

# CONHECIMENTOS E PRÁTICAS INCLUSIVAS ACERCA DOS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGENS MAIS FREQUENTES NO MUNICÍPIO DE VENÂNCIO AIRES-RS

Grasielle Hoffmann Vogt; Alexandro Cagliari

**RESUMO – Introdução:** O presente estudo visou analisar o conhecimento que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Venâncio Aires – RS têm acerca dos principais transtornos de aprendizagem que acometem os alunos deste nível de ensino. Também, conhecer as principais dificuldades encontradas, as práticas e planos pedagógicos de sucesso desenvolvidos por estes professores. **Método:** Para tal feito, realizou-se uma busca de dados primários junto ao Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES) do município, para saber quais são os principais tipos de transtornos de aprendizagem que acometem os alunos que lá são diagnosticados. Posteriormente, aplicou-se um questionário, com questões não objetivas, aos professores dos anos finais da rede municipal, relacionadas aos conhecimentos, práticas e desafios de trabalhar com alunos que apresentam algum transtorno de aprendizagem. **Resultados:** Constatou-se que os professores alvo deste estudo identificam os tipos de transtorno de aprendizagem com os quais trabalham, mas a falta de conhecimento específico sobre o transtorno, atrelada à insegurança por ele gerada, provocam dificuldades na realização efetiva de propostas pedagógicas condizentes com a realidade encontrada em sala de aula. Vários foram os motivos apresentados pelos professores para que tal feito esteja acontecendo, mas principalmente a falta de planejamento com professor do Atendimento Educacional Especializado e com os demais professores de anos finais. **Conclusão:** Conhecer e compreender a Educação Inclusiva e apropriar-se dos conhecimentos que norteiam os transtornos de aprendizagem que acometem os alunos são desafios para os professores, equipes gestoras e mantenedora da rede municipal de ensino de Venâncio Aires – RS.

**UNITERMOS:** Inclusão. Práticas. Conhecimento. Ensino-aprendizagem.

---

*Grasielle Hoffmann Vogt - Especialista em Ensino e Práticas de Ciências da Natureza e Matemática pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Licenciada em Ciências Biológicas. Professora na Rede Municipal de Ensino de Venâncio Aires, Venâncio Aires, RS, Brasil.*

*Alexandro Cagliari - Doutor em Genética e Biologia Molecular. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.*

---

*Correspondência*

*Alexandro Cagliari*

*Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS),  
Unidade Santa Cruz do Sul*

*Av. Independência, 2824 – Renascença – Santa Cruz  
do Sul, RS, Brasil – CEP 96816-501*

*E-mail: alexandro-cagliari@uergs.edu.br*

## INTRODUÇÃO

Pautar a Educação Inclusiva nos últimos anos tem sido algo salutar nas reuniões formais e informais de professores. Encontros internacionais como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizado na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994<sup>1</sup>, despertaram esta discussão. Na Conferência Mundial de Educação (Tailândia) foi elaborada a Declaração Mundial de Educação Para Todos, estabelecendo objetivos e metas para suprir as necessidades básicas de educação para crianças, jovens e adultos. Foi a partir deste documento que os países foram incentivados a elaborar Planos Decenais de Educação<sup>2</sup>. Já a Conferência Mundial de Educação Especial, conforme Menezes & Santos<sup>2</sup>, objetivou "fornecer as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social." A Declaração de Salamanca é considerada inovadora, porque, conforme diz seu próprio texto, "... proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de "educação para todos" firmada em 1990".

No Brasil, em 2008, foi apresentada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), quando ações ganharam força e passaram a ser amplamente discutidas pela sociedade brasileira. A PNEE<sup>3</sup> surge para contemplar e repensar a escola inclusiva, conforme seu próprio texto relata:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro

e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Conforme Beyer<sup>1</sup>: "A Educação Inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas." Partindo-se deste pressuposto, as práticas pedagógicas devem acompanhar esta heterogeneidade, proporcionando o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Segundo Beyer<sup>1</sup>, a Educação Inclusiva supõe um projeto pedagógico coerente com as demandas dos alunos com necessidades especiais nas escolas de ensino regular.

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias. Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. Aponta para a necessidade de se subverter a hegemonia de uma cultura escolar segregadora e para a possibilidade de se reinventar seus princípios e práticas escolares.<sup>4</sup>

Para Batista & Mantoan<sup>5</sup>, “Na concepção inclusiva, a adaptação ao conteúdo escolar é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual. Essa emancipação é consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece”.

A escola inclusiva, numa dinâmica promissora, busca a reorientação curricular, propondo uma nova forma de abordar os conteúdos curriculares no cotidiano escolar. O planejamento curricular coletivo pode acontecer por áreas, ciclos ou assuntos de interesse comum. Esta ação da escola desloca o enfoque das sequências lógicas, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias, passando para um novo entendimento do currículo e sua função. Tal concepção propõe a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.<sup>6</sup>

Aprender necessita de tempo e respeito às diferenças.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos alunos e professores. Essa diversidade deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo e da possibilidade de nos expressarmos abertamente sobre ele. Ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento. Ao invés de adaptar e individualizar/ diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. As práticas

escolares que permitem ao aluno aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que é capaz de produzir, segundo suas possibilidades, são próprias de um ensino escolar que se distingue pela diversificação de atividades. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular.<sup>5</sup>

Há vários documentos que respaldam e permeiam a questão da Educação Inclusiva no nosso país, mas os espaços para ampliar os estudos e as práticas de sala de aula carecem de ações específicas para este fim. O presente estudo teve como objetivo analisar o nível de informação sobre os principais transtornos de aprendizagem que acometem os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, por parte dos professores da Rede Municipal de Ensino do município de Venâncio Aires – RS e conhecer as dificuldades, práticas e planos pedagógicos voltados à Educação Inclusiva já desenvolvidos por estes professores em suas escolas. O estudo também teve como objetivo realizar a análise de dados do atendimento especializado ofertado aos estudantes no Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES), identificando os principais **Transtornos de aprendizagens\*** que acometem os alunos da Rede Municipal de Ensino de Venâncio Aires, a partir dos diagnósticos do CIES.

## MÉTODO

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) (Parecer Número

\* São dificuldades que sempre estiveram presentes na vida escolar do aluno; ou seja, se observarmos o histórico daquele aluno, vamos notar que ele sempre esteve significativamente defasado na aprendizagem de uma ou mais áreas do conhecimento, sem uma causa evidente, como uma deficiência intelectual ou sensorial. Disponível em <[http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012\\_modulo\\_2\\_final\\_webv8.1.pdf](http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1372103012_modulo_2_final_webv8.1.pdf)>. Acesso em 30.08.2018.

2.247.521) e a publicação dos dados primários para a comprovação dos principais transtornos de aprendizagem que acometem os alunos da rede municipal de ensino de Venâncio Aires – RS foi autorizada pelo Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES).

Posteriormente, solicitou-se autorização da Secretaria Municipal de Educação de Venâncio Aires para que um questionário, composto por nove questões descritivas, pudesse ser aplicado aos professores dos anos finais desta rede de ensino. Foram encaminhados os questionários às nove escolas de Ensino Fundamental completo da rede municipal de Venâncio Aires – RS. Junto ao questionário, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a ser assinado, em caso de concordância, pelos participantes da pesquisa. Em cada escola, contactou-se pessoalmente com a direção e/ou supervisão escolar para que fosse feita a entrega dos questionários aos professores. Na oportunidade, explicou-se o objetivo do estudo e as questões éticas descritas no TCLE.

### **O questionário**

O questionário era composto por nove questões descritivas que indagavam sobre: a) Quais tipos de transtornos de aprendizagem que já atuou ou atua em sala de aula? b) Quem informou sobre tais transtornos, como soube sobre o transtorno? c) Onde adquiriu ou adquire conhecimentos para desenvolver um trabalho especializado com os alunos que apresentam transtorno(s)? d) Qual a importância do professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado) na sua escola? e) Qual a periodicidade dos seus encontros com o professor do AEE? f) Quais os momentos de planejamento e estudo entre os professores de anos finais sobre os transtornos de aprendizagem? g) Quais os tipos de atividades especializadas que propõe para os alunos com algum transtorno? h) Quais as atividades de capacitação que a SME (Secretaria Municipal de Educação) propôs ou propõe acerca desta temática? i) Como avalia sua prática com a Educação

Inclusiva, o que facilitaria o pleno desempenho de seu trabalho?

### **O Centro Integrado de Educação e Saúde - CIES**

O CIES foi inaugurado em maio de 2009, com o objetivo de integrar as ações executadas pelos sistemas de Saúde, Educação e Assistência Social do Município de Venâncio Aires, com vistas à atenção integral à saúde e aprendizagem dos alunos através da articulação dos saberes técnicos, científicos e pedagógicos. Possui atendimento multiprofissional nas áreas de Orientação Educacional, Psicopedagogia, Psicologia, Neuropediatria, Neurologia, Fisioterapia e Fonoaudiologia, para alunos de escolas públicas localizada no âmbito municipal, entre crianças, adolescentes e jovens da faixa etária de 0 a 18 anos, dando prioridade à Educação Infantil e Ensino Fundamental.

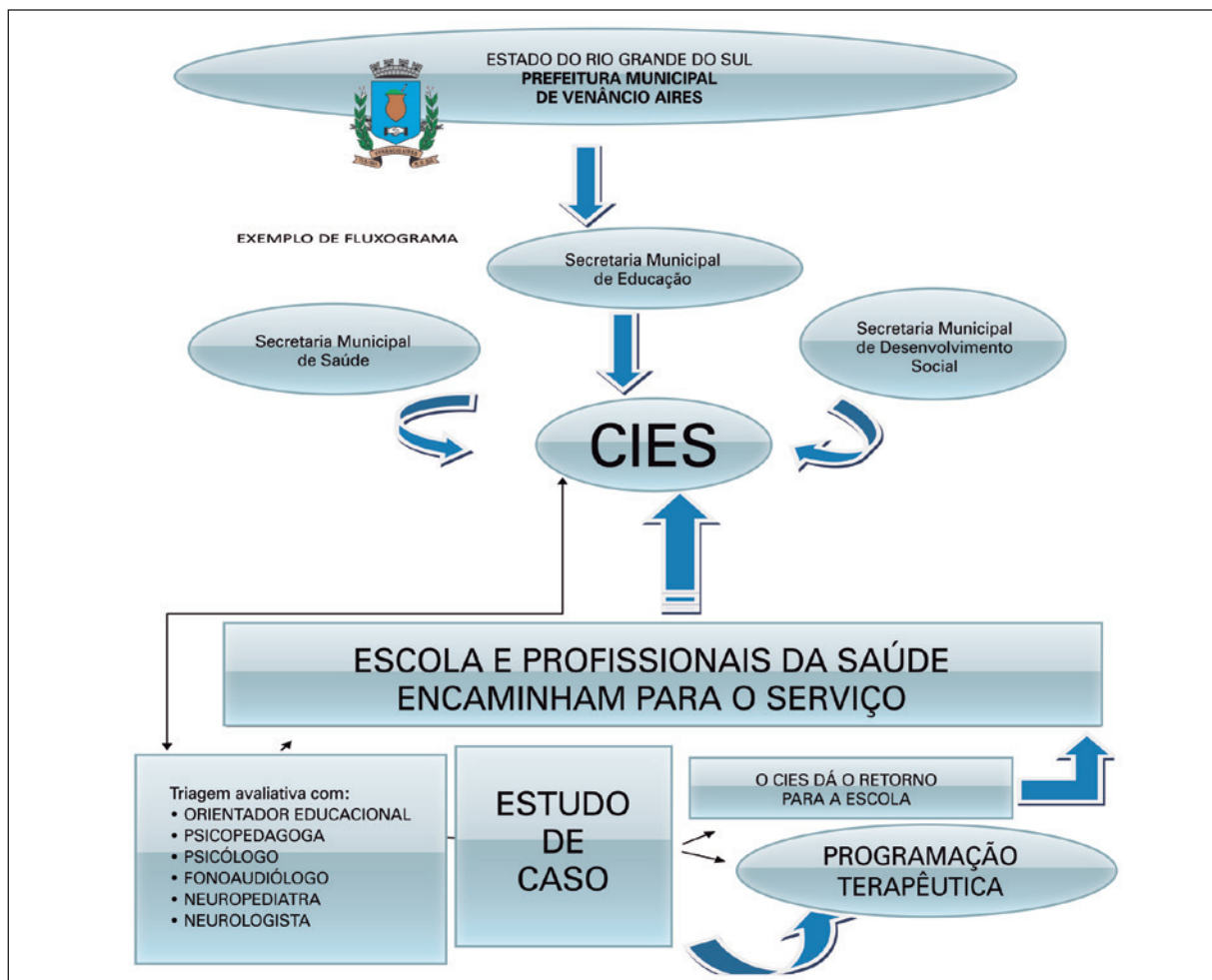
Antes de encaminhar um aluno ao CIES, há uma cronologia que precisa ser obedecida: o professor, ao observar alguma alteração em relação à aprendizagem, comportamento ou quadro motor, passa informações para o diretor e/ou orientador; este, por sua vez, se confirmadas as alterações, deve chamar os pais para uma conversa sobre o comportamento da criança na escola, e assim ouvir o relato dos pais em relação ao comportamento do seu filho no ambiente familiar; em caso de não ter obtido melhora da situação, conversar com a família sobre a possibilidade de encaminhamento ao CIES, informando à família do funcionamento do serviço; somente nestes casos, com o consentimento e conhecimento da família, encaminhar a criança para o CIES. O aluno quando chega no CIES é atendido inicialmente pela orientadora educacional, que realiza uma anamnese, para entender e detalhar a demanda do mesmo. Conforme a necessidade constatada por esta profissional, o aluno é encaminhado para atendimento específico com os demais profissionais.

Após o aluno ser atendido pelos profissionais que a orientadora educacional indicou, que são

no mínimo três, acontece o estudo de caso, ou seja, os profissionais que realizaram o atendimento ao aluno reúnem-se para fecharem um plano de tratamento. Tudo que é definido fica registrado no laudo produzido no estudo em questão e a escola (diretor, professor, orientador e/ou professor da sala de recursos) recebe um retorno, bem como os responsáveis legais pelo aluno, conforme fluxograma abaixo (Figura 1).

Após a conclusão do estudo de caso, o professor de sala de aula passa ter conhecimento do diagnóstico apresentado pelo CIES. Os encaminhamentos geralmente acontecem na Educação

Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando as turmas têm um professor que trabalha as quatro horas-aulas com a mesma turma, de forma integral. Ao chegarem nos anos finais do Ensino Fundamental, os alunos da rede municipal de ensino de Venâncio Aires passam a ter aulas fragmentadas, com um professor para cada disciplina e estes normalmente não fizeram os encaminhamentos dos alunos ao CIES e não têm acesso aos laudos dos mesmos, emitidos em anos anteriores ao seu contato com a turma. Por este motivo, estes professores foram o público-alvo deste estudo.



**Figura 1** - Fluxograma do Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES) de Venâncio Aires – RS.  
Fonte: CIES (2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A coordenação do CIES forneceu os dados dos Estudos de Caso de alunos que foram avaliados pela equipe multidisciplinar e tiveram seus diagnósticos concluídos no ano de 2015. Foram 165 conclusões, com as especificações descritas no Gráfico 1. Importante destacar que dos 165 casos concluídos em 2015, 125 deles são casos concomitantes, ou seja, há mais de um “problema” descrito na conclusão do Estudo de Caso, principalmente associações com a Conduta Familiar Desestruturada/Família Disfuncional (Vulnerabilidade Social). Os demais casos são: Transtorno de Comportamento (Transtorno Opositor), Transtorno Psiquiátrico, Depressão, Enurese, Hipóxia Neonatal, Transtorno Global do Desenvolvimento, Distúrbio Neurocutâneo, Transtorno de Encoprese, Ansiedade, Mutismo Seletivo, Doença Celíaca, Deglutição Atípica, Déficit Auditivo e Simbiose Materna.

Percebe-se que a **Deficiência Mental\*\*** (Leve e Moderada) destaca-se no cenário dos estudos de casos realizados pelo CIES, com 42% dos casos diagnosticados, seguida pelos Distúrbios de Linguagem e pelos problemas de vulnerabilidade social, que muitas vezes acarretam prejuízo emocional. Apesar de não ter um destaque muito considerável nos diagnósticos tabulados de 2015, conforme a coordenadora do CIES, “O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) também acomete muitos alunos do município”.

Do total de 89 questionários entregues aos professores de anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Venâncio Aires – RS,

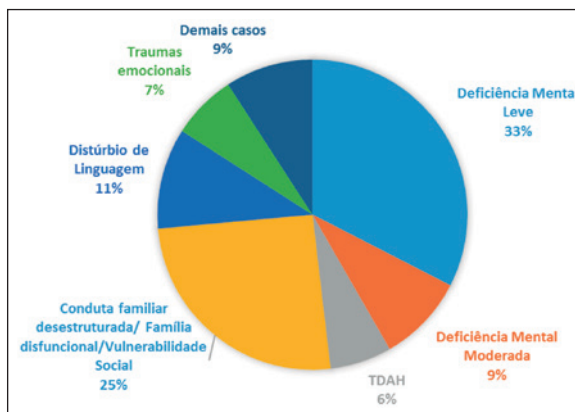


Gráfico 1 – Principais estudos de casos concluídos em 2015, no CIES.

Fonte: Autores (2017).

retornaram respondidos e compõem este estudo 55, ou seja, 62% dos professores de anos finais da rede municipal foram protagonistas das discussões e dos resultados obtidos neste estudo.

Para a construção das discussões, foram transcritos trechos literais das respostas dos participantes com a indicação de códigos que garantem o anonimato da identidade dos participantes firmado nos TCLE.

Por ser um questionário aberto, quase em sua totalidade as respostas dos participantes descreveram mais de um item em cada questão. Por isso, as análises apresentadas correspondem à porcentagem de questionários que apresentaram tal resposta, sempre em comparação com o total de questionários respondidos (55).

Na primeira questão, sobre quais os transtornos de aprendizagem que os professores de anos finais já trabalharam ou trabalham em sala de aula (Tabela 1), observa-se que o atraso cognitivo e Deficiência Intelectual, que é a conotação de Deficiência Mental (DM), foi citado por 65% dos professores. Além deste transtorno, se destacou também o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ocupando 56% das respostas dos professores. Percebe-se, nesta análise, que os professores têm conhecimento de que existem os transtornos de aprendizagens e estes condizem com os dados

\*\* é o termo utilizado no CIES, termo descrito no século XIX. O termo deficiência intelectual foi introduzido e utilizado na Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. Este documento foi o resultado das discussões feitas na Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual, na cidade de Montreal – Canadá, nos dias 05 e 06 de outubro de 2004, sendo realizada pela Organização Pan-americana de Saúde e pela Organização Mundial de Saúde (OPM/OMS). Disponível em <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18139/18139\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18139/18139_3.PDF)>. Acesso em 30.08.2018.

<b>Tabela 1 - Principais transtornos de aprendizagens citados pelos professores dos anos finais da rede municipal de ensino de Venâncio Aires – RS.</b>	
<b>Tipos de transtornos de aprendizagem</b>	<b>Quantos professores descreveram este transtorno na sua resposta</b>
Deficiência Intelectual/Atraso cognitivo	36
TDAH	31
TDA	20
TDH	12
Deficiência Mental Leve	07
Dislexia	07
Deficiência Mental Moderada	06
Discalculia	04
Altas Habilidades	04
Autismo	04
Transtorno opositor	03
Dislalia	02
Deficiência Visual	02
Deficiência Auditiva	02
Dificuldade de aprendizagem*	02
Bipolaridade*	02
Deficiências Múltiplas	02
Depressão*	01
Hidrocefalia	01
Apatia*	01
Falta de concentração*	01
Meio psicossocial comprometido*	01
Imaturidade*	01
Estudo de caso*	01
Disgrafia	01
Não sabe	03

Fonte: Autores (2017). \*Citados como sendo Transtorno de Aprendizagem, mas não são.

apresentados pelo CIES, de que a maioria dos alunos são diagnosticados com o transtorno de DM e de TDAH, porém nota-se que existe uma série de distorções quanto à compreensão do que são os Transtornos de Aprendizagem. Nota-se que muitos dos “transtornos” descritos pelos professores não o são de fato, como: dificuldade de aprendizagem, apatia, falta de concentração,

meio psicossocial comprometido, imaturidade e estudo de caso.

Conforme Ciasca (2003), citado em Fontes<sup>7</sup>, “Transtorno de Aprendizagem traduz um conjunto de sinais sintomatológicos que provocam uma série de perturbações no aprender da criança, interferindo no processo de aquisição e manutenção de informações de uma forma acentuada”.

Os transtornos de aprendizagem estão descritos nos manuais internacionais de diagnósticos: no CID-10 (Classificação Internacional de Doenças) elaborado pela Organização Mundial de Saúde (1992) e no DSM-V (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) organizado pela Associação Psiquiátrica Americana (2013).

Dos transtornos mais frequentes, a deficiência mental é definida, de acordo com o Decreto 5296/2004<sup>3</sup> em vigor, como:

[...] deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização dos recursos da comunidade; saúde e segurança; habilidades acadêmicas; lazer; trabalho.

Compreender a DM e elaborar propostas pedagógicas coerentes com tal abordagem não é tarefa simples, requer estudo e planejamento coletivo permanente.

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de ensino e uma gestão autoritária e centralizadora.<sup>5</sup>

Outro transtorno de aprendizagem que destaca-se neste estudo é o TDAH, que caracteriza-se pela apresentação de forma intensa e persistente

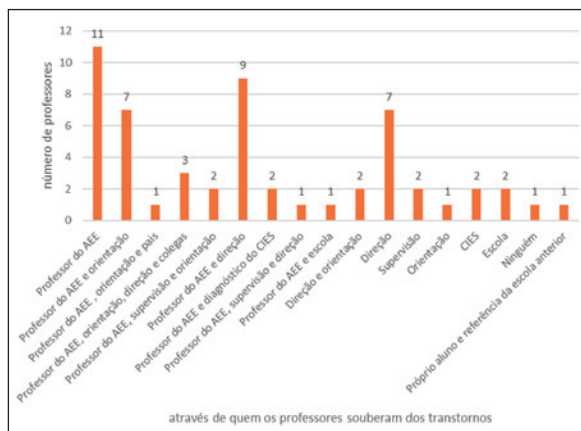
ao longo do tempo dos sintomas: agitação (hiperatividade), impulsividade e/ou desatenção, levando a prejuízos funcionais significativos.

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar - sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. Na infância, o TDAH frequentemente se sobrepõe a transtornos em geral considerados "de extremização", tais como o transtorno de oposição desafiante e o transtorno da conduta. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional.<sup>4</sup>

No que tange à segunda questão, quando perguntados sobre quem informou-lhes, como souberam a respeito do transtorno que acomete seus alunos (Gráfico 2), em 89% das respostas aparece a direção escolar, orientação educacional, supervisão escolar e/ou professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado), sendo que o professor do AEE foi citado em 67% dos questionários.

Ao analisar estas respostas e confrontá-las com as informações fornecidas pelo CIES, percebe-se que os mais envolvidos com o retorno dos Estudos de Casos são os profissionais que atuam na Equipe Diretiva e o professor do AEE da escola. Apesar do fluxograma do CIES possibilitar que o professor de sala de aula também receba informações, nota-se que os professores dos anos finais na sua quase totalidade não se envolvem neste processo, ficando aquém das informações fornecidas pelos profissionais que diagnosticaram o transtorno.





**Gráfico 2** – Modo como os professores dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Venâncio Aires – RS souberam dos transtornos de aprendizagem que acometem seus alunos.

Fonte: Autores (2017)

Na terceira questão abordou-se sobre onde o professor adquiriu ou adquire conhecimentos para desenvolver um trabalho especializado com os alunos que apresentam algum transtorno. Em apenas 7% das respostas os professores intitulam-se desconhecedores dos transtornos de aprendizagem e não terem formação sobre Educação Inclusiva. Em 38% dos questionários os professores relatam que buscaram e buscam informações por conta própria ou fizeram cursos específicos ou especializações em Universidades que abordam o assunto, como no relato do professor A: "Aprendi por conta própria, porque fui ler sobre os transtornos e conversar com a professora da sala de recursos". A leitura despontou como sendo a fonte de conhecimento entre os professores dos anos finais.

Em 75% dos questionários a busca por diferentes fontes de informações: livros, pesquisas, vídeos, documentários acerca da temática proporciona o desenvolvimento de práticas para o desenvolvimento de um trabalho especializado com os alunos que apresentam algum transtorno de aprendizagem. O professor C destaca: "Leio artigos e livros sobre o assunto e troco ideias com a professora da sala de recursos e colegas". O professor do AEE também foi destaque

como fonte de orientação e auxílio neste trabalho, sendo citado em 45% das respostas, como descreveu o professor B: "Não realizo trabalho especializado, pois não tenho preparo para isso. Recebo algumas orientações da professora da sala de recursos".

Na sequência das perguntas, questionou-se quanto à importância do professor do AEE na escola. Na sua quase totalidade (93% dos questionários) os professores dos anos finais o consideram "indispensável", "de extrema importância", "fundamental para auxiliar os alunos e os professores", o "suporte para esclarecer dúvidas" e "ajudar na elaboração das adaptações curriculares". São aqueles que desenvolvem capacidades, "maneiras de aprender", ou seja, houve um grande destaque para o professor do AEE, principalmente para o trabalho que ele realiza na Sala de Recursos com os alunos que apresentam transtornos.

Para o professor D, o professor do AEE: "É muito importante, pois ele nos dá dicas de como proceder com determinados casos". "O professor do AEE foi preparado para trabalhar com esse aluno, tem dinâmicas diferentes para lidar com o aluno que tem algum transtorno"., relata o professor F. Apesar de muitos relatos positivos e importantes sobre a figura do professor do AEE, há algumas respostas que devem ser levadas em consideração, como descreve o professor E: "É um profissional muito importante, mas acredito que deveria ter mais tempo na escola e mais troca com os professores". O professor M destaca: "Acredito que precisaria de mais diálogo, mais informações (trocas)". E o professor N cita que: "As professoras do AEE desenvolvem seu trabalho estimulando os alunos, mas não é repassado aos professores". Percebe-se, por estes depoimentos, que falta entrosamento entre o professor do AEE e o professor de sala de aula em algumas escolas da rede municipal de Venâncio Aires – RS.

Estas últimas frases descritas pelos professores configuram muito bem a quinta pergunta do questionário. Quando questiona-se a periodicidade dos encontros do professor dos anos

finais com o professor do AEE, fica evidente que os encontros são: - conversas informais de sala de professores ou eventuais nas reuniões pedagógicas, quando reúnem-se para elaborar a adaptação curricular (uma vez ano), nos conselhos de classe (trimestralmente) ou - quando necessitam de alguma ajuda ou esclarecimento, ou seja, não há encontros específicos para planejamento e interação entre esses profissionais.

Assim como não há planejamento, tampouco observou-se a realização de estudo coletivo entre os professores de anos finais sobre os transtornos de aprendizagem que acometem seus alunos, assunto abordado na sexta questão. A maioria dos professores dos anos finais, 84%, planeja suas atividades individualmente nas suas horas-atividades ou em casa. Em 16% das respostas, os professores descrevem que há planejamento em algumas reuniões pedagógicas específicas para este fim, ou seja, menos de 10 planejamentos anuais, pois na rede municipal ocorrem reuniões pedagógicas mensais.

Os professores comuns e os da Educação Especial precisam se envolver para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. As funções do professor de Educação Especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino.<sup>8</sup>

Quando questionados sobre as atividades especializadas que são propostas aos alunos com transtornos, 40% dos professores responderam

que não propõem nenhuma atividade especializada. Desses, 5% descrevem como atividade especializada "dar mais tempo" para os alunos que apresentam algum transtorno realizarem as atividades, procurando auxiliar o aluno individualmente, e 20% fazem a avaliação diferenciada, propõem as mesmas atividades, mas têm um olhar diferente para a avaliação dos alunos com algum transtorno, como descrito pelo professor G: "Procuro proporcionar atividades variadas que contemplem todos os alunos da mesma forma, sem separá-los. Porém, avaliando de maneira diferente cada trabalho." Ao descrever que não propõe atividade diferenciada, o professor H diz: "Minha disciplina é muito prática, isto facilita muito." E o professor I complementa "Procuro dar mais atenção no momento da realização de tarefas."

Interessante observar que 60% dos professores responderam que propõem atividades especializadas para os alunos com transtorno de aprendizagem. Ao detalhar quais as atividades são propostas aos alunos com transtornos de aprendizagem surgem: reforço escolar, jogos, atividades diferenciadas, atividades reduzidas, auxílio individualizado, utilização de material concreto para realizar as atividades que são propostas, trabalhos em grupos, pesquisas, uso de tecnologias, aulas práticas, desenhos, atividades orais, mais tempo para realizar as tarefas, avaliação diferenciada e atividades adaptadas conforme o transtorno.

Ao analisar as respostas sobre as atividades especializadas propostas aos alunos com transtornos, percebe-se que a maioria dos professores dos anos finais procura desenvolver atividades que propiciem maior facilidade de compreensão e desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Muitos dos professores que dizem não preparar atividades especializadas também as proporcionam, mas sem as considerar especializadas, dependendo da compreensão que cada um tem da Educação Inclusiva.

Ao deparar-se com a pergunta referente à capacitação que a Secretaria Municipal de Educação propôs ou propõe acerca da temática,

36% dos professores dizem não terem recebido nenhum tipo de capacitação específica sobre Transtornos de Aprendizagem, enquanto os demais 64% dizem ter participado de palestras nos Fóruns de Educação que são realizados e em algumas formações continuadas, mas nada específico (palestras com temas gerais alusivos à Educação Inclusiva).

Denotando algo que foi muito descrito nas respostas da última questão, sobre como cada um avalia sua prática com a Educação Inclusiva, 71% dos professores descrevem que falta conhecimento, aperfeiçoamento e formação. Sentem-se inseguros e limitados para trabalhar com as adaptações curriculares, por não terem conhecimento do transtorno e, portanto, não saberem como agir, como propor atividades para desenvolver o processo ensino-aprendizagem. Conforme o professor J, "O processo de formação do professor, tanto inicial como continuada, não instrumentaliza o profissional." Além disso, o professor K descreve algo angustiante: "É muito difícil promover uma real inclusão na sala de aula; há indisciplina; há falta de materiais adequados, entre outros fatores."

Conforme o relato dos professores dos anos finais da rede municipal de Venâncio Aires – RS, o que facilitaria o desempenho do trabalho com a Educação Inclusiva, seria:

- Ter mais informações sobre cada transtorno;
- Ter maior interação com o professor do AEE;
- Ter planejamento coletivo sobre os demais professores dos anos finais;
- Proporcionar encontros com profissionais especializados e com as famílias para trabalharem em conjunto sobre os alunos que apresentam transtornos de aprendizagem;
- Ter monitor capacitado para auxiliar os casos que dele necessitam;
- Ter mais recursos e um maior suporte pedagógico nas escolas;
- Ter mais tempo para planejar;
- Proporcionar formação específica por área de conhecimento e as trocas de experiências entre colegas da mesma área de conhecimento;

- Ter um número reduzido de alunos em sala de aula para um atendimento mais individualizado.

Para o professor L, "A educação inclusiva é ineficaz por vários motivos. As escolas não estão preparadas fisicamente e nem pedagogicamente para atender estas demandas. Eu, em sala de aula, tento adaptar atividades para cada caso específico, mas não creio que isso garanta a aprendizagem. Estes alunos precisam de ajuda constante e atendimento individualizado o tempo todo, coisa que o professor não dá conta (...) Eu não acredito na educação inclusiva nos moldes implantados no Brasil, não existe nenhuma pesquisa relacionada à sua eficácia, nem mesmo as provas quantitativas como: ENEM, Prova Brasil, concursos e outros são adaptados às necessidades especiais. Penso que a minha prática é apenas paliativa, apesar de todos os esforços; cumprindo a lei."

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.<sup>8</sup>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desmistificar e conhecer a Educação Inclusiva, compreendê-la na sua origem é algo sublime, mas requer muito estudo e vontade de fazer a diferença. Respeitar os alunos e proporcionar um trabalho pedagógico que possibilite a interação e a apropriação do conhecimento a todos é o que permeia a Educação Inclusiva. Cabe, sem dúvida, aos professores quererem desenvolver esta postura, mas é preciso que a Mantenedora e a Equipe Gestora do Educandário almejem a

Escola Inclusiva, com Planos Políticos Pedagógicos coerentes, com material didático apropriado para que possa se desenvolver um trabalho qualificado com todos, com recursos humanos suficientes para realização deste trabalho.

Proporcionar formação continuada aos professores, proporcionar maior interação entre o professor de sala de aula e o professor do AEE, construir uma proposta pedagógica coerente, com planejamento coletivo, principalmente entre os professores de anos finais, estes que disponibilizam de carga horária para este fim, mas que na sua maioria planejam sozinhos, não se encontram com colegas de turma para planejar e estudar acerca dos transtornos de aprendizagem que estão permeando na sala de aula. E, acima de tudo, a compreensão do professor de que é preciso querer fazer realmente a diferença e

vencer o desafio de trabalhar com as diferenças, onde cada um respeite-se e construa aprendizagem na sala de aula.

Modificar essas práticas discriminatórias é um verdadeiro desafio, que implica em inovações na forma de o professor e o aluno avaliarem o processo de ensino e de aprendizagem. Elas exigem a negação do caráter padronizador da aprendizagem e eliminam todas as demais características excludentes das escolas comuns, que adotam propostas pedagógicas conservadoras. A prática escolar inclusiva provoca necessariamente a cooperação entre todos os alunos e o reconhecimento de que ensinar uma turma é, na verdade, trabalhar com um grande grupo e com todas as possibilidades de subdividi-lo.<sup>5</sup>

## SUMMARY

Inclusive knowledge and practices about the most frequent learning disorders in the municipality of Venâncio Aires-RS

**Introduction:** The present study aimed to analyze the knowledge that teachers of the final years of Elementary School of Venâncio Aires Municipal School of Education have about the main learning disorders that affect the students of this level of education. As well, to know the main difficulties encountered, the practices and pedagogical plans of success developed by these teachers. **Methods:** To do this, a search for primary data was carried out at the city's Integrated Education and Health Center (CIES) to find out what are the main types of learning disorders that affect the students diagnosed there. Subsequently, a questionnaire was applied, with non-objective questions, to the teachers of the final years of the municipal network, related to the knowledge, practices and challenges of working with students who present some learning disorder. **Results:** It was found that the teachers of this study identify the types of learning disorder with which they work, but the lack of specific knowledge about the disorder, coupled with the insecurity generated by it, causes difficulties in the effective realization of pedagogical proposals that are consistent with reality found in the classroom. Several reasons were presented by the teachers for this to be happening, but mainly the lack of planning with teachers of the Specialized Educational Assistance and with the other teachers of final years. **Conclusion:** Knowing and understanding Inclusive Education and appropriating the knowledge that guides the learning disorders that affect the students are challenges for teachers, management teams and maintainers of the Venâncio Aires-RS municipal teaching network.

**KEYWORDS:** Inclusion. Practices. Knowledge. Teaching-learning.

## REFERÊNCIAS

1. Beyer HO. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: Baptista CR, org. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação; 2006. p. 73-81.
2. Menezes ET, Santos TH. Verbetes de Conferência de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil. São Paulo: Midiamix; 2001 [acesso 2017 Mai 17]. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/Conferencia-de-salamanca>
3. Brasil. Decreto 5296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências [acesso 2017 Nov 16]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)
4. Associação Americana de Psiquiatria. DSM V – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 2013. 5ª ed. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed; 2014. 948 p.
5. Batista CAM, Mantoan TEM; Ministério da

- Educação. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2ª ed. Brasília: MEC, SEESP; 2006. 68 p.
6. Alves DO, Barbosa KAM. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: Roth BW, org. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; 2006. p. 15-26.
  7. Fontes MA. O que são Transtornos de Aprendizagem? Causas, tipos e tratamento; 2017. [acesso 2017 Nov 4]. Disponível em: <http://www.plenamente.com.br/artigo.php?FhIdArtigo=194/>
  8. Ropoli EA, Mantoan MTE, Santos MTCT, Machado R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial/Universidade Federal do Ceará; 2010. 48 p.

---

*Trabalho realizado na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Unidade Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.*

*Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.*

---

*Artigo recebido: 11/12/2018*

*Aprovado: 21/1/2019*

