



Faculdade de Educação

Mestrado em Educação Inclusiva

**Análise das estratégias de ensino usadas pelos professores para
facilitação da aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas
turmas inclusivas na Zona de Influência Pedagógica de Matingane,
2021-2023.**

Discente: Paula Cristina Xavier

Maputo, Maio de 2026



Faculdade de Educação

Mestrado em Educação Inclusiva

**Análise das estratégias de ensino usadas pelos professores para
facilitação da aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas
turmas inclusivas na Zona de Influência Pedagógica de Matingane,
2021-2023.**

Discente: Paula Cristina Xavier

Supervisor: Prof. Doutor Jorge Jaime dos Santos Fringe

Maputo, Maio de 2026

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro, pela minha honra, que esta dissertação nunca foi apresentada, na sua essência, para a obtenção de um outro qualquer grau ou num outro âmbito e que constitui o resultado do meu labor individual. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva, da Universidade Eduardo Mondlane.

Maputo, Maio de 2026

(Paula Cristina Xavier)

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela graça que tem derramado em todos dias neste percurso académico feito de avanços e recuos, de dúvidas e incertezas com vista a concretizar esta conquista.

Expresso os meus sinceros agradecimentos ao meu supervisor, Professor Doutor Jorge Jaime dos Santos Fringe, pela paciência, apoio e alto nível de exigência na orientação, que contribuíram para a qualidade deste trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Delfina (em memória), pela disponibilidade constante em esclarecer as minhas dúvidas.

Os meus agradecimentos são extensivos a todos os meus docentes do mestrado que, diante das adversidades, conduziram o processo de ensino, demonstrando resiliência e muito interesse em partilhar o conhecimento.

Agradeço aos meus colegas do mestrado (Edição 2021) pelos momentos vividos e pelos conhecimentos partilhados ao longo do percurso da minha formação.

Agradeço aos professores, alunos e as direcções das escolas da ZIP de Matingane, onde realizei a recolha de dados, que me receberam com muita cortesia em todos os momentos que lá estive. E um especial agradecimento ao Xavier David, Guilhermina Álvaro, Markel Zavale, Zacarias Samuane, Virgínia Cumbe, Carina Fafetine, Crimildo Zunguze, Orlando Chipura, Anonica Nhachungue (em memória) pelo seu apoio incondicional, pela compreensão e incentivo nesta caminhada.

Agradeço a todos não mencionados que directamente ou indirectamente contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade.

Muito obrigada

Índice

CAPITULO 1: INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Contextualização.....	14
1.2 Problema de pesquisa	16
1.3 Objectivos.....	18
1.3.1 Objectivo Geral	18
1.4 Perguntas de pesquisa.....	19
1.6 Estrutura do trabalho	23
CAPITULO 2: REVISÃO DE LITERATURA	24
2.1 Deficiência auditiva.....	24
2.2 Contextualização da educação dos alunos com deficiência auditiva em Moçambique	25
2.3 Estratégias de ensino de alunos com deficiência auditiva nas escolas regulares	27
Barbosa (2019, p. 10), define estratégias de ensino como:	27
2.4 Actuação do psicopedagogo frente às dificuldades encontradas nas salas de aula	30
2.5 Algumas dificuldades de aprendizagem encaradas pelos alunos com deficiência auditiva	31
2.6 Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação de alunos com deficiência auditiva.....	34
2.7 Escola Inclusiva.....	35
2.7.1 Papel da escola na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais	35
2.7.2 Papel dos professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais	35
2.8 Contribuições à luz das teorias	37
2.9 Estudos similares sobre estratégias de ensino de alunos com deficiência auditiva.....	39
CAPITULO 3: METODOLOGIA.....	41
3.1 Tipo de pesquisa	41
3.2 População da pesquisa.....	42
3.2.1 Amostragem	42
3.3 Critérios de inclusão	43

3.4 Instrumentos de recolha de dados	43
3.4.1 Observação	44
3.4.2 Entrevista.....	45
3.5 Procedimentos de recolha de dados.....	45
3.6 Considerações éticas.....	46
3.7 Validade e fiabilidade.....	47
3.8 Análise de dados.....	48
CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS.....	49
4.1 Caracterização dos participantes	50
4.2 Estratégias de ensino usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas.	51
4.3 Metodologias usadas no ensino de alunos com deficiência auditiva	52
4.4 Dificuldades encaradas pelos alunos com deficiência auditiva no processo de aprendizagem	53
4.5 Desafios enfrentados pelos professores na educação de alunos com deficiência auditiva...54	
4.6 Papel do professor na educação de alunos com deficiência auditiva	55
4.7 Estratégias de ensino que podem melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas.	57
CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	59
5.1 Conclusões.....	59
5.2 Recomendações	61
Referências bibliográficas	62
APÊNDICES	69
ANEXO	76

Resumo

O presente estudo procurou responder a seguinte questão: De que maneira as estratégias de ensino usadas pelos professores facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane? Para o efeito, tivemos como objectivo primordial: analisar como as estratégias de ensino usadas pelos professores facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane. O estudo foi desenvolvido na ZIP de Matingane. O mesmo se apresenta numa abordagem social qualitativa do tipo descritivo, com recurso à entrevista e observação directa como técnicas de colecta de dados. A entrevista foi aplicada a nove professores que leccionam turmas inclusivas e a observação incidu-se na assistência de nove aulas a igual número de professores. O estudo permitiu identificar as estratégias usadas pelos professores, como por exemplo, posicionar o aluno perto do quadro, colocar o aluno com deficiência auditiva junto ao ouvinte, uso de material concretizador e falar pausadamente olhando para o aluno. A leitura, comunicação e aprendizagem de língua de sinais constituem principais dificuldades que esta camada enfrenta no processo de aprendizagem. A comunicação dos professores com os alunos em língua portuguesa foi destacada como principal desafio enfrentado pelos professores durante a leccionação de aulas.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais Auditivas, Deficiência auditiva, Estratégias de ensino, Alunos, Professores.

Abstract

This study seeks to answer the following question: How do the teaching strategies used by teachers facilitate the learning of students with hearing disabilities in the Matingane ZIP? To this end, our main objective was to analyze how the teaching strategies used by teachers facilitate the learning of students with hearing disabilities in the Matingane ZIP. The study was developed in the Matingane ZIP. It is presented in a qualitative social approach of the descriptive type, using interviews and direct observation as data collection techniques. The interviews were applied to nine teachers who teach inclusive classes and the observation focused on the attendance of nine classes by the same number of teachers. The study allowed us to identify the strategies used by teachers, such as positioning the student close to the board, placing the student with hearing disabilities next to the hearing student, using material to make them concrete and speaking slowly while looking at the student. Reading, communication and learning sign language are the main difficulties that this group faces in the learning process. Communication between teachers and students in Portuguese was highlighted as the main challenge faced by teachers during class teaching.

Keywords: Special Educational Needs for Hearing, hearing impairment, teaching strategies, students, teachers.

Listas de abreviaturas

NEE Necessidades Educativas Especiais

ZIP Zona de Influência Pedagógica

EI Educação Inclusiva

MEC Ministério de Educação e Cultura

dB Decibel

CREI Centros de Recursos de Educação Inclusiva

CEA Centro de Estudos Africanos

PEE Plano Estratégico da Educação

MINEDH Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

LS Língua de Sinais

LSM Língua de Sinais Moçambicana

INDE Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

FNEIS Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

CNE Conselho Nacional da Educação

PEA Processo de Ensino-Aprendizagem

UEM Universidade Eduardo Mondlane

AA Aparelhos Auditivos

IC Implantes Cocleares

AASI Aparelhos de Amplificação Sonora Individual

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de tabelas

Tabela 1: Aproveitamento pedagógico dos alunos com deficiência auditiva no EP 2021-2023.....	17
Tabela 2: Pesquisas anteriores sobre estratégias de ensino de alunos com deficiência auditiva.....	39

CAPITULO 1: INTRODUÇÃO

No contexto actual, caracterizado por rápidas e constantes transformações económicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas e, a nível humano, por consideráveis diferenças individuais a nível de inteligências, estilos e ritmos de aprendizagem, a educação inclusiva assume um papel essencial para promover o desenvolvimento económico e social que seja equilibrado e sustentável. As políticas educativas internacionais têm-se empenhado na defesa do acesso de todos a uma educação de qualidade, buscando favorecer a integração de cada pessoa na dinâmica do mundo (UNESCO, 2017). Entretanto, para que tal proposta seja efectivada, torna-se indispensável a reestruturação da escola de forma que permita acolher a diversidade humana, abrangendo aspectos físicos, curriculares e metodológicas existentes entre os alunos.

Actualmente, a educação inclusiva vem ganhando grande destaque, por ser fundamental numa sociedade que procura a igualdade de oportunidades. Independentemente de apresentarem deficiências físicas, motoras, ou de qualquer outra natureza, todos os alunos têm por lei, o direito de frequentar em escolas do ensino regular.

No contexto escolar, as diversas deficiências que os alunos apresentarem são, tecnicamente, denominadas Necessidades Educativas Especiais (NEE), isto significa que, os alunos com estas necessidades especiais, precisam de um cuidado por parte do professor e dos colegas tendo em conta o tipo de afecção que contraiu, quer seja fora ou durante as aulas.

Para Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994, p.6) as Necessidades Educativas Especiais referem-se “a todo o tipo de dificuldades de aprendizagem que qualquer estudante pode ter ao longo do seu percurso académico, implicando a mobilização de apoios pedagógicos, psicológicos e outros para que sejam sanadas ou superadas”. Esses apoios podem ser oferecidos de forma continua ou por um período limitado, conforme os factores biológicos e/ou ambientais que influenciam as particularidades de cada pessoa e a diversidade humana, entre outros aspectos.

Correia (2005, p. 14) corrobora e acrescenta que:

Os alunos com NEE são aqueles que, por manifestarem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de Educação Especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e sócio-emocional. Estes caracterizam-se por: autismo, deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental, deficiência motora/física, perturbações

emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação e outros.

Apesar da diversidade de deficiências que os termos NE e NEE incluem, o presente estudo aborda, apenas, a deficiência auditiva, entendida como “perda da habilidade de ouvir, que pode ser causada por qualquer alteração que fuja da normalidade no processo de audição, seja qual for a causa, tipo e intensidade” (Fortes, 2015, p. 15).

No presente estudo utiliza-se, quase sempre, o termo alunos com deficiência auditiva e, em algum momento, os termos surdos ou surdez para se referir aos alunos com NEE auditivas, conforme notar-se-á ao longo do mesmo, pois, a metodologia a ser usada para educação deste tipo de alunos é diferenciada dependendo do grau de sensibilidade auditiva.

O desejo, ou sonho das pessoas com deficiência auditiva estudar nas escolas regulares, começou a ser realizado graças a boa vontade política de alguns organismos internacionais e de governo de certos países, como são os casos da UNESCO e do governo da Espanha, respectivamente. As Normas das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, defendem que não deve haver qualquer forma de discriminação baseada na deficiência. Neste sentido, os organismos internacionais ressaltam a importância de garantir a inclusão educacional, exortando os Estados a assegurar que a educação das pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional. De acordo com a declaração de Salamanca, “os governos devem assegurar que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1994, p. 19).

Reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir o direito a educação aos alunos com deficiência auditiva, no sistema regular de ensino, tem sido criadas condições favoráveis para que esses alunos tenham acesso a escola comum, por meio de práticas pedagógicas centradas no aluno e voltadas as suas necessidades específicas (UNESCO, 1994).

No Brasil e em diversos países do mundo, diferentes metodologias foram introduzidas no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência auditiva, entre as quais se destacam o oralismo, a comunicação total, o bilinguismo e a pedagogia surda (Kalatai & Streiche, 2012). No contexto moçambicano, são empregadas metodologias como, método oral, método de trabalho aos pares e a comunicação total visando favorecer a inclusão e o desenvolvimento linguístico desses alunos. A inserção de alunos com deficiência auditiva em salas do ensino

regular, contudo, tem gerado intensos debates entre os profissionais da educação, em razão dos desafios que envolvem a adequação curricular e metodológica (Bavo & Coelho, 2019).

O objectivo deste estudo centra-se em analisar de que forma as estratégias de ensino usadas pelos professores facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na Zona de Influência Pedagógica (ZIP) de Matingane.

1.1 Contextualização

A Educação Inclusiva (EI) em Moçambique tem evoluído significativamente nas últimas duas décadas, impulsionada por reformas na legislação e nas políticas públicas que visam assegurar o direito universal à educação. A consolidação deste paradigma decorre não apenas de compromissos internacionais assumidos pelo Estado moçambicano, mas também de um esforço nacional de reconfiguração do sistema educativo para responder à diversidade presente nas escolas. A educação inclusiva, neste contexto, é concebida como um processo que procura eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, garantindo que todas as crianças, independentemente das suas características individuais, tenham acesso equitativo a oportunidades educativas.

A Constituição da República de Moçambique (2004) representa um marco jurídico fundamental que sustenta a inclusão educativa. Nos seus princípios de igualdade e não discriminação, estabelece que todos os cidadãos têm direito ao acesso à educação e que o Estado deve promover políticas que assegurem a equidade e a justiça social. Este preceito constitucional cria a base necessária para que a educação inclusiva seja assumida como responsabilidade do Estado e como expressão do direito humano à educação.

No plano infraconstitucional, a Lei do Sistema Nacional de Educação (Lei n.º 18/2018) representa um avanço substancial na institucionalização da inclusão. Entre os seus princípios orientadores, a lei consagra a educação inclusiva como componente central do sistema educativo e determina que todos os alunos, incluindo aqueles com necessidades educativas especiais, devem ser integrados no ensino regular com *adaptações razoáveis*. A legislação prevê ainda a necessidade de serviços de apoio especializado, a formação de professores em metodologias inclusivas, bem como a criação de ambientes escolares que assegurem acessibilidade física, comunicacional e pedagógica. Dessa forma, a Lei do Sistema Nacional de Educação não apenas reforça o direito ao acesso, mas também orienta o funcionamento das instituições no sentido de assegurar a permanência, participação e sucesso escolar dos alunos com NEE.

A aprovação da Política Nacional de Educação Inclusiva e Estratégia de Implementação (2017) marca um momento particularmente relevante na consolidação normativa da inclusão em Moçambique. Este instrumento traduz de forma operacional os princípios estabelecidos na Constituição e na LSNE, apresentando um conjunto de orientações para transformar as escolas em ambientes acolhedores para todos os alunos. A política enfatiza a necessidade de práticas

pedagógicas diferenciadas, da flexibilização curricular, da formação contínua de profissionais da educação e da disponibilização de recursos didáticos adaptados, incluindo materiais em braille, comunicação alternativa e língua gestual moçambicana. Ao mesmo tempo, estabelece a importância da deteção e intervenção precoces, reforçando a articulação entre escola, família e serviços de apoio comunitário.

Complementarmente, a Lei de Proteção da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 2/2018) reforça o compromisso do Estado em assegurar que crianças e jovens com deficiência tenham igualdade de oportunidades no acesso à educação. A lei determina que as instituições educativas devem adotar condições de acessibilidade e medidas de apoio individualizado, proibindo práticas discriminatórias e estabelecendo mecanismos de responsabilização. Assim, combina-se o enfoque de direitos humanos com diretrizes práticas para a inclusão plena das pessoas com deficiência no sistema educativo.

De igual modo, os documentos estratégicos do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), como o Plano Estratégico da Educação, os Guias de Educação Inclusiva e as Normas de Atendimento a Crianças com Necessidades Educativas Especiais, detalham procedimentos operacionais para a implementação das políticas inclusivas. Estes instrumentos reforçam a necessidade de formação docente, de adaptação curricular e de desenvolvimento de infraestruturas acessíveis, contribuindo para a materialização de ambientes educativos inclusivos.

Em síntese, o quadro legal moçambicano revela um alinhamento progressivo com as tendências internacionais de promoção da inclusão, destacando uma transição de modelos segregadores para abordagens assentes na equidade, participação e aprendizagem para todos. A legislação estabelece, de forma clara, que a educação inclusiva não é apenas uma questão de acesso, mas de transformação estrutural do sistema educativo, exigindo mudanças organizacionais, pedagógicas e culturais. Neste sentido, o compromisso legislativo de Moçambique constitui um alicerce essencial para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, capazes de responder às múltiplas diversidades que caracterizam a sociedade moçambicana.

1.2 Problema de pesquisa

A Educação Inclusiva constitui um tema de grande relevância em Moçambique, uma vez que crianças com necessidades educativas especiais ainda enfrentam desafios significativos para aceder ao sistema educativo. Diversas iniciativas têm sido implementadas para promover uma educação mais inclusiva, destacando-se a política de educação estabelecida pela Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro, que instituiu o Sistema Nacional de Educação (SNE) e determina que o Estado moçambicano deve garantir que todas as crianças, jovens e adultos tenham igualdade de oportunidades de acesso, permanência, sucesso e conclusão do ensino. Tal disposição implica que todas as crianças, independentemente de suas necessidades educativas, devem ter oportunidade de receber uma educação inclusiva e adequada.

Em Moçambique, a implementação da EI tem registado progressos visíveis, tais como “a formação de turmas inclusivas nas escolas e a capacitação de professores em matéria de educação inclusiva. Todavia, a implementação sistemática e estruturada de modelos de apoio à EI constitui ainda uma das grandes limitações do SNE” (Nandja, 2021). Não obstante os inúmeros apelos e recomendações a nível internacional que sublinham o carácter fundamental e indispensável dos apoios educativos à escola no contexto da inclusão (Correia, 2013; Fernandes, 2002; Martins, 2011; Nieto, 1996; Sanchez, 2003).

Pese embora as evidências de práticas bem-sucedidas em EI sejam assinaláveis, em Moçambique, não há registos da existência de um conjunto de profissionais colocados nas escolas e/ou em outras instituições que numa base estruturada e regular oferecem serviços de apoio especializado capazes de apoiar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, em particular os que apresentam NEE auditivas (Nandja, 2021, p. 8).

Para tornar mais dramático o cenário descrito

A maioria dos professores, infelizmente, não se sente preparada para trabalhar com alunos com deficiência auditiva e desconhece as estratégias eficazes para a educação destes alunos. Com isso muitos alunos com deficiência auditiva têm sofrido com as constantes reprovações ou ainda pior, muitos são aprovados sem saber ler ou escrever sequer um bilhete (Kalatai & Streiechen, 2012, p. 3).

Dos intercâmbios pedagógicos realizados entre as Zonas de Influência Pedagógica de Massinga-Sede, foi possível constatar que os professores da ZIP de Matingane, têm encontrado barreiras na comunicação e obstáculos no processo de ensino de alunos com deficiência auditiva, possivelmente devido ao desconhecimento de técnicas e estratégias metodológicas eficazes para atender as necessidades dos alunos em causa.

Apesar dos esforços empreendidos pelos professores da ZIP de Matingane em oferecer um ensino que responda às necessidades ou dificuldades dos alunos com deficiência auditiva, observa-se que grande parte destes alunos não tem tido sucesso na trajetória escolar, permanecendo nas classes iniciais por muito tempo. Consequentemente alguns acabam por desistir ou abandonar a educação escolar e outros progredem para classes subsequentes sem desenvolver as competências exigidas nos programas de ensino. A título de exemplo, a tabela mostra os resultados de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva bem como o nível de desistência no 1º ciclo nos últimos três anos na ZIP de Matingane.

Tabela 1: Aproveitamento pedagógico dos alunos com deficiência auditiva na EP 2021-2023.

Ano	Alunos		
	Existentes no início do ano (3/03)	Existentes no fim do ano lectivo	Alunos em situação positiva
	HM	HM	HM
2021	11	6	3 (27%)
2022	13	10	6 (46%)
2023	15	9	3 (20%)
Total	39	25	12 (31%)

Fonte: Mapas de aproveitamento pedagógico da ZIP de Matingane, 2021, 2022 e 2023.

Como se pode observar na tabela 1, dos 39 alunos com deficiência auditiva matriculados nos últimos três anos 25 chegaram ao final do ano. Este número correspondente a 64,1%, isto é, desistiu 14 alunos (35.9%). Dos 25 alunos que chegaram no fim do ano, apenas 12 é que estiveram em situação positiva equivalentes a 48%.

Na ZIP de Matingane, são múltiplas as causas do abandono escolar por parte dos alunos com deficiência auditiva. Porém evidencia-se, de forma recorrente, que a escola não oferece condições adequadas para garantir a permanência desses alunos, o que acaba gerando conflitos entre ambos. Além disso, muitos desses alunos enfrentam dificuldades relacionadas à própria dinâmica familiar, ao ambiente escolar em si, ou de ordem pessoal, como problemas de aprendizagem. Por

isso, estudos apontam que vários factores, de forma conjunta, contribuem para o abandono escolar (Lima, 2008).

De acordo com os resultados do estudo desenvolvido por Martins (2006) mostram claramente que os alunos com dificuldades de aprendizagem não contam com o suporte e o incentivo necessario dos professores para alcansar o empenho desejado.

O mesmo estudo realizado pelo Martins (2006) indica que, quando o aluno percebe que, seus esforços não refletem em bons resultados, tende a proteger a sua autoestima afastando-se das tarefas escolares. Em consequência, muitos deixam de frequentar as aulas, desenvolvem uma imagem negativa de si mesmo como estudantes e passam a dedicar-se a actividades nas quais se sintam mais competentes, ainda que tais praticas não tragam benefícios nem para eles nem para a sociedade.

Diante do cenário surge a seguinte questão: De que maneira as estratégias de ensino usadas pelos professores facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane?

1.3 Objectivos

Para Martins (2015), os objectivos representam metas que o pesquisador pretende alcançar ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Algumas dessas, sendo parciais, são atingidas ao longo do estudo (objectivos específicos), enquanto outras somente poderão ser alcançadas após a sua conclusão (objectivos gerais). Assim, apresentam-se a seguir as metas propostas para este estudo:

1.3.1 Objectivo Geral:

- Analisar como as estratégias de ensino usadas pelos professores facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane.

1.3.1.1 Objectivos Específicos:

Com a realização da presente pesquisa de forma específica pretendia-se:

- Identificar as estratégias de ensino usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane;

- Descrever as dificuldades encaradas pelos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas no processo de aprendizagem na ZIP de Matingane;
- Identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da ZIP de Matingane na implementação das estratégias de ensino aos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas;
- Sugerir estratégias de ensino que podem melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane.

1.4 Perguntas de pesquisa

O presente trabalho visa responder às seguintes questões:

- Que estratégias de ensino são usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane?
- Que dificuldades são encaradas pelos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas no processo de aprendizagem na ZIP de Matingane?
- Quais os principais desafios são enfrentados pelos professores da ZIP de Matingane na implementação das estratégias de ensino aos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas?
- Que estratégias de ensino podem ser usadas pelos professores para melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane?

1.5 Justificativa

O presente estudo mostrou-se de grande relevância para a minha formação enquanto investigadora, uma vez que proporcionou o aprofundamento dos meus conhecimentos acerca da educação inclusiva que ainda constitui no contexto actual um desafio para os actores educativos. Além do mais, foi uma oportunidade de contribuir para minimizar a problemática de ensino de crianças com deficiência auditiva através das sugestões de estratégias que facilitam a aprendizagem desta camada social que propus no final do estudo.

O interesse pelo estudo desta temática emergiu ao compreendermos o conceito de escolas regulares, definidas como instituições que incluem todos os alunos, independentemente de possuírem ou não necessidades educativas especiais. Questionamo-nos sobre as dificuldades que os alunos com deficiência auditiva, enfrentam nas escolas regulares para aprender os conteúdos

mediados, considerando que muitos professores dessas escolas não dispõem de estratégias pedagógicas eficazes para lidar com alunos com problemas auditivos, nem dominam recursos específicos para atender essas necessidades, por vezes é a própria escola que não possui condições para lhes acomodar.

Segundo Mantoan (2003), a formação dos educadores e as condições institucionais são determinantes para o sucesso da inclusão, sendo comum que a falta de preparo docente e de infraestrutura compromete a efectividade do processo educativo para alunos com necessidades especiais.

As investigações sobre a problemática da EI são relativamente numerosas e recentes no contexto moçambicano, sendo de destacar: “Implicações da Dificiência auditiva no processo de aprendizagem nas escolas regulares de Moçambique: uma revisão bibliográfica” (Macuma, 2024); “Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola” (Nandja, 2021); “Pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique” (Bavo & Coelho, 2019); “Análise de estratégias de ensino de alunos surdos com base nas TIC’s-Caso da Faculdade de Educação da UEM” (Zandamela, 2021); “O ensino bilingue para pessoas surdas em Moçambique: desafios e perspectivas” (Gomes & Chumane, 2024).

Nem todos estudos mencionados focam exclusivamente em estratégias de ensino, sendo alguns mais sobre políticas, inclusão geral e aprendizagem virtual. Nesses estudos, há pouca representatividade geográfica, ou seja, muitos foram realizados nas zonas urbanas e nas instituições de ensino superior. É notório nos estudos mencionados pouca articulação entre políticas públicas e práticas escolares, isto é, algumas pesquisas abordam as políticas inclusivas, mas há pouca análise da implementação real na sala de aula. Pelo que, o nosso estudo mostra-se pertinente na medida em que contribui para a compreensão da implementação prática da educação inclusiva em contextos rurais moçambicanos, com ênfase no atendimento a alunos com deficiência auditiva.

Apesar dos avanços normativos em Moçambique no campo da educação especial e inclusiva, nota-se que ainda existem grandes desafios na implementação efectiva dessas políticas, principalmente em zonas rurais, onde os recursos pedagógicos são limitados, a formação dos professores é insuficiente e o acesso à Língua de Sinais Moçambicana (LSM) é restrito.

A escassez de estudos voltados para realidades locais e rurais torna esta investigação ainda mais pertinente, uma vez que grande parte da produção científica concentra-se em contextos urbanos ou institucionais mais privilegiados, como universidades ou escolas urbanas. Assim, a pesquisa visa preencher essa lacuna, oferecendo uma análise concreta das estratégias de ensino adotadas na ZIP de Matingane, situada em um distrito rural da província de Inhambane.

Este estudo pretende ajudar a melhorar as práticas de ensino, identificando estratégias eficazes e os principais desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com os alunos com deficiência auditiva. Desta forma, busca-se oferecer subsídios para a formação de professores, o desenvolvimento de políticas públicas contextualizadas e a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Portanto, a importância deste estudo reside na sua capacidade de produzir conhecimento que possa ser aplicado na prática, promover a reflexão crítica sobre a inclusão nas escolas rurais e reforçar a responsabilidade de assegurar que todas as pessoas tenham acesso a educação de forma justa e inclusiva, em conformidade com a legislação moçambicana e os compromissos internacionais como os Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4, que trata de educação de qualidade.

Em termos de contribuição para a ZIP de Matingane, o estudo oferece uma oportunidade concreta de reflexão e aprimoramento das práticas docentes. Os resultados poderão subsidiar a formação continuada de professores, incentivar a adoção de recursos educativos acessíveis, e promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às demandas dos alunos com deficiência auditiva. Além disso, poderá fortalecer a articulação entre escola, comunidade e órgãos de gestão educacional, criando um ambiente mais propício à inclusão e à aprendizagem de todos os alunos.

É nossa expectativa que a presente pesquisa possa despertar interesse às autoridades da educação no distrito de Massinga, à Direcção Provincial da Educação e a toda classe docente que será objecto de estudo para um debate frutuoso que poderá resultar em novas pesquisas que trarão mais subsídios que visam solucionar o problema de atendimento inadequado aos alunos com deficiência auditiva.

Dessa forma, a relevância do presente estudo se sustenta na sua capacidade de provocar mudanças significativas tanto no plano individual dos alunos atendidos quanto no colectivo da comunidade educativa da ZIP de Matingane.

Ao longo dos tempos muitos estudos têm destacado a EI, como essencial para garantir que todos tenham acesso a educação de qualidade, a integração de cada pessoa na sociedade. A EI constitui a base para a melhoria do sistema educacional e é um instrumento importante para elevar o nível educacional de todos os cidadãos. Conforme a UNESCO (2009) a educação inclusiva representa um desafio global para assegurar o direito a educação para todos sem discriminação.

Sob a perspectiva científica, a pesquisa oferece contribuições relevantes para o aprofundamento do conhecimento na área da Educação Inclusiva, especialmente no contexto moçambicano, onde há escassez de estudos voltados para a realidade das escolas rurais. A análise crítica das práticas pedagógicas pode fornecer subsídios teóricos e metodológicos para outras pesquisas, além de servir como base para a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Segundo Mantoan (2015), a produção de pesquisas em educação inclusiva é fundamental, pois orienta práticas pedagógicas e fornece subsídios teóricos que ajudam os docentes a enfrentar os desafios da inclusão escolar.

1.6 Estrutura do trabalho

Tendo em conta os pressupostos anteriormente apresentados, este estudo, além da parte introdutória, que aborda entre outros aspectos, a contextualização do tema, o problema, os objectivos, questões de investigação e justificativa, esta estruturado essencialmente em cinco capítulos, descritos a seguir.

O segundo capítulo apresenta a revisão de literatura, na qual procura-se enquadrar o objecto do estudo a luz das pesquisas realizadas e das perspectivas de diversos autores, com o intuito de fundamentar os objectivos e as questões do nosso estudo.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresenta as metodologias de investigação, destacando o tipo de estudo realizado, população e amostra, os critérios de inclusão e exclusão, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha de dados, bem como as considerações éticas, a validade e fiabilidade, e a forma de análise de dados.

O quarto capítulo apresenta a análise dos resultados obtidos no trabalho de campo. Com base nas entrevistas realizadas e nas observações efectuadas, descreve-se o perfil e a caracterização sociodemográfica dos participantes. A análise dos dados recolhidos é feita de forma articulada com as diferentes teorias que abordam o fenómeno em estudo, considerando também as interpretações dos participantes acerca das estratégias de ensino dirigidas a alunos com deficiência auditiva.

Por fim, o estudo apresenta as suas conclusões seguidas de recomendações que visam não apenas orientar futuras investigações na área, mas também contribuir para o aprimoramento da implementação de estratégias de ensino direccionadas aos alunos com deficiência auditiva na ZIP de Matingane.

CAPITULO 2: REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo é discutida a problemática da educação, especialmente no que se refere aos indivíduos com necessidades educativas especiais de natureza auditiva, a luz da literatura relevante.

2.1 Deficiência auditiva

Segundo Fortes (2015, p. 15) a deficiência auditiva é definida como “sendo a perda da habilidade de ouvir, que pode ser causada por qualquer alteração que fuja da normalidade no processo de audição, seja qual for a causa, tipo e intensidade”.

Entende-se deficiência auditiva como qualquer variação, comumente limitação, na capacidade de perceber sons de maneira normal. Essa variação manifesta-se em diferentes níveis de intensidade, expressos em decibéis, que indicam o quanto o indivíduo consegue captar e interpretar os sons (Sousa, 2017).

Com base nas definições anteriores apresentadas de Fortes (2015) e (Sousa, 2017), a deficiência auditiva pode ser compreendida como a redução parcial ou total da capacidade de percepção sonora, comprometendo o funcionamento do sistema auditivo. Esta condição pode manifestar-se em diferentes níveis, variando de leve a profunda, afectando de forma significativa a interação do indivíduo com o ambiente sonoro.

Para atender de forma adequada as necessidades especiais observadas, é essencial possuir conhecimento aprofundado e a compreensão das características da deficiência para atender às necessidades especiais identificadas. Segundo Novaes (2014), a surdez pode ser classificada, de acordo com o período em que é adquirida, em dois grandes grupos: congênita e adquirida. A surdez congênita ocorre quando o indivíduo já nasce surdo, sendo, portanto, uma surdez pré-lingual, pois acontece antes da aquisição da linguagem.

Já a surdez adquirida manifesta-se quando a perda auditiva ocorre ao longo da vida. Nesses casos, ela pode ser pré-lingual ou pós-lingual, dependendo se a perda da audição ocorreu antes ou depois da aquisição da linguagem (Novaes, 2014).

Quanto à etiologia, Novaes (2014) classifica a deficiência auditiva em três tipos principais:

- Pré-natais: causadas por fatores genéticos ou hereditários, doenças contraídas pela mãe durante a gestação, como rubéola, toxoplasmose e citomegalovírus, além da exposição materna a substâncias ototóxicas (medicamentos que podem prejudicar a audição).
- Peri-natais: associadas a complicações que ocorrem no momento do parto, como parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e traumas de parto (uso inadequado de fórceps, parto muito rápido ou demorado).
- Pós-natais: resultantes de doenças adquiridas ao longo da vida, como meningite, caxumba e sarampo. Também podem ser provocadas pelo uso de medicamentos ototóxicos, além de outros fatores, como o envelhecimento e acidentes (Novaes, 2014).

Como se pode depreender, quanto à sua aquisição, a deficiência auditiva pode ser contraída antes ou depois da aquisição da linguagem e pode ser causada por factores genéticos e hereditários, ou pode ser causada por parto prematuro e trauma de parto ou ainda pode ser provocada por doenças adquiridas.

2.2 Contextualização da educação dos alunos com deficiência auditiva em Moçambique

Em 1992, por meio da cooperação finlandesa, iniciaram-se programas de formação para professores, intérpretes e pais, entre outros, em Língua de Sinais (LS), com o objectivo de trabalhar com surdos nas escolas especiais. Até então, a formação seguia uma metodologia oralista, que considerava os surdos como indivíduos com deficiência auditiva, da fala e da comunicação, entre outros aspectos alinhados a visão e ao método médico-terapêutico (Bavo & Coelho, 2019). Segundo os mesmos autores, essa abordagem e orientação consolidaram a matriz da deficiência, dominante na educação dos surdos em Moçambique, dificultando a transição para a compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, bem como o reconhecimento da comunidade surda como uma minoria com uma língua e uma cultura própria, influência que em certa medida, foi introduzida pela presença finlandesa.

Na sequência dessa influência, em 1995 foi elaborado o 1º Dicionário de Língua de Sinais de Moçambique, sob coordenação de Pirkko. A partir desse marco, o ensino de alunos surdos nas escolas especiais e nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI) passou a adotar a Comunicação Total. Essa abordagem propõe o uso de diferentes formas e estratégias de comunicação com crianças surdas, incluindo a língua de sinais, mas tendo como objectivo principal o desenvolvimento da oralidade (Bavo & Coelho, 2019). Em 1998, Moçambique introduziu a título experimental um projecto designado “Escolas Inclusivas”. Tendo sido

influenciado por políticas educacionais adoptadas a nível internacional, este projecto-piloto marcou um período de advento na educação de pessoas surdas no país.

Em 2002, José Fernando e Ana Bertrand coordenaram a publicação do segundo volume do *Dicionário da Língua de Sinais de Moçambique*. Em 2013, Armindo Ngunga coordenou o lançamento do terceiro volume do mesmo dicionário com a chancela do Centro de Estudos Africanos (CEA). Mesmo com essas publicações relevantes e com a implementação do referido projecto de escolas inclusivas, a filosofia de ensino predominante nas turmas especiais ainda é a Comunicação Total (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH], 2020). Esta filosofia serviu de suporte para o Plano Estratégico da Educação (PEE 1999 -2003/2004) enfatizar a ampliação do acesso às escolas inclusivas e a melhoria da qualidade do ensino.

Segundo Lacerda (2009), a Língua de Sinais desempenha um papel central na comunicação entre pessoas surdas, sendo indispensável garantir seu uso como forma de assegurar o acesso à educação em sua língua nacional.

Embora os documentos legais reconheçam a importância da Língua de Sinais nas escolas regulares e especiais, eles não especificam claramente os direitos e as medidas necessárias para que os estudantes surdos possam de fato usufruir desse reconhecimento. Entre esses direitos, destacam-se:

- O acesso a uma educação bilíngue, que considere o surdo como pertencente a uma comunidade linguística e cultural minoritária;
- A presença de professores proficientes na Língua de Sinais Moçambicana (LSM);
- A disponibilidade de intérpretes de LSM; e
- O ensino do Português como segunda língua (L2).

A ausência desses elementos compromete o papel da LSM como língua de identidade da comunidade surda moçambicana, e dificulta o aprendizado do Português como L2, ferindo o direito a uma educação bilíngue, justa e de qualidade.

Apesar dos avanços na formulação de políticas educacionais, a falta de instrumentos regulatórios eficazes sobre o uso da LSM, a escassez de professores surdos ou ouvintes fluentes em LSM, a ausência de intérpretes qualificados e a limitada padronização da língua constituem obstáculos significativos ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Essa realidade afecta não apenas o direito à educação bilíngue, mas também as aquisições acadêmicas, sociais e culturais que a escola deve proporcionar em um contexto de educação verdadeiramente inclusiva.

2.3 Estratégias de ensino de alunos com deficiência auditiva nas escolas regulares

Barbosa (2019, p. 10), define estratégias de ensino como:

Um conjunto de acções do professor orientadas para alcançar determinados objectivos de aprendizagem que se têm em vista e implica um plano de acção para conduzir o ensino em direcção aos objectivos definidos, traduzindo-se tal plano num determinado modo de se servir de métodos e meios para atingir esses resultados.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Silva e Lopes (2015, p. 53) definem as como “um conjunto de acções intencionais desenvolvidas pelos professores com o objectivo de assegurar a aprendizagem dos alunos e traduzem-se em meios para possibilitar que os alunos alcancem os objectivos de aprendizagem previamente definidos”.

Diante do exposto, pode-se concluir que as estratégias de ensino-aprendizagem consistem em técnicas utilizadas pelos professores com o objectivo de apoiar o aluno na construção seu conhecimento. Tais técnicas são fundamentais para maximizar o aproveitamento do aluno, auxiliando-o na compreensão e assimilação do conteúdo ministrado.

De acordo com Bautista (1997), existem diversos aspectos a considerar para a inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola regular, os quais passaremos a destacar a seguir:

- A informação recebida pelo o aluno com deficiência auditiva deve ser acessível visualmente, por meio da leitura labial, textos escritos, no quadro, bem como expressões faciais e corporais, entre outros recursos.
- A posição do aluno na sala de aula deve permitir que ele observe o professor de frente, reduzindo o esforço necessário para a leitura labial e proporcionando acesso a pistas visuais.
- O professor deve orientar o aluno quanto a posição em relação aos colegas, de acordo com atividade realizada, garantindo que ele não fique de costas para a turma.

- A leitura labial é mais eficaz quando a iluminação vem de trás do aluno. Além disso, o aluno deve ser afastado de ambientes com ruído excessivo, considerando também possíveis vibrações que possam interferir em sua percepção.
- Sempre que possível, o aluno deve fazer o uso de algum sistema de amplificação, como prótese auditiva ou aparelho FM. Além disso, a criança com deficiência auditiva deve ser mantida informada sobre tudo o que ocorre ao seu redor.
- O professor deve garantir que o aluno com deficiência auditiva compreenda todas as regras e normas da turma, bem como quaisquer alterações nas atividades, no horário, ou nas atividades extra-curriculares. Para isso, é importante que essas informações sejam disponibilizadas por escrito.

É fundamental que o professor busque informações e compreenda as possibilidades que as próteses auditivas oferecem aos alunos surdos. Não se deve cometer o equívoco de acreditar que o aluno escuta perfeitamente apenas por utilizar uma prótese.

É essencial que o professor elabore estratégias de ensino que considerem o conhecimento prévio do aluno, promovendo reflexões, inferências e discussões sobre como a matemática se aplica ao cotidiano. Para isso, o educador deve compreender a cultura e as particularidades da comunidade surda. O mais indicado é que as aulas sejam ministradas em LSM permitindo que os alunos ouvintes também tenham contato com essa língua e contribuindo para eliminar o preconceito linguístico,

Recursos visuais e concretos, como “cartazes, portfólios, calculadoras e jogos digitais são grandes aliados para estimular a compreensão desses alunos, partindo da sua realidade” (Cruz, et al. 2020, p. 8).

Bautista (1997) destaca a importância de seguir algumas regras e estratégias básicas ao trabalhar com estudantes com deficiência auditiva, especialmente no que diz respeito aos diferentes modelos de comunicação que podem ser utilizados para favorecer sua aprendizagem e inclusão, os quais destacam-se a seguir:

- O professor deve posicionar-se de modo que o aluno possa ver claramente seu rosto, facilitando a leitura labial. Durante as explicações, é importante que não vire as costas para a turma nem se desloque constantemente. Além disso, deve comunicar-se de forma calma e articulada, para garantir melhor compreensão por parte dos alunos.

- O professor deve empregar todos tipos de comunicação, combinando gestos espontâneos, escrita, expressões faciais e outros meios que facilitem a interação e a compreensão entre ele e o aluno.
- O professor deve verificar se o aluno está realmente acompanhando a explicação, fazendo perguntas sobre o conteúdo e identificando eventuais dificuldades. É importante que tanto o professor quanto os colegas mantenham a forma natural de falar, sem simplificar excessivamente a língua. A melhor forma de ajudar o aluno surdo a aprimorar sua linguagem não é corrigindo seus erros de modo directo, mas sim oferecendo, durante a própria conversa, o exemplo correcto de uso da língua.

Mesmo utilizando próteses auditivas, muitas pessoas surdas têm dificuldades em controlar o tom da própria voz. Por isso, é importante que recebam orientações sobre quando devem falar mais alto ou mais baixo, ajudando-o a ajustar a intensidade vocal e evitar que isso atrapalhe a comunicação.

Relativamente à metodologia, Bautista (1997), destaca metodologias de ensino voltadas para os alunos com deficiência auditiva, orientando como o trabalho pedagógico pode ser mais eficaz e adequado as suas necessidades, indicando alguns pontos fundamentais que devem ser considerados:

- Como o aluno surdo não consegue escrever e copiar ao mesmo tempo, o professor deve ter atenção ao apresentar o conteúdo. Nestes momentos, os alunos precisam registrar apontamentos, consultar mapas ou livros, e simultaneamente, ouvir a explicação, o que exige cuidado na condução da aula.
- Ao fazer leitura labial, o aluno precisa manter atenção, mas será útil que o professor, de vez em quando, permita pequenos momentos de pausa para que ele possa descansar e recuperar a concentração.
- Sempre que o professor ditar algum conteúdo ou informação à turma, ele também deve registra-lo por escrito e fornecer uma cópia ao aluno surdo.
- Enquanto os alunos ouvintes estão envolvidos em atividades práticas, o professor pode dedicar atenção ao aluno surdo, esclarecendo suas dúvidas, ajudando em outras tarefas e fornecendo informações adicionais, etc.
- Durante a realização de provas, é recomendável que o aluno surdo as receba por escrito, evitando possíveis perdas de tempo e dificuldades de compreensão causadas pela apresentação de informações no quadro ou pela necessidade de leitura labial.

- Os alunos com deficiência auditiva tendem a desenvolver mais quando os conteúdos são ensinados por meio de métodos dinâmicos, que valorizam a observação e a prática.
- É fundamental que o professor informe de maneira clara e explícita sempre que houver uma mudança de atividade ou de tema durante a aula.

2.4 Actuação do psicopedagogo frente às dificuldades encontradas nas salas de aula

Segundo Semebrus (2013 como citado em Pattera & Nascimento, 2014) é importante identificar quais formas de linguagem que o aluno surdo ou com deficiência auditiva utiliza, oral, escrita, língua de sinais, gestos padronizados, leitura labial, entre outros para facilitar a comunicação com o professor. As aulas devem ser explicadas de maneira expositiva, apoiada por recursos gráficos e visuais como: cartazes, imagens, fotos e outros. Como a visão é a principal via de aprendizagem para esses alunos, o uso de materiais concretos ajuda a compreender melhor os conteúdos, enquanto informações muito abstratas podem dificultar o aprendizado.

O autor referenciado no parágrafo anterior, destaca que o professor deve garantir a inclusão do aluno com deficiência auditiva nas atividades em grupo, já que esse estudante pode sentir-se envergonhado ou excluído pelos colegas. Além disso, o professor precisa adaptar as avaliações, elaborando provas mais claras e objetivas, com linguagem simples e o uso de sinónimos que auxiliem na compreensão, sem modificar o conteúdo das questões.

Durante o processo de avaliação, é importante respeitar a forma de escrita do aluno surdo, compreendendo que podem ocorrer dificuldades no uso correcto de verbos, artigos, pronomes e na concordância. Assim, a avaliação deve priorizar o conteúdo e as ideias expressas, e não apenas a forma gramatical. Por exemplo, se o aluno escrever de maneira diferente a frase “O uso de instrumentos adequados, favorece a compreensão e facilita a aprendizagem”, o essencial é verificar se ele entendeu e expressou o conceito corretamente.

O professor precisa adotar formas de avaliação adaptadas, permitindo que o aluno surdo demonstre seus conhecimentos por meio de diferentes formas de expressão como sinais, gestos, mímicas, libras, desenhos ou escrita, as provas podem ser diferentes das aplicadas aos alunos ouvintes, com menos questões dissertativas e ajustes na pontuação, mas sem modificar o conteúdo, de modo a atender as necessidades específicas do aluno surdo.

Para que a comunicação com o aluno surdo seja eficaz, o professor deve usar expressões faciais e corporais que reforcem a mensagem e mostrar empatia diante das dificuldades do estudante.

No entanto, é importante não trata-lo com condescendência, o aluno não deve ser dispensado das atividades nem ter suas responsabilidades reduzidas, devendo ser estimulado a participar e cumprir suas tarefas como os demais.

Quando houver um aluno surdo em sala de aulas, o professor e os colegas não devem falar sobre ele na sua presença, pois mesmo sem ouvir, ele observa os gestos e pode interpretar de forma equivocada. É importante incentivar que todos alunos se comuniquem diretamente com o colega surdo, promovendo sua integração no grupo. Além disso, antes de iniciar uma conversa oral, o professor deve certificar-se de que o aluno está atento e, se necessário, chamar a sua atenção com um toque leve e respeitoso.

2.5 Algumas dificuldades de aprendizagem encaradas pelos alunos com deficiência auditiva

Muitos alunos com deficiência auditiva, não tiveram acesso à educação especial e, é comum encontrá-los nos níveis iniciais do ensino regular com uma produção escrita inferior ao esperado para o nível de escolaridade em que se encontram (Quadros, 1997). Essa realidade pode estar relacionada ao facto de esses alunos apresentarem diferentes níveis de sensibilidade auditiva, o que interfere directamente em seu desenvolvimento linguístico e no processo de aprendizagem como a seguir se depreende:

Segundo Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2006, p. 89):

É possível medir a sensibilidade auditiva por meio de um aparelho denominado audiómetro, em que o nível de intensidade sonora é medido em decibel (dB); com esse instrumento, é possível obter a classificação quanto ao grau e à intensidade da perda auditiva, sendo classificada em níveis: audição normal de 0 a 15 dB; surdez leve de 16 a 40 dB. Nesse caso a pessoa pode apresentar dificuldade para ouvir o som do tic-tac do relógio, ou mesmo uma conversação silenciosa (cochicho); surdez moderada de 41 a 55 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa pode apresentar alguma dificuldade para ouvir uma voz fraca ou o canto de um pássaro; surdez acentuada de 56 a 70 dB. Com esse grau de perda auditiva a pessoa poderá ter alguma dificuldade para ouvir uma conversação normal. Surdez severa de 71 a 90 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o telefone tocando ou ruídos das máquinas de escrever num escritório e surdez profunda acima de 91 dB. Nesse caso a pessoa poderá ter dificuldades para ouvir o ruído do caminhão, de discoteca, de uma máquina de serrar madeira ou, o ruído de um avião decolando.

Esta mesma fonte vai mais além, indicando que

A surdez, quando apresentada em um só ouvido, é classificada em unilateral, e bilateral quando se apresenta nos dois ouvidos. Na surdez leve, a criança percebe e desenvolve os sons da linguagem espontaneamente; na surdez moderada, demora um pouco para desenvolver a fala e a linguagem, é desatenta e apresenta dificuldades no aprendizado da leitura e escrita; na surdez severa, tem dificuldade em adquirir a fala, há necessidade de usar aparelho de amplificação e acompanhamento especializado; na surdez profunda, dificilmente a linguagem oral se desenvolve, é necessário fazer uso de aparelho de amplificação ou implante coclear e ter o acompanhamento especializado (MEC, 2006, p. 90).

Depreende-se que o indivíduo com surdez parcial, leve ou moderada, ouça com muitas dificuldades e dificilmente aprende, enquanto os surdos severos ou profundos, quase que não aprendem, devido a gravidade da deficiência, pois nesta fase não se trata, mais, de privação sensorial, mas sim de perda sensorial ou de capacidade de captação e percepção dos sons.

No ensino regular, há diversos recursos convencionais que podem ser utilizados pelos alunos com deficiência auditiva para facilitar a comunicação com os professores e colegas. Estes recursos funcionam bem para indivíduos com níveis variados de perda de audição; dentre vários destacam-se os Aparelhos Auditivos (AA) e Implantes Cocleares (IC) (Silva, 2012).

Os aparelhos auditivos também, conhecidos de prótese auditiva incluem Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI); sistema Roger e sistema FM. Estes dispositivos têm a como objectivo amplificar os sons, auxiliando alunos com perda auditiva leve e moderada a ouvir com mais clareza. Já o IC é um dispositivo electrónico destinado a alunos com perdas auditivas severa ou profunda, pois substitue as funções das células do ouvido interno. Ele capta o som directamente e o transforma em sinais que permitem ao usuário perceber e compreender melhor os sons ao seu redor.

Tanto os AA e os IC, embora sejam diferentes em sua forma de funcionamento, têm o mesmo objectivo: melhorar a audição das pessoas com deficiência auditiva. Esses recursos contribuem para o desenvolvimento da fala e linguagem, fortalecem a auto-estima e a confiança dos alunos e favorecem as suas relações com colegas, amigos, familiares e a sociedade em geral (Silva, 2012).

O principal desafio enfrentado pelos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular está no acesso à educação especial. Embora todos os estudantes tenham competências pre-estabelecidas a serem desenvolvidas, os alunos surdos encontram maiores dificuldades em alcançá-las. Entre as várias competências, a leitura e a escrita ocupam lugar de destaque, sendo consideradas prioritárias. De acordo com MINEDH (2003), no processo de ensino e aprendizagem do ensino básico, a leitura e a escrita estão entre as habilidades mais complexas.

Reconhe-se que a leitura e a escrita ocupam um papel fundamental entre as necessidades básicas do ensino e da aprendizagem, pois constituem competências essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade reflexiva do indivíduo. Além disso, são indispensáveis para o acesso a novos conhecimentos e para a comunidade da aprendizagem ao longo da vida (Buendia, 1999).

De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FNEIS), conforme citada por Feliciano (2010, p. 23), “o deficiente auditivo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e a maioria não chega a concluir o 1º grau, pois é incapaz de lidar com o português escrito: o texto escrito que pode ser lido, interpretado, analisado”.

Os autores mencionados destacam que muitos alunos com necessidades educacionais especiais auditivas chegam ao final da escolaridade básica sem desenvolver plenamente as habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. Essa dificuldade interfere no domínio dos conteúdos académicos e compromete o desempenho escolar desses estudantes (Lacerda, 2009).

O estudo realizado por Lacerda (2009, p. 19) apresenta, dentre várias dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, “as dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, e a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema de língua de sinais”.

O principal problema ou dificuldade de aprendizagem que os alunos com deficiência auditiva apresentam, segundo Marchesi (1987) é o facto de carecerem de um instrumento que lhes permita distanciar-se do directamente percebido (capacidade de abstracção), o que dificulta a elaboração de representações mentais de forma independente da percepção visual e espacial. Essa limitação interfere na construção de um pensamento mais flexível e na capacidade de compreender e coordenar diferentes pontos de vista. Diante destas dificuldades, constata-se que é, de facto, bastante desafiador trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais auditivas

no ensino regular. Por isso, é fundamental que a educação esteja preparada para lidar com esses estudantes, pois ela é a chave para o bem-estar e a inclusão de todos.

2.6 Dificuldades enfrentadas pelos professores na educação de alunos com deficiência auditiva.

Os professores enfrentam diversos desafios no processo de ensino de alunos com deficiência auditiva, o que afecta de forma negativa a aprendizagem desse grupo de alunos, conforme será descrito a seguir.

Com a expansão cada vez maior da política de inclusão escolar, em que os alunos com deficiência auditiva têm sido inseridos nas classes de ouvintes desde o ensino fundamental, o que se tem percebido é um maior fracasso, se comparado aos resultados positivos, pautados em uma inserção desses alunos em espaço escolar ainda não preparado para recebê-los (Feliciano, 2010, p. 55).

Este fracasso pode resultar, segundo Mantoan (1997) das dificuldades que os professores enfrentam para estabelecer comunicação eficaz com os alunos surdos, especialmente quando a língua portuguesa oral é o principal meio de ensino. Isso ocorre porque esses alunos nem sempre possuem condições de ouvir ou discernir os sons com clareza, o que compromete o processo de aprendizagem.

Sustenta-se, ainda, que os alunos com deficiência auditiva têm dificuldades em acessar de forma natural e contínua, sua língua materna, a língua de sinais (LS). Além disso, encontram desafios para dialogar sobre temas que não estejam directamente ligados ao contexto em que se encontram com o interlocutor (Feliciano, 2010).

Fica evidente que os professores do ensino regular, não estão totalmente preparados para oferecer uma educação eficaz aos alunos com deficiência auditiva, pois lhes falta formação específica para atender de maneira adequada a necessidades educativas especiais desses alunos.

O processo educativo de alunos surdos muitas vezes é conduzido por professores e profissionais que desconhecem a Língua de Sinais e as condições bilíngues desses alunos, o que faz com que esses professores se sintam despreparados para trabalhar com essa população (Souza e Góes, 1999).

2.7 Escola Inclusiva

A educação inclusiva busca atender as necessidades de todos os alunos, promovendo igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento. Nesse contexto, a Declaração de Salamanca enfatiza a importância de que todos aprendam juntos:

O princípio fundamental da escola inclusiva, segundo a Declaração de Salamanca, consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Essas escolas devem reconhecer e atender as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, por meio de currículos adequados, organização escolar eficiente, estratégias pedagógicas apropriadas, utilização de recursos e cooperação com as respectivas comunidades (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Por conseguinte, a escola inclusiva defende que todos os alunos tenham acesso ao mesmo tipo de ensino, garantindo que os objetivos e conteúdos do currículo sejam iguais para todos, mesmo diante das diferenças individuais existentes.

2.7.1 Papel da escola na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

Inicialmente, ao abordar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (NEE), é fundamental compreender que este processo vai além da simples presença dos alunos na classe regular. A inclusão efectiva require que a escola e a família ofereçam recursos e apoios adequados as especificidades de cada aluno de modo a atender as capacidades e necessidades individuais. Neste sentido, a integração de alunos como NEE deve envolver serviços especializados de carácter educacional, terapêutico, psicológico social e clínico, garantindo que todos possam participar plenamente das actividades escolares e alcançar o seu potencial académico (Correia & Fernandes, 2016).

2.7.2 Papel dos professores na inclusão de alunos com necessidades educativas especiais

Actualmente, exercer a profissão docente significa assumir uma grande responsabilidade, cuja plena realização é complexa e desafiadora (Monteiro, 2011). O professor desempenha um papel essencial no processo de inclusão, pois é o principal mediador entre o ensino e aprendizagem. Assim, cabe a ele planejar e aplicar estratégias adequadas, respeitando as particularidades, o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada aluno. Cada vez mais, é reconhecido o direito das

crianças com necessidades educacionais especiais de frequentar a escola regular e usufruir das mesmas oportunidades que os demais colegas, ainda que com as devidas adaptações. Nesse sentido, Correia e Fernandes (2016) destacam que, para concretizar uma educação verdadeiramente inclusiva, o professor deve adotar práticas pedagógicas flexíveis, evitando métodos padronizados e repetitivos que desconsiderem as diferenças individuais dos alunos.

Para isso, será necessário investir no seu desenvolvimento profissional, de modo a responder de forma mais eficaz às situações que surgem no cotidiano e a refletir sistematicamente sobre o trabalho realizado tanto com as crianças como com os colegas. Esta reflexão continua evidencia a diversidade existente dentro da sala de aulas. Tal realidade leva aos professores a procurar estratégias e procedimentos que garantam a todos os alunos condições e oportunidades de aprendizagem e de interação em ambiente solidário e cooperativo, promovendo assim o desenvolvimento das suas competências académicas e sociais (Monteiro, 2011).

De acordo com o mesmo autor, o professor deve adotar uma postura positiva, encarando a turma como um grupo integrado, no qual o aluno com NEE é parte essencial. Essa atitude favorece a compreensão das dificuldades do aluno e facilita a sua integração no colectivo. É igualmente importante que o professor em colaboração com outros intervenientes no processo educativo, como pais, director da escola, professores da turma, professor de educação especial, e outros técnicos envolvidos, definam estratégias que permitam responder de forma mais eficaz as necessidades específicas do aluno. No entanto, para que a inclusão seja efectiva, não basta que os professores compreendam o conceito, é necessário que adotem uma abordagem inclusiva do currículo fundamentada em práticas que se ajustem e beneficiem todos os alunos.

As boas práticas educativas, segundo Morgado (2003), ocorrem quando “os professores operacionalizam formas de diferenciação no seu trabalho, gerindo o currículo para todos os alunos do grupo, com a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos” (p. 80). Para aplicar esse princípio, o docente precisa ter conhecimentos que lhe permitam ensinar alunos com habilidades e níveis de conhecimento distintos em uma mesma turma, garantindo oportunidades iguais de aprendizagem a todos.

Isso evidencia a necessidade de passarmos de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia focada na aprendizagem. Em vez de se adotar exclusivamente um ensino colectivo, o professor deve compreender como cada aluno constrói e desenvolve o processo de aprendizagem. Além disso, é importante oferecer apoio individualizado considerando as

dificuldades específicas de cada aluno. Assumir esse compromisso implica praticar uma pedagogia diferenciada, na qual o professor precisa adquirir conhecimentos que lhe permitam compreender o aluno, não apenas como um integrante do grupo, mas sim como um indivíduo único. Para isso é fundamental dominar métodos e técnicas de ensino atualizados e saber adaptá-los às necessidades de cada aluno. “O professor de educação especial servirá de intermediário entre famílias, alunos e profissionais... e, assim construir um círculo de apoio para resolver os possíveis problemas e fazer um acompanhamento da situação” (Correia et al., 2003, como citados em Monteiro, 2011, p. 43).

2.8 Contribuições à luz das teorias

Esta pesquisa baseia-se no modelo socioconstrutivista, o qual entende que o aprendiz constrói o seu conhecimento a partir das interações com o meio social em que estiver inserido. Nesse modelo, a aprendizagem é vista como um processo ativo e contínuo no qual a mediação tem papel fundamental, especialmente a linguagem, que é considerada o principal instrumento para o desenvolvimento cognitivo.

Na abordagem sociocultural, a linguagem não se limita a função comunicativa, desempenhando também um papel essencial na organização e planificação do pensamento. A sua aquisição promove transformações qualitativas no desenvolvimento cognitivo da criança. Vygotsky (1931-1989) já reconhecia a importância da utilização de múltiplos recursos na educação de crianças surdas, para além da oralização, considerada o principal método de ensino em sua época. Para o autor, a educação de surdos deveria estar orientada para a inserção social desses sujeitos, proporcionando-lhes oportunidades ampliadas de experiências linguísticas. É relevante destacar que tal inserção somente se torna possível mediante o desenvolvimento linguístico, o qual, atualmente, sabe-se ser plenamente viável por meio da LSM, reconhecida como a língua natural e primeira língua (L1) das pessoas surdas.

Nesse contexto, a LSM assume um papel fundamental como mediadora e promotora da ressignificação no processo de construção do conhecimento nas diferentes disciplinas. É por meio dela que os estudantes surdos constroem significados para a sua aprendizagem, a partir das interações e das experiências estabelecidas nas relações sociais nesse sentido, é responsável pela mediação e ressignificação da construção do trabalho com as outras disciplinas, ou seja, é a partir dela que os aprendizes surdos irão construir significados para sua aprendizagem, por meio das interações nas relações sociais.

A teoria sociocultural de Vygotsky (2007) defende que aprendizagem é um processo mediado socialmente e que o desenvolvimento linguístico se constrói nas interações entre os professores, colegas e o ambiente. No contexto da educação de alunos surdos, essa perspectiva destaca que a colaboração entre o professor, os colegas ouvintes e o docente de educação especial constitui um círculo de apoio que potencializa e favorece o processo de aprendizagem desses alunos.

Marx (1981) foi um dos autores que defendia uma educação acessível e igualitária para todos. Embora não tenha abordado especificamente a temática da educação de pessoas com necessidades especiais, o autor ressalta a importância da educação como um espaço de decisão social. Nesse sentido, considerando que historicamente as pessoas com deficiência foram marginalizadas em uma sociedade que valoriza apenas os que se adequam a determinados padrões, a escola deve atuar como um ambiente transformador, rompendo com práticas excludentes e promovendo a inclusão e o respeito a diversidade.

As políticas de inclusão devem ser efectivamente implementadas, pois é fundamental que a escola reconheça e valoriza a diversidade presente em seu ambiente, considerando aspectos como língua, a cultura e a identidade da comunidade surda. Observa-se, actualmente, que os estudantes com deficiência auditiva, ao ingressarem no ensino médio, enfrentam diversos desafios, especialmente nas disciplinas de carácter exacto. As referidas dificuldades decorrem, em grande parte, do predomínio de conteúdos abstratos e de metodologias de ensino que nem sempre são adequadas as necessidades específicas do aluno surdo, comprometendo, assim, o seu processo de aprendizagem.

A inclusão dos estudantes surdos deve abranger todas as áreas do conhecimento. Uma das principais dificuldades nesse processo está nas metodologias de ensino, geralmente elaboradas para atender alunos ouvintes nas disciplinas de carácter exato, como a física, o desafio é ainda maior, pois cabe ao professor desenvolver estratégias criativas e mobilizar diferentes competências para favorecer o aprendizado. O ensino de física para alunos surdos apresenta particularidades e demandas específicas que exigem sensibilidade pedagógica e adaptação constante das práticas educacionais.

Apesar das diversas discussões sobre métodos e estratégias de ensino voltados para alunos surdos, alguns pesquisadores apontam que a matemática não é necessariamente a disciplina que apresenta maiores dificuldades para esses alunos. Conforme observado por Cukierkorn (1996), o aprendizado dessa área tende a ocorrer com mais facilidade, uma vez que a linguagem

matemática possui uma estrutura mais próxima a LSM, favorecendo a compreensão e a aquisição de conceitos por parte dos estudantes surdos.

Isto é pelo facto do ensino da matemática, tanto para ouvintes quanto para surdos, ter como um dos objectivos a apreensão de uma forma de linguagem (a linguagem matemática formalizada), e pelo facto de esta ter em confronto com a linguagem oral (ou mesmo gestual), uma maior precisão na sua ‘gramática’, permite que esta área obtenha resultados mais satisfatórios (Cukierkorn, 1996, p. 109).

2.9 Estudos similares sobre estratégias de ensino de alunos com deficiência auditiva

Com o propósito de revisar investigações anteriores sobre estratégias de ensino direccionadas a alunos com deficiência auditiva, a tabela 2 sintetiza os objectivos centrais e os principais resultados desses estudos, oferecendo uma visão organizada das contribuições já produzidas.

Tabela 2: Pesquisas anteriores sobre estratégias de ensino de alunos com deficiência auditiva

Autor e ano	Objectivo	Principais resultados
Zandamela (2021)	Analisar as estratégias de ensino utilizadas com base nas TIC's para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos matriculados no ensino superior em Moçambique.	O uso de recursos visuais incluindo o uso da internet, reprojektor, fotografias, imagens, dramatizações, desenhos e vídeos melhora a aprendizagem de alunos surdos.
Kalataí e Streiechen (2012)	Analisar as principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil.	Principais metodologias: Oralismo, bilinguismo, comunicação total e pedagogia surda. No entanto cada metodologia tem suas vantagens e desvantagens. Os alunos surdos aprendem pelo contacto visual, o que implica a abstenção de sons e palavras.

Cruz et al. (2020).	Apresentar estratégias para o ensino de conteúdos de Matemática para alunos surdos do Ensino Fundamental, com a utilização de materiais pedagógicos autênticos, a partir de uma perspectiva bilíngue de ensino-aprendizagem.	Estratégias: uso de imagens e brincadeiras, exemplos que são do cotidiano do aluno.
Leite et al. (n.d)	Conhecer as estratégias de ensino para pessoas surdas que estão dentro do Instituto.	Uso de recursos visuais e trabalhos colaborativos.
Aguiar et al. (2021).	Avaliar as estratégias do ensino de física para estudantes surdos a partir de documentos já publicados.	Os professores demonstram interesse e/ou preocupação na inserção do estudante surdo na disciplina de Física. Assim, o estudo aponta factores que influenciam no processo de inserção dos estudantes surdos, como a insuficiência de recursos financeiros, carência de profissionais especializados na área de educação inclusiva para auxiliar os professores e a necessidade de formação continuada pelos profissionais da educação em geral.

A análise da tabela 2 evidencia a existência de uma variedade de estudos ao longo do tempo, cujas reflexões se mostram relevantes, pois contribuem para o surgimento de novas discussões, perspectivas e orientações na área da educação inclusiva.

CAPITULO 3: METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos utilizados na realização do estudo, organizados segundo os seguintes aspectos: tipo de estudo, população e amostra, critérios de inclusão e exclusão, instrumento de colecta de dados, procedimentos de colecta de dados, considerações éticas, validade e confiabilidade, e análise de dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Considerando a natureza deste estudo, optou-se por uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, com enfoque social e de carácter descritivo. De acordo com Minayo (2010) a abordagem qualitativa do tipo exploratório-descritivo, consiste em “trabalhar com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e o que corresponde ao espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Autores como Blasco, Perez e Turpin (2007), defendem que uma pesquisa qualitativa estuda a “realidade no seu contexto natural e como isso acontece, levando a interpretar os fenómenos de acordo com as pessoas envolvidas”. Além disso, destacam que esse tipo de investigação faz uso de diferentes instrumentos de colecta de dados. No caso específico deste estudo, foram aplicadas entrevistas e realizadas observações em sala aula, de modo que as rotinas e situações problemáticas sejam registradas e analisadas, assim como seus significados na vida escolar dos participantes

O estudo actual busca descrever as mundaças que acontecem no contexto escolar, oferecendo uma análise aprofundada sobre as atitudes, tendências e complexidade do comportamento dos professores ao lidarem com alunos com necessidades educativas especiais, considerando as condições disponibilizadas pelas escolas para garantir que a transmissão dos conteúdos ocorra de forma eficaz.

Por seu turno, Fortin (2003) refere que o estudo descritivo consiste em “descrever um fenómeno ou conceito relativo a uma população ou amostra desta, de maneira a estabelecer as suas características”. Neste contexto, ao longo da pesquisa descreveu-se as estratégias usadas pelos professores no ensino de alunos com deficiência auditiva, bem como as características dos alunos com deficiência auditiva no que respeita aos níveis de deficiência que cada um apresenta para permitir a selecção de estratégias de ensino adequadas para cada situação.

3.2 População da pesquisa

Segundo Lakatos e Marconi (1992, p. 107), universo ou população é “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. A delimitação desse universo implica identificar claramente quais indivíduos, objectos ou fenómenos serão pesquisados, especificando os atributos que os tornam semelhantes, como sexo, faixa etária, instituição a que pertence ou comunidade onde estão inseridos.

O publico-alvo da pesquisa é constituído por todos professores que leccionam turmas inclusivas (que pelo menos tenham um aluno com deficiência auditiva) nas escolas que compõem a ZIP de Matingane. Presentemente, aquela ZIP compreende um total de 15 professores, sendo nove do sexo feminino

3.2.1 Amostragem

Amostragem, segundo Gil (2019) é um processo pelo qual se selecciona um subconjunto de uma população com o objectivo de, por meio de suas características, inferir algo sobre população total.

Em pesquisa qualitativa, a amostragem não probabilística, conforme Patton (2002) e Merriam (2009), é escolhida pelo pesquisador com base em seu julgamento e conhecimento do tema, buscando não a representatividade estatística, mas obter informações profundas e relevantes que contribuam para os objectivos do estudo. Assim, busca-se seleccionar participantes ou unidades capazes de fornecer dados ricos e significativos, utilizando estratégias como amostragem por conveniência, bola de neve, intencional ou teórica, até a saturação dos dados, em vez de um processo aleatório.

Neste estudo, foi utilizada a amostragem teórica, orientada pelo princípio da saturação teórica. Este tipo de amostragem é característico de pesquisas qualitativas e tem como objectivo seleccionar participantes com base na sua relevância para o aprofundamento teórico do fenómeno em análise. Neste caso, as estratégias de ensino aplicadas a alunos com deficiência auditiva em turmas inclusivas. À medida que os dados eram colectados e analisados, novos participantes foram sendo incluídos até se atingir a saturação das informações, não surgindo mais categorias ou contribuições teóricas significativas. Esse ponto de repetição dos dados sinalizou a saturação teórica, indicando que a amostra era suficiente para sustentar as interpretações e conclusões do estudo.

Considerando o número de participantes proposto pelos autores, no desenvolvimento do projecto havia-se definido que se ia trabalhar com todos os 15 professores. No entanto, durante a realização do trabalho a informação era repetida, nesse caso houve a saturação de informação que foi obtida no participante número nove.

Fontanella e Magdaleno (2012), afirmam que a técnica de saturação de respostas é aplicada em pesquisas qualitativas para definir o momento em que a coleta de dados deve ser encerrada ou seja, quando as informações passam a se repetir e novas contribuições deixam de acrescentar elementos relevantes para a compreensão do fenómeno investigado.

Ardila e Rueda (2013) ressaltam que a saturação teórica é o “critério que determina a continuação ou não da amostragem”. Nessa perspectiva, considera-se que a saturação é atingida quando as informações coletadas deixam de acrescentar novos elementos ao desenvolvimento das propriedades e dimensões das categorias de análise.

Minayo (2010), nas pesquisas qualitativas não é necessário realizar o cálculo amostral, uma vez que o essencial não é a quantidade de participantes, mas sim a capacidade que cada unidade da amostra possui de oferecer respostas consistentes e aprofundadas que atendam aos objectivos do estudo.

3.3 Critérios de inclusão

Foram incluídos neste estudo nove professores que leccionam turmas inclusivas nas escolas que compõem a ZIP de Matingane, onde ninguém foi excluído, uma vez que não se encontrou nenhum professor com critérios de exclusão.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

Na presente pesquisa, usou-se o guião de observação e de entrevista como instrumentos de recolha de dados (vide os apêndices). Empregou-se o guião de observação como instrumento principal pois permitiu-nos analisar directamente as estratégias de ensino usadas pelos professores que facilitam a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane em consonância com o objectivo geral do estudo, bem como identificar as dificuldades encaradas pelos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas no processo de aprendizagem na ZIP de Matingane. A entrevista serviu como instrumento complementar a medida em que permitiu-nos buscar informações sobre as percepções e desafios

enfrentadas pelos professores da ZIP de Matingane na implementação de estratégias de ensino aos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas.

3.4.1 Observação

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 76), observação é:

Uma técnica de colecta de dados, que não consiste em apenas ver ou ouvir, mas em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar, elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo como abordagem qualitativa, podendo ser utilizada na pesquisa conjugada a outras técnicas ou de forma exclusiva.

Estes autores destacam que a observação é uma ferramenta essencial para o pesquisador, pois possibilita identificar e obter evidências sobre aspectos e objectivos que muitas vezes não são conscientes para os participantes, mas que influenciam seu comportamento. Além disso, essa técnica aproxima o pesquisador da realidade estudada, permitindo um contacto mais directo com o contexto investigado.

Nesta pesquisa utilizou-se a técnica de observação, uma vez que ela possibilitou identificar novos aspectos relacionados ao problema investigado, coletar informações sem interferir no grupo estudado e, em contextos onde a comunicação directa não era possível, analisar de maneira satisfactoria uma gama de fenómenos. Além disso, a observação forneceu a reflexão e a identificação de dados que não estavam previstos no roteiro de entrevista ou nos questionários conforme destacam Fiorentini e Lorenzato (2006).

Na óptica de Silveria (2011, p. 61), na observação sistemática, “o pesquisador elabora previamente um plano de observação, por saber quais os aspectos da comunidade que o interessa. Esse tipo de observação pode ocorrer em situações de campo ou laboratório”.

Neste contexto, foram observadas nove aulas ministradas por um número igual de professores que leccionam turmas inclusivas nas escolas da ZIP de Matingane. O objectivo principal foi identificar as estratégias de ensino adoptadas pelos docentes para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva. Durante as observações, também foi possível descrever as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência auditiva no processo de aprendizagem nas escolas da ZIP. Além disso, observamos as metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas.

Ao todo, foram observados nove professores: quatro na Escola Básica 21 de Abril, dois na Escola Básica de Chilacua, dois na Escola Primária de Matingane e um na Escola Primária de Guizugo. Das aulas assistidas, cinco eram de Português, três de Matemática e uma de Ciências Sociais.

3.4.2 Entrevista

Nesta pesquisa, para recolha de dados, recorreu-se a entrevista que é “uma conversação realizada com objectivo definido, no caso, a obtenção de informações concernentes ao problema de pesquisa” (Marconi & Lakatos, 2003, p. 200). O seu emprego permitiu compreender as percepções e crenças das pessoas a respeito das estratégias voltadas a alunos com deficiência auditiva. Essa técnica também possibilitou analisar o comportamento dos professores a partir dos seus sentimentos e expectativas, além de colectar informações que não estão disponíveis em fontes documentais, mas que são relevantes e significativos para o estudo. A entrevista ainda ofereceu a oportunidade de observar reações e expressões, reformular e esclarecer questões quando necessário, bem como resolver de imediato possíveis divergências nas respostas, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003).

Para a recolha de dados, optou-se pela aplicação de entrevistas semiestruturadas, conduzidas a partir de um roteiro orientador. Esse tipo de entrevista é considerado semiestruturado porque se baseia em um conjunto de questões-guia relativamente abertas e flexíveis, que não precisam seguir rigorosamente a sequência apresentada no roteiro.

O processo das entrevistas aos professores ocorreu através do contacto com as escolas escolhidas para realizar o estudo com o objectivo de identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da ZIP de Matingane na implementação das estratégias de ensino de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem. Com a entrevista também recolhemos dados sociodemográficos dos professores que leccionam turmas inclusivas (idade, nível académico, experiência profissional, formação profissional) que nos permitiu compreender o processo de implantação de educação inclusiva através do uso de estratégias de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência auditiva.

3.5 Procedimentos de recolha de dados

A pesquisa foi desenvolvida na ZIP de Matingane, com a colecta de dados realizada nas escolas pertencentes a essa ZIP, a saber: Escola Primária de Matingane, Escola de Guizugo, Escola Básica de Chilacua e Escola 21 de Abril.

Inicialmente foi feito um contacto com o coordenador da ZIP, mediante a apresentação de uma credencial fornecida pela Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM). Após a autorização, fomos encaminhados às direcções pedagógicas das escolas, e, em seguida, aos professores que leccionam em turmas inclusivas. Durante essa interacção, foram esclarecidos os objectivos da pesquisa e os procedimentos de participação no estudo.

Os professores foram então convidados a assinar o termo de consentimento informado (vide Anexo). Com a assinatura do termo, iniciamos as actividades de observação das aulas, seguidas pelas entrevistas.

As observações foram agendadas conforme o horário escolar, e, após cada sessão de observação, realizamos entrevistas com os mesmos professores. Tanto as observações quanto as entrevistas ocorreram ao longo de seis dias úteis.

As observações foram realizadas em nove salas de aula, sendo cinco convencionais e quatro de construção mista, todas equipadas com carteiras duplas. Cada aula teve a duração de 45 minutos.

É importante destacar que, por questões de confidencialidade, as entrevistas foram realizadas de forma individualizada e gravadas com o consentimento dos participantes. As entrevistas ocorreram em formato de conversação, sempre orientadas pelas questões previamente elaboradas, buscando criar um ambiente de confiança e liberdade para os entrevistados.

3.6 Considerações éticas

Todo pesquisador deve seguir os princípios éticos próprios de sua profissão, sendo a confidencialidade e o anonimato elementos fundamentais em pesquisas na área, psicológica e clínica. As informações fornecidas pelos participantes foram cuidadosamente protegidas, de modo a preservar a dignidade dos professores e dos alunos com necessidades educativas especiais considerando a colaboração e contribuições que deram para a realização do estudo. Quanto ao anonimato, os participantes foram identificados por códigos (como P1, P2) em vez de seus nomes reais. De acordo com Goldim (1995), confidencialidade é a “garantia do resguardo das informações dadas pessoalmente em confiança e a protecção contra a sua revelação não autorizada”. Para assegurar isso, os dados coletados foram armazenados em uma pasta de uso exclusivo da pesquisadora.

Todos os professores assistidos foram convidados para assinarem o termo de consentimento informado, que de acordo com Simões (2007, p. 183), é uma “decisão voluntária, realizada por pessoa autónoma e capaz, tomada após processo informativo e deliberativo visando a aceitação de tratamento específico ou experimentação, sabendo a natureza do mesmo, das suas consequências e dos seus riscos”.

Os professores foram informados que não iam receber nenhuma remuneração financeira, nem bens materiais por participar no estudo e não houve qualquer intervenção que pudesse resultar em danos físicos ao participante, uma vez que não se trata de técnicas invasivas.

Finalmente foram informados que a participação na pesquisa é de fulcral importância, pois iriam contribuir para a melhoria do atendimento de alunos com deficiência auditiva. Detectando os desafios e barreiras encontradas no ensino de alunos com deficiência auditiva e reflectindo sobre as estratégias que poderiam contribuir para aprendizagem desses alunos.

3.7 Validade e fiabilidade

Num estudo científico, para que os resultados obtidos possam ser considerados credíveis e representativos da realidade investigada, é fundamental que os instrumentos de pesquisa apresentem validade e fiabilidade. Segundo Gil (2002), a validade refere-se a capacidade de um instrumento gerar resultados esperados, ou seja, de efectivamente medir aquilo a que se propõe. O autor destaca que a validade pode ser obtida de diferentes formas, como por meio da análise e opinião de especialistas na área ou da comparação entre grupos com posicionamentos distintos. No presente estudo, os instrumentos foram validados através de discussões e partilhas com o supervisor, permitindo testar a clareza e pertinência das ideias e formulações constantes nos instrumentos. Além disso, a revisão da literatura contribuiu para identificar os principais itens utilizados em pesquisas semelhantes e adapta-los ao contexto deste estudo.

A fiabilidade, por sua vez, refere-se a consistência e estabilidade dos resultados obtidos pelo instrumento ao longo do tempo ou em entre diferentes aplicadores (Sampieri, Marconi & Lakatos, 2017). Um instrumento confiável produz resultados estáveis e reproduzíveis em condições semelhantes, o que contribui para a robustez metodológica da pesquisa e aumenta a confiança nos dados coletados.

3.8 Análise de dados

A análise de dados qualitativos é o processo de organizar e interpretar dados não numéricos, como texto, áudio e vídeo, para descobrir padrões, temas e significados em fenômenos sociais e de produtos. Essa abordagem é utilizada para entender motivações, comportamentos, percepções e experiências, sendo aplicada em estudos sociais e de usabilidade. Para a análise de dados da presente pesquisa recorreremos ao método de análise de conteúdo que consiste na decomposição do material em unidades de análise, definindo categorias e contando a frequência de ocorrências.

A análise de conteúdo das entrevistas e das observações foi feita segundo a modalidade temática sugerida por Bardin (2011), a qual faz menção a três etapas, a saber: pré-análise, exploração do material e a inferência ou interpretação dos resultados.

A primeira etapa, a de pré-análise, consistiu em organizar e sistematizar as informações iniciais dos participantes a luz do referencial teórico, de modo a facilitar a interpretação dos dados colectadas. Portanto, este momento compreendeu a leitura cuidadosa confrontando artigos que abordavam temas relacionados com o presente estudo. Após a confrontação constatou-se que os artigos tinham informação suficiente para fundamentação dos dados desse estudo.

A segunda etapa, a da exploração do material, envolveu organizar os dados colectados em unidades significativas e agrupa-los em categoria, permitindo identificar padrões e relações relevantes para a análise. Esta etapa consistiu em organizar e agrupar os dados em categorias temáticas, a partir de uma leitura detalhada e criteriosa do material colectado, permitindo identificar padrões e significados relevantes para a análise.

A terceira etapa envolveu analisar e discutir os dados agrupados em categorias e subcategorias, considerando tanto os conteúdos explícitos quanto os implícitos, comparando elementos semelhantes e distintos, e relacionando-os ao referencial teórico e a estudos anteriores para fundamentar a análise.

CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Esta seção do estudo dedica-se inicialmente a apresentação das informações obtidas por meio dos instrumentos e técnicas de colecta de dados previamente descritos. Em seguida, procede-se a análise desses dados a luz dos referenciais teóricos discutidos ao longo do estudo (no capítulo 2), com o objectivo de responder as questões de pesquisa apresentadas (no capítulo 1) nomeadamente:

- i. Que estratégias de ensino são usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane?*
- ii. Que dificuldades são encarradas pelos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas no processo de aprendizagem na ZIP de Matingane?*
- iii. Quais os principais desafios são enfrentados pelos professores da ZIP de Matingane na implementação das estratégias de ensino aos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas?*
- iv. Que estratégias de ensino podem ser usadas pelos professores para melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane?*

Importa salientar que, não existem consenso na literatura académica quanto a forma mais adequada de se apresentar os resultados de uma pesquisa, pois alguns autores recomendam que a apresentação dos dados seja feita separadamente da discussão, sobretudo em estudos que envolvem dados extensos. Por outro lado, autores veiculados no guião de escrita académica em vigor na Faculdade de Educação da UEM, recomendam que os dados sejam apresentados e discutidos em simultâneo, promovendo uma análise mais integrada, evitando deste modo a repetição da informação. Foi esta abordagem que se adoptou na presente pesquisa em consonância com as recomendações do Conselho Científico da Faculdade.

4.1 Caracterização dos participantes

Dado o enfoque da pesquisa, foram contactados nove professores que leccionam turmas inclusivas, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino. Dos nove professores, seis têm o nível médio e três tem o nível de licenciatura, tendo-se formado nas seguintes áreas de conhecimento: um professor formou-se na área de Geografia, seis no regime de monodocência, um na área de Psicologia Organizacional e o outro em Ensino de História. De salientar que todos têm a formação psicopedagógica.

No que respeita à experiência profissional dos professores entrevistados, constatou-se que os anos de serviço variam entre sete a 30. Como se pode depreender, os professores da ZIP de Matingane são experientes e por via disso podem conduzir melhor o processo de ensino. Não estamos afirmando que apenas os anos de experiência na docência, por si só, geram uma base de conhecimento rica e sólida, mas a probabilidade é maior.

Assim, concordamos com Tancredi et. al (2008, p. 84):

Professores experientes apresentam maiores conhecimentos sobre os alunos em termos de suas habilidades cognitivas, estilos de aprendizagem e características pessoais. A experiência favorece a construção de um conhecimento situado – que é desenvolvido em função dos contextos de actuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução para os problemas. São também mais responsivos às demandas dos ambientes e capazes de alterar o rumo de suas acções em resposta às necessidades dos alunos e às variáveis do ambiente. Detêm um tipo de estoque de informações que são usadas como lentes para interpretar os eventos, construindo, portanto, representações mais complexas sobre o ensino. Por esses motivos são capazes de desenvolver oportunidades mais efectivas de aprendizagem com grupos de alunos específicos.

De sublinhar que dos nove professores entrevistados, apenas um (1) beneficiou-se da capacitação em matérias de Educação Especial, o que dificulta de certo modo no atendimento eficaz de alunos com deficiência auditiva em particular.

Apesar de não possuírem formação específica em matéria de educação especial, dois professores estudaram a cadeira de Necessidades Educativas Especiais durante a sua formação superior, o que tem ajudado bastante no atendimento aos alunos com NEE em geral e auditivas em particular.

4.2 Estratégias de ensino usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas.

Silva e Lopes (2015, p. 53) definem estratégias de ensino como “um conjunto de ações intencionais desenvolvidas pelos professores com o objectivo de assegurar a aprendizagem dos alunos e traduzem-se em meios para possibilitar que os alunos alcancem os objectivos de aprendizagem previamente definidos”.

Diante do exposto, pode-se concluir que as estratégias de ensino-aprendizagem consistem em técnicas utilizadas pelos professores com o objectivo de apoiar o aluno na construção seu conhecimento. Tais técnicas são fundamentais para maximizar o aproveitamento do aluno, auxiliando-o na compreensão e assimilação do conteúdo ministrado.

No seguimento da entrevista, procurou-se saber das estratégias utilizadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva. Ao que responderam nos seguintes termos:

P1: “Posiciono os alunos nas primeiras carteiras e durante a explicação tenho usado gestos”.

P4: “Junto as crianças com deficiência auditiva com as ouvintes na execução de tarefas”.

P5: “Posiciono a criança na carteira da frente e tenho usado o material didáctico como cartazes para auxiliar o aluno na compreensão da matéria.”.

Com relação a essa componente, os depoimentos dos inquiridos deixam claro que os professores utilizam algumas estratégias no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência auditiva.

A seguir encontra-se as estratégias de ensino verificadas durante a assistência de aulas:

P1: “Posiciona o aluno perto do quadro”.

P4: “Coloca o aluno com deficiência auditiva junto ao ouvinte”.

Embora algumas estratégias de ensino para alunos com deficiência auditiva tenham sido adoptadas, há aspectos preocupantes. Dos nove professores observados, apenas três falavam

pausadamente e olhavam directamente para o aluno com deficiência auditiva. Além disso, apenas dois utilizaram materiais concretos, e nenhum professor fez uso de recursos audiovisuais.

Paterra e Nascimento (2014) ressaltam que, no trabalho com alunos com deficiência auditiva, de modo a facilitar a comunicação professor-aluno, é fundamental que se identifique as formas de linguagem que o aluno utiliza, seja esta oral, escrita, língua de sinais, labial ou gestual convencional. Mais, os autores recomendam que as aulas sejam conduzidas de maneira expositiva, com o apoio de recursos visuais e gráficos, como cartazes, imagens, fotografias e outros materiais que auxiliem na compreensão dos conteúdos.

Os mesmos autores destacam que, para alunos com deficiência auditiva, a visão é a via principal de aprendizagem e informação do aluno com deficiência auditiva e que o uso de recursos visuais e materiais concretos tornam o aprendizado mais eficaz, enquanto que conteúdos abstratos dificultam o processo de ensino e aprendizagem desta camada social.

4.3 Metodologias usadas no ensino de alunos com deficiência auditiva

Para Líbâneo (1990), a metodologia de ensino é “um conjunto de acções do professor que organizam as actividades de ensino e aprendizagem para atingir os objectivos propostos, sendo os métodos os meios para alcançar um fim”.

Com efeito, foi intenção do estudo perceber dos participantes, que metodologias têm usado no ensino de alunos com deficiência auditiva, ao que responderam nos seguintes trechos:

P1: “*Oriento tarefas em grupos constituídos pelas crianças com deficiência auditiva e as outras ouvintes*”.

P2: “*Tenho usado a elaboração conjunta, uma vez que a criança muitas das vezes tem estado desatenta e os colegas tem ajudado no sentido de prestar atenção*”.

P4: “*Trabalho aos pares entre crianças com deficiência auditiva e as crianças ouvintes*”.

P5: “*Durante a aula sempre faço questões sobre o conteúdo explicando para perceber se o aluno assimilou ou não*”.

P6: “*Uma vez que não tenho formação para saber como lidar com estes casos, mas tenho usado a elaboração conjunta e trabalho aos pares*”.

P8: “*Na execução de actividades privilegio o trabalho com outras crianças ouvintes*”.

P9: *''Tenho mandado sempre a criança para o quadro para perceber se a criança entendeu a explicação e verificar o nível da sua dificuldade''*.

A análise dos depoimentos apresentados revela que alguns professores têm dificuldade em distinguir entre metodologias e estratégias de ensino. Isso indica a necessidade de uma capacitação contínua em educação especial, a fim de que os docentes possam conduzir de maneira mais eficaz o processo de ensino-aprendizagem.

Das observações de aulas feitas, constatou-se que dos nove professores apenas um (1) usou comunicação total, quatro optaram pelo método do trabalho aos pares, um (1) destacou-se pelo uso do método oral, apenas dois usaram a língua de sinais. De salientar que todos os professores assistidos usaram o método bilingue (língua de sinais e língua portuguesa ou linguagem oral).

4.4 Dificuldades encaradas pelos alunos com deficiência auditiva no processo de aprendizagem

Na opinião dos professores entrevistados, os alunos com deficiência auditiva enfrentam dificuldades no processo de aprendizagem de acordo com os depoimentos seguintes:

P1: *''Devido a deficiência que a criança apresenta, tem tido dificuldades de percepção dos conteúdos, o que leva o professor a levar muito tempo só trabalhando com ela''*.

P6: *''Atraso na percepção dos conteúdos em relação aos outros''*.

P8: *''Falta de acesso à educação especial com professores formados na área para melhor condução do PEA, constitui a principal barreira para esta camada social''*.

Relativamente à mesma questão, da observação feita constatamos que dos 12 alunos com deficiência auditiva assistidos três apresentaram as dificuldades de leitura, comunicação e aprendizagem de língua de sinais. Tal como afirmaram os professores, também verificou-se que os alunos têm uma percepção lenta dos conteúdos o que leva o professor não concluir a aula durante os 45 minutos reservados.

Tanto os depoimentos dos professores entrevistados assim como o que foi constatado nas aulas assistidas, depreende-se que os alunos com deficiência auditiva enfrentam dificuldades de várias ordens no processo de aprendizagem, o que impactam diretamente nos resultados de aprendizagem.

Na óptica de Quadros (1997), muitos alunos com deficiência auditiva, não tiveram acesso à educação especial e, é comum encontrá-los nos níveis iniciais do ensino regular com uma produção escrita inferior ao esperado para o nível de escolaridade em que se encontram.

Kalataí e Streieche (2012, p. 2), referem que “a maioria dos professores, não se sente preparada para trabalhar com alunos com deficiência auditiva e desconhece as estratégias eficazes para a educação destes alunos”. Os mesmos autores afirmam que muitos alunos com deficiência auditiva enfrentam dificuldades no processo escolar, alguns acabam repetindo de ano várias vezes, enquanto outros passam de série sem realmente aprender o básico, como ler ou escrever um simples bilhete.

Depreende-se que, o acesso à educação especial constitui a primeira dificuldade que os alunos com deficiência auditiva enfrentam; no ensino regular, onde estes são incluídos, existem competências pré-estabelecidas a serem adquiridas por todos alunos, mas os alunos surdos são os que mais tem dificuldades na aquisição das mesmas. Dentre várias competências, a escrita (habilidades de leitura e escrita) está no topo das prioridades. Conforme MINED (2003, p. 11) “quando se fala de ensino e aprendizagem no ensino básico ... a leitura e a escrita são as mais complexas”.

Concordamos com Buendia (1999) que advoga que o domínio da leitura e da escrita ocupa um lugar central entre as necessidades essenciais de ensino e aprendizagem, visto tratar-se de uma competência fundamental para o desenvolvimento do pensamento e do espírito crítico do indivíduo, além de ser indispensável para o acesso a novos conhecimentos e para a aprendizagem contínua ao longo da vida.

4.5 Desafios enfrentados pelos professores na educação de alunos com deficiência auditiva

Relativamente a esta questão, os professores entrevistados destacaram enfrentarem dificuldades na educação de alunos com deficiência auditiva como pode-se depreender nos depoimentos abaixo:

P1: *“Tenho tido dificuldades na comunicação por não ter noção às vezes que tipo de gestos usas para a criança entender o conteúdo”*.

P3: *“A falta de informação de como trabalhar com estas crianças uma vez que nunca tive formação ou capacitação nesta área de educação especial”*.

P7: *''Os 45 Minutos não têm sido suficientes para trabalhar com as crianças com deficiência auditiva, pois sinto a necessidade de prolongar as aulas para dar uma explicação particularizada a estas crianças''.*

Os depoimentos acima mostram que, os professores apresentam vários desafios na educação das crianças com deficiência auditiva o que pode influenciar negativamente na aprendizagem dos mesmos. Esta situação pode estar ligada com a falta de formação em matéria de educação especial por parte dos professores.

Nos mesmos depoimentos observa-se que, os professores do ensino regular, não estão integralmente preparados para proporcionar uma educação efectiva aos alunos com deficiência auditiva, carecem de formação específica para satisfazer em eficazmente as NEE dos alunos em referência.

De acordo com Sousa e Goes (1999), o processo educativo de alunos surdos muitas vezes é conduzido por professores e profissionais que desconheçam a Língua de Sinais e as condições bilíngues desses alunos, o que faz com que esses professores se sintam despreparados para trabalhar com essa população.

4.6 Papel do professor na educação de alunos com deficiência auditiva

Actualmente, exercer a profissão docente significa assumir uma grande responsabilidade, cuja plena realização é complexa e desafiadora (Monteiro, 2011). O professor desempenha um papel essencial no processo de inclusão, pois é o principal mediador entre o ensino e aprendizagem. Assim, cabe a ele planejar e aplicar estratégias adequadas, respeitando as particularidades, o ritmo e o nível de desenvolvimento de cada aluno. Cada vez mais, é reconhecido o direito das crianças com necessidades educacionais especiais de frequentar a escola regular e usufruir das mesmas oportunidades que os demais colegas, ainda que com as devidas adaptações.

No seguimento da entrevista, procurou-se perceber o papel do professor na educação de alunos com deficiência auditiva. Em resposta, apresentaram os elementos elencados abaixo:

P1: *''O professor tem o papel de educar, ser pai e mãe do aluno, nunca lhe fazer perceber que ele é diferente dos outros, criar condições para que a sala tenha um ambiente propício para aprendizagem junto com as outras crianças''.*

P2: *''O professor deve procurar formas de enquadrar este aluno de modo que aprenda junto com os outros''.*

P3: *''O professor deve ser muito paciente e nunca desistir deles porque eles também têm direito de aprender''.*

P5: *''O professor deve incluir as crianças com deficiência auditiva junto com outras crianças na execução de actividades''.*

P7: *''Em primeiro lugar o professor deve ter uma capacitação sobre educação especial para caso deparar-se com estas situações aplicar os conhecimentos aprendidos de modo a facilitar a aprendizagem desta camada social''.*

Como se pode vislumbrar, percebe-se que é fundamental criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, em que alunos surdos e ouvintes aprendam juntos com respeito e paciência. Isso mostra que os professores precisam estar bem preparados e ter formação específica para atender as diferentes necessidades dos estudantes e promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Aliás, houve mesmo pronunciamentos de que em primeira instância o professor deve ter uma capacitação em matéria de educação especial de modo a aplicar os conhecimentos adquiridos no PEA.

Nesse sentido, Correia e Fernandes (2016) destacam que, para concretizar uma educação verdadeiramente inclusiva, o professor deve adotar práticas pedagógicas flexíveis, evitando métodos padronizados e repetitivos que desconsiderem as diferenças individuais dos alunos.

Para isso, será necessário investir no seu desenvolvimento profissional, de modo a responder de forma mais eficaz às situações que surgem no quotidiano e a reflectir sistematicamente sobre o trabalho realizado tanto com as crianças como com os colegas. Esta reflexão continua evidencia a diversidade existente dentro da sala de aulas. Tal realidade leva aos professores a procurar estratégias e procedimentos que garantam a todos os alunos condições e oportunidades de aprendizagem e de interação em ambiente solidário e cooperativo, promovendo assim o desenvolvimento das suas competências académicas e sociais (Monteiro, 2011).

De acordo com o mesmo autor, o professor deve adotar uma postura positiva, encarando a turma como um grupo integrado, no qual o aluno com NEE é parte essencial. Essa atitude favorece a compreensão das dificuldades do aluno e facilita a sua integração no colectivo. É igualmente importante que o professor em colaboração com outros intervenientes no processo educativo,

como pais, director da escola, professores da turma, professor de educação especial, e outros técnicos envolvidos, definam estratégias que permitam responder de forma mais eficaz as necessidades específicas do aluno.

4.7 Estratégias de ensino que podem melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas.

Tendo em atenção a questão acima, tornou-se premente ouvir as possíveis estratégias de ensino que podem facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva. Neste contexto, constatou-se os posicionamentos descritos abaixo:

P2: *“Priorizar a criança sempre a carteira de frente e dar atenção redobrada sempre para que possa caminhar no mesmo ritmo que os outros”*.

P4: *“Colocar o aluno deficiente auditivo junto ao ouvinte na realização de tarefas”*.

P9: *“Usar material didáctico durante as aulas”*.

Como se pode observar, apesar de os professores não terem participado na formação em matéria de educação especial, conhecem algumas estratégias de ensino para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva. Provavelmente este facto deva-se por alguns professores terem estudado a cadeira de NEE durante a sua formação superior.

De acordo com Bautista (1997), existem diversos aspectos a considerar para a inclusão de alunos com deficiência auditiva na escola regular, os quais destacamos a seguir:

- A posição do aluno na sala de aula deve permitir que ele observe o professor de frente, reduzindo o esforço necessário para a leitura labial e proporcionando acesso a pistas visuais.
- O professor deve orientar o aluno quanto a posição em relação aos colegas, de acordo com actividade realizada, garantindo que ele não fique de costas para a turma.
- A leitura labial é mais eficaz quando a iluminação vem de trás do aluno. Além disso, o aluno deve ser afastado de ambientes com ruído excessivo, considerando também possíveis vibrações que possam interferir em sua percepção.

Bautista (1997) destaca a importância de seguir algumas regras e estratégias básicas ao trabalhar com estudantes com deficiência auditiva, especialmente no que diz respeito aos diferentes

modelos de comunicação que podem ser utilizados para favorecer sua aprendizagem e inclusão, os quais destacamos abaixo:

- O professor deve posicionar-se de modo que o aluno possa ver claramente seu rosto, facilitando a leitura labial. Durante as explicações, é importante que não vire as costas para turma nem se desloque constantemente. Além disso, deve comunicar-se de forma calma e articulada, para garantir melhor compreensão por parte dos alunos.
- O professor deve empregar todos tipos de comunicação, combinando gestos espontâneos, escrita, expressões faciais e outros meios que facilitem a interação e a compreensão entre ele e o aluno.
- O professor deve verificar se o aluno está realmente acompanhando a explicação, fazendo perguntas sobre o conteúdo e identificando eventuais dificuldades. É importante que tanto o professor quanto os colegas mantenham a forma natural de falar, sem simplificar excessivamente a língua. A melhor forma de ajudar o aluno surdo a aprimorar sua linguagem não é corrigindo seus erros de modo directo, mas sim oferecendo, durante a própria conversa, o exemplo correcto de uso da língua.

Não obstante algum conhecimento que os professores possuem acerca das estratégias de ensino, dos 12 alunos assistidos, a maioria (nove) não reagiu positivamente perante as estratégias usadas pelos professores na sala de aula.

CAPÍTULO 5: CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

5.1 Conclusões

Após análise exaustiva da literatura em diálogo com os dados empíricos deste estudo, como recolhidos mediante a aplicação rigorosa da abordagem metodológica usual em investigações desta natureza, procede-se agora a apresentação das conclusões e considerações finais. Esta etapa visa sistematizar os resultados de modo a responder, de forma consistente e fundamentada, as questões de investigação que nortearam o presente trabalho que constitui praxe em trabalhos desta natureza, com vista a responder as perguntas de pesquisa, nomeadamente: i) Que estratégias de ensino são usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane? ii) Que dificuldades são encarradas pelos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas no processo de aprendizagem na ZIP de Matingane? iii) Que principais desafios são enfrentados pelos professores da ZIP de Matingane na implementação das estratégias de ensino aos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas? iv) Que estratégias de ensino podem ser usadas pelos professores para melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane?

O estudo apresentou-se numa abordagem social qualitativa do tipo descritivo, com recurso à entrevista e observação directa como técnica de recolha de dados. A entrevista foi aplicada a nove professores que leccionam turmas inclusivas e a observação incidiu na assistência de nove aulas a igual número de professores que leccionam turmas inclusivas na ZIP de Matingane.

Relativamente ao primeiro objectivo específico, que visava identificar as estratégias de ensino usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na ZIP de Matingane, foi possível perceber que alguns professores da ZIP de Matingane usam algumas estratégias de ensino tais como, posicionar o aluno perto do quadro, colocar o aluno com deficiência auditiva junto ao ouvinte, uso de material concretizador e falar pausadamente olhando para o aluno.

Quanto ao segundo objectivo específico que tinha como intenção descrever as dificuldades encaradas pelos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas no processo de aprendizagem na ZIP de Matingane, o estudo constatou que os mesmos apresentaram dificuldades de leitura, comunicação e aprendizagem de língua de sinais. Também foi constatado que os alunos têm uma percepção lenta dos conteúdos o que leva o professor não concluir a aula

durante os 45 minutos reservados para o efeito. Essas dificuldades impactam directamente nos resultados de aprendizagem dos alunos bem como no aproveitamento pedagógico e escolar.

No que tange ao terceiro objectivo específico que pretendia identificar os principais desafios enfrentados pelos professores da ZIP de Matingane na implementação das estratégias de ensino aos alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas, o estudo concluiu que os professores da ZIP de Matingane enfrentam desafios de várias ordens na implementação de estratégias de ensino aos alunos com deficiência auditiva com destaque para as dificuldades de comunicação dos professores com os alunos em língua portuguesa.

No concernente ao quarto e último objectivo específico que procurava sugerir estratégias de ensino que podem melhorar a aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas, o estudo conclui que os professores devem: priorizar a criança sempre a carteira de frente e dar atenção redobrada para que possa caminhar no mesmo ritmo que os outros, colocar o aluno deficiente auditivo junto ao ouvinte na realização de tarefas e usar material didáctico durante as aulas.

Não obstante algum conhecimento que os professores têm acerca das estratégias de ensino, nove alunos assistidos dos 12, não reagiram positivamente perante as estratégias usadas pelos professores na sala de aula, o que nos faz concluir que essas estratégias não facilitam a aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva. Contudo, bem aplicadas podem contribuir para a aprendizagem efectiva dos alunos.

Neste sentido, o professor deve adotar uma postura positiva, encarando a turma como um grupo integrado, no qual o aluno com NEE é parte essencial. Essa atitude favorece a compreensão das dificuldades do aluno e facilita a sua integração no colectivo. É igualmente importante que o professor em colaboração com outros intervenientes no processo educativo, como pais, director da escola, professores da turma, professor de educação especial, e outros técnicos envolvidos, definam estratégias que permitam responder de forma mais eficaz as necessidades específicas do aluno.

5.2 Recomendações

As recomendações apresentadas derivam dos principais achados da pesquisa, reconhece-se que algumas podem não ter efeitos imediatos já que o estudo foi realizado especificamente na ZIP de Matingane. Contudo, esta ZIP mantém ligação com outros sectores como a direcção distrital e o próprio Ministério de Educação, daí que torna-se pertinente propor ações que envolvam esses níveis institucionais. Além disso, por ser um estudo académico torna-se relevante apresentar recomendações direccionadas a futuras pesquisas de modo a aprofundar questões que emergiram durante a investigação.

A luz das abordagens analisadas e das constatações derivadas deste estudo, torna-se necessário sintetizar os principais pontos e apresentar as recomendações em linhas gerais que se seguem:

A ZIP de Matingane e o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Massinga, devem:

- Firmar parceria com a Universidade Save Extensão da Massinga de modo a capacitar professores em matéria de educação inclusiva.
- Incentivar a partilha de experiências com colegas de outras ZIP's e outros profissionais interessados, no que se refere as estratégias de ensino para alunos com deficiência auditiva.
- Produzir e utilizar materiais didácticos apropriados para à inclusão educativa de alunos com deficiência auditiva, respeitando as normas que garantam a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência.

A comunidade académica, deve:

- Desenvolver novos estudos e mais aprofundados sobre a referida temática, como forma de ampliar os conhecimentos científicos a cerca da educação inclusiva.

O Ministério da Educação e Cultura, deve:

- Desenhar planos de implementação que deem prioridade a formação e ao desenvolvimento de competências de gestores, professores, na área da educação inclusiva.
- Divulgar e promover o conhecimento sobre estratégias de educação inclusiva, tanto a nível nacional e internacional.
- Alocar e reforçar os recursos financeiros para apoiar a implementação das Estratégias de educação inclusiva no sistema educativo nacional.

Referências bibliográficas

- Aguiar, E. De B. F.; Castilho, W. S.; Cavalcante, R. P. & Maldaner, J. J. (2021). Estratégias do ensino de física para estudantes surdos: uma revisão da literatura. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 1(17): 1-22.
- Ardila, E. & Rueda, J. (2013). La saturación teórica en la Teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista colombiana de sociologia*, 2, 93-114.
- Bandeira, M. (2012). *Formulação de um problema de pesquisa: Série didáctica*. Porto Alegre: Brasil: UFSJ.
- Barbosa, A. F. B. (2019). *Prática de Ensino Supervisionada: Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (Coleção Saber Mais). Lisboa: Dinalivro.
- Bavo, N. & Coelho, O. (2019). Pertinência e urgência da língua de sinais (L1) e do português (L2/LE) no currículo dos alunos surdos em Moçambique. *Revista e-Curriculum*, 3, 909-932.
- Blasco, M; Peres, E. & Turpin, A.(2007). *Metodologia de investigacion en las ciencias de la actividad fisica y el deporte: ampliando horizontes*. Editorial club universitario.
- Buendia, G. (1999). *Educação Moçambicana: História de Um Processo*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Constituição da República de Moçambique. (2004). *Constituição da República de Moçambique*. Imprensa Nacional.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Correia, L. (2013). *Inclusão e Necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Fernandes, D.C. (2016). *Necessidades educativas especiais e inclusão escolar: desafios e possibilidades*. São Paulo: Person.

- Correia, A. M., & Fernandes, P. (2016). Educação especial: limites e potencialidades da educação inclusiva. *Interritórios- Revista de Educação*, 2 (3), 24-48.
- Cruz, O. M. de S. & S. da; Morais, F. B. C. de ; Alves, C. M. de J. & Franca, M. D. dos S. (2020). Estratégias para o ensino de Matemática para alunos surdos do ensino fundamental. *Revista Electrónica de Educação Matemática*, 15, 01-21.
- Cukierkorn, M. O. B. (1996). *A escolaridade especial do deficiente auditivo: estudo crítico sobre procedimentos didáticos especiais*. [Dissertação Mestrado, Universidade Católica de São Paulo].
- Feliciano, M. (2010). *A Inclusão de pessoas com deficiência auditiva na escola regular*. São Paulo, Brasil: Artmed.
- Fernandes, H. S. (2002). *Educação especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de educação: Estudo de um caso*. Braga: APPACDM distrital de Braga.
- Fiorentini & Lorenzato. (2006) *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Fontanella, B. J. B., & Magdaleno, R. (2012). Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. *Psicologia Em Estudo*, 17(1), 63-71.
- Fortes, S. S. (2015). *Intervenções de Enfermagem as crianças com deficiência auditiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Mindelo] <https://repositorio.um.edu.cv/citations/183>
- Fortin, M. (2003). *O Processo de investigação*. Portugal: Editora Lusociência.
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projecto de Pesquisa*, (4ª Edição). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Gil, A. C. (2019). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. (7ª Edição). São Paulo: Atlas.
- Global Partnership for Education. (2021). *Building inclusive and resilient education systems*. Retrieved from <https://www.globalpartnership.org/blog/building-inclusive-and-resilient-education-systems>.
- Goldim, J. R. (1995). *Pesquisa em Saúde e Direito dos Animais*. Porto Alegre. Brasil: HCPA.
- Jesus, S. N., & Martins, M. H. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Lisboa: Edições Asa.

- Kalatai, P., & Streiechen, E. M. (2012). *As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil*. In Anais do III SEPED – Semana de Estudos do Curso de Pedagogia (pp.1-7). Universidade Estadual do Centro – Oeste. Recuperado de <http://anais.unicentro.br>
- Lacerda, C. (2009). *Intérprete de Libras: Em actuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre, Brasil: Mediação/FAPESP.
- Lakatos M. & Marconi, M. de A. (1992) *Metodologia Científica*, (2ª edição), São Paulo. Leite, G. G. ; Brilhante, R. R. T.; Souza, M. de J. de M. & Sousa, F. E. G. (n.d). Estratégias de ensino para surdos (as): estudo de caso em um curso técnico federal em relação à inclusão. *Revista Conedu*.
- Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro. (2018). *Lei do Sistema Nacional de Educação*. Boletim da República, I Série, n.º 241.
- Lei n.º 2/2018, de 23 de Janeiro. (2018). *Lei de Proteção da Pessoa com Deficiência*. Boletim da República, I Série, n.º 14.
- Leite, C. (2008). A multiculturalidade e a educação intercultural nas políticas educativas e no currículo em Portugal. In: LOPES, Alice; LEITE, Carlinda (Org.), *Políticas Educativas e Dinâmicas Curriculares em Portugal e no Brasil*. Porto: CIEE/Livipsic. 17-34.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Revista Educação*, 33 (3), 198-204.
- Libâneo, J. C. (1990) *Didáctica*. São Paulo: Cortez.
- Lima, J. Á. de (2008), *Em busca da boa escola*. Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Mantoan, M. T. E. (1997). *A Integração de pessoas com deficiência; Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Editora Memnon.
- Mantoan, M.T.E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*
- Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (2ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Mantoan, M. T. E. & PRIETRO, R. G. (2006). *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.

- Marchesi, A. (1987). *Comunicação, linguagem e pensamento*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas.
- Marconi, M. A. e Lakatos, E. M. (2010). *Metodologia de pesquisa: conceitos gerais*. [Disponível em http://repositorio.unicentro.br/jspui/bitstream](http://repositorio.unicentro.br/jspui/bitstream).
- Marconi, M. DE A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5ª Edição). São Paulo: Editora Atlas S.A
- Martins, C. P. M. (2006). *Factores e Análise do Insucesso Escolar Um estudo feito a partir da Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos no 3º Ciclo, Ano Lectivo 2005-2006*. Cabo Verde: Instituto Superior de Educação.
- Martins, J. (2015). *Como escrever trabalhos de conclusão de curso*. (9ª Edição). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Martins, S.E.S.O. (2011). *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. São Paulo: Editora Unesp.
- Marx, K. (1981). *Crítica da economia política* (3ª ed.). São Paulo: Editora Livro de Bolsillo
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ministério da Educação (2006). *Saberes e Prática da Inclusão: Desenvolvendo Competências para o Atendimento às necessidades especiais de alunos surdos*. (2ª edição) Brasília: MEC/SEESP.
- Ministério da Educação e Cultura (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudo e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE.
- Ministério da Educação e Cultura (2012) *Plano Estratégico de Educação 2012-2016. Vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento*. Maputo.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2020). *Estratégias da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com deficiência 2020-2029* (Resolução nº 40/2020, de 10 de Julho). Ministério do Género, Criança e Acção Social; República de Moçambique; Imprensa Nacional, Maputo.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2017). *Política Nacional de Educação Inclusiva e Estratégia de Implementação*. Governo de Moçambique.

- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. (2018). *Estratégia de educação inclusiva e desenvolvimento da criança com necessidade educativa especial (2020-2029)*. Maputo: UNICEF.
- Minayo, M. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (29ª edição) Rio de Janeiro – Brasil.
- Monteiro, C. P. (2011). *Educação inclusiva: concepções e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Morgado, J. (2003). *Educação especial: para uma escola inclusiva*. Porto Editora.
- Nandja, A. J. (2021). *Análise da implementação das estratégias de educação inclusiva no Instituto de Formação de Professores da Matola*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Eduardo Mondlane]. <http://www.repositorio.uem.mz/bitstream/258/749/1/2021%20Nandja%2C%20Ad%20C3%A9rito%20Jorge.pdf>
- Nérici, I. G. (1978). *Introdução à Supervisão Escolar*. (4ª ed). São Paulo: Atlas.
- Nieto, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (2nd ed.). White Plains, New York: Longman.
- Novaes, E. C. (2014). *Surdos: Educação, Direito e Cidadania*. (2ª edição.) Rio de Janeiro: Wak.
- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (2017). *Educação inclusivo: O caminho para o futuro*.
- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (1994). *Declaração de Salamanca. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*.
- Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (2009). *Tornar a educação inclusiva*. Brasília. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- Pattera, M. T. G. & Nascimento, I. da P. (2014) Déficit auditivo – uma visão holística para o atendimento psicopedagógico. *Revista Académica da Faculdade Fernão Dias, 1*, 23-123.
- Patias, N. D. & Hohendorff, J. V. (2019). Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. *Revista Psicologia em estudo, 24* (4), 4-98.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Ponce, B. & Neri, J. (2015). O currículo escolar em busca da justiça social: Violência doméstica contra a criança e o adolescente. *Revista e-Curriculum* 13 (02), 331-349.
- Quadros, R. (1997). *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- República de Moçambique (2008, 18 de Junho). *Diploma Ministerial n° 60/2008 de 18 de Junho*. Boletim da República, I Série.
- República de Moçambique (2015, 14 de Abril). *Resolução n° 12/2015 de 14 de Abril*. Boletim da República.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08, 63-83.
- Sanchez, P. (2003). *Perspectives de formation*. In B. Belmont & A. Vérillon, Diversité et Handicap à l'École. Quelles Pratiques Éducatives pour Tous? Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- Sampieri, R.H., Marconi, M. de A., & Lakatos, E.M. (2017). *Metodologia do trabalho científico* (7ª ed.). Atlas.
- Silva, L. (2012). *A actuação da escola frente ao processo de inclusão de estudantes surdos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, S. & Lopes, J. (2015). *Eu professor, pergunto: 20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Factor
- Silveira, C. R. (2011). *Metodologia da Pesquisa* (2ª ed.). Florianópolis, Brasil: Publicações do IF-SC.
- Simões, M. de L. P. B. (2007). Compreensão do termo de consentimento informado. *Revista. Col. Bras. Cir.* 34(3) 183-188.
- Sousa, L. M. DE (2017). *Deficiência auditiva e seus reflexos nos processos de aprendizagem: um estudo de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15445/1/LMS13092017.pdf>
- Souza, M., Goés, M. (1999). *O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto de inclusão, Actualidade de educação bilingue para surdos*. Porto Alegre: Mediação.

- Tancredi, A., Silva, J. A., & Souza, P. R. (2008). *Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes*. São Paulo: Editora Loyola.
- Zandamela, N. G. R. (2021). Análise de estratégias de ensino de alunos surdos com base nas TIC's; Caso da Faculdade de Educação da UEM. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. 1(Especial): 422-423.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Tradução da obra original publicada em 1978).

APÊNDICES

Guião de observação

Este guião de observação de aulas integra-se num estudo de **Análise das estratégias de ensino usadas pelos professores para facilitação da aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na Zona de Influência Pedagógica de Matigane, 2021-2023**. Visa recolher informações que vão nos permitir analisar as estratégias de ensino usadas pelos professores para facilitar a aprendizagem de alunos com NEE auditivas.

DADOS GERAIS DA AULA OBSERVADA

Escola:.....

Género do/a professor/a observado/a: Masculino _____ Feminino _____

Classe _____ turma _____, número de alunos com deficiência auditiva _____

Disciplina:.....

Tema da aula:

.....

I. ESTRATÉGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELO PROFESSOR

	Sim	Não	Comentários
Posiciona o aluno perto do quadro?			
Fala pausadamente olhando para o aluno?			
Coloca o aluno com NEE auditivas junto ao ouvinte?			
Usa material concretizador (por ex. quadros silábicos, cartazes)?			
Usa material áudio visual?			
Outras estratégias usadas pelo professor:.....			

II. METODOLOGIAS DE ENSINO UTILIZADAS PELO PROFESSOR

	Sim	Não	Comentários
Comunicação total			
Método do trabalho aos pares			
Método bilingue “língua de sinais e língua portuguesa ou linguagem oral”			
Método oral			
Língua de sinais			
Outras metodologias utilizadas pelo professor durante a aula:			
.....			
.			

III. DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS LUNOS DURANTE A AULA.

	Sim	Não	Comentários
Dificuldades da leitura.			
Dificuldades da escrita.			
Dificuldades de comunicação.			
Aprendizagem de língua de sinais.			
Outras dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência auditiva:			
.....			
.....			
.....			

IV. APARELHOS OU DISPOSITIVOS AUDITIVOS QUE OS DEFICIENTES AUDITIVOS USAM PARA MELHORAR A COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULAS.

	Sim	Não	Comentários
Implantes Cocleares.			
Aparelhos Auditivos.			
Nenhum.			

V. DESCREVER A REACÇÃO DOS ALUNOS PERANTE AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO USADAS PELO PROFESSOR DURANTE A AULA.

--

VI. OUTROS ASPECTOS OBSERVADOS:

--

Guião de entrevista dirigido aos professores

Prezado(a) professor(a)

É convidado(a) a participar de forma voluntária do estudo intitulado “**Análise das estratégias de ensino usadas pelos professores para facilitação da aprendizagem de alunos com deficiência auditiva nas turmas inclusivas na Zona de Influência Pedagógica de Matingane, 2021-2023**”. Para que possamos levar a bom termo, carecemos da sua colaboração. Para o efeito basta que responda as questões que lhe serão colocadas. Lembre-lhe que não existem respostas certas nem erradas. Desde já lhe é assegurada a total confidencialidade e anonimato.

Agradecemos desde já, a sua colaboração.

I PARTE

INQUÉRITO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Por favor, informe alguns dados pessoais

Código: _____

1. **Gênero:** Masculino [] Feminino []

2. Qual é o seu nível académico?

Básico _____ Médio _____ Licenciatura _____ Bacharelato _____ Doutoramento _____

3. Tem formação Psicopedagógica? Sim _____ Não _____

4. Qual é a área da sua formação?

5. Tempo de serviço (em anos):.....anos

6. Teve formação/capacitação em matérias de Educação Especial, ou seja, para atendimento a crianças com NEE?

Sim _____ Não _____

Se sim, qual foi a duração do curso? _____

II PARTE

SOBRE ATENDIMENTO DE ALUNOS COM NEE AUDITIVAS

A transformação curricular implementada no país através da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro constitui uma das mais importantes reformas do MINEDH, desde a independência nacional. No seu plano curricular consta a integração das crianças com NEE nas turmas para a aprendizagem colectiva com outras crianças.

7. Que estratégias têm utilizado para facilitar a aprendizagem dos alunos com NEE auditiva?

.....
.....
.....

8. Que metodologias têm usado no ensino de alunos com NEE auditivas?

.....
.....
.....

9. Que dificuldades/desafios enfrenta na educação de alunos com deficiência auditiva?

.....
.....
.....

10. Na sua opinião, quais são as dificuldades que os alunos com deficiência auditiva enfrentam no processo de aprendizagem?

.....
.....
.....

11. Na sua óptica, qual é o papel do professor na educação de alunos com deficiência auditiva?

.....
.....
.....

12. No seu ponto de vista, quais são as estratégias de ensino que facilitam a aprendizagem efectiva de alunos com deficiência auditiva?

.....

.....

.....

Fim

ANEXO

Termo de consentimento informado

Pelo presente documento eu, _____, declaro que:

1º Fui informado pela pesquisadora sobre os objectivos e procedimentos específicos do estudo e particularmente da minha colaboração;

2º Fui também esclarecido de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, pelo que na minha colaboração e em tudo quanto se obtenha desta, observar-se-á com rigor os princípios que salvaguardam a minha integridade física e moral;

3º Fui informado ainda, que a minha colaboração deve ser pela minha livre e espontânea vontade e que, em casos de necessidade, reserva-se-me o direito de:

- a) Abdicar-me de dar satisfação a determinadas questões;
- b) Solicitar a interrupção da sessão, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos;
- c) Revogar, por escrito, este consentimento antes que o(s) procedimento(s), objecto deste documento, se realize(m);
- d) Sendo que, nisto o pesquisador advertiu-me sobre a extrema importância da informação que de mim se espera para o esclarecimento do fenómeno em estudo.

4º Recebi as explicações necessárias quanto aos benefícios deste estudo, incluindo o seu impacto para a sociedade e na minha vida pessoal/familiar/profissional;

5º Fui informado que ao longo do estudo pode haver necessidade de gravar a nossa interacção em vídeo, áudio, em fotografias ou outras vias. A gravação poderá incluir, o meu discurso, as minhas imagens, imagens do meio em que ocorre a interacção, bem como de indivíduos cuja responsabilidade cabe a mim;

6º Recebi as informações de que a minha colaboração neste estudo não prevê uma recompensa de natureza salarial;

7º Foi-me garantida a recepção dos resultados do estudo sob forma de relatório;

8º Tive a oportunidade de esclarecer todas as minhas dúvidas relativas ao(s) procedimento(s), após ter lido e compreendido todas as informações deste documento, antes de sua assinatura;

9º Mais declaro que autorizo o tratamento dos dados e aceito o acesso aos mesmos por todos que se encontram directamente envolvidos ao presente estudo, bem como a UEM, particularmente aos Departamentos aos quais estes têm a sua melhor aplicação.

Nestes termos, consinto ao(s) pesquisador(es) a executar tarefas que me foram propostas e permito que utilize o seu próprio julgamento técnico para que sejam alcançados os melhores resultados a partir da minha colaboração ao bem da minha pessoa e da sociedade. Por ser verdade, dato e assino a presente declaração.

Data:...../...../20.....

Data:...../...../20.....

O informante

A pesquisadora

.....

.....