

## **Avaliação da atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel**

Filomena Tovela \*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0009-0006-2571-7739>

Delfina Benjamim Massangaie da Silva \*\*

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0002-6313-7149>

### **RESUMO**

Um dos atores educativos que garante a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais é o intérprete de línguas de sinais. Partindo desta premissa, realizou-se um estudo exploratório ao nível da Escola Secundária Josina Machel e tendo se constatado que os alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas inscritos ano letivo de 2023 referente na 7<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> Classe, recebem aulas juntamente com os que não têm as mesmas necessidades e os professores enfrentam dificuldades em proceder com a inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas regulares. É neste contexto que o presente trabalho buscou avaliar a atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. Especificamente, buscou-se descrever as estratégias utilizadas pelos intérpretes de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. Por um lado, identificar os recursos didáticos-pedagógicos utilizados pelos intérpretes para a facilitação da inclusão, por fim, discutiu-se as percepções destes atores à volta da sua atuação no processo da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. Através da pesquisa qualitativa baseada num estudo de caso num universo populacional de 4 intérpretes de língua de sinais de Moçambique afetos na disciplina de português da 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> Classes e também por meio do uso da entrevista semi-estruturada como instrumento de recolha de dados concluiu-se que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas da Escola Secundária Josina Machel regulares embora seja positiva ela não é efetiva visto que os intérpretes de línguas de sinais se deparam com a falta de recursos didáticos-pedagógicos que complementam a sua ação educativa. Por outro lado, recorrem a várias estratégias, tais como paredes falantes que servem para auxiliar a compreensão dos conteúdos, sobretudo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas uma vez que tem limitação de audição e potencialidade da visão.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Docência; Intérprete; Inclusão escolar; Necessidades educativas especiais auditivas

---

\* Mestranda em Educação na Universidade Eduardo Mondlane. E-mail: [filomenatovela7@gmail.com](mailto:filomenatovela7@gmail.com)

\*\* Doutora em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestra em Educação; Especialista em Desenvolvimento Curricular e Instrucional; e Psicóloga pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Moçambique. Coordenadora do curso de Mestrado em Educação Inclusiva na mesma universidade. E-mail: [delfi.silva@gmail.com](mailto:delfi.silva@gmail.com)

## **Assessment of the performance of the Mozambique sign language interpreter in inclusion of students with Special Educational Hearing Needs in regular classes at Josina Machel Secondary School**

### **ABSTRACT**

One of the educational actors who guarantee the school inclusion of students with SEN is the interpreter of sign languages. Based on this premise, an exploratory study was carried out at the level of Josina Machel Secondary School and having found that students with NEEA enrolled academic year 2023 referring to the 7th to 12th Grade, receive classes together with those who do not have the same needs and teachers face difficulties in proceeding with the school inclusion of students with SEN in regular classes. It is in this context that the present work sought to evaluate the performance of the Mozambican sign language interpreter in inclusion of students with Special Educational Hearing Needs in regular classes at the Josina Machel Secondary School. Specifically, we sought to describe the strategies used by Mozambique sign language interpreters in the inclusion of students with Hearing Special Educational Needs in regular secondary school classes Josina Machel. On the one hand, identify the didactic-pedagogical resources used by interpreters to facilitate inclusion, finally, the perceptions of these actors were discussed regarding return to its performance in the process of school inclusion of students with SEN in classes regulars at Josina Machel Secondary School. Through qualitative research based on a case study in a population universe of 4 sign language interpreters Mozambique affects the Portuguese subject of the 7th, 8th, 9th and 10th Classes and also through the use of semi-structured interviews as a data collection instrument, it was concluded that the inclusion of students with Special Educational Hearing Needs in School classes Secondary Josina Machel, although it is positive, it is not effective since the Sign language interpreters are faced with a lack of didactic-pedagogical resources that complement its educational action. On the other hand, they resort to various strategies, such as like talking walls that serve to help understand the content, especially the students with NEEA as they have limited hearing and vision potential.

### **KEYWORDS**

Teaching; interpreter; School inclusion; Hearing special educational needs

## **Évaluation des performances de l'interprète en langue des signes du Mozambique en matière d'inclusion d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux en matière d'audition dans les classes régulières de École secondaire Josina Machel**

### **RÉSUMÉ**

L'un des acteurs éducatifs garantissant l'inclusion des élèves ayant des Besoins Éducatifs Spéciaux (BES) est l'interprète de langue des signes. Sur cette base, une étude exploratoire a été menée à l'école secondaire Josina Machel et il a été constaté que les ayant des BES inscrits l'année scolaire 2023, de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> classe, suivent des cours avec ceux n'ayant pas les mêmes besoins et que les enseignants rencontrent des difficultés à procéder à l'inclusion scolaire des élèves avec BES dans les classes ordinaires. C'est dans ce contexte que le présent travail a cherché à évaluer la performance de l'interprète en langue des signes mozambicaine dans l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux auditifs dans les classes ordinaires de l'école

secondaire Josina Machel. Plus précisément, il s'agissait de décrire les stratégies utilisées par les interprètes en langue des signes mozambicaine pour l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux auditifs dans les classes ordinaires de cette école. D'une part, il a été question d'identifier les ressources didactiques et pédagogiques utilisées par les interprètes pour faciliter l'inclusion et de l'autre, discuter des perceptions de ces acteurs autour de leur performance dans le processus d'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les classes ordinaires de la même école. Par le biais d'une recherche qualitative basée sur une étude de cas dans un univers de quatre (4) interprètes en langue des signes mozambicaine et professeurs de portugais s'occupant des classes de 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> et l'utilisation d'entrevues semi-directifs comme instrument de collecte de données, il a été conclu que l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux auditifs dans les classes ordinaires de l'école secondaire Josina Machel, bien que positive, n'est pas efficace. En effet, les interprètes en langue des signes sont confrontés à un manque de ressources didactiques et pédagogiques qui devraient compléter leur action éducative. Pour combler ce manque, ils ont recours à diverses stratégies, telles que des murs parlants qui aident à la compréhension des contenus, en particulier pour les élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux auditifs, car ils ont une limitation auditive et un potentiel visuel.

### **MOTS-CLÉS:**

Enseignement, interprète, l'inclusion scolaire, besoins éducatifs spéciaux auditifs

### **Introdução**

Na década de 1990, com o advento dos movimentos educacionais, foram aprovados vários documentos que tendem a defender os direitos das pessoas com deficiência. Neste trabalho, destaca-se a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, (DMEPT) de (1990), resultante da conferência realizada de 5 à 9 de Março de 1990 em Jomtien, Tailândia. Este evento impulsionou a realização da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade ocorrida de 7 a 10 de Junho na Espanha, que se traduziu na declaração de Salamanca, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), (1994).

Na declaração de Salamanca faz-se um enquadramento dos princípios, políticas e práticas na área da educação, com vista a assegurar o acesso e a qualidade de ensino para alunos com Necessidades Educativas Especiais, (NEE). Na mesma, é destacada a importância de construção de uma escola inclusiva, que "consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam" (UNESCO, 1994, p. 11).

No contexto educativo moçambicano, os documentos normativos são elaborados com uma atenção para a inclusão de alunos com deficiência. Pode-se considerar neste âmbito os Planos Estratégicos de Educação (PEE), que passam a dar uma atenção especial para o ingresso desses alunos nas escolas regulares e na necessidade de

formação de professores para facilitar a sua inclusão escolar. A lei nº 6/92 de 4 de Maio do Sistema Nacional de Educação que revoga a lei nº 4/83 de 23 de Março, 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).

Em harmonia com a lei acima, a Política Nacional de Educação, (PNE), de (1995) 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 sua aprendizagem. Já em 1998, concebeu-se um programa “*Escolas Inclusivas*”, que teve como objectivos prioritários, o acesso escolar de crianças, a melhoria da eficácia das escolas e da qualidade de ensino, e adoptou a filosofia da Educação Inclusiva, reiterando que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam", (Mandlate, 2012, p. 39).

Entretanto, apesar da legislação educativa vincar a necessidade de inclusão de alunos com NEE no ensino regular, as pesquisas sobre a problemática da EI em Moçambique, como, por exemplo o estudo de Silva (2021) aponta que as escolas nem sempre têm professores com domínio da língua de sinais e poucas escolas têm intérpretes. Segundo Ferreira (2021) na inclusão escolar de alunos com NEE deve-se ter em conta a questão da adaptação curricular dos conteúdos, de acordo com a especificidade de cada aluno. O autor salienta que os docentes deverão empregar como vias ou medidas específicas de atenção à diversidade no processo ensino - aprendizagem e dirigem-se aqueles alunos ou grupo de alunos, que apresentam diversos tipos de dificuldades no seu processo educativo.

Bavo e Coelho (2021) afirmam que os professores não têm formação adequada para trabalhar com alunos surdos e referem recorrer a gestos não standardizados e à escrita no quadro como forma de tentar contornar algumas dificuldades. Numa lógica de articulação de Currículo e Justiça Curricular, os autores alertam para a pertinência e a urgência da regulamentação da LSM (L1) e do português (L2/LE) no currículo escolar dos alunos surdos em Moçambique. Já Sá (2003), citado por Silva (2011), considera que as dificuldades e limitações acerca da inclusão, tem a ver com as 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.

Como forma de compreender o decurso da inclusão no ensino regular, realizou-se um estudo exploratório e tendo se constatado que os alunos com NEEA frequentam da 7ª a 12ª Classe, e que recebem aulas juntamente com os que não têm as mesmas necessidades. Durante o Processo de Ensino e Aprendizagem, (PEA), os professores e intérpretes de língua de sinais desempenham tarefas específicas no sentido de garantir que todos alunos, independentemente da NEE, deficiência ou limitação que tiver. Observou-se que mesmo na presença de intérpretes, os professores têm recorrido aos meios alternativos como forma de facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE no contexto de ensino regular.

De forma geral, este artigo tem como objetivo, avaliar a atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. Especificamente, buscou-se por um lado descrever as estratégias utilizadas pelos intérpretes de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. Por outro lado, foram identificados os recursos didacticos-pedagógicos utilizados pelos intérpretes para a facilitação da inclusão, por fim, discutiu-se as percepções destes atores à volta da sua atuação no processo da inclusão escolar de alunos com NEE nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel.

O trabalho reveste-se de grande relevância social vez que busca demonstrar que, para que haja a inclusão escolar de alunos com NEEA é necessário que se aposte na formação de intérpretes com vista a auxiliar e complementar a ação educativa realizada pelo professor. No campo académico, o trabalho é pertinente na medida que os seus resultados poderão contribuir na reflexão sobre as políticas educativas que norteiam a educação inclusiva em Moçambique de modo a incluir a figura do intérprete como sendo ator preponderante na garantia da inclusão de alunos com NEE e em particular a auditiva.

O presente trabalho toma como estudo de caso a Escola Secundária Josina Machel, dado ao facto de ser uma das poucas escolas do distrito Municipal Ka Mpfumu que anualmente são inscritos alunos com NEE e também são alocados os intérpretes de línguas de sinais de Moçambique graduados pela UEM. Por outro lado, deve-se ao facto de no presente ano letivo 2023, a escola ter matriculado o maior número de alunos com NEEA comparativamente a outras escolas do mesmo distrito.

## **1.Actuação do Intérprete de Língua de sinais na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas no ensino regular**

Face às dificuldades e desafios enfrentados pelos professores no processo da inclusão dos alunos com NEEA, surge a figura de intérprete de língua de sinais. Ela é importante porque a acção educativa realizada pelos professores nem sempre satisfaz a todos os alunos matriculados no ensino regular. Damázio (2007) aponta que a atuação do intérprete de língua de sinais envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula. Ele media 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. De acordo com Lacerda (2009), a atuação do intérprete inicia antes do momento da aula, isto é, deve ter acesso ao programa curricular da classe em que interpreta e partilha com o professor as estratégias pedagógicas que adoptará em suas aulas para desenvolver aprendizagem dos alunos.

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 atuação é diretamente dependente da parceria com o professor, Lacerda e Bernardino (2014). É nesta ordem de ideias que, Kotaki e Lacerda (2014) o IE se constitui num forte colaborador. Ele pode indicar ao docente aspectos da aula em que os alunos surdos tiveram dificuldade e sugerir propostas de atividades que favoreçam a aprendizagem, além de levar informações e observações, auxiliando a uma visão mais ampla sobre a surdez e os modos de abordar diversos temas.

O profissional tradutor e 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). “Sua função é de viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes, atuando na fronteira entre os sentidos da língua oral (português) e da língua de sinais em um processo ativo dinâmico e dialético” (Kotaki e Lacerda, 2014, p. 206).

Terugi (2003) destaca que o ILS assume uma série de funções (ensinar língua de sinais, atender a demandas pessoais do aluno, cuidados com aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do aluno, estabelecer uma posição adequada em sala de aula, atuar 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 polêmicas.

O intérprete atua como educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma ‘interpretação’ no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo” (Lacerda e Bernardino, 2014, p. 69). Destacam, entretanto, que a responsabilidade pelo desempenho desse aluno não pode recair sobre o intérprete, já que sua função prioritária é interpretar.

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 planejamento das aulas (conteúdos adequados, desenvolvimento, avaliação), porém o intérprete pode colaborar com os professores sugerindo atividades e partilha de informações que ampliem os conhecimentos dos professores sobre o aluno surdo.

A interpretação simultânea, que ocorre em tempo real e ao mesmo tempo que a produção na língua da fonte, exige, por parte do intérprete de língua gestual portuguesa, uma grande energia mental que se caracteriza como sendo limitada, mas que, muitas vezes, tem de ser usada por ele até ou para além do seu limite, visto que é ele que dá voz ao surdo e voz para o surdo, o que faz com que se sinta como um semelhante dos seus pares (Pizelli, 2010).

Vale salientar que nesse tipo de interpretação, o intérprete de língua de sinais também faz escolhas linguísticas e lexicais para transmitir a informação, no entanto essas escolhas acontecem em poucos segundos, de forma bastante rápida. No caso que haja atraso na interpretação, algumas mensagens podem ser perdidas pelo intérprete e isso pode afetar o sentido da informação para o receptor. Referir que, o intérprete precisa ser sempre atencioso, concentrado para compreender a mensagem, ter uma boa memória, conhecimentos técnicos e agir com clareza. A interpretação simultânea, realizada em sala de aula, pode sofrer interferências de alguns fatores, tais como: indisciplina da turma, falta de planejamento prévio com o professor, aulas com metodologias inadequadas e falta de recursos pedagógicos visuais para melhor compreensão e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos surdos.

## 2. 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 NEE auditivas 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 direção ao conhecimento. Na mesma senda, Zabala (1998) afirmou que na teoria construtivista o principal protagonista é o aluno, que se contrapõe a necessidade de uma atuação igualmente ativa por parte do educador.

A partir da abordagem acima compreende-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 (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 atuação 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 decodificar a linguagem científica, tornando-a de 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 NEE auditivas, 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.



### 3. Metodologia

Foi feita uma pesquisa qualitativa baseada num estudo de caso num universo populacional de 4 intérpretes de língua de sinais de Moçambique afetos na disciplina de português da 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> Classes. Na perspectiva de 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.

A escolha da metodologia qualitativa prende-se ao facto de permitir que os elementos da pesquisa partilhem, singularmente, os seus depoimentos e experiências sobre a atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. 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, isto é, Escola Secundária Josina Machel. Diehl e Tatim (2006) referem que o estudo de caso se caracteriza pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita o amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos considerados.

Para a realização da pesquisa, como instrumento de recolha de dados, recorreu-se à análise de documentos normativos que defendem a educação como um direito humano e a necessidade da inclusão escolar dos alunos com NEE no ensino regular. Dentre vários, destacamos: Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Declaração de Salamanca de 1994; Constituição da República de Moçambique de 2004; Estratégia para a Educação Inclusiva de 2017, Plano Curricular do curso de línguas de sinais de Moçambique e Planos Estratégicos da Educação de 1999-2003 e 2020-2029.

A razão do uso da análise documental deveu-se da 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.

Por outro lado, recorreu-se a entrevista semi-estruturada com recurso a um roteiro de questões possibilitou ao entrevistado abordar livremente sobre assuntos que foram surgindo como desdobramentos dos objetivos pretendidos. Gil (1999) refere que na entrevista semi-estruturada, o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema original, esforça-se para a sua retomada. As sessões das entrevistas decorreram nos espaços comuns da escola. E para evitar-se os eventuais adiamentos, dia antes das sessões, efetuava-se uma ligação telefónica para os visados. Em média, por dia, realizava-se 2 a 4 sessões. Antes do seu início, a pesquisadora contextualizava aos participantes acerca da finalidade da pesquisa.

As sessões foram gravadas com o recurso ao telemóvel, e à posterior fez-se a transcrição fiel dos dados de cada participante. De salientar que amostra desta pesquisa é constituída por 4 intérpretes de língua de sinais de Moçambique. Desta amostra, notou-se que a ESJM não tem nenhum intérprete do sexo masculino. Outrossim, foi notado que 3 participantes têm idade inferior a 40 anos, sendo que somente 1 é tem mais de 45 anos de idade, o que significa que os intérpretes afetos na ESJM se situam na idade ativa.

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 diversificados e alicerçadas pela experiência do dia-a-dia na sala de aulas com os alunos com NEEA. 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 lecionação no ensino secundário.

Para análise de dados deste trabalho, seguiu a perspectiva de Bardin (2012), que se baseia em três fases: 1) pré-análise; 2) análise do material e 3) tratamento dos resultados. A pré-análise consiste na organização e agrupamento da informação recolhida nos participantes da pesquisa. Seguidamente, foi codificada e tendo se usada a sigla de ILSM para designar-se Intérprete de língua de Sinais de Moçambique. Sendo um estudo qualitativo, o tratamento de dados consistiu na transcrição fiel dos dados bem como a selecção dos depoimentos que respondam aos objectivos da pesquisa.

#### **4.Resultados e discussão**

As percepções dos intérpretes de línguas de sinais de Moçambique afectos na Escola Secundária Josina Machel mostram-se convergentes em relação a forma como encaram com a inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares. Uma vez que no processo da inclusão escolar de alunos com NEEA no ensino regular, colaboram dois atores principais, professor e o intérprete de línguas de sinais de Moçambique, a primeira questão procurou saber junto dos participantes que percepção tinham em relação ao decurso da inclusão na sala de aulas.

Tal como se pode observar abaixo, os respondentes relatam as dificuldades e constrangimentos que se registam no processo da inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel.

ILSM:1 ... Eu percebo que a inclusão escolar não é efetiva dado ao facto de existir muitas ações ou atitudes que devem ser melhoradas...

IISM:3 ... A inclusão é feita, entretanto ainda não é eficaz pois, ainda existem vários aspectos a levar em conta, como as adaptações do currículo para alunos surdos...

Os depoimentos apresentados apontam que os intérpretes enfrentam dificuldades devido a inexistência de recursos didacticos-pedagógicos que são complementares a ação do intérprete de línguas de sinais. Este entendimento relaciona-se com a abordagem de Já Sá (2003), citado por Silva (2011), na medida em que afirmam que as dificuldades e limitações acerca da inclusão têm a ver com as 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.

Quanto à atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique no processo ensino e aprendizagem do aluno surdo, os entrevistados divergiram, tal como se pode notar abaixo:

IISM:1 O intérprete de língua de sinais favorece o processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo quando consegue captar a informação (conteúdos) transmitidos ou partilhados pelo professor.

IISM:3 Na medida em que o estudante surdo pode acompanhar e participar das aulas usando a língua, na qual domina.

IISM:4 O intérprete de língua de sinais é um mediador da comunicação, assim sendo, ele desempenha um papel de extrema importância pelo facto de facilitar a percepção durante a aquisição do conhecimento que culmina com a aprendizagem do aluno surdo.

A partir das respostas apresentadas pelos entrevistados da pesquisa compreende-se que os intérpretes de língua de sinais de Moçambique exercem um papel importante na inclusão de alunos com NEEA e no desempenho pedagógico dos alunos pois é através deste ator que o aluno se comunica com professor e os demais alunos. O intérprete atua como educador, construindo sentidos, esclarecendo pontos, uma vez que, se fizer uma 'interpretação' no estrito sentido da palavra, poderá apenas ter como resultado a não compreensão por parte do aluno surdo" (Lacerda; Bernardino, 2014, p. 69). Destacam, entretanto, que a responsabilidade pelo desempenho desse aluno não pode recair sobre o intérprete, já que sua função prioritária é interpretar.

De acordo com a literatura, para a realização da interpretação em línguas de sinais existem várias estratégias que podem ser adoptadas para a decifração e tradução da

língua oral para a gestual. É nesta ordem de ideias que aos entrevistados foram questionados sobre estratégias utilizadas para a interpretação dos termos técnicos.

IISM:4 Datilologia (soletração) Perguntas retóricas e Repetição Recursos áudio visuais.

IISM:2 Nesse caso tenho anotado os termos desconhecido para a posterior pesquisa do sinal adequado a ser usado

Apesar das respostas dos entrevistados serem divergentes, elas convergem ao apontarem o uso da estratégia de datilologia que quer dizer soletração. A respeito desta estratégia, Quadros e Karnopp (2004, p. 88) afirmam que o uso da datilologia, conhecido também como a “soletração manual direta do português, é uma forma de representação manual da ortografia do português, envolvendo uma sequência de configurações de mão que têm correspondência com a sequência de letras escritas do português”, é um recurso de mediação entre esses universos linguístico cognitivos.

Os autores salientam que o léxico não-nativo contém palavras em português que são soletrados manualmente, e essas formas podem ser consideradas na periferia do léxico da língua de sinais brasileira”. Os intérpretes de línguas de sinais soletram palavras do português em uma variedade de contextos, pois, quando surgem terminologias especializadas e não se encontra uma lexema manual equivalente, tomam como empréstimo o código linguístico da LP, o alfabeto manual.

Para além da estratégia baseada na soletração, o IISM 3 apontou que na interpretação de termos técnicos tem usado a interpretação simultânea e tendo salientado que explica o conceito através do domínio de novos termos (novos sinais).

O nosso entendimento é de que a interpretação simultânea para a decifração dos termos técnicos pode não ser eficaz comparada à soletração, uma vez que de acordo com Pizelli (2010), no caso que haja atraso na interpretação, algumas mensagens podem ser perdidas pelo intérprete e isso pode afetar o sentido da informação para o receptor. O autor salienta que a interpretação simultânea, realizada em sala de aula, pode sofrer interferências de alguns fatores, tais como: indisciplina da turma, falta de planejamento prévio com o professor, aulas com metodologias inadequadas e falta de recursos pedagógicos visuais para melhor compreensão e aprendizagem dos conteúdos pelos alunos surdos.

No que toca aos meios utilizados para transpor as dificuldades encaradas na interpretação dos termos técnicos, estes apontaram os seguintes termos:

IISM:2 Nesse processo recorro a soletração, que muitas vezes não tem sido eficaz, mas em seguida faço a interpretação exemplificada, ou seja, explicar o significado da “coisa” com exemplos.

IISM:4 Através de paredes falantes que possam ajudar na resolução e pesquisa constante dos sinais em situação de desenvolvimento ou substituição.

Os respondentes apontam a soletração e o uso de paredes falantes. No nosso entender toda estratégia deve ser pensada e aplicada em conformidade com os objetivos de aula. De acordo com Teixeira (2013) as paredes falantes facilitam ao aluno com NEEA a entender a aula numa eventual dificuldade do professor em gesticular.

## Conclusão

O presente trabalho visava avaliar a atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. Com a pesquisa, conclui-se que a inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas da Escola Secundária Josina Machel regulares por meio de intérprete de língua de sinais de Moçambique é positiva embora não efetiva visto que estes atores se deparam com a falta de recursos didáticos-pedagógicos que complementam a sua ação educativa.

Para a atuação dos intérpretes de língua de sinais de Moçambique, tem se recorridos a várias estratégias, sendo que os resultados da pesquisa apontam como principal estratégia as paredes falantes que servem para auxiliar a compreensão dos conteúdos, sobretudo dos alunos com NEEA uma vez que tem limitação de audição e potencialidade da visão. Em suma, a atuação do intérprete de línguas de sinais de Moçambique na inclusão escolar de alunos com NEEA nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel tem se demonstrado crucial visto que se serve de complemento à ação educativa do professor, sobretudo na hora da avaliação.

## Referências

- Bardin, L. (2012). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70
- 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
- Damázio, M F. M. (2007). **Atendimento Educacional Especializado – pessoa com surdez**. Brasília/DF: Ministério da Educação – Secretaria da Educação Especial, p. 50.

Ferreira, A. M. (2021). Educação especial e inclusiva no contexto da escola ribeirinha. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4628>

Gil, A. C (1999). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.

Kotaki, C; Lacerda, C B. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua actuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: Lacerda, Cristina Broglia; Santos, Lara (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2014, p. 201-218.

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

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

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.

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

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

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 (2017) **Estratégia Para a Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência 2018-2027**. Departamento de Educação Especial. Maputo: MINEDH.

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

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.

ONU (1948). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Whashington: ONU.

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

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

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. Doutora em Educação.

Recebido em: 23/02/2025

Aceito em: 24/06/2025



**Para citar este texto (ABNT):** TOVELA, Filomena; SILVA, Delfina Benjamim Massangaie da. Avaliação da atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. Título do artigo. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.5, nº 2, p. 373-388, jul./dez.2025.

**Para citar este texto (APA):** Tovela, Filomena; Silva, Delfina Benjamim Massangaie da (jul./dez.2025). Avaliação da atuação do intérprete de língua de sinais de Moçambique na inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas nas turmas regulares da Escola Secundária Josina Machel. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 5 (2): 373-388.