

16. INCLUSÃO DE ALUNOS COM AFASIA EM TURMAS REGULARES: UM ESTUDO BASEADO EM VIVÊNCIAS E PRÁTICAS NUMA ESCOLA BÁSICA NA CIDADE DE MAPUTO

Inclusion of Students With Aphasia in Regular Classes: A Study Based on Experiences and Practices in a Basic School in Maputo City

Ana Paula Moiane de Sousa⁵⁵

Lúcia Suzete Simbine⁵⁶

Resumo

O presente artigo resulta do corte de um de estudo efectuado numa escola básica na cidade de Maputo. Com o mesmo pretendia-se conhecer o papel da direcção da escola face ao processo de inclusão de alunos com dificuldades de comunicação, particularmente com afasia. No cômputo metodológico a entrevista foi a técnica principal aplicada e secundada pela observação do trabalho de dois professores do mesmo número de alunos com afasia e mais dois membros da direcção da escola. Os resultados permitiram concluir que a escola não tem potencial para assumir um modelo de escola inclusiva, entretanto, segundo a direcção daquela instituição, os esforços empreendidos como mecanismos de superação não fazem diferença devido à falta de disponibilização de meios adequados para a inclusão, por parte da entidade competente. A escola associa a ineficácia de modelo de inclusão, além da escassez de meios, a falta de capacitação dos docentes e de material didáctico necessário para se trabalhar com *alunos com afasia*. O mesmo argumento, usam os professores quanto à metodologia de ensino que aplicam na sala, estes não empreendem esforço, entretanto, clamam pela intervenção do patronato em investimento nas capacitações em matérias de inclusão, pois ainda há muitas barreiras por se ultrapassar no que concerne à inclusão de alunos com afasia.

Palavras-Chaves: Inclusão; alunos com afasia; Turmas Regulares

Abstract

This article is an excerpt from a study conducted at a primary school in Maputo. The study aimed to understand the role of school administration in the inclusion process for students with communication difficulties, particularly those with aphasia. Interviews were the primary method used, supported by observation of the work of two teachers with the same number of students with aphasia and two other members of the school administration. The results led to the conclusion that the school lacks the potential to adopt an inclusive school model. However, according to the administration, the efforts undertaken as overcoming challenges are ineffective due to the lack of adequate resources for inclusion by the appropriate authority. The school attributes the ineffectiveness of the inclusion model, in addition to the lack of resources, to a lack of teacher

⁵⁵ Doutoranda em Educação – Currículo, Docente na Faculdade de Educação e Psicologia asousa@up.ac.mz

⁵⁶ Doutora em Educação – Currículo, Docente Na Faculdade de Educação e Psicologia lsimbine@up.ac.mz

training and teaching materials necessary for working with students with aphasia. Teachers use the same argument regarding the teaching methodology they apply in the classroom. They do not make any effort, however, they call for the intervention of the management in investing in training in inclusion matters, as there are still many barriers to be overcome regarding the inclusion of students with aphasia.

Keywords: *Inclusion; students with aphasia; Regular Classes*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar da pessoa com Necessidades Educativas Especiais (NEE) é um tema de grande relevância e vem ganhando espaço cada vez maior em debates e discussões que explicitam a necessidade de a escola atender às diferenças intrínsecas à condição humana.

Define-se inclusão como a inserção do aluno com NEE na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio adequado, (de outros técnicos, pais, etc.) às suas características e necessidades. Neste estudo, pretendíamos abordar aspectos ligados à inclusão das crianças com afasias nas turmas regulares, uma pesquisa que foi feita numa básica em Maputo.

As afasias constituem o modo como são denominados os problemas da linguagem oral e/ou escrita decorrentes de lesões cerebrais causadas especialmente por acidentes vasculares cerebrais (hemorrágicos ou isquêmicos), tumores e traumatismos cranioncefálicos Morato (2010). Tratou-se por tanto da compreensão do processo da inserção do alunos com afasia afásicas numa turma regular sem que necessariamente este seja submetido numa escola especial, mas sim, gozando de uma educação em equidade com outras crianças consideradas normais. Tratando-se de vários tipos de Necessidades especiais, este estudo contemplou apenas o estudo de crianças com afasias, aquelas crianças com perturbações sejam da fala ou escrita.

Segundo a UNESCO (1994), toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem e, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. Sendo assim, às Escolas regulares, é atribuída a responsabilidade de serem dotadas de mecanismos suficientes

de acolher todo tipo de aluno, desprovido assim qualquer tendência a sentimento de discriminação ou exclusão social por parte das crianças especiais.

A escola básica deve ser vista como o lugar mais apropriado para uma educação para todos. Assim sendo, esta deve estar devidamente preparada para receber qualquer criança, independentemente da sua condição física, mental ou biológica a fim de responder as suas necessidades educativas, segundo o Artigo 88 da Constituição da República de Moçambique, a educação constitui um direito e dever de cada cidadão. No entanto, existem políticas que defendem os interesses dos cidadãos com deficiência no âmbito do sistema de educação, as quais clarificam que o sistema de educação deve garantir que as pessoas com NEE, tenham o acesso e a integração nos estabelecimentos de ensino ou em escolas especializadas, em condições pedagógicas, técnicas e humanas apropriadas. O Ministério de Educação e Cultura, através do Departamento de Educação Especial, promove o direito de todas as crianças, jovens e adultos, a uma educação básica, incluindo aquelas que apresentam dificuldades físicas, sensoriais, psíquicas e/ou de aprendizagem e, portanto, necessitam de uma atenção educativa diferenciada.

A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar em escolas regulares, ao invés de serem segregadas em escolas especiais, (MINED, 2012).

A preocupação pelo estudo que resultou neste artigo surgiu aquando de acompanhamento de estudantes finalistas ao estágio profissionalizante, em que um grupo foi alocado numa turma da classe regular com crianças que apresentavam, nos seus processos individuais, fichas médicas que comprovam a patologia da afasia. Diante destas perturbações naquelas crianças, no decurso das aulas verificaram atitudes, tipicamente, exclusivas dos professores, na medida em que ao chamarem às crianças, uma a uma, repetir as palavras no quadro, simplesmente ficavam impacientes quando fosse a vez das crianças que apresentavam dificuldades na pronúncia das palavras, avançando para as crianças consideradas normais que repetiam, aparentemente, sem problemas.

Portanto, tratava-se de uma exclusão de crianças com afasia na medida em que devido às suas limitações na linguagem, o professor não desenvolvia nenhum interesse em estimular o desenvolvimento intelectual daquela criança de modo a melhorar a sua fala e manter o ritmo de

aprendizagem em um nível considerável. Olhando para todos esses pressupostos e, tomando em consideração que o país está dando passos rumo à inclusão de alunos com NEE nas turmas regulares, partimos da seguinte questão de pesquisa: Que acções devem ser desenvolvidas pela direcção da escola de modo que os professores desenvolvam interesse em uso de estratégias viradas para a inclusão das crianças com NEE do tipo afasia nas turmas regulares da escola básica moçambicana?

1. Distúrbio da Linguagem Referente à Afasia

A afasia faz referência a distorções de maior ou menor grau nos processos de compreensão e/ou produção da linguagem (Marchesi et al, 1995). Isto é, o indivíduo afásico enfrenta dificuldades no emprego da expressão verbal e na compreensão do que lhe é dito. É frequente o uso abusivo de referências indefinidas nas suas expressões, assim como apresentar um comprometimento grave da linguagem escrita e falada e da repetição de palavras.

Segundo Morato (2010), afasia constitui o modo como são denominados os problemas da linguagem oral e/ou escrita decorrentes de lesões cerebrais causadas, especialmente, por acidentes vasculares cerebrais (hemorrágicos ou isquémicos), tumores e traumatismos cranioncefálicos. Adicionalmente, o mesmo autor apresenta afasias uma perda ou alteração da capacidade de realizar operações metalinguísticas, portanto, da capacidade de representar ou fazer corresponder (e corresponder perfeitamente) as referências da realidade com as categorias da língua que a localizam e permitem que as estampemos como traços em nossas mentes. Deste modo, afasias como dificuldades de expressão do que pensamos, quer seja oralmente assim como na escrita, tendo como causa alguma anomalia cerebral.

A Afasia afecta tanto a compreensão quanto a expressão dos símbolos verbais e/ou escritos da comunicação comprometendo a interacção do indivíduo com o meio que está inserido.

Causada por lesões mais ou menos circunscritas no Sistema Nervoso Central, a afasia compromete a produção e a compreensão da linguagem de indivíduos, em sua imensa maioria, adultos, até então sem histórico de doenças neurológicas ou psiquiátricas. Todo um conjunto de sintomas secundários, resultado dos impactos psicossociais provocados pelos comprometimentos

neuroológicos e pelas dificuldades de comunicação, pode acompanhar as afasias: isolamento social, mudança de humor, desinteresse afectivo, depressão (Mancopes, 2001).

1.1 Tratamento da Afasia

Dentre os meios disponíveis para o tratamento da afasia, destaca-se como método principal a *terapia fonoaudiológica*, cujo objectivo é a recuperação da comunicação do indivíduo afásico, considerando seus limites, sua condição física e mental. O uso desta terapia para a reabilitação deve ser científica, humana, sistemática e plástica, compreendendo o ser humano em sua totalidade, recomenda (Mancopes, 2001).

Entretanto, os modelos de atendimento disponíveis para a afasia, estão em função do quadro específico, propondo actividades tais como: estimulação da linguagem que se constituem em exercícios que o paciente deve realizar durante as sessões de atendimento e que visam facilitar a retomada do funcionamento das habilidades motoras e neurológicas para a fala. A terapêutica da afasia é baseada na neuroplasticidade cerebral (Mancopes, 2001).

O tratamento de afasiz é individualizado e organizado de acordo com as necessidades de cada um, podendo contar com uma equipa multidisciplinar composta por: fonoaudiólogo, médico, terapeuta ocupacional, nutricionista, enfermeiro, fisioterapeuta, psicólogo educacional e o familiar ou cuidador responsável por ajudar o indivíduo com afasia nesta trajetória. Esta equipa deve desenvolver acções em parceria com os educadores, que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção de problemas relacionados à audição, linguagem oral e escrita, motricidade oral e voz (Araújo, et all. 2023).

Importa referir que o trabalho desses profissionais no âmbito escolar não deve estar pautado no modelo clínico, muito menos consiste na retirada da criança de seu contexto e tratá-la de forma individualizada. Pois ao retirar a criança de contexto e não envolver o professor em seu trabalho, esses profissionais correm o risco de cometerem equívocos e contribuir com a manutenção do fracasso escolar.

1.2 Intervenção do Professor para Crianças com Afasias

O professor, estando numa turma regular ou mista, cabe-lhe a responsabilidade de adoptar metodologias que vão ao encontro do currículo já traçado para a inclusão, isso no sentido de satisfazer as necessidades de todos integrantes na sua turma, tanto para os que precisam duma atenção especial, assim como para os demais alunos.

Os professores encontram-se, normalmente, diante de um grupo de alunos com diferentes níveis, na área comunicativo-linguística. Crianças que diferem quanto aos usos que fazem da linguagem, em função da procedência geográfica, social e cultural. Mas também crianças com desajustes importantes, com respeito ao esperado para as suas idades, seja ao nível comunicativo, ao nível da fala ou ao nível da estruturação formal, (Marchesi et al 1995).

É comum que professor seja, frequentemente, quem detecta as necessidades dos seus alunos na área comunicativo-linguística ou quem completa os dados já existentes, a partir de avaliações realizadas por outros profissionais. A partir de observações cuidadosas é provável que o professor possa reconhecer quaisquer dificuldades que a criança tenha ao utilizar a linguagem ou descobrir a ausência de alguns de seus usos específicos que são importantes, sublinha (Marchesi et al 1995).

Não se trata de transformar o educador em um novo terapeuta, senão aproveitar os contextos de aula que, por serem mais naturais e espontâneos, podem estimular e favorecer a implementação das estratégias que se pretendem estabelecer na terapia individual.

O papel do professor dentro da sala de aula para favorecer o desenvolvimento das crianças que apresentam problemas de linguagem, (Marchesi et al 1995:98), “*é comunicar mais e melhor e fazer com que as interacções entre os alunos sejam frequentes, ricas e variadas*”.

Para Correia (1997), a intervenção tem por objectivo a modificação da linguagem perturbada; estimulação do desenvolvimento linguístico em crianças com NEE; prevenção de possíveis alterações linguísticas; estimulação do desenvolvimento da linguagem na população normalizada. Na questão *onde intervir*, fala dos aspectos sujeitos à intervenção, nesse caso a voz; dimensões da

linguagem (forma de linguagem, sintaxe e conteúdo da linguagem); processos linguísticos e desenvolvimento cognitivo.

2 Paradigmas no Contexto do Ensino e Aprendizagem de Alunos com Dificuldades de Aprendizagem e Deficiência

Os paradigmas atinentes ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiência resumem-se, basicamente, em três. Trata-se de três momentos que marcaram, de forma diferente, o atendimento e educação de pessoas com deficiência, diferenciando-se cada um dos outros pelas características que são marcadamente diferentes. Trata-se da *segregação, integração e inclusão*.

2.1 Paradigma da Inclusão

O termo Inclusão, inicialmente, era associado à prática de colocação de alunos com deficiência nas turmas comuns. Entretanto, hoje em dia, o significado de inclusão aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas diferentes instituições de ensino regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento, recursos humanos qualificados, infraestruturas adequadas e outros (**Mendes, 2006**). Referir que Fávero et al. (2009:17) consideram “*a inclusão como desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, ou escola compreensiva, e a construção de abordagens de ensino e aprendizagem dentro dela*”. Para estes autores, a concepção de inclusão incorpora valores referentes à comunidade, à compaixão, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. E, segundo o mesmo autor, “*não basta que os alunos estejam integrados, o que se supõe um processo muitas vezes físico e bastante desajustado*”.

O Paradigma da Inclusão resulta dos progressos que se foram notando no processo de integração, durante a vigência do paradigma integracionista do currículo que, no entanto, apesar dos avanços, foram apresentadas fragilidades notórias. Em função destas fraquezas, este terceiro modelo procura responder às necessidades da política de educação para todos e de alunos com deficiência, na base na superação das dificuldades registadas. Este paradigma preconiza o atendimento de alunos respeitando-se a diversidade dentro do grupo. As chamadas escolas inclusivas propõem um modo de se desenvolver o sistema educacional que considere as necessidades e diversidades de todos os alunos e que seja estruturado em função deles.

Para o efeito, Moçambique tem vindo a desdobrar-se em iniciativas com vista a responder de forma pontual às deliberações emanadas pelas Nações Unidas e suas instituições. A este respeito destaca vai para as Leis 6/92 de 6 de Maio, 18/18 de 28 de Dezembro, ambas do Sistema Nacional de Educação; Lei 27/2009 do Ensino Superior, revogada pela Lei n.º

1/2023 de 17 de Março que se desdobram para permitir que todos moçambicanos tenham acesso à educação, conforme emanado na Constituição da República.

Outra demonstração da abertura e preocupação, do país em proporcionar educação para todos e a todos os níveis, consistiu na criação de três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREIs), montados nas três grandes regiões do país. Os CREI foram criados pelo Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de Julho, em três províncias (Gaza - Região Sul, Província de Tete - Região Centro e Província de Nampula - Região Norte). Foi elaborada, também, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020 – 2029) e outros. São elementos que sustentam de forma clara o paradigma de inclusão em Moçambique (Simbine, 2021).

3. Inclusão Escolar: Princípio Rumo à Igualdade

A temática inclusão escolar não se limita apenas à população de pessoas com necessidades educacionais especiais ou com dificuldades de aprendizagem, envolve também, as famílias, os professores e a comunidade, na medida em que visa construir uma sociedade mais justa e consequentemente mais humana. O princípio da inclusão é um processo educacional que busca atender a criança com deficiência na escola ou na classe de ensino regular. O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola, UNESCO, (1994).

Entre os diversos motivos relevantes da inclusão de crianças com afasia, destacam-se os princípios de justiça e igualdade, considerando que todos têm direito à oportunidade de acesso à educação, nas mesmas condições. A observância deste preceito proporcionará às crianças com afasia uma participação social integrada aos demais membros de sua comunidade, (Carvalho, 2008). A inclusão, além de contribuir para a socialização de alunos com NEE a educação inclusiva favorece a um melhor desenvolvimento físico e psíquico dos mesmos, beneficiando também os demais alunos que aprendem a adquirir atitudes de respeito e compreensão pelas diferenças.

De acordo com Carvalho (2003), este novo paradigma educacional procura fazer com que todos os alunos com deficiência, independentemente do comprometimento, tenham acesso à educação de qualidade, prioritariamente, na rede regular de ensino, procurando a melhor forma de desenvolver suas capacidades. Norteiam a educação inclusiva os seguintes objectivos: atender às crianças com deficiências em escolas próximas de suas residências; ampliar o acesso desses alunos nas classes comuns; fornecer capacitação aos professores propiciando um atendimento de qualidade; favorecer uma aprendizagem na qual as crianças possam adquirir conhecimentos juntas, porém, tendo objectivos e processos diferentes e desenvolver no professor a capacidade de usar formas criativas com alunos com deficiências, a fim de que a aprendizagem se concretize.

O modelo da inclusão procura romper com crenças cristalizadas pelo paradigma que o antecedeu: o da integração, baseado em um modelo médico, onde a deficiência deveria ser superada para que o aluno chegasse o mais perto possível do parâmetro normal, vendo os distúrbios e as dificuldades como disfunções, anomalias e patologias.

5. Estudos sobre a Educação Inclusiva em Moçambique

A educação inclusiva foi formalmente introduzida em Moçambique pelo então Ministério da Educação (MINED) em 1998, precedendo um projecto piloto então denominado de “projecto escolas inclusivas”, cujos objectivos centrais eram (i) a mobilização dos representantes do Governo em relação à educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, e (ii) elaboração de um projecto piloto a partir do qual seriam estabelecidas as bases para o plano de acção para a implementação das escolas inclusivas, MINED, (citado por Nhapuala, 2014).

Pesquisadores têm as suas atenções viradas para a educação inclusiva, questão da formação de professores e para questões ligadas às percepções relativas a esta temática. Estudo sobre

políticas de formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique, cujo objectivo geral era analisar como as políticas de formação docente estão a ser incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente para a inclusão, os resultados mostraram que a centralidade da proposição curricular das instituições de formação de professores não garantia homogeneidade de acção, bem como a não incorporação dos princípios das políticas nacionais da educação para todos, na perspectiva da inclusão, facto reflectido por sua redução a subtópico de uma disciplina geral. Na formação universitária, há reducionismo, embora camuflado por algumas iniciativas, visando melhorar as práticas de Educação Inclusiva (Chambal, 2012).

Outra autora que se debruça sobre a inclusão em Moçambique é Nhamavure, que, em 2019, apresentou resultados da pesquisa em torno de Políticas e Práticas de Inclusão nas Escolas Moçambicanas, buscando compreender a configuração sociopolítica e pedagógica da política de inclusão em Moçambique, a partir da interpretação dos dispositivos legais e pedagógicos vigentes, das teorias da Inclusão e sua aplicação prática.

Simbine (2019) produziu um artigo sobre a *Educação Inclusiva: Uma Reflexão na Perspectiva da Família/Comunidade e Ensino Superior* no qual enaltece a necessidade das Universidades transformarem-se em lugares onde os valores e práticas da educação inclusiva devem ser vivenciados. As práticas docentes exigem preparação profissional para a interacção com os estudantes com deficiência, o projecto de organização universitária deve implementar acções e políticas públicas que favoreçam uma Educação Inclusiva a esses estudantes.

A discussão de Simbine (2016) remete a apresentar três desafios que desaguardam, simultaneamente, em três níveis de acção: o nível de acção institucional, o nível de acção de formação de professores e o nível do cotidiano do ES. Em primeiro lugar, o desafio das instituições de ES diante da necessidade de assumir posições a respeito da elegibilidade dos alunos aos cursos oferecidos.

Na sequência de estudos realizados com cunho de busca de resposta educativa para indivíduos com deficiência em Moçambique e no mundo, Canxixe e Liasse (2017) pesquisaram sobre a problemática de Necessidades Especiais e o Acesso aos Espaços Universitários, 2016 –

2017. Este estudo tinha como objectivo analisar como é que os estudantes com necessidades educativas têm encarado os espaços universitários, olhando para as barreiras arquitectónicas.

Como resultados da sua pesquisa, Canxixe e Liasse (2017), com base nos dados de campo, concluíram que, na organização e gestão dos espaços universitários, não foram tomadas em consideração a possibilidade de acesso aos estudantes com necessidades especiais, apontando a necessidade urgente de consciencialização dos actores, com particular enfoque para os gestores universitários, sobre a igualdade de oportunidades e de direito ao acesso aos espaços universitários aos estudantes com necessidades especiais, ao conceber edifícios para a sua construção.

Em geral, os resultados obtidos mostram existência de barreiras arquitectónicas, tendo sido apontadas as seguintes: (i) inexistência de rampas; (ii) inexistência de sinalizações nas casas de banho; (iii) falta de sinais nas vitrinas e (iv) falta de elevador para ter acesso a outros pisos do edifício. A estes obstáculos, associam outros como: acesso à sala de computadores para pesquisas associadas à familiaridade dos espaços; acesso às salas de aula no segundo e terceiro pisos; dependência de colegas; sentimento de insatisfação.

Como estratégias de superação adoptadas face às barreiras arquitectónicas, os estudantes criam simpatia com os colegas de modo a conquistar a disponibilidade de um acompanhante a casas de banho; para o caso das salas de aula não possuírem material inclusivo de ensino-aprendizagem, optam pela gravação das aulas em formato electrónico para computador falante e também recorrem à bengala com apoio ao corrimão, concluíram (Canxixe e Liasse, 2017).

5. Procedimento Metodológico

Quanto aos objectivos, a pesquisa foi descritivo-explicativa e quanto à abordagem, qualitativa. Segundo esta perspectiva, um fenómeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando/captar o fenómeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes Godoy, (1995). Deste modo, constituíram participantes do estudo 02 alunos com afasia a frequentar uma escola básica, 02 professores desses alunos e 02 gestores da escola.

Para a recolha de dados recorreu-se às técnicas de observação e entrevista semi-estruturada, cobrindo com instrumentos a ficha de observação e o roteiro de entrevista. A análise de dados recolhidos com base nestas técnicas e instrumentos foi feita com base na análise de conteúdo, procedimento mais recomendado para pesquisas de tipo qualitativo.

6. Apresentação dos Resultados

Neste espaço procedemos com a apresentação dos resultados obtidos no campo da pesquisa, seguindo os parâmetros dos instrumentos pré-elaborados e, uma análise dos mesmos espelhando-se no quadro conceptual e teórico apresentado numa das partes do texto. Trata-se de compreender o papel da direcção da escola face ao incremento da inclusão de crianças com NEE, em especial a afasia, nas turmas regulares, cuja pesquisa ocorreu numa escola básica.

A apresentação e discussão dos resultados foi orientada na base de categoria de análise criadas a partir dos objectivos da pesquisa Salientar que os dados aqui apresentados são resultados da informação de todos os participantes elencados para a pesquisa, nomeadamente, alunos com afasia, professores e a direcção da escola.

No que concerne aos participantes, importa referir a técnica de observação foi aplicada para as duas crianças com afasia, bem como aos dois professores da segunda classe, aos quais foram submetidos à entrevista para a recolha de informações, enquanto para a direcção da escola foi aplicada apenas entrevista semi-estruturada.

Indo à apresentação e análise dos resultados, iniciemos com as duas primeiras categorias aglutinadas, correspondentes ao primeiro e segundo objectivos, que tinha a ver o papel da direcção da escola face ao incremento da inclusão de crianças com afasia e metodologia usada pelos professores na sala de aula com crianças com afasia. Com efeito, esta dimensão foi desenvolvida com base em seis questões, das quais a *primeira* pretendia-se saber da noção de inclusão escolar. Aqui, todos os entrevistados revelaram possuir um conhecimento vago acerca da inclusão escolar, uma vez que um dos participantes disse que “*inclusão escolar era congregar os alunos sem olhar para as suas especificidades físicas, mental e outras, dando tratamento igual*”. Se assim fosse, não haveria necessidade de capacitação dos professores para lidar com crianças especiais, usar-se-

ia mesma metodologia para todos, o que certamente não facultaria a aprendizagem daqueles que necessitam de um tratamento diferenciado.

Fazendo uma súmula geral das duas dimensões, em função das respostas que tivemos nas entrevistas, podemos afirmar que a direcção e os respectivos professores reconhecem as suas limitações e obstáculos no que se refere à inclusão escolar. Portanto, a escola básica da nossa pesquisa apresenta défice de requisitos necessários para assumir modelo de escola inclusiva. Segundo a UNESCO, (1994), as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. Sendo preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Isto significa que as escolas inclusivas devem munir-se de todos os recursos necessários desde os materiais até os humanos a fim de responder positivamente aos alunos com NEE.

Quanto à metodologia usada pelos professores, não concorre para um regime inclusivo na medida em que não satisfazem as necessidades educativas das crianças com NEE afasia. Durante o nosso trabalho na escola foi possível notarmos atitudes totalmente exclusivas por parte dos professores, estes que não se mostravam pacientes em dar uma atenção individual aos alunos com afasia. Por exemplo, na repetição de palavras em que as crianças consideradas normais faziam a um ritmo normal em detrimento das crianças com afasia que simplesmente mantinham-se caladas, o professor não manifestava interesse em dar apoio moral a estas crianças, simplesmente avançava com a aula normalmente, como se aquele aluno com afasia não estivesse na sua turma.

Esta atitude dos professores contraria a visão de Mantoan (2003), segundo a qual, é dever do professor explorar os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue apreender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração. Certamente, um professor que forma e participa da caminhada do saber com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação.

E, de acordo com Marchesi et al (1995), o trabalho dos recursos humanos dentro de uma escola inclusiva para favorecer o desenvolvimento das crianças que apresentam problemas de linguagem é comunicar mais e melhor e fazer com que as interações entre os alunos sejam frequentes, ricas e variadas. Por seu turno, professor, estando numa turma regular, cabe-lhe a responsabilidade de adoptar metodologias que vão ao encontro do currículo já traçado para a inclusão, isso no sentido de satisfazer as necessidades de todos integrantes na sua turma, tanto para os que precisam duma atenção especial, assim como para os demais alunos.

No entanto, embora seja compreensível a falta de recursos para inclusão, mas há necessidade de mais esforço em particular dos professores, trabalhar com o pouco disponível na expectativa de responder as necessidades de todos educandos, independentemente das diferenças, sem esperar de braços cruzados da chegada um dia de todos recursos eficientes para a inclusão.

Os dados da última dimensão referente às barreiras enfrentadas pelos alunos com afasia permitem dizer que a insuficiência de recursos próprios para inclusão de alunos com NEE na escola básica, desde os materiais até os humanos, faz com que o desempenho pedagógico dos alunos com perturbações de linguagem seja insatisfatório. Por conta dessas barreiras, que resultam em fracasso dos alunos com afasia, como consequência, ficam retidos na mesma classe por longos anos, assim revelou a direcção da escola.

As técnicas usadas pelos professores, por si só não são suficientes para a superação de todas as barreiras enfrentadas pelos alunos com afasia; é com actuação de distintos técnicos da área da educação e da saúde que se pode aperfeiçoar a inclusão de alunos com afasia, daí que, enquanto continuar a insuficiência de recursos, as barreiras em trabalhar com esse tipo de alunos dificilmente serão ultrapassadas.

Portanto, há uma necessidade de reformas naquela instituição, transformando-a num ambiente educativo capaz de acolher todo tipo de aluno. Segundo Mantoan (2003) a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de facto, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as

possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados.

7. Conclusão

Chegado ao fim do estudo, cujo objectivo era compreender o papel da direcção da escola face ao incremento da inclusão de crianças com afasia, os dados mostram que a direcção recorre aos escassos meios e recursos de que a instituição dispõe. Entretanto, apesar de criarem-se esforços que levem avante o processo de inclusão de alunos com afasia, enquanto não haverm disponibilização de recursos adequados por parte das entidades competentes só pode-se considerar a escola básica como escola inclusiva apenas na teoria.

No que concerne às metodologias dos professores, foi possível notar-se que estas, em algum momento tornavam-se excludentes para aqueles alunos com afasia na medida em que, durante as aulas, se fosse necessária a repetição de palavras, estes, devido às suas limitações verbais, simplesmente se mantinham quietas e não recebiam nenhum estímulo ou encorajamento por parte dos professores. De forma remota, o canto e a declamação de poemas eram as técnicas usadas pelos professores para estimular a articulação da fala. Em suma, as metodologias usadas na escola não vão ao encontro do que é a inclusão de alunos com afasia nas turmas regulares.

8. Referências

- Araújo, A. L. F. *et al.* (2023). Manual da Afasia. Belo Horizonte: Faculdade de Medicina da UFMG, 2023.
- Canxixe, D. E. & Liasse, O. S. (2017) Necessidades Especiais e o Acesso aos Espaços Universitários: Caso da Universidade Pedagógica de Moçambique – Maputo, https://www.up.ac.mz/images/livros/NEE_CONCEPCOES_POLITICAS_E_PRATICAS.pdf
- Chambal, L. A. (2012). A Formação Inicial de Professores para a Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência em Moçambique. Tese de Doutorado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo,
- Carvalho, R. E. (2023). *Removendo Barreiras para a aprendizagem*. 4ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- Correia, L. M. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. 2ª Ed. Porto, Porto Editora. 2010

- Favelo, O. et al.(2009). *Tornar a educação inclusiva.*, 2ª ed. Brasília, Anped.
- Godoy, A. S. (1995). *Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais*. São Paulo 35ª ed. ERA artigos editora
- Mancopes, R.(2001). *Dizer nas afasias: O tratamento recriando sentidos*. Porto Alegre
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Porquê? como fazer?* 1ª edição, São Paulo: Moderna, 2003.
- Marchesi, A. et al.(1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre, Artmed editora, 3ª ed
- Mendes, E. G. (2006). *Integração / Inclusão, o que Revelam as Teses e Dissertações em Educação e Psicologia*. Livre Expressão, Rio de Janeiro
- MINED, *Educação Inclusiva em Moçambique: Faz Acontecer*. 2012
- Morato, E. M. (2010). *A Semiologia das Afasias: Perspectivas Linguísticas*. São Paulo Cortez edt
- Nhamavure, A. Z. (2019). *Políticas e Práticas de Inclusão nas Escolas Moçambicanas no Ensino Secundário 2016 – 2019*. 2019. In: MANGUMBULE, J. e SIMBINE, L. (orgs)- https://www.up.ac.mz/images/livros/NEE_CONCEPCOES_POLITICAS_E_PRATICAS.pdf.
- Nhapuala, G.A. (2014). *Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique (Tese de Doutoramento)*, Universidade do Minho, Braga.
- Simbine, L S. (2006). *Comunicação na Relação Professor-Alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas na Sala de Aula*. Trabalho de Mestrado, Defendido, não publicado. Maputo
- Simbine, L. S. (2016). *Educação Inclusiva: Uma Reflexão na Perspectiva da Família/Comunidade e Ensino Superior*. 2016. In: MANGUMBULE, J. e SIMBINE, L. (Orgs) - https://www.up.ac.mz/images/livros/NEE_CONCEPCOES_POLITICAS_E_PRATICAS.pdf.
- UNESCO, (1994). *Declaração de Linhas de acção sobre Necessidades Educativas*. Espanha. Trado. E Ed. CORDE.
- Ussene, C. I. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades Educativas Especiais: Acesso, Igualdade e Inclusão*. Maputo, Educar-UP editora. 2015
- <https://www.googleweblight.com/i?u=https://www.reab.me/reabilitacao-cognitiva-das-afasias-fernand-papaterrellimongi/&hl=pt-PT>,