos que a teoria construtivista se encaixa no trabalho colaborativo entre os professores e intérpretes no processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEEA, pois para o decurso da aprendizagem dos alunos com NEEA é necessário que se respeite o ritmo e estilos de aprendizagem de cada aluno, conforme é estabelecido o princípio fundamental da declaração de Salamanca de 1994 que as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias e utilização de recursos pedagógicos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

2.4 Trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais

Araújo (2012) citado por Bettencourt e Santos (2015) afirmam que o trabalho colaborativo tem vindo a ser defendido por vários autores, pois consideram que proporciona várias vantagens, entre elas maior eficiência e produtividade no trabalho.

Freitas (2013) destaca nos seus estudos realizados com os professores de apoio do Estado de Goiás a necessidade da provisão de um trabalho colaborativo e a vontade de ensinar em parceria, quer dizer, uma nova forma de organização do próprio ambiente de ensino em que aquilo que era realizado por um professor agora passa a ser realizado por dois actores, neste caso, o professor e o intérprete de língua de sinais.

A proposta de trabalho colaborativo exige dos professores a partilha dos conhecimentos garantindo um currículo que atende as especificidades individuais propiciando a igualdade de oportunidades para todos os alunos. "O professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos a planificação de aulas, avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e a aprendizagem a todos os alunos, com deficiência ou não" (Mendes, Vilaronga & Zerbato 2014, p. 37).

Sanches (2005) vinca que para a inclusão escolar efectiva nas escolas, o professor deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira a que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecidas para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes.

Segundo Correia (2008), o professor de educação especial deverá saber modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que posam responder às necessidades do aluno.

No que toca à planificação de aulas, Mandlate (2012) afirma que a planificação de aula inclui tanto a previsão das actividades didácticas em termos de organização e coordenação em função dos objectivos propostos como a adequação sua adequação no decorrer do processo de ensino. Portanto, a planificação é um instrumento essencial para o professor definir as estratégias de ensino de acordo com o objectivo que se pretende atingir na aula. Este plano deve ser criteriosamente adequado às diferentes turmas, havendo necessidade de flexibilização caso se mostre pertinente.

A partir da abordagem dos autores anteriormente citados, comprehende-se que face às dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão escolar, surge a figura de intérprete em língua de sinais cujo papel é de complementar especificamente a acção do professor exercida na sala de aulas. Este actor tem um papel específico conforme é abordado no tópico que se segue de 2.3.

Acreditamos num ensino inclusivo e colaborativo nos ambientes escolares regulares o qual tem como pressuposto a ideia de colaboração do profissional geral e o profissional professor da educação especial onde os dois colaboram com o outro desenvolvendo os conteúdos para todos os estudantes com o objectivo da melhor aprendizagem do aluno (Lunardi-Mendes, 2011).

Beyer (2006) defende a presença de um segundo educador num trabalho de colaboração docente para a classe inclusiva que tem alunos das mais variadas capacidades e necessidades. Neste sentido, entendemos que é preciso organizar, planejar a inclusão para além das questões de acessibilidade e mobilidade e da inserção do professor de apoio na turma. A sala de aula inclusiva deve ser um espaço para formação de relacionamentos, com atenção às possibilidades de apoio e ao clima afectivo entre todos.

A partir da abordagem de Lunardi-Mendes (2011) e do Beyer (2006) comprehendemos que o professor e o intérprete de língua de sinais, de forma que o trabalho que estes realizam possa gerar o impacto esperado, é necessário que haja uma boa colaboração e coordenação entre os dois actores que inicia fora da sala de aulas.

Lacerda (2009) considera que o intérprete deve estar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos com NEEA, mediando e favorecendo a construção do conhecimento. Para a autora, isso não significa substituir o papel do professor, pois este é responsável pelo planeamento das aulas (conteúdos adequados, desenvolvimento, avaliação), porém o intérprete pode colaborar com os professores sugerindo actividades e partilha de informações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre o aluno surdo.

Tratando-se dos alunos surdos, uma das formas de a escola se adaptar, visando, de facto, à inclusão, consiste em proporcionar que o conteúdo construído na sala de aula e as experiências formativas sejam acessíveis em língua de sinais, mediante a actuação e participação intérprete de língua de sinais. A presença desse profissional é primordial para garantir o respeito à condição linguística diferenciada dos alunos surdos no processo de ensino-aprendizagem, visto que a língua de sinais é a língua pela qual se comunicam,

constituem sua subjectividade, estabelecem interacções sociais e se desenvolvem cognitivamente, Lacerda (2015).

Díez (2010) explica que o trabalho colaborativo deve ser entendido como uma forma de trabalhar juntos para resolver problemas e organizar a aprendizagem de todos os alunos. Os professores que actuam em colaboração devem gozar de liberdade e autonomia, mas para isso as regras quanto aos seus papéis de referência e autoridade devem ser estabelecidas por ambos sem ambiente de negociação e cumplicidade.

De acordo com Buss e Giacomazzo (2019 p. 656), o trabalho dos profissionais que actuam no ambiente inclusivo exige a partilha colectiva dos conhecimentos em busca de um objectivo único, entendido como o "acolhimento, a escolarização e o sucesso de todos os alunos". O modelo de apoio necessário é o modelo colaborativo que não é dirigido apenas ao aluno com deficiência/transtorno, mas também ao professor, à família e à comunidade, a qual considera que "a colaboração é fundamental para construir comunidades inclusivas" (Díez, 2010, p. 21).

Apesar de a interpretação em língua de sinais caber ao intérprete, Lacerda e Bernardino (2014) salienta que o professor regente não deve atirar toda responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, visto que o seu papel a principal é interpretar.

Na abordagem do trabalho colaborativo entre professores e Intérprete para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, debruçou-se sobre a acção do professor e do intérprete de Língua de Sinais. Nesta ordem de ideias, o tópico que se segue aborda sobre a importância do intérprete na inclusão escolar de alunos com NEEA no ensino regular.

2.5 Recursos didácticos pedagógicos aplicáveis no contexto das turmas inclusivas

Conforme vincado nos tópicos anteriores, o presente trabalho tem como pressuposto a Declaração de Salamanca. UNESCO (1994) advoga que é necessário que a escola tenha ou arranje recursos, técnicas e materiais, para que possa intervir de uma forma efectiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitarem.

Cerdeira e Ferreira (1996) afirmam que os recursos físicos, usados em sala de aula, áreas de estudo ou actividades, seja com grande ou pouca regularidade, que visa auxiliar em uma aprendizagem de maior eficiência para o educando.

Em coerência com os autores anteriormente citados, Steinmache e Wiese (2010) referem que o recurso didáctico é utilizado por professores que acreditam que o mesmo facilita o ensino aprendizagem dos alunos, principalmente na educação especial de pessoas deficientes visuais,

na qual o uso de recurso didáctico assume uma significância pois há uma dificuldade de contacto com o ambiente físico. Logo nesse caso, o recurso didáctico pode não só ajudar a melhorar a aprendizagem, como também incluir os deficientes visuais dentro do contexto escolar, e porque na sociedade actual.

Cardoso (2011) afirma que um plano de aula deve conter a utilização do material didáctico (filmes, mapas, poemas, músicas, computadores, jogos, aulas práticas, actividades dinâmicas) que contribuam para satisfazer e estimular todos os alunos de acordo com os tipos de inteligências, tornando, desta feita, os conteúdos mais agradáveis e compreensivos.

Aliado ao trabalho do intérprete são necessárias as práticas pedagógicas que contemplam a comunicação visual (língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímica, desenho, ilustrações, fotografias, escrita, tecnologia, leitura labial e etc.) como forma privilegiada na interacção, favorecendo as experiências de aprendizagem, (Fernandes, 2007).

Para Martín, Gaspar e González (2003), são instrumentos de individualização do ensino, que devem ser produto de decisões pedagógicas subordinadas aos objectivos e âmbito no qual se instalam. Com isso, para adaptar um currículo é necessário conhecer o aluno e suas peculiaridades, principalmente porque as adaptações curriculares consistem em estratégias de flexibilização curricular voltadas à construção do conhecimento.

Por outro lado, a diversidade no uso dos recursos educativos é um imperativo para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE no contexto do ensino regular. Cortesão (2003) refere que o importante que o professor/educador conheça bem todos os alunos, quais são os interesses, os problemas e as características socioculturais de cada um. Só conhecendo bem cada um, os docentes poderão conceber e/ou reorganizar materiais e métodos que sejam adequados às características desses alunos.

2.6 Importância do intérprete de língua de sinais na inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas no ensino regular

A figura do intérprete de língua de sinais é importante porque a acção educativa realizada pelos professores nem sempre satisfaz a todos os alunos matriculados no ensino regular. Nesta senda, de acordo com Nehls (2019), o intérprete facilita a comunicação entre o aluno surdo e os outros e dele (a) não é esperada a participação na conversa. No mesmo diapasão, Pinto e Oliveira (2011) descrevem que o intérprete é importante porque atende as necessidades pessoais e cognitivas dos alunos surdos servindo como facilitador de interacção

os ouvintes e os surdos e vice-versa, além de actuar como professor em meio aos problemas de aprendizagem destes alunos.

O intérprete de Língua de sinais é responsável pelo processo de interpretação/tradução de conteúdos e informações da língua-fonte para a língua-alvo, e vice-versa, e também por mediar as trocas comunicativas em sala de aula, (Quadros, 2004).

A presença do Intérprete de Língua de sinais no ensino regular possibilita o acesso às informações e conteúdos apresentados pelo professor, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa, mas, a sua actuação é directamente dependente da parceria com o professor, portanto se faz necessária uma mudança comportamental por parte do professor, que tem o dever de educar e auxiliar o Intérprete de Língua de sinais, (ILS), nas suas práticas, (Lacerda& Bernardino, 2014).

A actuação do intérprete de língua de sinais, na óptica da inclusão, envolve acções que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele intermedia a comunicação entre professores e alunos, alunos e alunos, pais, funcionários e demais pessoas da comunidade em todo o âmbito da escola e também em seminários, palestras, fóruns, debates, reuniões e demais eventos de carácter educacional (Damázio, 2007).

Nehls (2019) refere-se que o intérprete é uma figura importante visto que a sua presença se faz necessário, principalmente, para esclarecer dúvidas, na explicação do professor das disciplinas, na leitura dos textos e durante a elaboração dos mesmos pelo aluno surdo. Não se pode esquecer que o surdo não lê e nem escreve fluentemente o Português, assim como qualquer um encontra dificuldade na leitura de um texto escrita em língua estrangeira sobre a qual não se tem pleno domínio.

Em coerência com o autor acima, Carvalho (2014) intérprete de língua de sinais deve ser visto como uma peça fundamental que medeia e facilita o processo de interacção, que transmite conteúdos que são fornecidos pelo professor à pessoa surda, com o objectivo de fornecer a informação e o entendimento referentes às mensagens verbais e escritas da língua maioritária ouvinte (de uma língua-fonte para uma língua-alvo).

Apresentadas as diferentes abordagens sobre a importância do intérprete de língua de sinais na inclusão escolar de alunos com NEEA no ensino regular, comprehende-se que o intérprete desempenha um papel relevante no processo da inclusão escolar de alunos com NEEA, pois de acordo com Silva (2019) o elevado número de alunos por turma torna difícil organizar as actividades de ensino e aprendizagem e de responder às particularidades dos alunos que

necessitam de maior atenção, considerando que as escolas de ensino regular não possuem professores de apoio ou itinerantes e outros profissionais especializados que deveriam fazer parte do sistema de apoio à educação inclusiva.

De salientar que o trabalho do intérprete antecede o decurso do PEA, isto é, inicia na planificação como forma de facilitar a ministração de conteúdos e interacção entre o professor-alunos, ouvintes e os surdos e vice-versa.

2.7 Papel do intérprete de Língua de sinais e o professor na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares

A premissa que norteia este trabalho é de que para a efectiva inclusão escolar de alunos com NEEA é necessário que os professores trabalhem em colaboração com o intérprete de língua de sinais. Os estudos apontam que a maioria dos professores não sabe ou não conhece Língua de sinais.

Silva e Oliveira (2016) no seu estudo evidenciaram que muitos professores possuem apenas conhecimento médio em língua de sinais e que pela falta de domínio a figura e presença do intérprete é fundamental. Outrossim, constatou-se também que ainda são poucas as acções voltadas para a inclusão do aluno surdo, incluindo projectos que visem a inclusão, socialização e promoção da interacção entre alunos com e sem NEEA.

O ILS e o professor são vistos em ambiente de sala de aula como mediadores no processo de aprendizagem do educando, devendo proporcionar os subsídios necessários (práticos e teóricos) com a finalidade de um desenvolvimento cognitivo significativo, principalmente em um processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Quando todos os processos são demandados exclusivamente pelo coordenador e/ou pelo professor, e ambos não dominam, e não têm conhecimento aprofundado sobre a Língua de sinais, as barreiras tornam-se ainda mais difíceis de se transpor, Da Silva, Alencar, Amorim e Silva (2019).

Professor regente e o professor intérprete de língua de sinais trabalhando juntos para desenvolver um plano de metas que atenda a todas as necessidades dos alunos é uma proposta que se assemelha ao com ensino e trilha os caminhos propostos pelo desenho universal da aprendizagem. Contudo, para que essa proposta seja efectiva, se faz necessária uma mudança curricular, um planeamento conjunto e um compromisso para que ocorra a aprendizagem de todos (Garcia, 2014).

A partir da abordagem feita comprehende-se que na inclusão de alunos com NEEA na sala de aulas o professor assim como o intérprete de Língua de sinais desempenha papéis específicos

e complementares, isto é, a leccionação de aulas para os alunos com NEEA é feita pelos intérpretes e esta acção resulta do papel que é desempenhado pelo professor.

De acordo com Teruggi (2003) os intérpretes de língua de sinais têm um papel fundamental e apontam que as crianças surdas ao entrarem na escola conhecem pouco a língua de sinais e que os intérpretes precisam estar atentos para usar uma língua que seja acessível a elas. Essa realidade vai se modificando à medida que as crianças vão ampliando seus conhecimentos em língua de sinais, e o intérprete deve ir modificando sua produção. Outro ponto importante é a actuação do intérprete frente às relações da criança surda com seus pares ouvintes, suas atitudes podem favorecer ou dificultar os contactos e a integração efectiva do aluno surdo.

Em relação ao papel do intérprete em sala de aula, se verifica que ele assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, actuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, actuar como educador frente a dificuldades de aprendizagem do aluno) que o aproximam muito de um educador. Assim, defendem que ele deve integrar a equipe educacional, todavia, isso o distancia de seu papel tradicional de intérprete gerando polémicas, (Terugi 2003).

Albres (2015) afirma que não compete ao intérprete de língua de sinais assumir o papel de professor em sala de aula, nem é coerente que o intérprete no contexto educacional assuma a responsabilidade de ensinar o aluno durante sua actuação. Não cabe a ele o dever de ensinar o aluno ou tirar a autonomia do professor. Para estes autores, a função primordial do intérprete de língua de sinais no contexto educacional é intermediar as relações estabelecidas entre o aluno surdo e os demais sujeitos presentes nesse contexto.

Lacerda (2002) explica que a presença de alguém que domina a língua de uma criança surda e que pode mediar a comunicação entre actores em sala de aula não garante por si só a aprendizagem do aluno com surdez. Apesar de suas discussões destacarem a necessidade do uso do material visual contextualizado associado a esta mediação do intérprete, é também necessária a reflexão sobre outras estratégias, tais como: experiências comparativas interlínguas, entendimento do contexto para uso adequado de sinais, incremento de exemplos contextuais que façam parte do quotidiano do aluno surdo etc., que possam favorecer essa aprendizagem.

Conforme podemos notar o papel do intérprete é complexo, Lacerda (2009) afirma que vai muito além da mera tradução, ele deve buscar manter uma relação com o professor e caso seja necessário, poderá solicitar que este faça adaptações em suas aulas visando favorecer a

aprendizagem do aluno surdo, pois o professor nem sempre se dá conta das peculiaridades do processo de aquisição do conhecimento decorrentes das diferenças.

Lacerda (2009) deixa evidente que a tarefa do intérprete não é ocupar o lugar do professor: O intérprete não ocupará o lugar do professor ou ter a tarefa de ensinar, mas sua acção em sala de aula envolve tarefas educativas certamente o levará a práticas diferenciadas, uma vez que o objectivo, nesse espaço não é apenas o de traduzir, mas também favorecer a aprendizagem por parte do aluno surdo.

Aliados ao trabalho do profissional intérprete são necessárias práticas pedagógicas que contemplem a comunicação visual (língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímica, desenho, ilustrações, fotografias, escrita, tecnologia, leitura labial e etc.) como forma privilegiada na interacção, favorecendo as experiências de aprendizagem (Fernandes, 2007).

Lacerda (2002, p. 123), ao tratar sobre o trabalho desse profissional no contexto da sala de aula, diz que o intérprete precisa "negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído". Complementa ainda que o incômodo sentido pelo professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno.

Neste tópico, sublinhou-se que não compete ao intérprete a lecionação de aulas, mas sim, a interpretação de conteúdos de forma que tais conteúdos sejam acessíveis aos alunos na língua do seu domínio que é língua de sinais.

Ao professor cabe-lhe a lecionação dos conteúdos e ao intérprete, esse actor tem a função de interpretar os conteúdos ministrados pelo professor. Esta acção não inicia na sala de aulas, mas sim, na planificação de aulas. O intérprete é envolvido na planificação de aulas de maneira a trazer inputs que facilitam a inclusão de alunos com NEEA, por exemplo, cabe a este actor sugerir ao professor a incorporação dos materiais didácticos relevantes para a lecionação de um determinado tópico.

O capítulo a seguir é referente a descrição dos procedimentos metodológicos seguidos para a realização de pesquisa. De salientar que os mesmos se embasam pela abordagem qualitativa.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos são fundamentais na efectivação de uma pesquisa. Assim, neste capítulo são descritos e justificados os caminhos que permitiram o alcance dos objectivos previamente definidos. Este trabalho obedeceu o embasamento metodológico da pesquisa qualitativa, que será justificado posteriormente.

3.1 Descrição do local do Estudo

A Escola Secundária Josina Machel está localizada na Avenida Patrice Lumumba, nº 68, Bairro central, distrito Municipal Ka Mpumo, Cidade de Maputo. A escola dispõe das seguintes infra-estruturas escolares: um (1) Biblioteca um (1) sala de informática, laboratórios de química, física e biologia, um (1), duas (2) cantinas, uma 1 sala de música, 1 sala de professor, 1 salão de festa, 2 sala de Educação física (Ginásio masculino e feminino), 2 Campos, um (1) ginásio, uma (1) piscina. Pátio para formatura, Parque de estacionamento, Três (3) portões de entrada, Doze (12) Casa de banho de alunos, sete (7) casas de banho do professor e pessoal não docente, uma secretaria.

A escola conta com 102 docentes sendo todos efectivos. Neste momento, a escola tem uma capacidade para albergar cerca de 2.536 alunos no período diurno e nocturno.

Figura 1: Imagem frontal da Escola Secundária Josina Machel



3.2 Abordagem Metodológica

Do ponto de vista da sua natureza, trata-se de uma pesquisa que se baseia na pesquisa qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos pesquisados, no lugar de produzir medidas quantitativas de características ou comportamentos. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador centra-se na busca de informação no local em que o fenómeno ocorre, a partir da perspectiva das pessoas que estão envolvidas, considerando os pontos de vista relevantes para o pesquisador.

Por seu turno, Teixeira (2003) refere que, neste tipo de pesquisa, o pesquisador observa os factos sob a óptica dos sujeitos alvos da pesquisa; busca uma profunda compreensão do contexto da situação; enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequência dos factos ao longo do tempo; tem um enfoque mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa (o que confere à pesquisa bastante flexibilidade); e, geralmente, emprega mais de uma fonte de dados.

A escolha da metodologia qualitativa prende-se ao facto de permitir que os elementos da pesquisa partilhem, singularmente, os seus depoimentos e experiências sobre o trabalho colaborativo que envolve o professor e intérprete. Mais do que não ser descritos em números, interessou a esta pesquisa interpretar o fenómeno em estudo e atribuir significados a partir da análise indutiva de dados produzidos no contexto de estudo.

No que toca ao método de procedimento, optou-se pelo estudo de caso porque circunscreve-se ao estudo de uma escola específica, neste caso, a Escola Secundária Josina Machel. Para a sua escolha, deveu-se ao facto de, comparativamente às outras escolas do Distrito Municipal Ka Mpumulu, (DMKM), no ano lectivo de 2023, esta é que matriculou o elevado número de alunos com NEEA. Por outro lado, diferentemente das demais escolas, na ESJM, estão alocados os intérpretes de língua de sinais em todas as classes do I ciclo do ensino secundário.

Diehl e Tatim (2006) referem que o estudo de caso se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira que permita o amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos considerados.

O estudo de caso permitiu responder à questão como ocorre o ensino de alunos com necessidades educativas especiais auditivas numa sala de aulas e reconhecemos que há pouca possibilidade de controlo deste fenómeno que é analisado neste trabalho. Ao assumir nesta

pesquisa o estudo de caso, reconhecemos que existem várias fontes de informação, por isso foram utilizadas a entrevista e a observação, para a recolha de dados.

Considerando que o estudo de caso é um tipo de pesquisa que se baseia na análise de um determinado objecto, neste trabalho foi tomado como objecto de análise a colaboração entre os professores e intérpretes de língua de sinais na Escola Secundária Josina Machel. O estudo de caso permitiu ao pesquisador vivenciar a realidade da sala de aulas por meio da observação e interacção com os alunos, intérpretes e professores.

3.3. População e amostra

De Acordo com Gerhart e Silveira (2009) a população é um universo de elementos mais ou menos homogéneos e com características semelhantes a ser estudado. Nesta senda, a população do estudo é constituída por intérpretes e professores da disciplina de Português, cujas turmas estão matriculados alunos com NEEA.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a amostra refere a uma parte representativa de um universo (população). O estudo considerou um total de 28 indivíduos. Dos quais 4 são professores da disciplina de português da 7^a a 12^a Classe, 2 intérpretes e 22 alunos com NEEA.

De salientar que amostra desta pesquisa é constituída por seis (6) elementos, sendo 4 professores e 2 intérpretes de língua de sinais de Moçambique. Desta amostra, na sua maioria os participantes são do sexo feminino. Durante a recolha de dados, notou-se que a ESJM não tem nenhum intérprete do sexo masculino.

Outrossim, foi notado que 5 participantes têm idade inferior a 40 anos, sendo que somente 1 é tem mais de 45 anos de idade, o que significa que os professores da disciplina de português e intérpretes se situam na idade activa.

Quanto ao tempo de serviço, 4 participantes têm experiência situada entre 1 a 5 anos e sucede que os restantes 2 é possuem mais de 10 anos. O tempo de serviço permitiu a recolha de percepções diversificadas e alicerçadas pela experiência do dia-a-dia na sala de aulas com os alunos com NEE.

Quanto ao nível de escolaridade, apurou-se que todos têm o nível de licenciatura. No nosso entender, este nível lhes confere competências necessárias para a leccionação no ensino secundário.

No que diz respeito aos alunos, foram observados 22 alunos, distribuídos em 4 turmas, sendo 6 alunos com NEEA para 7^a Classe, 3 alunos com NEEA para 9^a Classe, 10 alunos com NEEA na 8^a Classe 5 alunos com NEEA para 12^a Classe.

Tabela 2: Caracterização da amostra de professores e interpretação

Característica	Variável	Frequência
Sexo	M	2
	F	4
Disciplina	Português	3
	Geografia	1
	Biologia	1
	Matemática	1
Interpretação	Intérprete feminino (Turma a)	1
	Intérprete feminino (Turma b)	1
Faixa etária	Menos 35 Anos	1
	36-40 Anos	3
	41-45 Anos	1
	46-50 Anos	2
	Mais de 51 anos	1
Tempo de Serviço	1-5 Anos	1
	6-10 Anos	3
	12 Anos	4
Habilidades literárias	Licenciatura	7
	Mestrado	1
	Total	8

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com os dados da pesquisa

3.4 Amostragem intencional

Para a constituição da amostra, os participantes do estudo foram seleccionados através da técnica de amostragem intencional. Gil (1999) refere que no uso desta amostragem, são seleccionados apenas os elementos considerados típicos ou representativos da população que se pretende estudar.

Ainda na abordagem do autor, anteriormente citado, Gil (1999), afirma que na amostragem intencional, a pessoa encarregada de conduzir a investigação depende de seu próprio julgamento para escolher os membros que farão parte do estudo. Neste contexto, foram privilegiados seleccionados aqueles que se aplicam aos objectivos da pesquisa.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da recolha de dados (Lakatos & Marconi, 2001).

No entanto, Pardal e Lopes (2011) afirmam que o instrumento surge como o objecto tangível utilizado nas diversas técnicas; já a técnica refere-se ao modo de actuação/procedimento para chegar a esse resultado, sendo que o método pode, inclusive, incorporar várias técnicas para alcançar os fins da investigação.

Nestes termos, foram aplicadas as seguintes técnicas de recolha de dados: entrevista semi-estruturada e análise documental.

3.4.1. Análise documental

Para Gil (1999), a análise documental consiste na consulta de material já existente, podendo ser em forma de livros, artigos científicos e outros que possibilitam a recolha da informação sobre um determinado assunto. Para este estudo, a análise documental envolveu a consulta de documentos que regem a inclusão escolar entre outros decretos que contribuíram na elaboração dos instrumentos de recolha de dados.

Dentre vários documentos normativos, destacam-se: Declaração de Salamanca de 1994; Constituição da República de Moçambique de 2004, Lei do Sistema Nacional da Educação de 2018 e Planos Estratégicos da Educação (1998-2005; 2006-2011; 2012-2016; 2020-2099), bem como os mapas estatísticos do ano lectivo de 2023.

A razão do uso da análise documental deveu-se à pretensão em analisar os instrumentos normativos que regem a questão da inclusão escolar de alunos com NEE no ensino regular, por outro lado, buscou-se identificar as orientações emanadas para professores e os intérpretes com vista facilitar a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular.

Por outro lado, justifica-se por serem instrumentos incontornáveis na abordagem da inclusão escolar. Por exemplo, no contexto deste trabalho, a declaração de Salamanca é um documento emblemático visto que a inclusão escolar de alunos com NEEA na ESJM é o reflexo das resoluções tomadas na conferência de Salamanca.

3.4.2. Entrevista semi-estruturada

De acordo com Gil (1999), a entrevista semi-estruturada oferece a possibilidade do entrevistador esclarecer o significado das perguntas facilitando a compreensão de respostas e dando liberdade ao respondente de falar o que considera relevante sobre o assunto.

Aos intérpretes de língua de sinais de Moçambique e professores, foi aplicada a entrevista do tipo semi-estruturada, com vista a recolha e discussão de percepções (informações) sobre o trabalho colaborativo entre Professores de Português e Intérprete de Língua de Sinais de Moçambique, vide em apêndices (i) e (ii). Com este instrumento, aprofundou-se as questões ligadas ao papel do Professor e Intérpretes de Língua de sinais de Moçambique no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares na Escola Secundária Josina Machel.

3.4.3. Observação

Alarcão e Tavares (1987) afirmam que no contexto escolar, a observação é o conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco. Quer isto dizer que o objecto da observação pode recair num ou outro aspecto: no aluno, no ambiente físico da sala de aula, no ambiente sócio relacional, na utilização de materiais de ensino, na utilização do espaço ou do tempo, nos conteúdos, nos métodos, nas características dos sujeitos, etc.

Dada a pretensão de descrever os recursos didácticos promotores da inclusão de alunos com NEEA aplicados nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel isso fez com que a pesquisadora escalasse a sala de aulas durante o decurso do processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, através da assistência de aulas nas classes do I ciclo do ensino secundário geral foi possível observar-se o papel exercido pelo intérprete de línguas de sinais de Moçambique nas turmas regulares da ESJM.

3.5 Limitações

O não conhecimento de língua de sinais de Moçambique por parte da autora da pesquisa;

O número de amostra dos intérpretes foi definido em função daquele que havia na escola e não da pretensão da autora da pesquisa;

3.6 Validade e fiabilidade do estudo

Antes dos guiões de entrevista semiestruturada serem aplicados aos participantes da pesquisa, importa salientar que foram submetidos a um docente da disciplina de Metodologia de Investigação Científica e da disciplina da Educação inclusiva, a fim de avaliarem a sua coerência. Deste processo, foram observadas algumas perguntas ambíguas e repetidas, motivo este que implicou a sua revisão e reformulação tendo em conta os objectivos específicos do trabalho.

3.7. Processo de recolha de dados

O procedimento de recolha de dados obedeceu as seguintes fases:

- ✓ A primeira fase consistiu na partilha de informações sobre os objectivos da pesquisa. Nesta fase, foram estabelecidos os primeiros contactos com a direcção distrital da educação ao nível de Ka Mpumfu a fim de saber-se que escola detinha o maior número de alunos com NEEA;
- ✓ A segunda fase foi marcada pela partilha de informações que descreve a distribuição dos alunos com necessidades educativas especiais dos alunos por classe e turma.
- ✓ Na terceira fase, fomos conduzidos pelo director adjunto escolar (director pedagógico) as turmas onde havia os alunos com NEEA para o agendamento das sessões de observação e entrevistas com professores e intérpretes.

Como forma de evitar-se os eventuais adiamentos, nas vésperas de cada sessão, efectuava-se a ligação telefónica para o director adjunto escolar. Antes do início de cada sessão, a pesquisadora contextualizava os participantes acerca da finalidade da pesquisa.

De salientar que as sessões das entrevistas decorreram na sala dos professores e os dados foram gravados com o recurso ao telemóvel, registando-se as falas de cada participante e procurando-se reflectir sobre o conteúdo da discussão.

- ✓ A quarta e última fase consistiram na elaboração do relatório final das actividades de pesquisa, onde foram discutidos e fundamentados os dados com base na literatura consultada.

3.8 Técnicas de análise de dados

Após a apreciação das gravações e leitura cuidadosa dos registo, para a análise e tratamento dos resultados foi usada a técnica de análise do conteúdo. Segundo Bardin (2012), a análise do conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem como objectivo enriquecer a leitura ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada. Esta técnica permite, de forma sistemática, a descrição das mensagens ligadas ao

contexto de enunciação e, também fazer-se inferências dessas informações previamente recolhidas.

O tratamento de dados obedeceu as três fases de análise de conteúdo, nomeadamente:

3.8.1 Pré-análise

Esta fase, foi identificada como de organização. Nela estabeleceu-se um esquema de trabalho que foi preciso, com procedimentos bem definidos. Segundo Bardin (2012), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contacto com os documentos que foram submetidos à análise, a escolha deles, a identificação dos indicadores que orientaram a interpretação dos dados e a preparação formal do material. No caso de entrevistas, elas foram transcritas e a sua reunião constituiu o corpus da pesquisa.

3.8.2 Análise do material

O material recolhido na fase anterior foi transformando em dados passíveis de serem analisados, através de operações de codificação. O processo de codificação dos materiais implicou o estabelecimento de um código que possibilitasse identificar rapidamente cada elemento da amostra recortada para a pesquisa. Este código é constituído de números e/ou letras ou qualquer outra forma de representação que o analista quiser criar em seu referencial de codificação Bauer e Gaskell (2008).

3.8.3 Tratamento dos resultados

De acordo com Gomes (2007), nesta fase, o foco é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar. Esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costuma ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias.

3.9 Questões éticas

Para a realização do estudo, foi solicitada uma credencial ao registo académico da Faculdade de Educação da Universidade de Maputo para o pedido da realização da pesquisa na Escola Secundária Josina Machel (vide em anexo). Na mesma senda, houve a observância da confidencialidade e anonimato.

Os participantes tiveram liberdade de decidir participar ou não da pesquisa, eles/elas foram claramente informados sobre os objectivos, usos e procedimentos da pesquisa.

Como forma de garantir o sigilo dos dados e anonimato dos participantes, os mesmos foram informados que as suas identidades seriam protegidas.

Os participantes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido, o qual pode ser visto em apêndice (III), pelo que nenhum dos participantes tomou parte do estudo por coacção e nem obrigação.

De salientar que o próximo capítulo, neste caso (IV) faz a descrição e interpretação dos resultados de acordo com os objectivos da pesquisa. De salientar que se recorreu a abordagem teórica descrita no capítulo da revisão da literatura.

CAPÍTULO IV: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo são apresentados os dados recolhidos na Escola Secundária Josina Machel referente ao trabalho colaborativo entre professores de Português e Intérprete de Língua de Sinais para a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas. Os dados abaixo são relativos ao ano lectivo de 2023 e apresentados de acordo com os três objectivos específicos do trabalho.

4.1 O papel do Professor e Intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique no Processo de Ensino e Aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares na Escola Secundária Josina Machel

O papel desempenhado pelo Professor e ILSM no processo de ensino e aprendizagem de alunos com NEEA nas turmas regulares na ESJM consiste na colaboração, cujo processo inicia desde a planificação à lecionação de aulas, conforme o depoimento apresentado por um dos professores:

“Tenho planificado as minhas aulas junto com os professores usando a classificação e tem sido quinzenal e conta com a participação de intérpretes”.

Apesar de se ter dito que o intérprete participa na planificação de aulas, um dos professores refutou esta afirmação na medida em que se referiu que o intérprete não participa na planificação de aulas, embora se reconheça que a sua participação na sala de aulas é indispensável para o decurso eficaz do PEA, conforme o relato abaixo:

“Se não existisse o intérprete as aulas não trariam a mesma aprendizagem porque nós os professores temos limitações em ensinar os alunos com necessidades educativas especiais”.

Analisadas as respostas acima, comprehende-se haver uma divergência em relação à inclusão e participação do intérprete na planificação de aulas, pois alguns professores optam em inclui-los e outros não. Esta constatação nos remete a duas percepções, a primeira é de que os professores entendem que há necessidade de o intérprete tomar parte da planificação das aulas, mas a dinâmica escolar tem mostrado outro cenário. Isto pode estar aliado ao facto de os professores prepararem as aulas fora do ambiente escolar e posteriormente discutir o tema da aula com o intérprete.

Por outro lado, percebe-se que apesar de os professores não possuírem uma formação inicial que facilite a inclusão de alunos com NEEA, os mesmos têm consciência da importância da figura do intérprete no contexto da inclusão escolar.

Nehls (2019) refere que o intérprete é uma figura importante visto que a sua presença se faz necessário, principalmente, para esclarecer dúvidas, na explicação do professor das disciplinas, na leitura dos textos e durante a elaboração dos mesmos pelo aluno surdo. Não se pode esquecer que o surdo não lê e nem escreve fluentemente o Português, assim como qualquer um encontra dificuldade na leitura de um texto escrita em língua estrangeira sobre a qual não se tem pleno domínio.

Todo o acto educativo realizado pelo intérprete na sala de aulas implica uma planificação de aula que envolve o professor. A respeito desta percepção, Mandlate (2012) afirma que a planificação de aula inclui tanto a previsão das actividades didácticas em termos de organização e coordenação em função dos objectivos propostos como a adequação sua adequação no decorrer do processo de ensino. Portanto, a planificação é um instrumento essencial para o professor definir as estratégias de ensino de acordo com o objectivo que se pretende atingir na aula. Este plano deve ser criteriosamente adequado às diferentes turmas, havendo necessidade de flexibilização caso se mostre pertinente.

Relativamente à colaboração entre professor e intérprete na inclusão de alunos com NEE, os entrevistados foram unâimes em afirmar que não existe nenhuma dificuldade no relacionamento entre as partes. Durante o decurso do PEA, cada actor assume o seu papel que consiste na leccionação para o professor e interpretação para o intérprete. Este aspecto foi observado durante o decurso do processo de ensino e aprendizagem.

Embora a interpretação em língua de sinais caiba ao intérprete e a leccionação ao professor, Lacerda (2014) afirma que o professor regente não deve atirar toda a responsabilidade da comunicação com os alunos surdos para o intérprete, visto que seu papel principal é interpretar.

Díez (2010) explica que o trabalho colaborativo deve ser entendido como uma forma de trabalhar juntos para resolver problemas e organizar a aprendizagem de todos os alunos. Os docentes que actuam em colaboração devem gozar de liberdade e autonomia, mas para isso as regras quanto aos seus papéis de referência e autoridade devem ser estabelecidas por ambos em ambiente de negociação e cumplicidade.

No que diz respeito à avaliação, o intérprete reagiu nos seguintes termos:

“No dia da avaliação, meu papel tem sido de ajudar a clarificar as perguntas da avaliação, no caso de palavras difíceis e novas para eles”

Por outro lado, apontou-se que:

“O intérprete orienta os alunos a responder correctamente às questões e a esclarecer algumas dúvidas relacionadas a sequência das perguntas”

Ainda a respeito da colaboração entre os dois actores, um dos professores disse que a participação do intérprete é importante durante as avaliações:

“O papel do intérprete tem sido de controlar, esclarecer algumas dúvidas em relação às inquietações apresentadas pelos alunos e ajuda a ver a sequência das perguntas, pois alguns alunos tendem a desleixar e trocar tudo.”

Analizadas as respostas comprehende-se que durante o processo de ensino e aprendizagem, o professor tem a responsabilidade na leccionação e aplicação de avaliações, e o intérprete traduz a linguagem oral para a gestual e ainda auxilia o professor no esclarecimento de dúvidas que os alunos possam ter no dia do teste. De salientar que esse facto, foi observado num dos dias em que se procedeu com a avaliação na disciplina de Português da turma 02, da 8^a Classe.

Da Silva et. al (2019) afirmam que o intérprete e o professor são vistos em ambiente de sala de aula como mediadores no processo de aprendizagem do educando, devendo proporcionar os subsídios necessários (práticos e teóricos) com a finalidade de que haja um desenvolvimento cognitivo significativo, principalmente em um processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais.

Por outro lado, Nehls (2019) refere que a figura do intérprete pois serve para o esclarecimento de dúvidas, na explicação do professor das disciplinas, na leitura dos textos e durante a elaboração dos mesmos pelo aluno surdo. O Intérprete na sala de aula precisa actuar como professor, manipulando sentidos e esclarecendo questões.

Um dos intérpretes acrescentou que a comunicação com o professor tem sido base para a inclusão dos alunos com NEE:

“Informo o professor que o aluno tem dúvida e o aluno apresenta e imediatamente faço a interpretação”

Nehls (2019) salienta que o intérprete não substitui a função do professor da sala, pois este apenas fará a mediação da comunicação do professor e alunos ouvintes com o surdo. A função do intérprete em sala de aula é de intermediar e interpretar a interacção com aluno surdo com os professores ouvintes no que diz respeito ao conhecimento, alunos ouvintes e demais pessoas envolvidas nesse ambiente, ao passo que "se a eles fossem atribuídas as

responsabilidades com o ensino, eles deveriam ser professores, além de serem intérpretes" (Quadros, 2004, p. 60).

Portanto, em suma, o papel desempenhado pelo professor e intérprete de língua de sinais de Moçambique é positivo, visto que as funções exercidas por cada actor são claras e sem interferência. Dada a boa colaboração entre ambos, observou-se que mesmo quando o professor ainda não se faz à sala de aulas, o intérprete interage com os alunos, abordando sobre tópicos tratados na aula anterior.

Através da observação e entrevista aplicada aos professores e intérpretes compreendemos que estes actores guiam-se pela perspectiva construtivista a qual se manifesta por meio de boa comunicação, interacção e o desempenho do papel sem interferência do outro.

Um professor construtivista avalia para constatar o que está sendo aprendido. Ele recolhe informações de forma contínua e diferenciada, obtendo, assim, subsídios para julgar o grau de aprendizagem em relação ao grupo ou determinado aluno em particular (Rosa, 1998).

4.2 Recursos didácticos promotores da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas aplicados nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel

Na sala de aulas têm paredes falantes e todos os

professores recorrem a este recurso como forma de complementar a explicação oral, sobretudo na ausência de um intérprete. Cerqueira e Ferreira (1996) afirmam que os recursos físicos, usados em sala de aula, áreas de estudo ou actividades, seja com grande ou pouca regularidade, que visa auxiliar em uma aprendizagem de maior eficiência para o educando.

Em coerência com os autores anteriormente citados, Steinmache e Wiese (2010) referem que o recurso didáctico é utilizado por professores que acreditam que o mesmo facilita o ensino aprendizagem dos alunos, principalmente na educação especial de pessoas deficientes visuais, na qual o uso de recurso didáctico assume uma significância pois há uma dificuldade de contacto com o ambiente físico. Logo nesse caso, o recurso didáctico pode não só ajudar a melhorar a aprendizagem, como também incluir os deficientes visuais dentro do contexto escolar, e porque na sociedade actual.



Fonte: Fotografia captada pela autora da pesquisa, 2023

Os alunos com NEE e em particular a auditiva aprendem melhor com imagens do que a oralidade. De salientar que se observou que o uso deste instrumento foi extensivo aos alunos sem NEE, e facilitou a sua aprendizagem.

A adopção de vários recursos didácticos tem a ver com os objectivos de cada aula, mas também se trata de um mecanismo que serve para a captação de atenção e interesse dos alunos. Cardoso (2011) afirma que um plano de aula deve conter a utilização do material didáctico (filmes, mapas, poemas, músicas, computadores, jogos, aulas práticas, actividades dinâmicas, etc...) que contribuam para satisfazer e estimular todos os alunos de acordo com os tipos de inteligências, tornando, desta feita, os conteúdos mais agradáveis e compreensivos.

Aliado ao trabalho do intérprete são necessárias as práticas pedagógicas que contemplem a comunicação visual (língua de sinais, gestos naturais, dramatização, mímica, desenho, ilustrações, fotografias, escrita, tecnologia, leitura labial e etc.) como forma privilegiada na interacção, favorecendo as experiências de aprendizagem, (Fernandes, 2007).

A interpretação tem sido usada como estratégia da inclusão de alunos com NEE, como explicou um dos professores:

“Eu e o professor fazemos uma adaptação. Nas nossas aulas levamos cartazes com imagens e são resumidas, claras e objectivas”.

O uso de vários tipos de recursos didácticos no processo de ensino e aprendizagem e em particular nas turmas especiais, designa-se de adaptações curriculares que segundo Martínet al (2003), são instrumentos de individualização do ensino, que devem ser produto de decisões

pedagógicas subordinadas aos objectivos e âmbito no qual se instalam. Com isso, para adaptar um currículo é necessário conhecer o aluno e suas peculiaridades, principalmente porque as adaptações curriculares consistem em estratégias de flexibilização curricular voltadas à construção do conhecimento.

Por outro lado, a diversidade no uso dos recursos educativos é um imperativo para o processo de inclusão escolar de alunos com NEE no contexto do ensino regular. Cortesão (2003) refere que é, importante que o professor/educador conheça bem todos os alunos, quais são os interesses, os problemas e as características socioculturais de cada um. Só conhecendo bem cada um, os docentes poderão conceber e/ou reorganizar materiais e métodos que sejam adequados às características desses alunos.

Igualmente, observou-se que os professores têm recorrido aos recursos didácticos alternativo como forma de assegurar que todos os alunos possam aprender na mesma proporção independentemente da NEE, deficiência ou limitação que tiver. Estes recursos têm sido úteis uma vez que nas turmas observadas existem alunos com múltiplas NEE.

Ademais, foi observado que as paredes falantes facilitam, sobremaneira, a aprendizagem dos alunos com NEE e em particular os auditivos. Devido à limitação que estes alunos têm para aprender por si próprio, as paredes falantes servem de estímulo. Nesta senda, por parte da escola, consideramos assertivo o uso deste tipo de recurso pois coaduna com o princípio da declaração de Salamanca que orienta as escolas a utilização de recursos didácticos com vista a satisfação das necessidades específicas dos alunos.

Mendes et. al (2014, p. 37) afirmam que a proposta de trabalho colaborativo exige dos professores a partilha dos conhecimentos garantindo um currículo que atende as especificidades individuais propiciando a igualdade de oportunidades para todos os alunos. "O professor da classe comum e o professor da Educação Especial definem juntos a planificação de aulas, avaliações e as estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso ao currículo e a aprendizagem a todos os alunos, com deficiência ou não".

De salientar que durante a identificação e utilização dos recursos didácticos promotores da inclusão de alunos com NEEA aplicados nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel foi possível notar que o professor selecciona tais recursos em função das necessidades específicas de cada aluno a fim de instigar o interesse pela aprendizagem. Ou por outras, centra a aprendizagem no aluno.

A constatação acima relaciona-se com a abordagem construtivista a qual vinca que o aluno é o protagonista da sua própria aprendizagem. É neste diapasão que Moraes et. al (2021) referem que os alunos são estimulados e encorajados a expressar suas próprias ideias e experiências, previamente adquiridas, as quais serão compiladas e, em seguida, inseridas como parte dos conteúdos ministrados na aula. Essa prática de ensino faz com que os alunos desenvolvam suas capacidades intelectuais, por meio da participação directa nas aulas, deixando a condição de meros telespectadores e se tornando agentes protagonistas de sua própria aprendizagem.

4.3 Percepções dos Professores e Intérpretes relativamente ao trabalho colaborativo voltado à inclusão de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel

Questionados os professores sobre a carga horária dedicada ao ensino no contexto de inclusão escolar de alunos com NEEA, estes responderam que é a mesma que se aplica nas turmas não inclusivas.

Entretanto, a uniformização de carga horária para as turmas com alunos com e sem NEEA na ESJM não constitui um elemento que traz desvantagem aos alunos com NEEA pois, dado ao trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de línguas de sinais, há satisfação de aprendizagem nos alunos.

O trabalho colaborativo nos ambientes escolares regulares tem como pressuposto a ideia de colaboração do profissional geral e o profissional professor da educação especial onde os dois colaboram com o outro desenvolvendo os conteúdos para todos os estudantes com o objectivo da melhor aprendizagem do aluno (Lunardi-Mendes, 2011).

Como forma de garantir a aprendizagem no contexto das turmas especiais, os professores leccionam pouca matéria e em muito tempo. Esta estratégia permite que os objectivos de aulas possam ser cumpridos ou materializados, conforme o depoimento de um dos professores, abaixo:

Nós os professores, preferimos leccionar pouca matéria, mas com a devida profundidade e isso permite com que os alunos captem o pouco do que se leccionar muita matéria e não se captar quase nada devido a insuficiência do tempo. Nas turmas especiais, a carga horária devia ser revista, salientou um dos professores.

A partir da resposta anteriormente apresentada comprehende-se que, no contexto do ensino regular, deve se adoptar a diferenciação pedagógica que no entender de Tomlinson e Allan

(2002), é a prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de cada aluno em particular ou de um pequeno grupo de alunos, ao invés de um modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos tivessem as mesmas características. É uma resposta activa do professor face as necessidades de cada aluno.

Questionados sobre o decurso de aulas numa turma onde são inseridos alunos com vários tipos de necessidades educativas especiais, o professor respondeu nos seguintes termos:

Tem sido bastante complicado pois nas duas turmas que temos, existem quase todo tipo de necessidades, sendo que a predominante é a NEEA. Sucede que os alunos cuja deficiência não é total, tem se mostrado irrequietos e distraem o trabalho dos intérpretes.

Acerca do cenário acima descrito, os intérpretes de língua de sinais, dado ao conhecimento técnico que possuem, tem sabido controlar as reacções de cada aluno. Lacerda (2009) considera que o intérprete deve estar atento às dificuldades apresentadas pelos alunos com NEEA, mediando e favorecendo a construção do conhecimento. Para a autora, isso não significa substituir o papel do professor, pois este é responsável pelo planeamento das aulas (conteúdos adequados, desenvolvimento, avaliação), porém o intérprete pode colaborar com os professores sugerindo actividades e partilha de informações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre o aluno surdo.

Outro aspecto referenciado que dificulta a aprendizagem é a superlotação. Os professores apontam que o número de alunos por turma é elevado e isso obriga que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas que ajudem todas as crianças a darem o seu melhor.

Silva (2019) diz que o elevado número de alunos por turma torna difícil organizar as actividades de ensino e aprendizagem e de responder às particularidades dos alunos que necessitam de maior atenção, considerando que as escolas de ensino regular não possuem professores de apoio ou itinerantes e outros profissionais especializados que deveriam fazer parte do sistema de apoio à educação inclusiva.

Por outro lado, Sá (2003), citado por Silva (2011), afirmam que existem dificuldades e limitações acerca da inclusão, de um lado estão os professores de ensino regular que relatam a dura realidade das condições de trabalho, o número elevado de alunos por turma, a rede física inadequada e os limites da formação profissional, por outro lado, os pais que preferem manter seus filhos em instituições especializadas por receio da discriminação no ensino regular.

Da análise feita, comprehende-se que na ESJM não existem turmas inclusivas, mas sim turmas especiais. Num estudo realizado por Nguenha (2018) apesar de as conclusões não serem generalizáveis por se referirem a um estudo de caso particular, apoiando-se em alguns documentos, com destaque para o MINEDH, salientou-se que em Moçambique ainda não possui uma adequada preparação para implementar a política de Educação Inclusiva.

A partir da abordagem acima e aliada a observação e entrevista aplicada aos professores da ESJM, comprehende-se que na escola em alusão não existem turmas inclusivas, mas sim turmas especiais, visto que são juntados na mesma turma os alunos com NEE e se exclui os alunos ditos normais.

No sistema educativo moçambicano as turmas especiais estão preconizadas nos diferentes dispositivos que o ensino. A Lei 6/92 de 4 de Maio do Sistema Nacional de Educação, preconiza que a educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais ou mental e de difícil enquadramento escolar, pode ser oferecido nas escolas de ensino regular e em turmas especiais (Moçambique, 1992).

A PNE de (1995) estabelece que os alunos com deficiência podem frequentar as escolas de ensino regular e as escolas especiais, dependendo da “gravidade” da deficiência. É previsto que esses alunos receberão “acompanhamento” dos professores de apoio e itinerantes, incluindo material e equipamento necessário para sua aprendizagem.

Na Lei 18/2018 de 28 de Dezembro, é utilizado o termo educação especial para designar o conjunto de serviços pedagógicos-educativos, transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação da aprendizagem de todo aluno, incluindo aquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental e outras, com base nas suas características individuais com o fim de maximizar o seu potencial, (Moçambique, 2018).

Segundo Correia (2008), o professor de educação especial deverá saber modificar (adequar) o currículo comum para facilitar a aprendizagem da criança com NEE; propor ajuda suplementar e serviços de que o aluno necessite para ter sucesso na sala de aula e fora dela; alterar as avaliações para que o aluno possa vir a mostrar o que aprendeu; estar ao corrente de outros aspectos do ensino individualizado que posam responder às necessidades do aluno.

A interacção entre os alunos com NEEA, professores e intérpretes de língua de sinais de Moçambique é positiva. Os alunos com NEEA recebem um tratamento igual à semelhança

dos alunos ditos normais, desde à explicação dos conteúdos, realização dos trabalhos de casa, correção e resolução de exercício no quadro.

A participação dos alunos com NEEA na aula tem sido por iniciativa própria, embora em alguns casos seja por indicação do próprio professor. Esse processo é facilitado pelo intérprete de língua de sinais de Moçambique, daí a sua importância na inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares da ESJM.

CAPÍTULO V: CONCLUSÃO E SUGESTÕES

5.1 CONCLUSÃO

O presente trabalho visava analisar o contributo do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais de Moçambique na inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais auditivas na Escola Secundária Josina Machel. Para o efeito, foram considerados os objectivos específicos, nomeadamente: Identificar o papel do Professor e Intérpretes de Língua de sinais de Moçambique no processo de ensino e aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares na Escola Secundária Josina Machel

Igualmente, procurou-se descrever os recursos didácticos utilizados pelos professores visando a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel e discutir as percepções dos Professores e Intérpretes de Língua de sinais de Moçambique relativamente ao contributo do trabalho colaborativo na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel.

No que toca ao primeiro objectivo específico, conclui-se que existe uma saudável colaboração entre professores e ILSM. A mesma consiste na participação conjunta no processo de planificação das aulas, lecionação e na avaliação dos conteúdos aprendidos por parte dos alunos com necessidades educativas especiais auditivas. Quer professor quer intérprete de língua de sinais de Moçambique, cada actor tem sabido desempenhar eficazmente o seu papel e sem interferência no papel do outro.

Igualmente, a pesquisa permitiu concluir que o ILSM afecto na ESJM não substitui a função do professor na sala de aulas, pois o trabalho deste centra-se na tradução da língua oral para a gestual, facilitando, deste modo, a interacção entre professor e alunos com necessidades educativas especiais auditivas de modo a que estes possam compreender o que está sendo abordado durante o processo de ensino e aprendizagem. De salientar que, do contrário, seria bastante difícil dada à limitação do professor no uso de língua de sinais de Moçambique e limitação do aluno em captar a oralidade do professor na sua plenitude.

Relativamente ao segundo objectivo específico, conclui-se que no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais auditivas nas turmas regulares da ESJM, os professores recorrem a vários métodos alternativos de ensino, com destaque para o uso de cartazes com imagens e resumos claros e objectivos.

Quanto ao terceiro objectivo específico, conclui-se que os professores e ILSM, convergem em relação ao contributo do trabalho colaborativo voltado à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais auditivas nas turmas inclusivas da ESJM, embora, para estes actores, a carga horária não pode ser semelhante quanto às turmas regulares, visto que, o acto colaborativo entre professor e o intérprete exige a alocação do maior fundo de tempo uma vez que a acção pedagógica exercida pelo professor e o intérprete decorre em simultâneo.

Ademais, aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais auditivas ocorre em contextos de superlotação e isso faz com que os professores pautem pela leccionação de poucos conteúdos e sem o devido aprofundamento, embora o sistema de avaliação seja uniforme tanto para as turmas inclusivas e não inclusivas.

Em suma, o contributo do trabalho colaborativo entre professor e intérprete de língua de sinais de Moçambique voltado à inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais auditivas nas turmas inclusivas é positivo, visto que cada um dos actores tem exercido eficazmente o seu papel visando a facilitação da aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais auditivas nas turmas inclusivas da ESJM. O papel de intérprete se tem demonstrado crucial principalmente nas avaliações, visto que este orienta os alunos a responder correctamente às questões e a esclarecer as dúvidas que eventualmente surgem.

5.2 Sugestões

Face às constatações efectuadas e conclusões alcançadas, urge sugerir as seguintes acções:

- ✓ Adopção de uma carga horária específica para os alunos com NEEA inscritos nas turmas regulares
- ✓ Apostar na diferenciação pedagógica que responda a questão da superlotação de alunos com NEE
- ✓ Uso de vários tipos de avaliação como forma de atender a particularidade de alunos com NEEA

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: Torná-la uma realidade.* (Título original “Education for all: Making it happen” - Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Birmingham, Inglaterra, Abril de 1995 – Tradução, autorizada pelo autor, de Ana Maria Bénard da Costa). Acedida a 12 de Dezembro de 2024 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/f1_38.pdf
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina.
- Albres, N.A (2015). *Intérprete Educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva.* São Paulo: Harmonia.
- Amaral, D. S. do. (2018). *As (im)possibilidades do ensino colaborativo nos anos finais do ensino fundamental.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/20592/DIS_PPGEDUCACAO_2018_Amaral_Denise.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 Ago. 2023
- Azevedo, T. H. da S. (2020). *Entre o Específico e o Indissociável: formação docente e ensino colaborativo para a inclusão escolar.* Dissertação do Mestrado em Educação na – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.
- Bardin, L. (2012). *Análise de Conteúdos.* Lisboa: Edição Dom Quixote.
- Bauer, M., & Gaskell, G. (Eds.). (2008). *Qualitative researching with text, image, and sound.* London: Sage.
- Baptista, J. A. (2008). *Os surdos na escola. A exclusão pela inclusão.* Vila Nova de Gaia: Fundação António Leão
- Bavo, N. & Coelho, O. (2019). *A pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique.* Revista E-Curriculum, 17 (3), 909-932. Disponível em <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p909-932>
- Bavo, N & Coelho, O (2021) *Ensino e aprendizagem do português (L2/LE) por alunos surdos em Moçambique,* Revista Internacional em Língua Portuguesa - nº 40 – 2021, Portugal DOI: <https://doi.org/10.31492/2184-2043.RILP2021.40/pp.119-140>

Bettencourt, F. & Santos, M. (2015). *O Intérprete de Língua Gestual Portuguesa na Escola: Intruso ou parceiro?* In: Barbosa, S. [Coord.] SER Intérprete de Língua Gestual Portuguesa. Rio Tinto, Mosaico de Palavras Editora, pp.67-95.

Beyer, H. O. (2006) *Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial.* Brasília, v.2, n.2 ,jul/.

Buss, B & Giacomazzo, G.F (2019).*As Interacções Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina*, Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.25, n.4, p.655-674, Out.-Dez., 2019,
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=pt>

Cabral, L. S. A.; Postalli, L. M. M.; Orlando, R. M& Gonçalves, A. G. (2013). *Formação de professores e ensino colaborativo: proposta de aproximação*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014.
DOI: 10.21723/riaee.v9i2.7043. Disponível em:
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043>. Acesso em: 1 Out. 2023.

Cardoso, M. C. A. (2011). *Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspectivas dos professores*. Lisboa: ISEC

Carvalho, A. dos G. (2014).*O trabalho colaborativo do intérprete de Libras no ensino de português para surdos na escola regular de Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em ensino na educação básica). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Cerqueira, J. B& Ferreira, E. M. B. (2000). *Recursos didácticos na educação especial*. Benjamin Constant, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-6,. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/revistas/210-edicao-15-abril-de-2000> Acesso em: 26 abr. 2024.

Chambal, L. A. (2007). *A escolarização dos alunos com deficiência em Moçambique: Um estudo sobre a implementação e os resultados das políticas da inclusão escolar (1999-2006)* [Dissertação do Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-2151/a-escolarizacao-dos-alunos-com-deficiencia-em-mocambique-um-estudo-sobre-a-implementacao-e-os-resultados-das-politicas-da-inclusao-escolar-1999-2006>

alunos-com-deficiencia-em-mocambique--um-estudo-sobre-a-implementacao-e-os-resultados-das-politicas-da-inclusao-escolar-1999-2006

- Coelho, O. (2010). *Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo.* In Orquídea Coelho (Org.), Um copo vazio está cheio de ar. Assim é a Surdez (pp. 19-100). Porto: Legis Editora.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso.* Porto: Porto Editora
- Cortesão, L. (2003). *Cruzando Conceitos.* In Rodrigues, D. (org.) (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 57-72). Porto Editora.
- Damázio, M F. M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez.* Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, p. 50.
- Diehl, A. A & Tatin, D. C. (2006). *Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas-Métodos e Técnica* (1^a ED.) São Paulo: Pearson Prentice.
- Díez, A. M. (2010). *Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.* Revista Inclusão: Revista de Educação Especial, 5(1), 16-25.
- Fernandes, S. (2007) *Educação de surdos.* Curitiba: Editora Ibepex,
- Freitas, A. de O. (2013) *Actuação do Professor de Apoio à Inclusão e os Indicadores de Ensino Colaborativo em Goiás.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão
- Frias, E. (2009). *Inclusão Escolar do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais: Contribuições ao Professor do Ensino Regular.* Material Didático-pedagógico. Paranavaí.
- Garcia, M. F. S. (2014) *A actuação do intérprete em sala de aula.* Campina Grande: Realize Editora. Disponível em: . Acesso em: 17 ago. 2020.
- Gehardt, T. E& Silveira, D. T. (2009) *Métodos de pesquisa. Coordenado pela UAB/UFRGS e pelo curso de graduação tecnológica- Planeamento e gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/UFRGS.* Porto Alegre: Editora da UFRGS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: Abr/2024.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (5^a Ed.). Editora Atlas.

Guimarães, S O (2012). *A função do intérprete da língua de sinais em sala de aula no ensino regular*, dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Henriques, J. C (2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1º Ciclo, Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor*, Escola Superior de Educação João de Deus
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2598/1/JulietaHenriques.pdf>

Lacerda, C. B & Bernardino, B M (2014). *O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. In: LODI, Ana C; Lacerda, C. B. (Orgs.). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, p. 65-79.

Lacerda, C. B. (2015). *O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS)*. In: LODI, Ana C; Mélo, Ana D; Fernandes, E. (org.). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. Porto Alegre: Mediação, p. 247-288.

Lacerda, C. B. F. (2002). *O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, Ana Cláudia. et al. Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação

Lacerda, C. B. F (2009). *Intérprete de Língua de sinais: em actuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora mediação, FAPESP.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2001). *Fundamentos metodologia científica*. (4.ed.) São Paulo: Atlas;

Lakatos, M. & Marconi, M. (2003) *Fundamentos de metodologia científica* (5^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Lunardi-Mendes, G. M. (2011). *As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão?* In M. D. Pletsch & A. Damasceno (Orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (pp. 137-148). Rio de Janeiro: Edur.

Machado, V. L. V & Weininger. (2018) *As variantes da língua brasileira de sinais – Libras*. Transversal – Revista em tradução, V.4, N. 7, Fortaleza. P 41- 65.

Muchanga, F.G (2020) *Proposta de desenvolvimento de um dicionário digital de português-língua de sinais moçambicana para auxiliar na aprendizagem da língua de sinais de Moçambique*, DOI:[10.13140/RG.2.2.29388.18566](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29388.18566), curso de Licenciatura em Língua de Sinais Moçambicana, Faculdade de Educação Universidade Eduardo Mondlane

Mandlate, M.S. (2012). *Políticas e Práticas de Diferenciação e Inclusão Curricular em Moçambique*. Um estudo de caso nas Províncias de Maputo e Cidade de Maputo. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade do Minho - Instituto de Educação, Braga, Portugal.

Marconi, M. de A & Lakatos, E. M. (2010) *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. Editora Atlas

Marinho, C & Barbosa, R (2016) *Estudo sobre o estilo de ensino de professores de Geografia em ambiente virtual de aprendizagem*, XVIII Encontro Nacional de geográficos A construção do Brasil, Geografia, acção política e democracia 14 a 30 de Junho de 2016, São Luís, MA, ISBN 978-85 99907-07-8

Martín, V. G; Gaspar, J M; González, J. P & Sánchez. *O Acesso ao Currículo: Adaptações curriculares*. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coord.). Deficiência visual: aspectos psico evolutivos e educativos. Tradução Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Editora Santos, p. 263-292, 2003.

Mendes, E.G; Vilaronga, C.A.R & Zerbato, A. P (2014) *Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar*. 1. ed. São Carlos: EDUFS Car, 2014. v.1.

Mendes, M.R. (2012). *Intérprete de Língua de Sinais, intérprete Educacional, Professor - Intérprete ou auxiliar? O trabalho do intérprete na lógica inclusiva*. São Paulo:

Moraes, S de S; Marcionílio, S M L de O & Paniago, R, N (2021) *Abordagens construtivistas no processo ensino-aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental a partir da análise do Projecto Político Pedagógico*, Research, Societyand Development, v. 10, n. 14, e 296101420317, (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i14.20317>

Nehls, L.F (2019) *Um olhar sobre o Interprete de Libras, o Aluno Surdo e o Professor no Contexto da Sala de Aula Inclusiva*, Trabalho apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para a conclusão do curso de Graduação Bacharelado em Letras Libras,

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/195564/TCC-%20FINAL%20CORRE%C3%87%C3%83O%2023-04-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nguenha, A.M (2018) *Análise dos desafios enfrentados pela comunidade escolar na implementação da política de educação inclusiva – caso da Escola Primária Completa Kurhula (2017-2018)*, Dissertação apresentada à Faculdade de Educação, da Universidade Eduardo Mondlane, em cumprimento dos requisitos parciais para a obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação.

Pacheco, J. (2007). *Caminhos para Inclusão: um guia para o aprimoramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Espanha: Salamanca.

Pagura, R. J. (2003) *A interpretação de conferências: interfaces com a Tradução escrita e implicações para a formação de Intérpretes e tradutores*. D.E.L.T.A., v. Especial, p. 209- 236

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, M (2017). *A história da pessoa com deficiência*, UFMG, v.8, n.5, p.82-96.. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/cgf/article/view/3149>. Acesso em 09/10/2023.

Pereira, M. C.D; Choi, D. M, I S; Vieira, P. G & Ricardo N (2011) *Libras-Conhecimento Além Dos Sinais Parte* Direitos exclusivos para a língua portuguesa cedidos à Pearson Education do Brasil, uma empresa do grupo Pearson Education Rua Nelson Francisco, 26, Limão CEP: 02712-100, São Paulo - SP Fone: (11) 2178-8686-Fax: (11) 2178-8688

Quadros, R M (2004). *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*: Programa de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC

Rocha, R. Silva, D.M &Filho, LJM (2020), *A actuação colaborativa do intérprete educacional em escolas regulares*, Texto%20do%20artigo-14848-1-10-20201001%20(2).pdf

Rosa, S. S. (1998) *Construtivismo e Mudança*. São Paulo: Cortez

- Sanches, I. (2005) *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, n. 1, p.127-142
- Santos, A. F., Correia, L. M., & Cruz, S. A. (2014). *Percepção de professores face à educação de alunos com necessidades educativas especiais: um estudo no norte de Portugal*. Revista Educação Especial, 27(48), 11–26. <https://doi.org/10.5902/1984686X9013>
- Santos, F. M. (2007). *Significações de construtivismo na perspectiva de professores “Construtivistas” e sua relação com práticas avaliativas*. Dissertação de Mestrado. Brasília, UNB.
- Saviani D (1999) *Escola e Democracia*. 40 ed. Campinas: Autores Associados, <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/4105/1/TGHN27072017.pdf>
- Silva, M. d. (2011). *As Políticas públicas de Educação Inclusiva no Brasil (1996-2006)*. Revista de Educação do IDEAU, 6 (14), 1-14. Disponível em 90 https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/139_1.pdf. Acesso 19/01/2018.
- Silva, M. J. N. da. (2019) *Formação docente, métodos de ensino e dificuldades encontradas no ensino de Química*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química), Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo.
- Silva D, B, M. (2021) *Educação especial em Moçambique: uma análise das políticas públicas 1998-2019*, Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/221040/001125546.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Silva, K. S. X & Oliveira, I. M. (2016); *O Trabalho do Intérprete de Libras na Escola: um estudo de caso*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 695-712, jul./set. 2016. Em web: https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/en_2175-6236-edreal-41-03-00695.pdf Acesso em 21.05.2024.
- Da Silva F.S, Da Silva C.S, Alencar S.D & Amorim M. R (2019) *Deficiência auditiva e inclusão de alunos: um estudo de caso na perspectiva dos professores, intérpretes e coordenadores em uma escola privada na cidade de Imperatriz -*

MA, Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 5, n. 7, p. 8330-8343 jul. 2019 ISSN 2525-8761

Soares, N. G. (2018). *Intérprete educacional de Libras: afirmações e conflitos da profissão*, 146f. Mestrado (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim.

Souza, M. R. de. (2013). *Narrativas dos intérpretes de Língua Brasileira de Sinais que actuam no contexto do Ensino Fundamental*. Mestrado (Mestrado em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

Steinmache, I & Wiese, I. S. (2010). *Uma ferramenta de ensino de circuitos lógicos para deficientes visuais*. Revista Varia Scientia, Cascavel, v.09, n.16, p. 159-170,

Teixeira, L. (2003). *A Análise de Dados na Pesquisa Científica: importância e desafios em estudos organizacionais*, Editora Unijuí, 1(2),177-201.

Teruggi L. A (2003). *Una Scuola, due lingue: l'esperienzadi bilinguismo dellascuoladell'Infanzia ed Elementaredi Cossato*. Milano: FrancoAngelli

Tomlinson, C & Allan, S. D. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa, Asa Editores II, S.A

Vieira, M. I. I. (2017). *A actuação do intérprete educacional da Libras nas escolas de Ensino Fundamental de Limoeiro do Norte-CE..* 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte/CE.,

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed

Documentos normativos

Moçambique (1992) Lei n.º 6/92 de 6 de Maio (Reajusta o quadro geral do sistema educativo e adequa as disposições contidas na Lei 4/83, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo)

Moçambique (1995). Assegura o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e melhorara os níveis e tipos de ensino. Maputo. 1995.

Moçambique (1999). *Plano Estratégico da Educação e Cultura (1999-2003)*. Combater a Exclusão, Renovar a Escola. Maputo: MINED

Moçambique, (2004). *Constituição da República de Moçambique*. 1^a Ed. Maputo.

Moçambique (2006). *Plano Estratégico da Educação e Cultura* (2006-2010/11). Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade”. Maputo: MEC.

Moçambique (2012). *Plano Estratégico da Educação (2012-2016)*. Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo: MINED

Moçambique (2020-2029). Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade

ONU (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca, sobre princípios e práticas*. Salamanca, Espanha, 710 Junho de 1994.

ANEXO

Escola secundària Josina Machell

Plano de aula n.º 04
Data: 06/07/2023
Unidade temática: Textos Narrativos
Tema: Personagens Fictícios

Disciplina: L. Português
Tempo 45 min

Escola secundária Josina Machel



Prof. Sónia

Plano de aula nº 05

31.03.23

Unidade temática: Textos Narrativos

Tema: Lendas e mitos

9º classe

Data: 17.04.23
Disciplina: Língua Portuguesa
Tempo 45 min

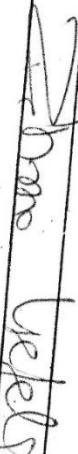
Tempo	Função didática	Objectivos	Conteúdos	Actividade do Professor	Actividade do aluno	Métodos	Meios
5	Introdução	- Sondar e revisar o conteúdo das legendas e mitos	- Sondar e revisar o conteúdo das legendas e mitos	- Sondar; - Contar as legendas; - Discutir a leitura das legendas;	- Responder; - Participar; - Desenvolver a projecção	Palavras	
15'	Mediación	- Recorrer a outras legendas e mitos	- Discutir a leitura das legendas e mitos	- Discutir a leitura das legendas e mitos	- Colaborar na elaboração das legendas e mitos	MBE	
	Audiências						

Tempo	Função didática	Objectivos	Conteúdos	Actividade do Professor	Actividade do aluno	Métodos	Meios
10'	Presentar a sus experiência	- Apresentar - Comunicar as acções que fizeram e mobilizaram;	- Reagir para apresentar as ideias dadas e participar - Crie o registo activamente.	- Reage - Presenta ato de trabalho	- Apresentar - Participar		
15'	Resumir - Distinção a bens dos mobilizados - Identificar - Subjetivar lendas e mitos.	- Comunicação; - Consolidação;	- Orientar textos - - Apresentar para a lógica e sintaxe - Interpretar activamente - Explícita;	- Apresentar, apresentar, - Presentar e - Colaborar e cooperar	- Elaborar e elaborar MBE		
10'	Partilhar - Experiências de execução de consolidação	- Executar exercícios de consolidação	- Executar exercícios - Colaborar e executar os exercícios no quadro	- Executar exercícios no quadro	- Executar exercícios no quadro		
	Analyses	- Criar - Colaborar e compartilhar caso.	- Selecionar - Colaborar - Colaborar caso.	- Colaborar e compartilhar - Colaborar e compartilhar caso.	- Colaborar e compartilhar - Colaborar e compartilhar caso.		

Planificação - 1º Ciclo do Curso de

Escola Secundária Josina Machel

Semanas _____ **Contato:** _____ **Disciplina de:** L. R. ROMANINI - 07 / 04 / 2015

Objectivos	Métodos Didáticos	Meios Didáticos
<p>gê 31/03 à 04/04</p> <p>Textos Narrativos Lendas e mitos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os elementos da narrativa; - Classificar as personagens quanto a sua importância; - Characterizar os personagens, figura e significados; - Ler e interpretar Lendas e mitos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Métodos: - Expositivo; - Trabalho independente; - Experiências - conjunta - Manual de Aulas - Diagramas - giz; - Apagador - Textos complementares - Gráficos
<p>O Delegado</p> <p></p>		

O Delegado

27 Dec 1968

		Identificar os processos de formação de palavras.	Expositivo	Manual		
10 ^a			Trabalho independente	de aluno;		
07/au	Formação de palavras	Formar palavras por composição	Laboração conjunta	Guadro		
11/au	Palavras homônimas por fusão e aposição e aglutinação			Ejerc.		
				Apagaderos		
				Diádromo		
				diário		
				- tareas		
				complementares		

Planificação quinzenal nº 07 de 15 / 05 / 23 - 02 / 06 / 23

Disciplina de L. Portuguesa 10.º Classe

Semanas	Conteúdos	Objectivos	Métodos Didáticos	Meios Didáticos
1a	<p>Textos Normativos Constuição da Rep. Co - Direitos Humanos e liberdades fundamentais</p> <p>- Funcionamento do Poder Executivo</p> <p>- Apesar e Perante</p> <p>- Construir Tratados com posição: após e perante</p> <p>Tema transversal - Educação Fiscal</p> <p>- Exercícios de APL</p>	<p>Reconhecer liberdades fundamentais distinguindo círculos de direitos</p> <p>- Interpretação de textos</p> <p>- Recorder Tratados e suas regras</p> <p>- Debates e discussões</p> <p>- Recomendar Técnicas de ensino</p>	<p>Interpretação de textos</p> <p>- Interpretação de textos</p> <p>- Técnicas de ensino</p>	<p>Monografia de aula</p>
2a	<p>Impostos e contribuições de desenvolvimento</p>			
3a				

	Proposición: tipos de Uso de gases los hidrocar desarrollo	Monografía
24	profundidad de pozos Educación Física Entrenamiento de tipo de colonia Apoyo Fisiología de los deportes de carretera	Monografía
	Bases pago	

Escola secundária Josina Machel



Plano de aula nº 02
10.12.2023

Unidade temática:

Tema: Tensão Ad. (Canta África)

10ª classe

Data: 20/12/2023
Disciplina: Português
Tempo 45 min

Tempo	Função didática	Objectivos	Conteúdos	Actividade do Professor	Actividade do aluno	Métodos	Meios
5'	Introdução	Apresentar	Texto Administrativo Sobre o dia dos Pais	Repetir a questão	Responder a questão	Brabear - do aluno	Manuais
10'	Notificação	Adaptação	Textos Sobre o dia dos Pais	descrição do dia	Resposta	contato 10º classe	
15'	Explicação	Apresentar	Textos Sobre o dia dos Pais	Resposta	Resposta		
15'	Assimilação	Critica	Textos Sobre o dia dos Pais	Resposta	Resposta		
15'	Produção	Identificação	Textos Sobre o dia dos Pais	Resposta	Resposta		
		O significado Sintáctico do Texto					

Anexo 1: Credencial apresentada na Escola Secundária Josina Machel



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 Mpumfumu
Escola Secundária Josina Machel
Av. Patrice Lumumba nº 68, CP 219, Telef. 324075,325719, Fax: 304490, email:
N/RP 588 SESJM/ 10.2/2023 Maputo 25 de Maio de 2023

Á :Direcção da UEM/
Faculdade de Educação/
Maputo

Assunto: Comunicação do despacho

Em resposta á vossa credencial do dia 17 de Maio de 2023, na qual credencia o estudante Filomena Evira Tovela do curso de Mestrado em Educação para realizara recolha de dados , comunica - se o despacho da Exma Senhora Directora Substituta da Escola cujo teor é o seguinte:

“ Visto

Autorizo

Ass: Sofia Francisco Boane

(Docente N1 C3)

Maputo 23/05/2023”

Cordiais Saudações.

A Directora Adjunta Administrativa

Zíbia Engrácia Luciano Samo
(Téc. Superior NIEI)

LAT/ZEL/2022

APÊNDICES



Apêndice (I) Guião de recolha de dados para os professores

Caro professor a presente entrevista enquadra-se no trabalho de fim de curso de Mestrado em Educação Inclusiva e tem como objectivo “Compreender o contributo do trabalho colaborativo entre os professores e intérpretes na garantia da inclusão de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares da ESJM”. Neste contexto, pede-se a sua colaboração para efeitos de recolha de informação, respondendo as perguntas do guião, por forma a garantir a consecução do trabalho. De referir que será garantido o sigilo e anonimato, e os dados a recolher serão somente usados para a pesquisa.

1. Tem planificado as suas aulas em simultâneo com o intérprete ou planifica sozinho e depois partilha com o intérprete?
2. Se sim, como tem sido a sua relevância e contribuição?
3. Acha que há necessidade de o intérprete ter acesso aos conteúdos antes da aula?
4. Se não existisse o intérprete, acha que as aulas trariam a mesma aprendizagem para o aluno com NEE? Argumente a resposta
5. Como são esclarecidas as questões apresentadas pelos alunos?
6. Existe alguma dificuldade de relacionamento entre você e o professor? Se sim, em que consiste?
7. O intérprete participa das reuniões pedagógicas? Sem sim, de quê forma?
8. Durante a avaliação, qual é o papel do intérprete?



Apêndice (II) Guião de recolha de dados para os intérpretes

Caro intérprete a presente entrevista enquadra-se no trabalho de fim de curso de Mestrado em Educação Inclusiva e tem como objectivo “Compreender o contributo do trabalho colaborativo entre os professores e intérpretes na garantia da inclusão de alunos com NEE auditivas nas turmas regulares da ESJM”. Neste contexto, pede-se a sua colaboração para efeitos de recolha de informação, respondendo as perguntas do guião, por forma a garantir a consecução do trabalho. De referir que será garantido o sigilo e anonimato, e os dados a recolher serão somente usados para a pesquisa.

1. Como tem planificado as suas aulas?
2. O intérprete participa na planificação de aulas?
3. Se sim, em que consiste a sua participação?
4. Como é que você e professor têm procedido em caso de os alunos apresentar dúvidas?
5. Você discute com o professor o processo de aprendizagem do aluno com NEE? Se sim, de que forma?
6. E no dia da avaliação, qual tem sido o seu papel?
7. Existe alguma dificuldade de relacionamento entre você e o professor? Se sim, em que consiste?
8. Existe alguma dificuldade de relacionamento entre você e o professor?
9. Você participa das reuniões pedagógicas? Sem sim, como tem sido?

Apêndice (III) Guião de observação

Ficha de Assistência à aula

Nome da Escola-----

Nome do professor assistido-----

Disciplina leccionada-----

Tema-----

Data da Assistência-----/-----

Turma-----Classe-----Hora-----

Nº de alunos -----

	Cumprimento	Não cumprimento	Cumpre pouco	Cumpre bem	Cumpre na totalidade	Não aplicável
Uso dos materiais didácticos específicos						
Uso dos métodos e estratégias do ensino específicos						
Uso dos recursos						

visuais						
Uso das paredes falantes						
A utilização de dramatizações, desenhos, e mímicas						
Use a sua velocidade normal						
Aula simplificada						
Abstracto para concreto						
Exemplos ilustrativos						
Resumo						
Uso de imagens						

Apêndice IV. Carta de consentimento direcionada aos participantes da pesquisa

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Carta de consentimento

Filomena Elvira Tovela, estudante de Mestrado em Educação Inclusiva, estando prestes a concluir o curso na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, propõe-se a realizar uma pesquisa, cujo pano de fundo é Análise do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes de língua de sinais de Moçambique na Escola Secundária Josina Machel, (2023), supervisionado por Prof.^a Delfina da Silva.

A informação a prestar no âmbito da entrevista será de uso exclusivo na elaboração da dissertação para a conclusão do curso de Mestrado em Educação Inclusiva.

Se concorda em cooperar, de forma voluntária, no estudo, por favor, assinale com **X** as frases seguintes:

1. Confirmo que li e percebi a informação constante deste documento e concordo em participar na pesquisa ();
2. Tive a oportunidade de ponderar a respeito da informação constante deste documento, identificando-me com ela, respondi, integralmente, o questionário ();
3. A minha participação, nesta pesquisa, é voluntária ()
4. Apoio o destino declarado, que se pretende dar à informação, que fornecerei ()

Assinatura _____

data ____ / ____ / ____