



DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM E OS TRANSTORNOS DO NEURODESENVOLVIMENTO: LACUNAS ENTRE A AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Andreia Silva da Mata ¹

RESUMO

Um dos objetivos da avaliação neuropsicológica é a de investigar o papel dos sistemas cerebrais nas formas complexas da atividade mental, de suas funções cognitivas, identificando potenciais e fraquezas do indivíduo. Mas quando solicitada por demanda educacional há a expectativa de que sejam explicados os motivos pelos quais os alunos não conseguem aprender. Em muitos casos, o resultado da avaliação neuropsicológica justifica a inclusão do aluno nas salas multifuncionais, reservadas para a educação inclusiva ou especial. Em outros, não são evidenciados déficits significativos que justifique classificar o aluno em algum quadro de desordem ou de deficiência. O presente artigo, que tomou como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, parte das definições teóricas sobre as dificuldades de aprendizagem e das conceituações de dois tipos de transtornos do neurodesenvolvimento, conforme definição do Manual de desordens mentais (DSM-5), com o objetivo de tecer discussões sobre as lacunas existentes no campo da legislação educacional que tem contribuído para algumas discordâncias entre os resultados apresentados pela avaliação neuropsicológica em contraponto com o entendimento dos educadores sobre os motivos geradores das dificuldades de aprendizagem. Uma das conclusões trata da necessidade de ampliação da legislação educacional, permitindo uma maior abrangência de alunos com outros transtornos elegíveis a receberem acompanhamento pedagógico especializado na rede regular de ensino na perspectiva da garantia a educação, além de apontar para a necessidade de que haja uma maior compreensão por parte dos educadores sobre os diversos motivos geradores de dificuldades no âmbito escolar, reduzindo assim o entendimento de que todo o problema do fracasso escolar reside apenas no aluno que não consegue aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade de aprendizagem, Transtorno de aprendizagem, Deficiência intelectual, Fracasso escolar, Educação inclusiva.

1Doutora em Educação pela Unicamp, Mestre em Psicologia e Psicóloga pela Universidade São Francisco, professora do programa de pós-graduação Latu Sensu em Psicopedagogia e Neurociências da Unifaccamp de Campo Limpo Paulista- SP.



INTRODUÇÃO

A psicologia possui muitas possibilidades de atuação profissional. Uma delas, esta intimamente relacionada à área da avaliação do perfil cognitivo e do comportamento humano, refere-se à especialidade denominada de neuropsicologia. Luria (1981, p. 4) fornece uma das primeiras definições sobre a abrangência desta área de atuação, inferindo que “a neuropsicologia tem por objetivo específico e peculiar a investigação do papel de sistemas cerebrais individuais em formas complexas de atividade mental”. Esta visão preliminar traz a ideia central de que todas as ações de um indivíduo esta diretamente relacionada aos fatores maturacionais e estruturais do sistema nervoso central.

Na visão mais atual da abrangência deste tipo de avaliação é dada por Lezak (1995), que considera a importância de relacionar na avaliação neuropsicológica, tanto os aspectos quantitativos quanto aspectos qualitativos. No primeiro, os aspectos quantitativos, trata da utilização de testes normatizados que auxiliam na obtenção de informações mais precisas sobre diversos aspectos do funcionamento cognitivo do indivíduo. Já o segundo, os aspectos qualitativos, Lezak enfatiza a necessidade de incluir outras formas de obtenção de informações do avaliado, traz como exemplo o uso de questionários e de entrevistas como forma de olhar o indivíduo para além do paradigma biológico. Acrescenta-se aos recursos qualitativos, a utilização de materiais de natureza mais lúdica, tais como jogos, brinquedos (carrinhos, bonecos, casinha, entre outros) e até brincadeiras, visto que cada vez mais são trazidos para essas avaliações crianças menores de 6 anos de idade. A chamada hora de jogo lúdico permite ao avaliador observar diversos elementos da dinâmica da criança (emocional, cognitiva, estratégias, medos, etc) diante de situações problemas intencionalmente elaborados pelo avaliador.

Na revisão de literatura realizada por Winograd, Jesus e Uehara (2012), apontam para a necessidade de incluir nestas avaliações, além da investigação dos aspectos intelectuais, os aspectos emocionais, os funcionais e da capacidade de interação do indivíduo com seu grupo social e com o ambiente. Portanto, diante de uma queixa de dificuldade de aprendizagem é necessário levar em consideração outros aspectos que possam estar interferindo negativamente na aprendizagem do aluno, que nem sempre esta diretamente relacionada a déficit na esfera intelectual.



Cabe vez mais se tem observado a ampliação dos serviços ambulatoriais e clínicos voltados para a realização das avaliações neuropsicológicas, tendo como seu maior público crianças e adolescentes encaminhadas pelas unidades escolares com queixas de dificuldade de aprendizagem e por questões comportamentais como indicativos de déficit cognitivo. Embora a neuropsicologia deva incluir em seu processo avaliativo outras instâncias como a criatividade, a capacidade funcional e adaptativa da pessoa, deve também considerar elementos do contexto da criança como também levantar aspectos sobre o processo de aprendizagem a qual a criança ou adolescente esta inserida, além de levantar elementos sobre as perspectivas da criança sobre a escola, os conteúdos e sua rotina de estudo.

Neste sentido é que têm sido notadas na prática clínica da avaliação neuropsicológica algumas lacunas entre as concepções sobre aprendizagem adotadas pelos profissionais psicólogos e pelos educadores. Essas divergências culminam em visões diferentes sobre as capacidades dos alunos e conseqüentemente, na condução dos apoios pedagógicos ofertados. Cabe lembrar que diagnósticos de deficiência intelectual, transtorno do espectro autista e atraso global do desenvolvimento garantem ao aluno sua inclusão em sala de recursos multifuncionais e apoio de professora de educação especial no âmbito escolar, tal como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Enquanto que diagnósticos de dificuldade de aprendizagem, transtornos específicos da aprendizagem e desempenho intelectual na faixa limítrofe não garantem acesso do aluno a nenhuma política de garantias e de apoios educacionais e terapêuticos especializados, mesmo sendo notórias as necessidades desta população em particular.

Com o objetivo de ampliar o arcabouço teórico para que o leitor possa compreender melhor os elementos relacionados aos processos de aprendizagem, são apresentados na sequência os conceitos e discussões sobre as dificuldades de aprendizagem e sobre os transtornos do neurodesenvolvimento, mais especificamente sobre os transtornos específicos de aprendizagem e a deficiência intelectual.

Dificuldade de aprendizagem

De acordo com FÁVERO & CALSA (2013), as dificuldades de aprendizagem representam um distúrbio de difícil definição e inconsistente classificação, normalmente identificadas quando o estudante apresenta baixo desempenho escolar ou demora na aquisição



dos conteúdos curriculares. Talvez um dos entraves encontrados para a correta definição conceitual dessas dificuldades é a compreensão restrita da aprendizagem humana apenas como sendo um processo biológico, onde alterações de ordem orgânica ou neurológica seriam os preditores do baixo desempenho. Esse pode ser o principal motivo de haver também confusão entre os termos dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem.

Ao analisarmos os conceitos de aprendizagem, é possível identificar que este construto foi objeto de estudo de diversos pesquisadores das mais diversas áreas da psicologia. Estes trouxeram contribuições sobre os princípios da aprendizagem, por exemplo, aprendizagem por condicionamento clássico e operante, aprendizagem por observação, aprendizagem acumulativa, aprendizagem significativa, entre outros, já discutidos em diversos livros como o clássico livro de Hilgard (1973), em Klausmeier (1977) e dentre os mais atuais, é possível citar Carrara (2004) e Coll, Marchesi e Palácios (2008), que constituem em materiais de referência básico para compreender esses conceitos. Em linhas gerais, todas as teorias de aprendizagem trazem implicações das ações do ambiente sobre a aprendizagem humana, evidenciando como elemento principal que a aprendizagem é antes de tudo o resultado das interações do indivíduo com o meio, não sendo apenas o resultado direto e único do processo maturacional e neurológico.

Percebe-se que há muito tempo existem estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores renomados que fornecem dados consistentes sobre a importância de diversos aspectos sobre a aprendizagem para além dos aspectos orgânicos. A psicologia educacional compreende a aprendizagem e a educação como um processo social e entende o ambiente escolar como sendo o espaço para que professores e alunos trabalhem em conjunto para a obtenção de objetivos, muitas vezes previamente determinados nos currículos pedagógicos (KAHHALE, 2006; PLACO, 2005; BORUCHOVITCH & BZUNECK, 2010).

Ao considerar a aprendizagem como o resultado da soma de diversos elementos característicos, tanto daquele que aprende como das condições do ambiente em que o aprendiz está inserido, vários estudos foram realizados para verificar possíveis relações entre alguns desses elementos. Na busca de uma visão mais ampla sobre os fatores relacionados à aprendizagem, Germann (1988) elaborou um paradigma com o objetivo de contemplar de forma abrangente todas as variáveis envolvidas neste processo.



Este autor compreende a existência de 5 elementos importantes na situação de aprendizagem promovida na sala de aula. Destaca dentre esses elementos o aluno, o professor e o currículo denominando-os como agentes primários do processo de aprendizagem. Considera o meio ambiente e a interação social dos envolvidos e a sua relação com o conteúdo outro elemento importante. Germann (1988) considera ainda outros aspectos que classificou como agentes secundários ao processo de aprendizagem. Relaciona como agentes secundários a hereditariedade, a família, a comunidade onde a escola e o aluno está inserido, a administração e suas formas de controle, entre outros. E ainda, relaciona outros fatores importantes que afetam as ações e decisões das pessoas. Destaca a visão de mundo, o sistema de crenças, os objetivos de vida, os estilos de vida, as necessidades, as habilidades, as atitudes e o conhecimento existente de todos os envolvidos no processo de aprendizagem como sendo mecanismos que interferem ou que favorecem a aprendizagem.

Fica evidente que são tantos os fatores envolvidos no processo de aprendizagem que para se obter sucesso é necessário que muitos elementos relacionados estejam presentes e de forma positiva para assim favorecer o avanço esperado. Portanto, falhas em um ou mais desses elementos podem conduzir a uma aprendizagem deficitária, nesse sentido, atribuir a existência de déficits apenas à esfera cognitiva do aluno demonstra uma visão reducionista de todo o processo, além de promover uma visão de fracasso escolar como sendo de responsabilidade apenas daquele que busca aprender, mas que não consegue.

Diante dessa perspectiva mais global da aprendizagem é possível pensar que a dificuldade de aprendizagem reflete a existência de inúmeros problemas ou prejuízos ocorridos no processo de ensino a qual o aluno está inserido (POLITY, 2002). Além disso, somados os prejuízos existentes na esfera emocional do aprendiz, em parte, que são frutos das vivências negativas neste processo, permite inferir que a dificuldade de aprendizagem não se caracteriza por déficits primários na capacidade cognitiva do aluno, mas sim por diversos fatores relacionados ao processo ensino-aprendizagem. Portanto, a dificuldade de aprendizagem não deve ser vista como sendo um distúrbio ou um transtorno, estes sim, evidenciam falhas em processos intelectuais, mas agravados por falhas educacionais. A dificuldade de aprendizagem pode ser compreendida como falhas nas relações entre os agentes primários da aprendizagem com impacto negativo de elementos constituintes das ações dos indivíduos, tais como o sistema de crenças, de atitudes e de habilidades.



Transtornos do neurodesenvolvimento

A nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5 - DSM-5 (APA, 2013), reúne no capítulo intitulado Transtornos do neurodesenvolvimento sete tipos de transtornos. Relaciona-se entre os transtornos a deficiência intelectual, também referida como transtorno do desenvolvimento intelectual, o atraso global do desenvolvimento, os transtornos da comunicação, o transtorno do espectro autista, o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), os transtornos motores e os transtornos específicos da aprendizagem. Em linhas gerais estes transtornos se caracterizam pela presença de déficits observados no desenvolvimento evidenciados pela presença de prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, com início desde os primeiros anos de vida.

O leitor poderá buscar maiores informações em Fuentes, Malloy-Diniz, Camargo e Cozenza (2014) para uma compreensão sobre os processos de desenvolvimento neurológico relacionados à aprendizagem. Outras informações sobre alguns transtornos e suas implicações ao processo de aprendizagem podem ser obtidos em Rotta, Ohlweiler, Riesgo (2006), Schwartzman (2008), Muszkat, Mello e Rizzutti (2010).

Em linhas gerais, os transtornos do neurodesenvolvimento reúnem um conjunto de condições deficitárias observadas precocemente no desenvolvimento humano. Estes déficits no desenvolvimento resultam em prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional das pessoas acometidas. As combinações entre essas condições deficitárias caracterizam cada um dos transtornos do neurodesenvolvimento, embora dentro de um mesmo transtorno possam ser observadas variações entre os sujeitos em relação à intensidade destas condições deficitárias.

Esses déficits podem estar relacionados aos processos de aprendizagem ou no controle de funções executivas, mas podem apresentar um conjunto mais extensivo a ponto de acarretar prejuízos globais em habilidades sociais ou na inteligência. Este fato, o das variações e intensidades de déficits, torna necessária uma avaliação mais acurada, para evitar erros de diagnósticos e, conseqüentemente, gerar encaminhamentos terapêuticos e pedagógicos equivocados.



Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual)

A partir das definições do DSM-5, a deficiência intelectual e os transtornos específicos da aprendizagem passaram a integrar o grupo dos Transtornos do neurodesenvolvimento, juntamente com os quadros classificados como transtornos motores, transtorno do espectro autista, transtornos da comunicação, TDAH, e o atraso global do desenvolvimento. A deficiência intelectual, quando comparada aos demais transtornos do neurodesenvolvimento, reúne um conjunto mais abrangente de déficits observados em várias áreas que requerem habilidades distintas, mas entrelaçadas entre si e que provocam prejuízos em várias esferas de atuações possíveis do sujeito, de forma concomitante. Portanto, devem ser notados de forma significativa déficits na funcionalidade da pessoa, englobando prejuízos na esfera intelectual e na capacidade adaptativa, nos domínios conceitual, social e prático, com início durante a fase do desenvolvimento humano (APA, 2013).

Mais especificamente sobre a deficiência intelectual, esta se caracteriza por:

déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (APA, 2013, p. 31).

Ainda de acordo com os critérios diagnósticos apresentados no DSM-5, para que uma pessoa receba o diagnóstico de deficiência intelectual é necessário que os prejuízos observados preencham três critérios específicos. O primeiro, critério A, indica a existência de déficits em funções intelectuais, tais como: o raciocínio, a solução de problemas, o planejamento, o pensamento abstrato, o juízo, a aprendizagem acadêmica (educação escolar) e na aprendizagem pela experiência (compreensão prática). Estes déficits devem ser confirmados tanto pela avaliação clínica quanto por testes de inteligência padronizados e aplicados individualmente por psicólogos. “Considera ainda como componentes críticos a compreensão verbal, a memória de trabalho, o raciocínio perceptivo, o raciocínio quantitativo, o pensamento abstrato e a eficiência cognitiva” (APA, 2013, p 37).

O segundo critério para a classificação diagnóstica da deficiência intelectual (critério B) refere-se à existência de prejuízos observados na capacidade adaptativa da pessoa, que



dificultam o seu desenvolvimento em conformidade com os padrões socioculturais esperados para o alcance da sua independência pessoal e de sua responsabilidade social. Resulta, portanto, em dificuldade para que o sujeito atinja a sua autonomia, necessitando de suporte ou apoio em graus variados. “Os déficits de adaptação limitam o funcionamento em uma ou mais atividades diárias, como comunicação, participação social e vida independente, e em múltiplos ambientes, como em casa, na escola, no local de trabalho e na comunidade” (APA, 2013, p. 33). O terceiro critério (critério C) determina que os déficits intelectuais e adaptativos se iniciem durante o período do desenvolvimento, antes dos 18 anos de idade.

Anteriormente a divulgação dos critérios diagnósticos do DSM-5, o nível de deficiência intelectual era classificado em função dos índices obtidos nas testagens psicométricas, com o estabelecimento de uma relação inversa entre o índice de QI e o grau da deficiência. Quanto menor era o primeiro (QI), maior era o grau da deficiência. A partir do DSM-5 a gravidade da deficiência intelectual passou a ser definida em função do nível de comprometimento do funcionamento adaptativo dos sujeitos, visto que os prejuízos neste quesito é que indicam o grau de suporte (apoio) necessário para a adaptação da pessoa com deficiência.

Os níveis de apoio são dados pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2009) que considera o grau de suporte que uma pessoa com qualquer tipo de deficiência possa requerer para garantir condições satisfatórias de inclusão social e a sua participação na vida em comunidade como base para a classificação desses níveis. A AAIDD classificou 06 (seis) níveis de apoio, sendo eles: necessidade de suporte mais leve, necessidade de suporte moderado, necessidade de suporte severo, necessidade de suporte severo com comportamento moderado e médico, necessidade de suporte severo com comportamento mais grave e médico moderado com segurança comunitária e necessidade de suporte severo extraordinário médico e comportamental com segurança comunitária.

A partir da classificação da AAIDD, foram elaborados 04 (quatro) níveis para classificar a deficiência intelectual, recebendo a nomenclatura de: deficiência intelectual em grau leve (Cid-10: F 70), deficiência intelectual em grau moderada (Cid-10: F 71), deficiência intelectual em grau grave (Cid-10: F 72), deficiência intelectual em grau profundo (Cid-10: F 73), todas elas com classificação indicado pelo Código Internacional de Doenças versão 10



(CID-10). Esta classificação deve levar em consideração a análise da autonomia nos domínios conceitual, social e prático, variando de deficiência leve até profunda quanto menor for à autonomia e adaptação da pessoa.

Aspectos sobre a história da deficiência intelectual e a mudanças conceituais foram apresentados no trabalho de Moreira e Moreira (2017). De Souza Bridi e Baptista (2014) também apresentam uma exploração sobre o conceito de deficiência a partir dos manuais diagnósticos. E ainda, Dias e Oliveira (2013) apresentam uma discussão muito profícua sobre a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural, discutindo o quando a visão biomédica tem restringido a visão da sociedade sobre essas pessoas.

Em suma, a deficiência intelectual reúne prejuízos no funcionamento mental da pessoa em vários aspectos. Este quadro é confirmado quando há a presença de possíveis atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor, presença de quadro de hipotonia motora, credulidade e assimbolia, pobreza de recursos (cognitivos e intelectuais) e dependência excessiva. Fica evidente que uma criança ou adolescente com deficiência intelectual apresentará dificuldades para a aquisição de conhecimento dentro do processo de escolarização, mas a simples presença de dificuldade de aprendizagem não pode ser tomada como indicativo de quadro de déficit cognitivo ou intelectual.

Parece que a deficiência intelectual pode ser considerada como sendo um transtorno resultante da somatória de prejuízos observados pelo desempenho deficitário da pessoa nas habilidades verbais, não verbais e na capacidade funcional, onde se observa déficit na aplicação de recursos nos domínios conceitual, prático e social. No entanto, não é possível para uma sociedade inclusiva sustentar a ideia de que a deficiência seja um fato inerente ao organismo humano, mas algo muito maior em termos de compreensão.

Transtorno específico da aprendizagem

O transtorno específico da aprendizagem compõe o grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento que confere às crianças ou aos adolescentes alterações na esfera cognitiva, de forma geral, em sua capacidade para perceber ou processar informações verbais ou não verbais com eficiência e exatidão. Admite-se que este transtorno tenha uma origem biológica que inclui uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais, comumente associados as manifestações comportamentais (APA, 2013). De acordo com a



pesquisa de Favero e Calsa (2013) sobre as definições de dificuldade de aprendizagem, nota-se que o conceito adotado no DSM-5 se aproxima dos conceitos sobre dificuldade de aprendizagem difundidos em 1990 pela National Joint Committee on Learning Disabilities – NUCLD e a US Office of Education – USOE, este último divulgado em 1977.

Em suma, o transtorno específico da aprendizagem confere à pessoa perturbações no ritmo e qualidade da aprendizagem das habilidades acadêmicas, devendo ser descartada a falta de oportunidade de aprendizagem do sujeito ou mesmo que este esteja recebendo uma educação escolar inadequada ou insuficiente (APA, 2013). Este último, o da educação escolar inadequada, confere igualmente aos estudantes prejuízos em sua aprendizagem e no desenvolvimento das habilidades acadêmicas, cujos déficits observados são passivos de serem classificados como dificuldade de aprendizagem. No entanto, a aparente ausência de uma visão crítica dos inúmeros problemas existentes na estrutura político pedagógica tem feito com que parte dos agentes envolvidos na problemática da aprendizagem não se vejam parcialmente responsáveis pelo fracasso escolar de seus alunos. Por conseguinte, recai somente sobre os alunos a suspeita de que estes apresentem déficits intelectuais justificando, desta forma, que estes alunos sejam encaminhados para os serviços de avaliação diagnóstica para comprovação da suspeita e posteriormente incluídos em salas de recursos como aluno especial.

Desta forma, problemas de ordem estrutural, político, orçamentário e metodológico que afetam negativamente a qualidade da educação no Brasil passam despercebido, restando ao estudante a dúvida sobre a sua capacidade intelectual ao lado das condições socioeconômicas de sua família como sendo uma possibilidade para explicar o seu baixo rendimento escolar. O transtorno específico da aprendizagem não está associado a déficits na capacidade funcional e adaptativa, embora se observe alterações de comportamento como agitação, desatenção, ansiedade e dificuldade na interação social, esta última, em consequência de processos de exclusão vivenciados pelos estudantes com dificuldade em sua aprendizagem.

Tabaquim (2016) em seu trabalho teórico sobre os transtornos de aprendizagem não verbal (TANV) aponta diversas alterações específicas deste transtorno, definido como uma inabilidade em interpretar aspectos não-verbais do ambiente. Descreve diversas características, entre elas as questões relacionadas à dificuldade para estabelecer e



compreender aspectos da comunicação não verbal, em funções prosódicas e pragmáticas da linguagem, déficit no comportamento exploratório, além de déficit no raciocínio espacial e matemático. Podendo ainda ser observado atraso no desenvolvimento na primeira infância e déficits na esfera do desenvolvimento motor. Embora este transtorno se caracterize pela ausência de deficiência intelectual, nota-se que todas as características citadas do TANV são observadas nas pessoas com deficiência intelectual e também no transtorno do espectro autista, podendo gerar confusões em sua correta identificação.

CONSIDERAÇÕES

No tocante a legislação educacional, a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente, nos artigos 58 a 60 encontram-se registrados as diretrizes que norteiam o desenvolvimento da educação especial. Observa-se no artigo 58, caput, que a definição de educação especial não contempla todos os transtornos descritos no mais novo manual de transtornos mentais, o DSM-5. Trata apenas dos estudantes com deficiência, contemplando assim a deficiência intelectual e os transtornos globais do desenvolvimento.

No campo da inclusão educacional, embora se evidenciem avanços (LIMA, 2017), devemos apontar lacunas que precisam ser analisadas para a devida construção de novas propostas inclusivas. Outros diagnósticos que não apontam a deficiência intelectual ou os transtornos globais do desenvolvimento, mas que evidenciam déficits na capacidade intelectual do sujeito (inteligência média inferior, limítrofe) e os transtornos específicos da aprendizagem não estão contemplados nos programas previstos nos serviços de saúde, assistencial e educacional. A ausência de política educacional para os casos citados tem gerado angústia por parte das famílias dos alunos que recebem algum diagnóstico não contemplado pela legislação, pois estes acabam enfrentando suas dificuldades educacionais sem apoios específicos.

Em muitos casos encaminhados para avaliação neuropsicológica a suspeita de déficit cognitivo (deficiência intelectual) não se confirma, levantando fortes evidências de transtornos de aprendizagem ou mesmo de problemas no processo ensino aprendizagem que a criança ou adolescente esta inserida. Os resultados obtidos em tais avaliações podem indicar a tendência de colocar sobre a capacidade intelectual do estudante a maior possibilidade de



explicação do seu fracasso escolar, fato que em muitos casos não se confirma. No entanto, essas pessoas igualmente requerem apoios específicos de acordo com as suas especificidades, contudo, não recebem apoio educacional especializado no contexto escolar, pela inexistência de um transtorno contemplado na educação especial.

Uma das possibilidades de ofertar processos e metodologias educacionais especializadas a uma gama maior de alunos que enfrentam dificuldades em seu aprendizado escolar é o de promover alteração na legislação educacional. Neste sentido, cabe aos legisladores e secretários de educação em âmbito municipal e estadual ampliar em sua legislação específica a definição de educação especial, permitindo contemplar todos os transtornos classificados no DSM-5 (especificando também como desenvolver e quais recursos serão necessários para contemplar as demandas para o melhor desenvolvimento desses alunos). Com isso é possível privilegiar o amparo pedagógico à todos os estudantes que foram identificados dentro deste espectro de transtornos do neurodesenvolvimento. Outro fato, dado digno de incluir na esfera da educação especial, refere-se aos alunos que, após passarem por avaliação neuropsicológica, foram classificados com perfil intelectual na faixa limítrofe. Embora este perfil cognitivo não seja classificada como deficiência intelectual, é sabido que trata-se de um funcionamento muito próximo da deficiência. Estudantes com este perfil cognitivo notoriamente encontram muitas barreiras em seu processo de aprendizagem escolar, mas não recebem nenhum apoio pedagógico adicional para superação de suas dificuldades.

A instrumentalização teórica e pedagógica dos profissionais da educação também constitui em mais uma possibilidade de melhorar a compreensão sobre a aprendizagem, seus processos e os transtornos que podem causar empecilhos no desenvolvimento educacional dos alunos. A discussão e divulgação de ferramentas e de métodos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem das crianças com dificuldades também constituem em outro avanço possível de ser obtido.

De maneira geral, a diminuição de lacunas existentes no entorno das dificuldades de aprendizagem, e, a conseqüente ampliação da interface entre os profissionais envolvidos com a educação (professores, psicopedagogos e neuropsicólogos) e os alunos deve ocorrer em duas vertentes. A primeira na esfera legislativa e na esfera formativa.



REFERÊNCIAS

AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Developing individual budgets and reimbursement levels using the supports intensity scale**. 2009. Disponível em: https://aaid.org/docs/default-source/sis-docs/aaiddb-wmanual_june30webpresentation93BD4B145CFC.pdf?sfvrsn=2, acesso em: 28/12/2017, às 17:40 h.

APA, American Psychiatry Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-5. Porto Alegre: Artmed. 2013. 976 p.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org). **APRENDIZAGEM: processos psicológicos e o contexto social na escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 277 p.

BRASIL. **Câmara dos Deputados**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 16 nov. 2018.

CARRARA, Kester (Org). **Introdução à psicologia da educação**. Seis abordagens. São Paulo: Avercamp. 2004. 186 p.

COLL, MARCHESI, PALACIOS. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Psicologia da educação escolar. 2ª ed. vol. 2. Porto Alegre: Artmed. 472 p.

BRIDI, Fabiane Romano; DE SOUZA, BAPTISTA, Claudio Roberto. Deficiência mental: o que dizem os manuais diagnósticos? **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 499-512. 2014.

DIAS, LOPES DE OLIVEIRA. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Educação Especial**. Marília.. n. 2, p. 169-182. 2013.

FÁVERO, Maria Teresa Martins, CALSA, Geiva Carolina. Dificuldades de aprendizagem? **Universidade Estadual de Maringá**, Seminário de pesquisa do PPE, 2013, p. 1-14.

FUENTES, MALLOY-DINIZ, CAMARGO, COSENZA. **Neuropsicologia**. Teoria e prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, 432 p.

GERMANN, Paul J. Development of the attitude toward Science in school assessment and its use to investigate the relationship between Science achievement and attitude toward Science in school. **Journal of research in science teaching**, . n.25, v.8, p. 689-703, 1988.

HILGARD, Ernest Ropiequet. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e universitária: E.P.U, 1973. 692p.

KAHHALE, Edna M. Peters (Org). **A diversidade da psicologia**. Uma construção teórica. 2ª Ed. São Paulo: Cortez. 2006. 304 p.



KLAUSMEIER, Herbert J. **Manual de psicologia educacional**. Aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo: Harbra, 1977. 605 p.

LEZAK, Muriel Deutsch. **Neuropsychological assessment**. 3ª ed. New York: Oxford University Press. 1995. 549 p.

LIMA, Roger dos Santos. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Pedagogia – UFMT**. n. 6, jan/jun, 2017.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1981. 346 p.

MOREIRA, Mayara Laet; MOREIRA, Marilene Ferreira de Laet. História, considerações e caracterizações da deficiência intelectual: a importância de entender conceitos. **Revista Pedagogia – UFMT**, n. 7. Jul/dez. 2017.

MUSZKAT, Mauro; MELLO, Claudia Berlim; RIZZUTTI, Sueli. **Neurodesenvolvimento e transdisciplinaridade**. Temas em neuropsicologia infantil. São Paulo: Mennon, 2010. 192 p.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Psicologia & educação**. Revendo contribuições. São Paulo: Educ. 2000. 179 p.

POLITY, Elizabeth. **Dificuldade de ensinagem: que história é essa...?**. São Paulo, SP: Vetor, 2002. 239 p.

ROTTA, OHLWEILER, RIEGO. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. 477 p.

SCHWARTMAN, José Salomão. **Transtorno de déficit de atenção**. São Paulo: Mennon, 2008, 3ª ed. 127 p.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merrighi. Transtornos da aprendizagem não-verbal. **Rev. Psicopedagógica**, v. 33, n. 102, p. 358-364, 2016.

WINOGRAD, Monah; JESUS, Milena Vasconcelos Martins & UEHARA, Emmy. Aspectos qualitativos na prática da avaliação neuropsicológica. **Ciência & Cognição**, v.17, n. 2, p. 002-013, 2012.