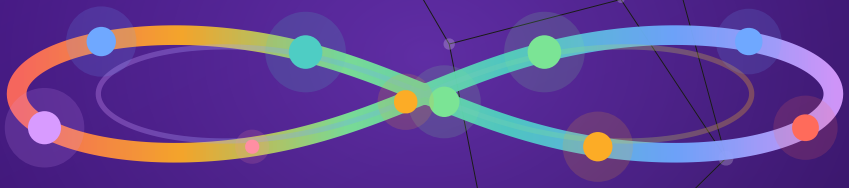
NEURODIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Aprendizagem, Participação e Respostas Educacionais à Variabilidade Humana



Joana Darc Bezerra da Conceição • Nagma Dias de Souza Santos
Joslei Bezerra Leal Dourado • Uilli Oliveira Dourado

EDITORA MANUAL

NEURODIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Aprendizagem, Participação e Respostas Educacionais à Variabilidade Humana

Joana Darc Bezerra da Conceição • Nagma Dias de Souza Santos
Joslei Bezerra Leal Dourado • Uilli Oliveira Dourado

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 2026

NEURODIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Aprendizagem, Participação e Respostas Educacionais à Variabilidade Humana

• • •

Joana Darc Bezerra da Conceição • Nagma Dias de Souza Santos
Joslei Bezerra Leal Dourado • Uilli Oliveira Dourado

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITORA MANUAL • 1ª edição • 2026

EXPEDIENTE EDITORIAL

TÍTULO
Neurodiversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas: Aprendizagem, Participação e Respostas Educacionais à Variabilidade Humana

EDITORA
EDITORA MANUAL CNPJ: 12.072.139/0001-20

(27) 99750-4756 www.editoramanual.com.br editoramanualoficial@gmail.com

Rua Costa Brandão,785, Loja A, São Benedito, Cariacica, Espírito Santo – ES, CEP:

29145-340

EDIÇÃO
1ª edição, 2026

AUTORES
Joana Darc Bezerra da Conceição
Nagma Dias de Souza Santos
Joslei Bezerra Leal Dourado
Uilli Oliveira Dourado

ORGANIZAÇÃO
Kátia Karolini Amaro El Alam

EDITOR-CHEFE
Afonso Henrique Souza de Assis

PRODUTOR EDITORIAL
Kátia Karolini Amaro El Alam

REVISÃO
Kátia Karolini Amaro El Alam

CAPA
Claude

BIBLIOTECÁRIA RESPONSÁVEL
Janaiana Ramos

REVISÃO DE TEXTO E CAPA
Kátia Karolini Amaro El Alam

DIAGRAMAÇÃO
Kátia Karolini Amaro El Alam

CORPO EDITORIAL
Dra. Mônica Aparecida Bortolotti – Universidade Estadual do Paraná
Dr. Walmir Fernandes Pereira – MUST University
Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior – Universidade de Brasília
Dr. Gabriel Arruda Burani - Univerdidad de Ciencias Empresariales e Sociales
Dr. Januario Neto Pereira Sarmento – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
Dr. Tiago Piñeiro Martins – Secretaria Municipal de Educação de Salvador
Dra. Lucimara Cabreira Benitez – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Me. Afonso Henrique Souza de Assis – Universidad Leonardo da Vinci
Me. Elizabete Nascimento Aguiar – Universidade de Passo Fundo
Me. Swelen Freitas Gabarron – Universidade Tuiuti do Paraná
Me. José Neto de Oliveira Felippe – Faculdade de Caldas Novas
Me. Sueli Cristina Merotto Pereira – Secretaria Municipal de Educação - Prefeitura de Marataízes

Catalogação na publicação

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

N494

Neurodiversidade e práticas pedagógicas inclusivas: aprendizagem, participação e respostas educacionais à variabilidade humana / Organização de Kátia Karolini Amaro El Alam. – Cariacica/ES: Editora Manual, 2026.

Autoras: Joana Darc Bezerra da Conceição, Nagma Dias de Souza Santos, Joslei Bezerra Leal Dourado, Uilli Oliveira Dourado.

Livro em PDF

ISBN: 978-65-831-2119-6
DOI: 10.29327/5932244

1. Educação inclusiva. 2. Práticas pedagógicas. I. Alam, Kátia Karolini Amaro El (Organizadora). II. Título.

CDD 371.9

Índice para catálogo sistemático
I. Educação inclusiva

Obra publicada em Setembro de 2026.

DOI: 10.29327/5932244

© 2026. Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, armazenada ou transmitida por qualquer meio sem observância da legislação aplicável e dos direitos autorais.

APRESENTAÇÃO

Neurodiversidade e Práticas Pedagógicas Inclusivas: Aprendizagem, Participação e Respostas Educacionais à Variabilidade Humana parte de uma questão central para a educação contemporânea: como ensinar grupos humanos neurologicamente diversos sem transformar diferença em abandono curricular, sofrimento evitável ou participação apenas simbólica. A obra desloca o foco da adaptação unilateral do estudante para a relação entre pessoa, ambiente, ensino e participação, preservando simultaneamente o direito à diferença e a responsabilidade institucional pela aprendizagem.

Ao longo dos capítulos, neurodiversidade é tratada com precisão conceitual, sem funcionar como diagnóstico, rótulo genérico ou explicação totalizante. Autismo, TDAH, funções executivas, dislexia, discalculia, linguagem e processamento sensorial são discutidos a partir das barreiras e demandas que podem emergir no cotidiano escolar. O objetivo não é romantizar dificuldades nem reduzir estudantes a déficits, mas compreender como perfis distintos interagem com tarefas, ambientes, formas de comunicação, critérios de avaliação e expectativas pedagógicas.

A discussão avança para flexibilidade pedagógica, desenho de experiências acessíveis, pertencimento, estigma, expectativas docentes, autonomia e transições escolares. Nesse percurso, a obra diferencia presença física de participação significativa e adaptação de empobrecimento curricular. Apoios, recursos e ajustes são analisados segundo sua capacidade de ampliar acesso ao currículo, expressão do conhecimento, autorregulação e autonomia progressiva, mantendo altas expectativas compatíveis com as características e necessidades concretas de cada estudante.

Formação docente, colaboração com famílias e articulação com profissionais de diferentes áreas aparecem como responsabilidades que precisam ser sustentadas institucionalmente. A inclusão não pode depender apenas da boa vontade ou da experiência isolada de um professor. Requer circulação de informações relevantes, planejamento compartilhado, continuidade entre etapas, escuta do estudante, reavaliação dos apoios e capacidade de aprender com os resultados produzidos pela própria escola.

Destinada a professores, profissionais da educação especial, gestores, pesquisadores, estudantes e equipes que participam da construção de práticas inclusivas, a obra propõe uma leitura exigente da variabilidade humana: reconhecer

diferenças sem hierarquizar vidas, oferecer apoio sem retirar agência e organizar o ensino para que participação, aprendizagem, autonomia e pertencimento sejam resultados educacionais efetivamente observáveis. Mais do que incorporar um novo vocabulário, trata-se de revisar critérios, ambientes e decisões para que o direito de aprender não dependa da proximidade com um padrão único de funcionamento.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

CAPÍTULO 1 — Neurodiversidade e educação: da normalização da diferença ao direito de aprender 23

CAPÍTULO 2 — Perfis neurodivergentes e variabilidade dos processos de aprendizagem 40

CAPÍTULO 3 — Autismo no cotidiano escolar: participação, comunicação e aprendizagem 55

CAPÍTULO 4 — TDAH, funções executivas e autorregulação no contexto educacional 69

CAPÍTULO 5 — Dislexia, discalculia e outras diferenças específicas de aprendizagem 83

CAPÍTULO 6 — Processamento sensorial, linguagem e demandas invisíveis da experiência escolar 97

CAPÍTULO 7 — Flexibilidade pedagógica e desenho de experiências acessíveis de aprendizagem 112

CAPÍTULO 8 — Pertencimento, estigma, expectativas docentes e participação de estudantes neurodivergentes 127

CAPÍTULO 9 — Autonomia, transições escolares e construção de trajetórias educacionais 145

CAPÍTULO 10 — Formação docente, colaboração com famílias e responsabilidade institucional pela inclusão 159

CONSIDERAÇÕES FINAIS 174

REFERÊNCIAS 183

SOBRE OS AUTORES 193

INTRODUÇÃO

A escola moderna foi organizada em torno de uma expectativa de regularidade. Horários comuns, tempos relativamente padronizados para realizar tarefas, formas predominantes de comunicação, modos específicos de permanecer sentado, prestar atenção, responder a perguntas, tolerar estímulos, organizar materiais, iniciar atividades e demonstrar aprendizagem compõem uma gramática cotidiana tão naturalizada que muitas vezes deixa de ser percebida como escolha institucional. Quando um estudante se ajusta a essa gramática, sua forma de aprender tende a parecer neutra; quando não se ajusta, a diferença aparece rapidamente como problema individual. É nesse descompasso entre a variabilidade humana e ambientes educacionais construídos a partir de um intervalo estreito de comportamentos esperados que a discussão sobre neurodiversidade ganha relevância pedagógica.

Neurodiversidade não designa um diagnóstico, uma síndrome ou uma categoria clínica. Em seu sentido mais amplo, refere-se à diversidade das formas de funcionamento neurológico presentes na população humana. O termo ganhou densidade política e teórica a partir do final do século XX, especialmente em diálogo com movimentos de pessoas autistas e com os estudos da deficiência. Singer (1999) participou da formulação inicial do conceito ao deslocar a diferença neurológica do campo exclusivo da anormalidade para uma categoria de diferença humana. Nas décadas seguintes, a expressão passou a circular em contextos acadêmicos, clínicos, educacionais e de ativismo, nem sempre com o mesmo significado. Essa multiplicidade

exige precisão: reconhecer que cérebros e modos de funcionamento variam não é o mesmo que adotar uma determinada posição normativa sobre diagnóstico, deficiência, intervenção ou escolarização.

Dwyer (2022) propõe justamente distinguir a neurodiversidade como característica de uma população dos diferentes enfoques ou paradigmas da neurodiversidade que procuram interpretar as implicações dessa variação. Essa distinção evita um equívoco recorrente: imaginar que reconhecer neurodiversidade obrigaria a negar sofrimento, impedimentos funcionais ou necessidades intensas de apoio. O debate científico é mais complexo. Em estudo com pessoas autistas, familiares e outros participantes, Kapp et al. (2013) encontraram que a valorização do autismo como identidade podia coexistir com o reconhecimento de dificuldades e com o apoio a estratégias destinadas a reduzir problemas concretos sem tentar eliminar a condição. A tensão entre diferença e deficiência, portanto, não precisa ser resolvida escolhendo apenas um dos lados. Uma característica pode participar da identidade de uma pessoa e, ao mesmo tempo, gerar limitações importantes em determinados contextos ou interagir com barreiras que restringem sua participação.

Essa compreensão é especialmente produtiva na educação porque desloca a pergunta. Em vez de começar por 'o que há de errado com este estudante?', a escola pode perguntar quais demandas estão produzindo dificuldade, que barreiras existem no ambiente, quais habilidades já estão disponíveis, quais precisam ser ensinadas e que apoios permitem participação e aprendizagem sem apagar características pessoais. O deslocamento não elimina avaliação,

diagnóstico ou intervenção especializada quando necessários. Ele impede, porém, que o diagnóstico se transforme em explicação totalizante para qualquer dificuldade observada e que o estudante seja reduzido a um conjunto de déficits presumidos. Pellicano e den Houting (2022), ao discutir a neurodiversidade na ciência do autismo, criticam justamente o excesso de foco em déficits individuais, a pouca atenção ao contexto e a estreiteza de perspectivas produzida quando as próprias pessoas autistas permanecem afastadas da definição dos problemas considerados relevantes.

No cotidiano escolar, essa mudança de perspectiva tem consequências concretas. Atenção sustentada, inibição de respostas, flexibilidade cognitiva, planejamento, memória de trabalho, linguagem, leitura, escrita, processamento sensorial e comunicação social não se distribuem de forma idêntica entre estudantes. Também não operam de maneira isolada. Uma sala ruidosa pode exigir esforço desproporcional de um estudante sensível a estímulos auditivos; uma instrução longa e apenas oral pode aumentar a demanda sobre memória de trabalho; uma atividade com múltiplas etapas implícitas pode ser academicamente simples e executivamente difícil; uma avaliação com tempo rígido pode medir velocidade de processamento junto com o conhecimento que pretendia avaliar. Nesses casos, a dificuldade observada resulta da interação entre a tarefa, o ambiente e o perfil do estudante. Mudar uma dessas dimensões pode alterar significativamente o desempenho sem que o conteúdo curricular precise ser empobrecido.

Ao mesmo tempo, a noção de neurodiversidade precisa ser protegida de simplificações pedagógicas sedutoras. Reconhecer variabilidade entre estudantes não confirma a ideia de que cada pessoa possuiria um 'estilo de aprendizagem' fixo — visual, auditivo, cinestésico ou equivalente — que deveria ser diagnosticado e receber ensino correspondente. A revisão de Pashler et al. (2008) não encontrou base adequada para sustentar a hipótese de que combinar o formato de ensino a supostos estilos individuais melhore a aprendizagem. Neurodiversidade e estilos de aprendizagem são discussões distintas. A primeira chama atenção para diferenças reais de funcionamento, acessibilidade e participação; a segunda, quando utilizada como tipologia rígida, pode criar novos rótulos sem evidência suficiente. Uma pedagogia inclusiva precisa ser flexível sem abandonar o compromisso com práticas de ensino sustentadas por conhecimento científico.

Há, portanto, dois reducionismos que esta obra procura evitar. O primeiro consiste em tratar toda neurodivergência apenas como déficit a ser corrigido, interpretando adaptação bem-sucedida como aproximação do comportamento neurotípico. O segundo consiste em romantizar diferenças neurológicas a ponto de tornar invisíveis sofrimento, deficiência, comorbidades, dificuldades severas de comunicação, autorregulação ou aprendizagem e a necessidade de apoios especializados. Nenhum dos extremos responde à complexidade da experiência escolar. Uma abordagem educacional madura pode reconhecer potencialidades, interesses, competências e formas legítimas de identidade sem negar que alguns estudantes necessitam de

mediações intensas, tecnologias, comunicação aumentativa, apoio de profissionais, ajustes ambientais ou intervenção clínica articulada com a rede de saúde.

O próprio vocabulário exige cuidado. Expressões como 'neurotípico', 'neurodivergente' e 'neurominoria' surgiram principalmente em contextos sociopolíticos e não constituem classificações diagnósticas oficiais. O alcance de 'neurodivergente' também varia entre autores e comunidades: frequentemente inclui pessoas autistas, com TDAH, dislexia e outras diferenças do neurodesenvolvimento ou da aprendizagem, mas suas fronteiras não são universalmente fixadas. Por essa razão, este livro utiliza o termo como categoria descritiva ampla quando a discussão se refere à diversidade de funcionamento neurológico e utiliza os nomes clínicos ou educacionais específicos quando a precisão exige distinguir condições, direitos, evidências ou necessidades de apoio. Essa escolha evita usar uma categoria guarda-chuva para apagar diferenças importantes entre perfis que possuem mecanismos, trajetórias e demandas educacionais distintas.

No Brasil, essa precisão é também jurídica. Neurodiversidade não corresponde ao público da Educação Especial como categoria legal única. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, dirige-se a estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação e determina que sua inclusão em classes e escolas comuns seja acompanhada dos apoios necessários à participação, permanência e aprendizagem. O mesmo marco organiza

o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Plano Educacional Individualizado a partir da identificação de barreiras, potencialidades e demandas de apoio, sem reduzir a decisão pedagógica à apresentação de um documento clínico (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2025b). A Portaria MEC nº 421/2026 reforça que o padrão de qualidade da educação especial inclusiva deve ser expresso pelo conjunto de apoios necessários ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2026a).

O transtorno do espectro autista ocupa posição específica nesse desenho. A Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa autista pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e a regulamentação educacional brasileira assegura sua inclusão em sistema educacional inclusivo e, em situações de necessidade comprovada, apoio especializado no contexto escolar (BRASIL, 2012; BRASIL, 2014). Isso não significa que todo estudante autista necessite das mesmas adaptações ou da mesma intensidade de apoio. O espectro envolve grande heterogeneidade de comunicação, linguagem, autonomia, cognição, funcionamento adaptativo e necessidades sensoriais. O diagnóstico define uma condição; não substitui a avaliação pedagógica do estudante concreto.

TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem ilustram outra configuração. A Lei nº 14.254/2021 determina que o poder público mantenha programa de acompanhamento integral, prevendo identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional na rede de ensino e apoio terapêutico especializado na saúde quando necessário. A norma também assegura acompanhamento

específico, no âmbito escolar, aos educandos cujas alterações de leitura, escrita ou atenção repercutam na aprendizagem (BRASIL, 2021). Esses estudantes não se tornam automaticamente público do Atendimento Educacional Especializado apenas pela presença de TDAH ou dislexia. A obrigação pedagógica de responder à dificuldade, entretanto, existe. Essa distinção impede dois erros opostos: exigir enquadramento na Educação Especial para oferecer qualquer apoio ou presumir que a ausência desse enquadramento autorize a escola a ignorar barreiras de aprendizagem.

O marco dos direitos das pessoas com deficiência amplia ainda mais o sentido da responsabilidade educacional. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento brasileiro com status constitucional, reconhece o direito a sistema educacional inclusivo, adaptações razoáveis e medidas individualizadas de apoio capazes de maximizar desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009). A Lei Brasileira de Inclusão traduz esse compromisso ao atribuir ao poder público o dever de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem, institucionalizar serviços e adaptações e assegurar acesso ao currículo em condições de igualdade (BRASIL, 2015). Nessa arquitetura, a deficiência não é compreendida apenas como atributo localizado no corpo: a interação com barreiras participa da restrição de participação. Essa formulação oferece uma ponte importante com a neurodiversidade, ainda que os conceitos não sejam equivalentes.

Os dados educacionais recentes mostram por que matrícula em classe comum não pode ser usada como sinônimo de inclusão

concluída. No Censo Escolar de 2025, 96% dos estudantes de 4 a 17 anos registrados como público da Educação Especial estavam em classes comuns; 45,8% estavam em classes comuns com registro de Atendimento Educacional Especializado e 50,2% em classes comuns sem esse atendimento (INEP, 2026). O mesmo levantamento registrou forte crescimento das matrículas de estudantes com transtorno do espectro autista nos últimos anos. Esses números descrevem escolarização registrada, não prevalência clínica, qualidade da experiência ou suficiência dos apoios. Mudanças de identificação, acesso ao diagnóstico, registro e matrícula podem contribuir para a evolução das séries. Ainda assim, a expansão torna impossível tratar inclusão como questão periférica reservada a poucas escolas ou profissionais especializados.

O desafio contemporâneo desloca-se, portanto, da simples presença para a qualidade da participação. Uma revisão sistemática de Tsou et al. (2024) sobre intervenções escolares destinadas à inclusão social de estudantes autistas identificou que mudanças dirigidas ao estudante, aos pares, aos profissionais ou ao ambiente podiam ampliar a acessibilidade das atividades, mas isso não significava necessariamente melhora equivalente em reciprocidade e amizade. A distinção é valiosa: estar na mesma sala, executar uma atividade ou ser fisicamente incluído em um grupo não garante pertencimento, reconhecimento ou interação significativa. A escola pode eliminar uma barreira de acesso e manter outras barreiras sociais, comunicacionais ou atitudinais funcionando silenciosamente.

O mesmo raciocínio vale para aprendizagem. Flexibilizar não significa simplesmente oferecer uma tarefa mais fácil ao estudante que encontra dificuldade. Em muitos casos, a resposta inclusiva é tornar explícito aquilo que estava implícito, decompor etapas, oferecer apoio visual, reduzir ruído irrelevante, permitir diferentes formas de resposta, antecipar mudanças, ampliar tempo quando velocidade não é o objeto avaliado, disponibilizar tecnologia assistiva ou ensinar diretamente estratégias de autorregulação e organização. Em outros casos, a adaptação precisa ser individualizada porque uma barreira não pode ser resolvida apenas por desenho geral da aula. A decisão adequada depende de identificar qual aspecto da tarefa é essencial ao objetivo de aprendizagem e qual aspecto funciona apenas como obstáculo acidental.

Essa distinção protege a expectativa acadêmica. Um dos riscos mais persistentes da escolarização de estudantes com diagnósticos é transformar necessidade de apoio em presunção de incapacidade. Expectativas reduzidas podem aparecer como cuidado: menos perguntas, tarefas permanentemente simplificadas, participação apenas simbólica em atividades coletivas, ausência de correção porque 'ele já tentou', ou aprovação sem evidência de aprendizagem. A intenção pode ser protetiva, mas o resultado é exclusão curricular. Uma perspectiva de neurodiversidade educacionalmente consistente não pressupõe que todos alcançarão os mesmos objetivos pelo mesmo caminho, nem que todo currículo permanecerá invariável em qualquer situação; pressupõe, porém, que diferenças neurológicas não autorizam a instituição a abandonar antecipadamente o ensino.

Também é necessário reconhecer a posição do professor. A expansão das demandas inclusivas frequentemente ocorre em contextos de turmas numerosas, formação desigual, recursos limitados, escassez de tempo para planejamento colaborativo e acesso irregular a equipes de apoio. Transformar inclusão em responsabilidade moral individual do docente produz frustração e pouco altera estruturas. A pergunta relevante não é apenas se o professor 'sabe lidar' com um estudante neurodivergente, mas se a instituição organiza informação, planejamento, colaboração, formação continuada, acompanhamento, recursos e canais de decisão capazes de sustentar respostas pedagógicas consistentes. A neurodiversidade, nesse sentido, exige repensar o desenho da escola tanto quanto a prática da sala de aula.

Essa responsabilidade institucional não elimina a colaboração com famílias e profissionais de saúde. Ao contrário, torna essa colaboração mais precisa. A família pode oferecer informações decisivas sobre comunicação, regulação, interesses, histórico escolar, sinais de sobrecarga e estratégias já testadas; profissionais de saúde podem contribuir com diagnóstico, funcionalidade, tratamento e recomendações específicas. A escola, contudo, conserva uma tarefa que não pode terceirizar: transformar informações sobre o estudante em decisões pedagógicas relacionadas a currículo, ensino, avaliação, convivência e participação. Laudos não elaboram aulas. Diagnósticos não definem, sozinhos, o que o estudante compreendeu. Recomendações clínicas precisam ser interpretadas à luz dos objetivos educacionais e das condições concretas do ambiente escolar.

Há ainda uma dimensão ética na participação do próprio estudante. Perspectivas contemporâneas da neurodiversidade questionam sistemas em que pessoas neurodivergentes são continuamente descritas, avaliadas e atendidas sem terem voz proporcional na definição do que constitui problema, apoio ou resultado desejável. Na educação, essa crítica convida a diferenciar comportamento que realmente coloca aprendizagem, segurança ou participação em risco de comportamento apenas incomum ou inconveniente para adultos. Também convida a perguntar quais adaptações o estudante percebe como úteis, quais situações geram sobrecarga, como prefere comunicar necessidades e quais objetivos possui para sua própria trajetória. Escutar não significa transferir ao estudante toda a responsabilidade pelo plano; significa reconhecer que experiência vivida é uma fonte legítima de informação pedagógica.

O novo Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 15.388/2026, reforça essa direção ao estabelecer, entre os objetivos para a Educação Especial Inclusiva, acesso, permanência, Atendimento Educacional Especializado de qualidade e aprendizagem ao longo das etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2026b). O avanço normativo é relevante porque desloca o indicador de sucesso para além da matrícula. Entretanto, nenhuma lei produz inclusão apenas por existir. Entre a norma e a experiência do estudante estão decisões sobre formação de turmas, planejamento, comunicação, avaliação, apoio profissional, materiais, espaço físico, gestão de conflitos, transições escolares e expectativas. É nesse nível intermediário — nem apenas

legal, nem apenas individual — que a prática pedagógica pode transformar direitos abstratos em possibilidades reais.

A tese desenvolvida neste livro parte dessa tensão. A inclusão pedagógica de estudantes neurodivergentes não deve ser medida pela proximidade física com a classe comum nem pela capacidade de reproduzir padrões neurotípicos de comportamento. Ela precisa ser avaliada pela capacidade institucional de garantir acesso inteligível ao currículo, participação significativa, aprendizagem demonstrável, autonomia progressiva e pertencimento, com apoios proporcionais às barreiras e sem redução automática das expectativas acadêmicas. Essa formulação desloca a neurodiversidade de um discurso celebratório sobre diferenças para uma exigência concreta de qualidade educacional.

Os capítulos que seguem constroem esse argumento de maneira progressiva. O primeiro discute o próprio paradigma da neurodiversidade e a passagem de modelos centrados na normalização para uma abordagem orientada ao direito de aprender. O segundo examina a variabilidade dos processos de aprendizagem sem converter perfis em tipologias rígidas. Autismo, TDAH, funções executivas, dislexia, discalculia, linguagem e processamento sensorial aparecem posteriormente não como caixas independentes, mas como problemas que exigem compreender a relação entre características do estudante e demandas escolares. A obra então desloca o foco para desenho pedagógico, pertencimento, expectativas, autonomia, transições, formação docente e colaboração com famílias, de modo que a

discussão sobre condições específicas permaneça conectada à responsabilidade da instituição.

Esse percurso também estabelece um limite metodológico importante: diagnóstico não será utilizado como atalho explicativo. Sempre que possível, a análise parte de mecanismos, barreiras, evidências e implicações pedagógicas verificáveis. Isso significa reconhecer, por exemplo, que dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem necessitar de apoios diferentes, enquanto estudantes com diagnósticos distintos podem enfrentar uma mesma barreira em uma determinada atividade. Significa também admitir que algumas estratégias funcionam para parte dos estudantes e não para todos, que certas evidências são mais robustas do que outras e que práticas populares precisam ser examinadas criticamente quando não possuem sustentação suficiente.

A questão que orienta a obra, portanto, não é como construir uma escola especial dentro da escola comum para cada rótulo diagnóstico. É como construir instituições capazes de ensinar grupos humanos neurologicamente diversos sem transformar diferença em abandono curricular, sofrimento evitável ou participação meramente simbólica. Quando a variabilidade deixa de ser percebida como exceção que interrompe o funcionamento 'normal' da sala e passa a integrar o planejamento educacional, muda também o que se espera da inclusão: menos esforço para fazer o estudante parecer adequado ao ambiente e mais responsabilidade para tornar o ambiente capaz de reconhecer, desafiar, apoiar e ensinar estudantes reais. É a partir dessa

mudança de pergunta que o primeiro capítulo examina o lugar da neurodiversidade na educação contemporânea.

CAPÍTULO 1 — Neurodiversidade e educação: da normalização da diferença ao direito de aprender

A escola não apenas ensina conteúdos; ela também produz expectativas sobre como um estudante deve aprender, comunicar-se, organizar o próprio corpo, responder a instruções, demonstrar atenção e participar da vida coletiva. Parte dessas expectativas é necessária para que qualquer instituição funcione. Horários, regras, objetivos curriculares e critérios de avaliação organizam experiências comuns e tornam possível acompanhar o desenvolvimento educacional. O problema começa quando convenções construídas para organizar o ensino passam a ser tratadas como se descrevessem uma única forma legítima de aprender. Nesse deslocamento, aquilo que é apenas frequente torna-se normal; aquilo que é normal torna-se desejável; e aquilo que se afasta do padrão começa a ser interpretado como falha do estudante.

A perspectiva da neurodiversidade tensiona esse mecanismo porque obriga a distinguir regularidade de valor. Diferenças em atenção, processamento sensorial, linguagem, interação social, memória de trabalho, leitura, cálculo, planejamento ou autorregulação podem criar barreiras reais e demandar apoio especializado, mas não autorizam concluir que exista um único padrão neurocognitivo a partir do qual todos os demais devam ser medidos. Dwyer (2022) observa que o termo neurodiversidade pode designar a diversidade neurológica presente em qualquer população, enquanto as abordagens da neurodiversidade constituem posições teóricas e éticas sobre como interpretar diferenças, dificuldades, deficiência e participação. Essa

distinção é central para a educação: reconhecer diversidade não elimina a necessidade de intervenção, mas modifica a pergunta sobre o que deve ser transformado e por quê.

O argumento deste capítulo parte de uma tensão que atravessa a escolarização contemporânea. A educação precisa manter objetivos comuns, ensinar conhecimentos culturalmente relevantes e avaliar aprendizagem; ao mesmo tempo, precisa evitar que o acesso a esses objetivos dependa da capacidade do estudante de reproduzir comportamentos considerados típicos quando esses comportamentos não são, em si, o objeto da aprendizagem. Permanecer imóvel durante longos períodos, sustentar contato ocular, responder rapidamente, escrever sob pressão temporal, organizar materiais sem apoio, tolerar ruído constante ou demonstrar conhecimento por um único formato podem ser exigências presentes na rotina escolar, mas não são equivalentes a compreender um conceito, resolver um problema, argumentar ou construir conhecimento. Quando meios e fins são confundidos, a escola corre o risco de avaliar conformidade ao mesmo tempo em que acredita avaliar aprendizagem.

1.1 Normalidade escolar: quando a diferença é transformada em desvio

A ideia de normalidade escolar não nasce de uma decisão explícita segundo a qual todos os estudantes devam ser iguais. Ela se forma pela acumulação de rotinas, classificações, expectativas e instrumentos de comparação. Idades são associadas a séries; séries, a objetivos; objetivos, a ritmos previstos; ritmos, a avaliações; avaliações, a decisões de progressão. Essa organização oferece

referências importantes, mas produz também uma zona de expectativa dentro da qual certas formas de desempenho parecem naturais. Quem acompanha o ritmo, compreende instruções implícitas, regula o próprio comportamento e demonstra aprendizagem no formato esperado tende a circular pela escola com menor necessidade de explicação. Quem precisa de outras mediações torna-se mais visível justamente porque a estrutura foi desenhada para exigir menos negociações de alguns estudantes do que de outros.

Roger Slee (2011), ao discutir exclusão e escolarização inclusiva, chama atenção para um paradoxo persistente: sistemas podem incorporar o vocabulário da inclusão sem revisar as formas pelas quais produzem irregularidade, fracasso e marginalização. A crítica é especialmente pertinente quando se pensa em neurodivergência. Uma instituição pode matricular estudantes diversos, oferecer apoio pontual e ainda manter como referência tácita um aluno ideal: atento de determinada maneira, silencioso no momento esperado, socialmente previsível, rápido para iniciar tarefas, capaz de lidar com múltiplas instruções e competente para demonstrar conhecimento por meios padronizados. A presença física, nessas condições, pode coexistir com uma exigência diária de adaptação unilateral.

Isso não significa que toda norma seja opressiva ou que a escola deva abandonar critérios. Algumas regras protegem segurança, convivência, continuidade pedagógica e direitos coletivos. Também existem habilidades cuja aprendizagem exige esforço, prática e progressiva autorregulação. O ponto é outro: a legitimidade de uma

exigência precisa ser examinada em relação à finalidade educacional que ela serve. Se um estudante precisa aprender a escrever um texto argumentativo, por exemplo, a qualidade da argumentação é central; a velocidade de escrita manual pode ser circunstancial. Se a atividade busca avaliar compreensão de um fenômeno científico, a necessidade de responder oralmente diante da turma pode introduzir uma barreira que pouco informa sobre a compreensão. A escola inclusiva não elimina exigência; ela separa aquilo que constitui o objetivo daquilo que é apenas uma forma tradicional de alcançá-lo.

Essa distinção ajuda a compreender por que o diagnóstico pode ter funções simultaneamente protetoras e limitantes. Para muitas famílias e estudantes, nomear autismo, TDAH, dislexia ou outro perfil pode permitir acesso a explicações, direitos, tratamentos, apoios e comunidades de pertencimento. O diagnóstico pode reduzir interpretações morais do tipo 'não se esforça', 'não presta atenção porque não quer' ou 'não aprende porque é preguiçoso'. Ao mesmo tempo, uma categoria clínica pode converter-se em expectativa de incapacidade quando passa a explicar antecipadamente tudo o que o estudante faz. A informação que deveria qualificar a resposta pedagógica torna-se, então, uma sentença sobre o que se espera que ele consiga aprender.

Kapp et al. (2013) mostraram que, entre pessoas autistas e não autistas vinculadas à comunidade do autismo, posições sobre diferença e déficit não se distribuem de maneira simplesmente oposta. É possível reconhecer aspectos do autismo como parte relevante da identidade e, simultaneamente, desejar apoio para dificuldades incapacitantes. Essa

coexistência desfaz uma falsa escolha que frequentemente aparece no debate educacional: ou se reconhece a neurodivergência como diferença e se ignora sofrimento, ou se reconhece dificuldade e se reduz a pessoa à patologia. O cotidiano escolar exige uma posição mais precisa, capaz de valorizar modos de existir sem romantizar sobrecarga sensorial, dificuldades de comunicação, sofrimento emocional, prejuízos executivos ou obstáculos específicos de aprendizagem.

A normalização opera justamente quando essa complexidade é reduzida. Às vezes, ela aparece como tentativa de fazer o estudante parecer menos diferente: suprimir movimentos autorregulatórios apenas porque parecem incomuns, exigir contato ocular como prova de atenção, insistir em participação social de um único tipo ou interpretar comunicação menos convencional como ausência de interesse. Em outras situações, a normalização assume forma acadêmica: o estudante recebe uma sequência de tarefas desenhada para fazê-lo 'alcançar o restante da turma' sem que se examine se a própria forma de ensino criou parte da distância observada. A consequência é uma pedagogia de correção permanente, na qual grande parte da energia educacional é empregada para aproximar o estudante de um padrão comportamental antes de perguntar o que ele precisa para acessar o conhecimento.

O problema da reciprocidade nas relações ilustra esse ponto. Milton (2012), ao formular o chamado problema da dupla empatia, questionou interpretações nas quais dificuldades de compreensão social no autismo são localizadas exclusivamente na pessoa autista. Diferenças de experiência e comunicação podem produzir

desencontros mútuos. A contribuição dessa ideia para a educação não é afirmar que toda dificuldade social seja simétrica, mas lembrar que interação é uma relação. Se o estudante precisa aprender a compreender códigos sociais da escola, colegas e professores também precisam aprender a interpretar formas de comunicação que não correspondem ao padrão dominante. A exigência deixa de ser unilateral e passa a incluir transformação do ambiente relacional.

Revisões mais recentes reforçam a necessidade de deslocar parte da intervenção para o contexto. Tsou et al. (2024), ao analisar 56 estudos sobre inclusão social de estudantes autistas em escolas comuns, observaram que intervenções aumentaram a acessibilidade a atividades, mas não necessariamente produziram reciprocidade ou amizade. Os autores destacam a limitação de abordagens concentradas apenas nas habilidades sociais da criança e defendem estratégias mais amplas envolvendo pares, profissionais e ambiente. A diferença entre estar presente em uma atividade e experimentar participação significativa é decisiva: mais interações não significam, automaticamente, interações melhores; um estudante pode cumprir a aparência de sociabilidade e continuar isolado, exausto ou pouco reconhecido pelo grupo.

Essa análise permite compreender a normalização como problema pedagógico, e não apenas terminológico. Trocar palavras sem mudar critérios deixa a estrutura intacta. Uma escola pode preferir o termo 'neurodivergente' e ainda premiar exclusivamente rapidez, espontaneidade social, organização independente e tolerância sensorial. Pode adotar linguagem de respeito e continuar tratando

apoios como exceções concedidas somente depois do fracasso. A mudança substantiva ocorre quando a instituição pergunta quais exigências são essenciais, quais são contingentes e quais barreiras foram produzidas pela própria organização do ensino. É nesse ponto que o paradigma da neurodiversidade deixa de ser vocabulário e começa a funcionar como ferramenta crítica.

1.2 Entre déficit e diferença: o que o paradigma da neurodiversidade muda — e o que não muda

A contribuição mais produtiva do paradigma da neurodiversidade talvez esteja em recusar a ideia de que toda diferença relevante precisa ser compreendida a partir de um déficit em relação ao cérebro considerado típico. Isso não implica negar critérios clínicos nem abandonar evidências sobre desenvolvimento. Implica reconhecer que dificuldades são produzidas na interação entre características individuais, demandas da tarefa, ambiente físico, relações sociais e formas de avaliação. Dwyer (2022) chama atenção para a existência de diferentes abordagens da neurodiversidade, algumas mais próximas de modelos sociais da deficiência, outras mais dispostas a integrar dimensões biológicas e contextuais. Não há, portanto, uma única doutrina pronta para ser aplicada à escola.

Pellicano e den Houting (2022), ao discutir a pesquisa em autismo, propõem deslocar a ciência de uma busca exclusiva por normalização para questões que façam sentido para pessoas autistas e suas comunidades. Essa mudança tem implicações educacionais profundas. Se o sucesso de uma intervenção é medido apenas pela redução de comportamentos que tornam o estudante visivelmente

diferente, corre-se o risco de declarar êxito mesmo quando aumentam esforço de camuflagem, ansiedade ou afastamento de necessidades reais. Em educação, o resultado relevante não é quão pouco neurodivergente o aluno parece depois da intervenção, mas quanto consegue compreender, comunicar, participar, regular-se com apoio adequado, construir relações e exercer autonomia compatível com suas possibilidades e seu momento de desenvolvimento.

Essa perspectiva também impede que a diferença seja convertida em elogio automático. A retórica de 'superpoderes' associados a perfis neurodivergentes pode parecer positiva, mas cria outra forma de simplificação. Nem toda pessoa autista possui habilidade excepcional em padrões; nem todo estudante com TDAH apresenta criatividade extraordinária; nem toda pessoa disléxica compensa dificuldades de leitura com talento espacial. Atribuir forças estereotipadas a grupos pode obscurecer tanto necessidades de apoio quanto capacidades que não correspondem ao imaginário popular. Uma abordagem respeitosa trabalha com o perfil real da pessoa, não com uma versão positiva do mesmo determinismo que antes a reduzia ao déficit.

A escola precisa, portanto, sustentar dois compromissos simultâneos. O primeiro é não interpretar diferença como inferioridade moral, intelectual ou humana. O segundo é não abandonar a responsabilidade de ensinar habilidades que ampliem participação e autonomia. Um estudante que apresenta dificuldade persistente de leitura precisa de ensino explícito e sistemático, não apenas de validação de sua diferença. Um estudante com TDAH pode necessitar

de apoios para planejamento, iniciação de tarefas e monitoramento do tempo; reconhecer que seu perfil atencional não é falta de caráter não torna esses apoios desnecessários. Uma criança autista pode precisar desenvolver recursos de comunicação que reduzam frustração e ampliem escolha, sem que o objetivo seja fazê-la comunicar-se de modo indistinguível de seus pares.

A tensão entre aceitação e ensino é resolvida quando se pergunta para que serve a intervenção. Habilidades devem ser ensinadas porque ampliam acesso ao conhecimento, segurança, comunicação, autonomia ou participação, e não simplesmente porque aproximam a pessoa de uma aparência de normalidade. Esse critério altera prioridades. Ensinar uma forma funcional de pedir pausa pode ser mais importante do que suprimir um movimento repetitivo inofensivo; construir estratégias para iniciar uma tarefa pode ser mais relevante do que exigir uma postura corporal específica; ampliar repertório de comunicação pode ter maior valor do que treinar respostas sociais sem significado para o estudante. A pedagogia passa a avaliar o ganho funcional e educacional, e não a distância estética em relação à norma.

O problema da expectativa docente emerge aqui com força. Diagnósticos podem mobilizar recursos, mas também podem baixar antecipadamente o teto do que se espera. Quando se supõe que determinado estudante 'não dará conta', adaptações podem transformar-se em empobrecimento curricular: menos conteúdo, menos complexidade, menos oportunidades de argumentar, investigar e criar. Esse fenômeno é particularmente perigoso porque pode ser

apresentado como cuidado. Oferecer acesso não significa retirar do estudante o direito de encontrar tarefas cognitivamente desafiadoras. O apoio deve modificar o caminho quando necessário, preservar o objetivo quando possível e tornar transparentes as situações em que o próprio objetivo precisa ser individualizado.

A pedagogia inclusiva formulada por Florian e Black-Hawkins (2011) oferece um princípio útil para esse debate ao propor a ampliação do que está ordinariamente disponível a todos, em vez de organizar o ensino a partir da ideia de uma atividade para a maioria e remendos posteriores para alguns. Essa abordagem não elimina apoios individualizados, mas reduz a dependência de um modelo no qual o estudante precisa primeiro fracassar na proposta padrão para então receber outra proposta. Para estudantes neurodivergentes, isso pode significar instruções mais explícitas, previsibilidade, diferentes meios de representação, oportunidades variadas de resposta, apoio gradual à organização e ambientes menos sobrecarregados, recursos que frequentemente também beneficiam outros estudantes sem diagnóstico.

Essa ampliação universal, contudo, não deve ser confundida com a ideia de que tudo precisa ser igual para todos. Igualdade formal pode reproduzir desigualdade quando as condições de acesso são distintas. O princípio da equidade autoriza apoios diferentes para que objetivos comuns sejam efetivamente alcançáveis. A Lei Brasileira de Inclusão determina a adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e

regulamentada em 2026, reforça a mesma direção ao associar inclusão a apoio necessário para participação, permanência e aprendizagem. O direito não se esgota em ocupar uma carteira na sala comum.

A mesma lógica ajuda a situar estudantes que não pertencem automaticamente ao público da Educação Especial. A Lei nº 14.254/2021 estabelece acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, articulando identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional e, quando necessário, suporte terapêutico. O dispositivo é relevante porque impede que a ausência de enquadramento em uma modalidade específica seja utilizada como justificativa para ausência de resposta pedagógica. Necessidade educacional e categoria administrativa não são sinônimos. A escola precisa responder ao que interfere na aprendizagem mesmo quando o estudante não se encaixa em determinado serviço especializado.

Esse ponto preserva também o papel do diagnóstico. A escola não deve diagnosticar clinicamente com base em comportamento de sala, mas precisa observar padrões de desempenho, registrar dificuldades, testar mediações pedagógicas e comunicar à família quando houver sinais persistentes que justifiquem investigação. Inversamente, receber um laudo não substitui avaliação pedagógica. O diagnóstico informa características possíveis e direitos aplicáveis; não diz, sozinho, quais conhecimentos o estudante domina, quais barreiras encontra naquela turma, como responde a determinada mediação ou quais objetivos precisam ser priorizados. A tradução entre informação

clínica e ação educacional exige julgamento profissional, acompanhamento e diálogo.

1.3 Direito de aprender: da presença à reorganização do ensino

Se o paradigma da neurodiversidade pretende produzir efeito educacional concreto, seu teste mais exigente não está no vocabulário da escola, mas no direito de aprender. Essa passagem é importante porque discursos inclusivos podem se tornar confortáveis quando se limitam a acolhimento, respeito e presença. Todos esses elementos são indispensáveis, mas a função pública da escola inclui assegurar acesso ao conhecimento. Um estudante pode sentir-se respeitado e ainda receber ensino insuficiente; pode permanecer matriculado e avançar de série acumulando lacunas; pode ter um profissional de apoio e continuar excluído da atividade intelectual central da turma. Inclusão sem aprendizagem converte o direito à educação em direito à convivência, que é necessário, mas não suficiente.

A UNESCO (2020) enfatiza que inclusão educacional exige remover barreiras que afetam presença, participação e realização, deslocando a atenção de grupos considerados 'problema' para as estruturas que produzem exclusão. Essa perspectiva ajuda a formular uma pergunta mais precisa diante da dificuldade: o que, nesta interação entre estudante, tarefa, ambiente e ensino, está impedindo acesso ao objetivo? A resposta pode estar em conhecimento prévio insuficiente, linguagem pouco explícita, sobrecarga sensorial, tempo inadequado, demanda executiva elevada, formato de resposta restrito, ansiedade, dificuldade específica de aprendizagem ou combinação desses fatores.

A intervenção se torna melhor quando identifica mecanismos em vez de reagir ao rótulo.

O Desenho Universal para Aprendizagem oferece uma linguagem operacional para parte dessa mudança, embora seja desenvolvido com maior profundidade adiante nesta obra. As Diretrizes 3.0 do CAST, publicadas em 2024, organizam o planejamento em múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão e incluem de forma mais explícita o enfrentamento de vieses e práticas excludentes. Sua contribuição para este capítulo está na premissa de que variabilidade entre aprendizes é previsível. Se a diversidade é previsível, parte da acessibilidade pode ser planejada antes que uma dificuldade apareça. Isso não elimina individualização, mas muda a lógica de 'adaptação posterior' para 'desenho inicial com alternativas'.

Um exemplo simples ajuda a visualizar o princípio. Imagine uma sequência didática na qual o estudante precisa compreender causas e consequências de um fenômeno histórico. O objetivo cognitivo pode ser mantido enquanto o professor oferece texto escrito, explicação oral e esquema visual; explicita vocabulário; organiza etapas da tarefa; permite consulta a um roteiro; e oferece mais de uma forma de demonstrar compreensão quando o formato não é parte do objetivo. Nada disso significa que o conteúdo foi facilitado. A exigência intelectual continua presente, mas as barreiras incidentais deixam de decidir quem consegue demonstrá-la. Em outro momento, se o objetivo for precisamente desenvolver escrita, a produção textual

deverá permanecer central e os apoios serão organizados em torno dela, não no lugar dela.

Esse raciocínio exige critérios claros para não transformar flexibilidade em arbitrariedade. O professor precisa saber qual aprendizagem está sendo avaliada, quais suportes não alteram o construto, quais adaptações modificam o objetivo e quais decisões precisam ser registradas e revistas. A pergunta 'isso é justo com os outros alunos?' costuma aparecer nesse processo. Uma resposta pedagogicamente madura não afirma que qualquer diferença de tratamento seja justa; afirma que justiça educacional não é sinônimo de uniformidade de meios. Um óculos não oferece vantagem indevida a quem precisa enxergar o quadro, assim como mais tempo, instruções segmentadas, recurso de comunicação ou ambiente menos distrator podem ser condições de acesso, dependendo da finalidade da tarefa e da necessidade documentada.

A inclusão social acrescenta outra camada. Settanni, Kern e Blasko (2024), em revisão sistemática sobre atitudes de estudantes em relação a pessoas autistas, partem de um dado importante: colocar estudantes autistas em contextos comuns não é suficiente para produzir inclusão significativa, uma vez que estigma, menor aceitação e dificuldades de amizade podem persistir. A escola que reorganiza apenas tarefas acadêmicas, mas permite que a diferença se torne motivo de isolamento, ridicularização ou baixa expectativa, mantém uma barreira capaz de interferir na própria aprendizagem. Pertencimento modifica disposição para participar, pedir ajuda, correr riscos cognitivos e permanecer em atividades desafiadoras.

Por isso, a responsabilidade institucional não pode ser delegada integralmente a um profissional de apoio, ao atendimento especializado ou à família. A inclusão é produzida na sala comum, no recreio, na avaliação, na reunião pedagógica, no planejamento curricular, na forma como conflitos são mediados e na maneira como a equipe interpreta comportamento. Um estudante pode receber atendimento excelente em um espaço especializado e continuar encontrando barreiras durante a maior parte do dia. O trabalho especializado ganha potência quando altera a capacidade da escola comum de responder ao estudante, em vez de funcionar como território para onde a diferença é temporariamente deslocada.

O novo Plano Nacional de Educação reforça essa direção ao colocar, entre suas diretrizes, a centralidade do direito à educação, da qualidade, da equidade, da inclusão e da aprendizagem, respeitadas as especificidades e necessidades educacionais dos estudantes (BRASIL, 2026b). A formulação é importante porque reúne termos que frequentemente são tratados separadamente. Não há qualidade educacional compatível com exclusão, mas também não há inclusão educacional plenamente realizada quando o estudante é mantido no sistema sem acesso consistente à aprendizagem. A equidade funciona como critério de ligação entre essas dimensões: pergunta se os recursos, as oportunidades e as exigências foram organizados de modo que estudantes diferentes possam realmente alcançar desenvolvimento e conhecimento.

Esse enquadramento modifica o modo de interpretar sucesso. Para alguns estudantes, progresso pode envolver dominar o mesmo

objetivo com mediações diferentes; para outros, pode exigir decompor uma habilidade complexa em etapas; em situações específicas, objetivos individualizados serão necessários. O importante é que a decisão não derive automaticamente do diagnóstico nem de uma expectativa abstrata de normalidade. Ela deve ser produzida a partir da análise do currículo, do desempenho atual, das barreiras observadas, dos apoios testados e da resposta do estudante. Quanto mais explícita for essa cadeia de raciocínio, menor o risco de confundir inclusão com benevolência ou adaptação com redução indiscriminada do currículo.

A passagem da normalização para o direito de aprender, portanto, não substitui rigor por permissividade. Ela desloca o rigor para o lugar correto. Em vez de exigir que todos demonstrem competência da mesma forma, exige clareza sobre o que constitui competência; em vez de medir esforço pela capacidade de suportar barreiras, exige que o ensino produza oportunidades reais de aprendizagem; em vez de transformar diagnóstico em destino, exige acompanhar como cada estudante responde às condições oferecidas. A variabilidade deixa de ser uma exceção administrativa e passa a ser uma característica prevista do trabalho pedagógico.

Essa mudança abre uma questão que o conceito de neurodiversidade, sozinho, não resolve: variabilidade não significa ausência de padrões. Autismo, TDAH, dislexia e outros perfis associam-se a características que podem modificar atenção, linguagem, processamento, leitura, memória, regulação e interação, mas sua expressão é heterogênea e depende de desenvolvimento, contexto e apoios. O próximo passo não é abandonar categorias nem transformá-

las em roteiros pedagógicos: é compreender o que podem informar sem permitir que substituam a observação do estudante concreto.

CAPÍTULO 2 — Perfis neurodivergentes e variabilidade dos processos de aprendizagem

2.1 Categorias diagnósticas não são mapas individuais

Falar em perfis neurodivergentes exige um cuidado inicial: perfil não é sinônimo de diagnóstico. Categorias como autismo, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, transtornos específicos de aprendizagem ou transtornos do desenvolvimento da linguagem organizam conhecimento clínico, orientam investigação e podem abrir acesso a direitos e apoios, mas não descrevem integralmente como uma pessoa aprende. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem diferir de modo marcante na compreensão oral, na memória de trabalho, na velocidade com que iniciam tarefas, na tolerância a mudanças, na leitura, na escrita, na organização de materiais, na comunicação social e na forma de demonstrar o que sabem. A utilidade pedagógica do diagnóstico começa, portanto, quando ele deixa de ser tratado como roteiro individual e passa a funcionar como uma informação entre outras sobre o estudante.

Essa distinção é importante porque a escola tende a procurar regularidades. Um rótulo diagnóstico parece oferecer uma explicação rápida para comportamentos que desafiam expectativas: o estudante não termina a atividade porque tem TDAH; evita o trabalho em grupo porque é autista; lê lentamente porque é disléxico. Cada uma dessas afirmações pode conter uma pista, mas nenhuma delas explica, sozinha, a situação concreta. Não terminar uma atividade pode envolver dificuldade de sustentar atenção, de compreender a instrução,

de estimar tempo, de organizar etapas, de tolerar frustração, de iniciar uma resposta ou simplesmente uma tarefa muito extensa e pouco clara. Evitar um grupo pode resultar de sobrecarga sensorial, experiências anteriores de rejeição, incerteza sobre regras implícitas, fadiga, ansiedade ou preferência legítima por outra forma de participação. A categoria não substitui a análise da demanda.

A pesquisa contemporânea reforça esse deslocamento. Sadozai et al. (2024), em revisão sistemática e meta-análise de 180 estudos sobre funções executivas em condições do neurodesenvolvimento, encontraram dificuldades executivas de caráter amplamente transdiagnóstico e poucas diferenças consistentes capazes de separar nitidamente as categorias. O efeito médio em relação a grupos de comparação foi moderado, com variação entre domínios e condições, e tornou-se maior quando havia comorbidades. Em vez de confirmar a ideia de que cada diagnóstico possui uma assinatura cognitiva simples, os resultados mostram sobreposição, heterogeneidade e influência da forma de avaliação. Isso é pedagogicamente relevante porque a escola trabalha justamente no espaço em que processos compartilhados — atenção, planejamento, inibição, memória de trabalho e flexibilidade — precisam ser mobilizados em tarefas concretas.

Mareva, The CALM Team e Holmes (2024) chegaram a uma conclusão complementar ao analisar uma amostra transdiagnóstica de 566 crianças e adolescentes neurodivergentes. Os autores identificaram três perfis de funções executivas a partir de tarefas de desempenho e avaliações do funcionamento cotidiano. Esses perfis não se alinhavam diretamente às categorias diagnósticas nem a dimensões específicas

como hiperatividade, desatenção ou comunicação social. Algumas crianças apresentavam dificuldade de modo consistente em diferentes medidas; outras mostravam discrepâncias entre aquilo que conseguiam fazer em tarefas estruturadas e aquilo que conseguiam sustentar no cotidiano. O achado impede uma inferência comum na escola: desempenho adequado em uma avaliação breve não prova que o estudante consiga organizar o mesmo processo durante uma manhã inteira de aulas, assim como dificuldade em uma situação cotidiana não demonstra incapacidade cognitiva geral.

A diferença entre capacidade em condições ótimas e desempenho em condições reais é central. Em uma avaliação individual, o estudante pode receber instrução repetida, ambiente silencioso, intervalo entre tarefas, atenção exclusiva do avaliador e objetivo claramente delimitado. Na sala de aula, precisa selecionar informações relevantes enquanto colegas conversam, copiar orientações, acompanhar mudanças de atividade, lembrar materiais, decidir quando pedir ajuda, regular emoções e produzir uma resposta dentro de um tempo compartilhado. Kofler et al. (2024) alertam que testes neuropsicológicos e escalas de funcionamento executivo não são intercambiáveis e que a interpretação de perfis em autismo e TDAH permanece limitada pela heterogeneidade entre indivíduos, pela coocorrência de condições e por problemas de especificidade das medidas. O contexto não é ruído; é parte do fenômeno que se deseja compreender.

Também por isso, a ausência de diagnóstico não deve ser confundida com ausência de necessidade. Fronteiras diagnósticas são

construídas a partir de critérios que precisam atingir determinada intensidade, duração, prejuízo e combinação de características. Um estudante pode apresentar dificuldades relevantes em memória de trabalho, linguagem, autorregulação ou leitura sem preencher todos os critérios de uma categoria; outro pode ter diagnóstico conhecido e, em determinado domínio, desempenho semelhante ou superior ao de colegas sem diagnóstico. Abordagens transdiagnósticas procuram justamente observar dimensões que atravessam categorias e podem explicar funcionamento de forma mais próxima da vida real (HOZA; SHOULBERG, 2024). Na educação, isso favorece uma pergunta mais útil: que processo parece estar dificultando esta tarefa, em quais condições e com que tipo de apoio a resposta muda?

Essa pergunta preserva dois valores ao mesmo tempo. O primeiro é o valor clínico e jurídico de reconhecer condições reais, inclusive quando produzem deficiência, sofrimento ou necessidade continuada de suporte. O segundo é o valor pedagógico de não fazer do diagnóstico uma profecia. O estudante não deve precisar provar uma categoria para que o professor organize melhor uma instrução confusa, reduza demandas irrelevantes de memória, torne critérios de avaliação explícitos ou permita uma forma acessível de resposta. Da mesma maneira, um laudo não autoriza concluir previamente que determinado conteúdo está além de suas possibilidades. O perfil educacional emerge da interação entre características do estudante, natureza da tarefa, qualidade da mediação, recursos disponíveis e história de aprendizagem.

A coocorrência entre condições torna esse cuidado ainda mais necessário. Autismo e TDAH podem ocorrer na mesma pessoa; dificuldades de linguagem podem coexistir com desatenção; transtornos específicos de aprendizagem podem aparecer junto a outras condições do neurodesenvolvimento. Kofler et al. (2024) destacam que parte da literatura sobre funções executivas em autismo e TDAH se torna difícil de interpretar justamente porque estudos nem sempre controlam adequadamente sintomas e diagnósticos concomitantes. No cotidiano escolar, a consequência é direta: atribuir todo comportamento ao diagnóstico mais visível pode ocultar outra necessidade. Um estudante autista que apresenta queda abrupta na produção escrita não deve ter a mudança automaticamente explicada pelo autismo; pode haver dificuldade de leitura, linguagem, atenção, ansiedade, fadiga ou uma alteração contextual ainda não reconhecida. Conhecer categorias ajuda a formular perguntas, não a encerrar investigação.

2.2 Processos que sustentam a aprendizagem: combinações, não caixas isoladas

Quando se observa a aprendizagem por processos, a aparente simplicidade das categorias dá lugar a uma arquitetura mais dinâmica. Ler um texto, por exemplo, envolve reconhecer palavras, acessar vocabulário, manter informações ativas, estabelecer relações entre trechos, inibir interpretações irrelevantes, produzir inferências e monitorar se aquilo que foi lido faz sentido. Resolver um problema matemático pode exigir compreensão linguística, representação de quantidade, memória de fatos, seleção de estratégia, controle

atencional e revisão do resultado. Escrever demanda gerar ideias, ordená-las, recuperar palavras, coordenar ortografia e grafomotricidade ou digitação, manter o objetivo em mente e revisar. Uma dificuldade visível em uma disciplina pode nascer em pontos diferentes dessa cadeia, e a mesma dificuldade de processo pode aparecer em tarefas acadêmicas distintas.

As funções executivas ajudam a compreender parte dessa complexidade, desde que não sejam tratadas como uma explicação totalizante. Planejamento, memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva participam do comportamento orientado a objetivos e da capacidade de adaptar ações quando a situação muda. Diamond (2013) descreve essas funções como relacionadas e diferenciáveis, com forte participação no desenvolvimento, na aprendizagem e na vida cotidiana. A revisão de Sadozai et al. (2024) mostra que atrasos ou dificuldades executivas aparecem em diferentes condições do neurodesenvolvimento, o que reforça seu valor como dimensão de funcionamento, mas não como marcador diagnóstico exclusivo. Para a escola, isso significa que uma mesma estratégia — por exemplo, dividir uma tarefa em etapas — pode beneficiar estudantes com histórias diagnósticas diferentes e também estudantes sem diagnóstico.

A memória de trabalho ilustra bem o problema. Ela permite manter e manipular uma quantidade limitada de informação enquanto uma atividade está sendo realizada. Em sala, é mobilizada quando o estudante precisa ouvir uma instrução com várias etapas, lembrar o início de uma frase enquanto escreve seu final, manter números e

operações intermediárias durante um cálculo ou integrar informações de partes diferentes de um texto. Quando a demanda ultrapassa a capacidade disponível naquele momento, o comportamento pode parecer desatenção, desobediência ou falta de estudo: a criança começa a tarefa e se perde, executa apenas a última instrução, pergunta repetidamente o que deve fazer ou abandona a atividade. A resposta pedagógica muda quando a equipe percebe que repetir uma cobrança não repõe a informação que deixou de estar disponível.

Isso não significa que toda dificuldade de memória de trabalho deva ser tratada com programas de treinamento cognitivo. A literatura sobre transferência de treinos é heterogênea, e ganhos em tarefas praticadas não garantem automaticamente melhora ampla no desempenho acadêmico. Uma alternativa pedagógica mais imediata é reduzir carga desnecessária: disponibilizar instruções também por escrito, manter exemplos visíveis, separar etapas, permitir registros intermediários, ensinar estratégias de organização e verificar compreensão antes de atribuir o erro à falta de esforço. O princípio é simples, mas exigente: preservar o objetivo curricular enquanto se evita que uma demanda acessória consuma recursos cognitivos que o conteúdo central também necessita.

A atenção apresenta desafio semelhante. Ela não funciona como um botão permanentemente ligado ou desligado. Sustentar foco depende do tempo de tarefa, previsibilidade, novidade, motivação, esforço, qualidade do sono, estado emocional, nível de estimulação ambiental e clareza do que precisa ser feito. No TDAH, dificuldades de atenção e regulação são clinicamente relevantes, mas a

heterogeneidade permanece grande e se sobrepõe a outras condições. Ceruti et al. (2024), em meta-análise envolvendo 36 estudos, não encontraram diferenças significativas entre autismo e TDAH no perfil global de funções executivas medido por testes neuropsicológicos; diferenças apareceram de forma distinta quando o funcionamento foi avaliado por questionários. O resultado não torna os diagnósticos equivalentes. Mostra que processos executivos não obedecem a fronteiras diagnósticas tão nítidas quanto a linguagem cotidiana às vezes sugere.

Autorregulação acrescenta outra camada porque aprender envolve gerir não apenas operações cognitivas, mas também comportamento, motivação, emoção e estratégias. Dörrenbächer-Ulrich e Bregulla (2024), ao revisar sistematicamente a relação entre funções executivas e aprendizagem autorregulada, mostram que os conceitos vêm de tradições teóricas diferentes, mas possuem relações relevantes. Na escola, essa relação aparece quando o estudante precisa definir uma meta, iniciar a atividade, acompanhar o próprio progresso, reconhecer um erro, mudar de estratégia e persistir até concluir. Dizer que alguém 'não tem autonomia' descreve pouco. É necessário descobrir em qual parte desse ciclo a independência se rompe e quais apoios podem ser temporariamente externalizados para depois serem retirados de forma planejada.

A linguagem também atravessa a aprendizagem de maneira frequentemente invisível. Compreender uma pergunta, acompanhar explicação oral, interpretar vocabulário abstrato, narrar um raciocínio, participar de discussão e transformar conhecimento em texto são

tarefas linguísticas, mesmo quando a disciplina não é Língua Portuguesa. Archibald (2024) chama atenção para a proximidade e, ao mesmo tempo, para as diferenças entre transtorno do desenvolvimento da linguagem, transtorno específico de aprendizagem e categorias educacionais relacionadas a dificuldades de aprendizagem. O risco escolar é interpretar uma resposta curta, uma narrativa pouco organizada ou dificuldade de seguir instruções complexas como ausência de conhecimento, quando parte do problema está em compreender ou expressar linguisticamente aquilo que a situação exige.

Velocidade de processamento merece a mesma prudência. Trabalhar mais devagar não equivale a compreender menos. Alguns estudantes necessitam de mais tempo para decodificar uma pergunta, organizar uma resposta, alternar entre etapas ou transformar raciocínio em registro escrito. Quando a escola utiliza velocidade como componente implícito de quase todas as atividades, pode acabar medindo rapidez em situações cujo objetivo declarado era outro. Isso não significa eliminar limites de tempo ou assumir que todo estudante lento precisa de adaptação. Significa distinguir tarefas em que rapidez é parte legítima da competência avaliada daquelas em que ela é uma barreira acessória. A diferença é decisiva: conceder tempo adicional em uma prova de compreensão pode revelar conhecimento que a pressão temporal escondia; em uma tarefa especificamente destinada a avaliar fluência, o tempo integra o próprio construto e precisa ser interpretado de outra maneira.

O processamento sensorial e a regulação fisiológica completam essa arquitetura sem poderem ser convertidos em justificativa automática para qualquer comportamento. Ruído, luminosidade, proximidade física, textura, movimento, temperatura e imprevisibilidade podem modificar a capacidade de participação de alguns estudantes de modo intenso; para outros, o efeito é pequeno. Sono, fome, dor, ansiedade, medicação e fadiga também alteram desempenho. A mesma pessoa pode responder de maneira diferente em dias ou ambientes diferentes. Por isso, uma descrição funcional precisa registrar padrões: quando a dificuldade aparece, o que a antecede, que tarefa está em curso, quanto tempo dura, o que acontece depois e quais mudanças parecem reduzir ou aumentar a demanda. A escola se afasta do estereótipo quando deixa de perguntar apenas 'qual é o transtorno?' e começa a investigar 'o que esta situação está exigindo?'.

A variabilidade é ainda intraindividual. Estudantes podem apresentar leitura avançada e dificuldade de escrita; vocabulário amplo e baixa compreensão de linguagem implícita; raciocínio matemático sofisticado e lentidão para registrar cálculos; grande conhecimento sobre determinado tema e dificuldade para iniciar uma atividade não preferida. Perfis com picos e vales desafiam sistemas que esperam desempenho uniforme. A tentação de resumir a pessoa pelo ponto mais frágil pode produzir subestimativa, enquanto a tentação oposta — usar uma habilidade elevada como prova de que nenhum apoio é necessário — também produz exclusão. Conhecer o perfil significa reconhecer simultaneamente recursos e barreiras, sem transformar nenhuma dimensão em essência da pessoa.

2.3 Do perfil à hipótese pedagógica: observar, apoiar e reavaliar

Transformar conhecimento sobre variabilidade em prática exige um método de raciocínio. A primeira etapa é descrever o desempenho sem interpretações prematuras. 'Não presta atenção', 'é resistente', 'é muito dependente' ou 'não acompanha' são julgamentos amplos. Informações mais úteis seriam: perde a instrução quando ela contém mais de três etapas; inicia atividades depois que um exemplo é modelado; responde oralmente com mais precisão do que por escrito; conclui problemas quando os dados relevantes estão destacados; participa do grupo quando recebe previamente a função que deverá desempenhar. Descrições desse tipo permitem comparar situações, formular hipóteses e testar intervenções. Elas também diminuem o risco de transformar comportamento em caráter.

A segunda etapa é analisar a tarefa. Muitas dificuldades atribuídas ao estudante são, na realidade, incompatibilidades entre o modo como a atividade foi desenhada e o objetivo que se pretende avaliar. Se o objetivo é verificar compreensão histórica, exigir cópia extensa do quadro pode introduzir uma demanda grafomotora e de velocidade que pouco contribui para medir conhecimento histórico. Se o objetivo é avaliar raciocínio científico, uma questão linguisticamente ambígua pode confundir domínio de conteúdo com domínio de linguagem. Isso não significa retirar escrita, leitura ou autonomia de todas as tarefas. Significa perguntar se cada exigência presente é parte do objetivo ou apenas um formato convencional que pode ser flexibilizado sem diminuir a aprendizagem esperada.

A terceira etapa é formular uma hipótese pedagógica testável. Se o estudante se perde em atividades longas, a equipe pode dividir a tarefa e manter um roteiro visível; se o desempenho melhora, isso oferece informação sobre a função do apoio. Se há dificuldade para iniciar, pode-se explicitar o primeiro passo, utilizar um exemplo resolvido e depois reduzir gradualmente a ajuda. Se a resposta oral revela conhecimento que a escrita não mostra, é necessário investigar o que ocorre no processo de registro sem concluir que a escrita deva ser abandonada. Apoios eficazes não são favores permanentes nem atalhos para a nota. São instrumentos para tornar visível onde a barreira está e para ampliar, progressivamente, participação e independência.

Essa lógica também protege contra a ideia de que uma estratégia 'para autistas', 'para TDAH' ou 'para dislexia' funcionará da mesma forma para todos. Recursos visuais podem ajudar estudantes que se beneficiam de previsibilidade e permanência da informação, mas podem sobrecarregar quem recebe uma página cheia de símbolos, cores e instruções simultâneas. Oferecer tempo adicional pode ser essencial em algumas situações e inútil em outras se o problema principal for não compreender a tarefa. Permitir tecnologia pode ampliar produção escrita, mas não resolve automaticamente planejamento textual. A estratégia precisa responder a uma barreira identificada e ser avaliada pelo efeito que produz, não pela popularidade que adquiriu em listas de práticas inclusivas.

Monitorar a resposta ao apoio é, portanto, parte da avaliação. Se uma mudança aparentemente adequada não melhora participação ou aprendizagem, a hipótese precisa ser revista. Pode haver outra barreira,

mais de um processo envolvido ou necessidade de apoio especializado. Essa postura aproxima avaliação e ensino: o professor observa, intervém, compara respostas e reorganiza condições. Também impede que a escola espere passivamente uma avaliação clínica para começar a ensinar melhor. A informação de profissionais de saúde pode qualificar o planejamento quando existe, mas a sala de aula produz evidência própria sobre como o estudante responde a textos, explicações, pares, rotinas, avaliações, feedback e diferentes níveis de apoio.

O caráter contextual do desempenho exige ainda escuta do estudante. Crianças e adolescentes, em graus diferentes de desenvolvimento e comunicação, podem indicar o que facilita concentração, o que produz sobrecarga, quando uma orientação é confusa, quais formas de participação geram exposição indesejada e que estratégias já utilizam. Essa voz não substitui avaliação pedagógica nem transforma preferência em regra absoluta. Ela acrescenta uma fonte de dados frequentemente ausente. Uma adaptação tecnicamente razoável pode fracassar porque estigmatiza; um recurso pode funcionar em casa e não na sala; uma ajuda pode ser percebida como invasiva. Participação na decisão aumenta a chance de que apoio e autonomia sejam construídos juntos.

Famílias também oferecem informação longitudinal que a escola raramente possui, mas a colaboração precisa evitar dois extremos: desconsiderar o conhecimento familiar ou transferir para a família a tarefa de explicar e resolver tudo. Relatos sobre desenvolvimento, comunicação, interesses, rotinas, estratégias eficazes e experiências anteriores ajudam a interpretar padrões. Ao mesmo

tempo, cabe à instituição traduzir essas informações em condições de ensino, documentar o que foi testado e construir continuidade entre professores. Quando cada novo docente recomeça a compreensão do estudante do zero, a variabilidade individual deixa de ser reconhecida e se transforma em repetida exigência de adaptação unilateral por parte do aluno.

Uma abordagem baseada em perfil também muda o sentido de autonomia. Ser autônomo não significa executar toda tarefa sem apoio, da mesma maneira e no mesmo tempo que os colegas. Autonomia envolve compreender objetivos, fazer escolhas possíveis, utilizar recursos, reconhecer quando precisa de ajuda, participar da avaliação do próprio progresso e ampliar gradualmente o que consegue realizar. Em muitos contextos, pessoas plenamente autônomas utilizam agendas, lembretes, leitores de tela, calculadoras, mapas, listas, fones ou outras ferramentas. A escola produz uma versão empobrecida de independência quando confunde autonomia com ausência de mediação e retira recursos justamente para testar se o estudante 'consegue sozinho'.

Perfis também mudam com desenvolvimento, ensino e experiência. Uma dificuldade intensa no início da alfabetização pode diminuir com intervenção explícita; uma estratégia que funcionava nos anos iniciais pode tornar-se insuficiente quando o currículo exige planejamento de longo prazo, leitura de textos mais densos e múltiplas entregas simultâneas. Em sentido inverso, habilidades construídas ao longo do tempo podem reduzir a necessidade de determinados apoios. Documentar perfil não é congelar o estudante em uma fotografia, mas

acompanhar uma trajetória. A pergunta institucional precisa ser periodicamente refeita: quais barreiras permanecem, quais foram superadas, quais surgiram com novas demandas e quais recursos hoje podem ser retirados, mantidos ou substituídos? Essa revisão evita tanto a retirada precoce de apoios quanto sua manutenção automática quando já deixaram de promover autonomia.

As dimensões discutidas aqui — atenção, funções executivas, linguagem, memória, regulação e formas de expressão — reaparecem em diferentes combinações, sem caber em caixas diagnósticas estanques. O autismo, tema do próximo capítulo, torna isso especialmente visível: comunicação, participação, previsibilidade, interesses e experiências sensoriais podem produzir necessidades muito diferentes entre estudantes que compartilham a mesma categoria. Compreender o perfil não é procurar a versão escolar de um diagnóstico, mas descobrir como aquela pessoa específica encontra ou perde acesso à experiência de aprender.

CAPÍTULO 3 — Autismo no cotidiano escolar: participação, comunicação e aprendizagem

3.1 O espectro não é uma escala: heterogeneidade, contexto e participação

O autismo torna especialmente visível uma questão que atravessa toda a discussão sobre neurodiversidade: compartilhar uma categoria diagnóstica não significa compartilhar uma única forma de aprender, comunicar-se ou participar. A palavra espectro é frequentemente utilizada no cotidiano como se descrevesse uma linha que vai de 'leve' a 'grave', mas essa imagem é pedagogicamente pobre. Um estudante pode apresentar linguagem oral fluente e necessitar de apoio intenso para lidar com mudanças, compreender regras sociais implícitas ou organizar tarefas; outro pode utilizar pouca fala ou comunicação aumentativa e demonstrar compreensão conceitual sofisticada quando recebe meios adequados para responder. Necessidades de suporte também podem variar entre ambientes, atividades e fases do desenvolvimento. A escola erra quando transforma uma categoria ampla em previsão rígida de competência.

Essa heterogeneidade não elimina características associadas ao autismo. Diferenças na comunicação social, padrões de interesse e comportamento, necessidade de previsibilidade e formas particulares de processamento sensorial podem interferir de maneira importante no cotidiano escolar. O ponto é outro: nenhuma dessas dimensões possui significado educacional independente da situação em que aparece. Evitar uma roda de conversa pode expressar sobrecarga auditiva, dificuldade com turnos rápidos, incerteza sobre quando falar,

experiência anterior de exposição ou simplesmente preferência por participação menos pública. Repetir uma pergunta pode funcionar como busca de previsibilidade; insistir em determinada sequência pode reduzir incerteza; movimentos repetitivos podem participar da autorregulação. Interpretar comportamento sem reconstruir função e contexto produz intervenções aparentemente objetivas que podem atacar justamente a estratégia que mantém o estudante disponível para aprender.

A linguagem cotidiana de 'alto' e 'baixo funcionamento' também tende a esconder essa complexidade. Ela comprime diferentes dimensões — comunicação, cognição, autonomia, regulação, saúde, aprendizagem e necessidade de apoio — em um único rótulo. Alvares et al. (2020) mostraram que medidas de inteligência são preditores imprecisos das habilidades funcionais de pessoas autistas e questionaram a utilidade de classificações como 'alto funcionamento'. No contexto escolar, o problema é imediato: um estudante que obtém bom desempenho em provas pode precisar de apoio intenso para organizar materiais, tolerar o ambiente ou comunicar sofrimento; outro, com comunicação oral limitada ou necessidade continuada de apoio, pode compreender conteúdos que não lhe são oferecidos porque a equipe subestima suas possibilidades. Apoio e competência não estão em extremos opostos de uma escala.

Também é inadequado imaginar que todas as necessidades observadas pertencem ao autismo. Condições de linguagem, deficiência intelectual, TDAH, ansiedade, epilepsia, alterações do sono, dificuldades motoras e outras condições podem coexistir, assim

como experiências de exclusão, bullying e fracasso escolar podem modificar comportamento e disponibilidade para aprender. A escola não precisa realizar diagnóstico diferencial, mas precisa evitar uma espécie de 'efeito guarda-chuva' em que qualquer dificuldade do estudante é atribuída ao autismo. Quando uma mudança de comportamento é nova, intensa ou incompatível com o padrão habitual, investigar contexto, saúde, comunicação, relações e exigências da tarefa é mais seguro do que presumir que se trata simplesmente de uma característica do espectro. Essa postura protege tanto contra patologização quanto contra negligência.

A legislação brasileira estabelece uma base inequívoca para essa leitura educacional. A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e a Lei Brasileira de Inclusão organiza o direito à educação em sistema inclusivo com acessibilidade, participação e apoios. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e posteriormente regulamentada no âmbito federal, reafirma acesso, permanência, participação e aprendizagem como dimensões inseparáveis. Isso impede reduzir inclusão à presença física na sala comum. A matrícula é condição de direito; o problema pedagógico começa depois dela: que experiências o estudante consegue efetivamente acessar, em quais atividades participa, o que aprende e quanto do seu cotidiano depende de suportar barreiras que poderiam ser modificadas pela instituição.

A revisão sistemática de Perrelet et al. (2025), que reuniu 233 estudos experimentais sobre educação inclusiva de estudantes autistas,

ajuda a dimensionar essa tensão. Os autores observaram predomínio de intervenções voltadas à mudança do próprio estudante e forte concentração em habilidades e interações sociais, enquanto medidas de inclusão e participação permaneciam heterogêneas e pouco consensuais. Na interpretação participativa com pessoas autistas, familiares e profissionais, emergiu uma crítica importante: parte da literatura empírica se aproxima mais de integração, na qual o estudante precisa adaptar-se ao contexto escolar, do que de inclusão, que exige transformação do ambiente para ampliar participação. Essa distinção muda o alvo do trabalho pedagógico. Nem toda diferença que incomoda a rotina precisa ser reduzida; algumas rotinas é que precisam ser redesenhadas.

Tsou et al. (2024) chegaram a conclusão semelhante ao revisar 56 estudos de intervenções escolares destinadas à inclusão social de estudantes autistas. Houve aumento de acesso a atividades e de determinadas interações, mas reciprocidade, amizade e pertencimento não melhoraram automaticamente. A maior parte das intervenções concentrava-se no estudante ou em pares treinados, enquanto mudanças no ambiente físico eram raras. Estar mais tempo perto dos colegas, responder mais vezes ou iniciar mais interações não equivale, por si só, a sentir-se incluído. A escola precisa distinguir indicadores de exposição social de experiências efetivas de pertencimento, escolha e contribuição.

Essa diferença é crucial porque participação não significa participação máxima em todo momento. Um estudante pode precisar observar antes de entrar em uma atividade, utilizar espaço mais

silencioso durante parte do recreio, responder por escrito em vez de falar diante da turma ou fazer uma pausa depois de uma situação social intensa. Transformar presença constante em medida de sucesso pode gerar nova forma de normalização. A pergunta relevante é se o apoio amplia possibilidades de participação sem retirar do estudante o direito de regular intensidade, tempo e modo de envolvimento. Inclusão não exige sociabilidade padronizada; exige que a organização escolar não torne uma única forma de sociabilidade condição para ter acesso ao currículo e à vida coletiva.

A escolha das palavras também merece respeito à heterogeneidade. Parte da comunidade autista prefere linguagem identitária, como 'pessoa autista' ou 'estudante autista', por compreender o autismo como dimensão inseparável da identidade; outras pessoas preferem linguagem centrada na pessoa, como 'pessoa com transtorno do espectro autista'. Não há razão pedagógica para transformar essa preferência em disputa prescritiva. Ao longo deste livro, a linguagem identitária é utilizada com frequência por dialogar com a literatura contemporânea de neurodiversidade, sem invalidar a forma como indivíduos e famílias escolhem nomear suas próprias experiências. Respeitar autodefinição é parte de uma inclusão que não pretende falar sobre o estudante ignorando a sua voz.

3.2 Comunicação não é apenas fala: reciprocidade, meios alternativos e o custo de parecer adequado

A comunicação escolar costuma privilegiar velocidade, oralidade e interpretação de regras implícitas. O professor faz uma pergunta, espera resposta em segundos, utiliza ironia ou linguagem

figurada, muda a tarefa a partir de uma instrução breve e pressupõe que o estudante compreenda não apenas o conteúdo verbal, mas a intenção social que o acompanha. Para alguns estudantes autistas, esse ambiente exige processamento simultâneo de linguagem, contexto, expressão facial, ruído, expectativa social e organização da própria resposta. Uma demora pode ser lida como desinteresse; uma resposta literal, como provocação; uma fala extensa sobre um interesse, como falta de reciprocidade. A qualidade da interação depende, portanto, de quanto a escola consegue separar diferença comunicativa de julgamento moral.

O problema da dupla empatia formulado por Milton (2012) ajuda a deslocar essa interpretação. Dificuldades de compreensão entre pessoas autistas e não autistas não precisam ser explicadas como falha unilateral de quem é autista; elas podem emergir de experiências, convenções e modos de produzir sentido diferentes. Isso não significa negar que determinadas habilidades sociais precisem ser ensinadas quando ampliam segurança, autonomia ou acesso. Significa reconhecer que comunicação é relacional. Se apenas um lado é treinado para decodificar o outro, a instituição transforma adaptação unilateral em competência social. Professores e colegas também podem aprender a tornar expectativas explícitas, confirmar entendimento, tolerar formas menos convencionais de contato visual ou expressão e construir rotinas comunicativas mais recíprocas.

Essa perspectiva é particularmente importante para estudantes que não utilizam fala oral como principal meio de comunicação ou cuja fala não é suficientemente funcional em todas as situações. Comunicação aumentativa e alternativa inclui sistemas de símbolos,

pranchas, dispositivos geradores de fala e outras formas que podem ampliar expressão e compreensão. O recurso não deve ficar restrito a pedidos básicos, respostas terapêuticas ou momentos separados da aula. Alfaro-Urrutia e Pérez-Godoy (2025), em revisão de escopo com 34 estudos sobre comunicação aumentativa e alternativa em escolas orientadas à inclusão, encontraram integração curricular limitada, baixa participação docente e ênfase maior em comunicação social do que em objetivos acadêmicos. A conclusão é pedagógica: se o estudante utiliza um sistema para comunicar-se, esse sistema precisa estar disponível para aprender história, matemática, ciências, produzir argumentos, fazer perguntas e ser avaliado — não apenas para dizer o que deseja comer ou para responder a exercícios de comunicação.

O mesmo cuidado vale para linguagem oral. Falar muito não significa compreender toda linguagem utilizada em aula, e falar pouco não autoriza inferir baixa compreensão. Vocabulário formal, metáforas, inferências, perguntas abertas, duplo sentido e mudanças abruptas de tópico podem exigir apoios específicos mesmo em estudantes com fala fluente. Por outro lado, alguns estudantes desenvolvem conhecimento profundo em temas de interesse e usam linguagem precisa quando o contexto oferece tempo e segurança. Uma avaliação que exige resposta oral imediata pode medir pressão social e velocidade de processamento mais do que conhecimento. Alterar o meio de resposta, oferecer tempo de preparação ou explicitar critérios não reduz o objetivo acadêmico quando oralidade espontânea não é aquilo que se pretende avaliar.

Há ainda um risco menos visível: confundir conformidade social com bem-estar e aprendizagem. Camuflagem ou masking descreve estratégias utilizadas por algumas pessoas autistas para esconder características, imitar comportamentos esperados ou compensar diferenças a fim de reduzir rejeição e parecer socialmente adequadas. A revisão sistemática de Cook et al. (2021) mostrou que o fenômeno é complexo, ocorre em diferentes graus e está associado a custos importantes para parte das pessoas autistas. No ambiente escolar, isso exige prudência com indicadores aparentemente positivos. Um estudante que deixou de balançar as mãos, força contato visual, não pede mais pausa ou passou a responder exatamente como os colegas pode estar mais confortável — mas também pode ter aprendido que demonstrar necessidade produz punição social. A aparência de adaptação não é evidência suficiente de inclusão.

Essa distinção muda o modo de definir objetivos. Ensinar o estudante a reconhecer quando alguém não compreendeu sua mensagem pode ampliar autonomia; exigir contato visual constante apenas para parecer atento pode não ter função acadêmica. Ensinar formas de pedir pausa, negociar uma mudança, iniciar uma conversa necessária ou encerrar uma interação com segurança pode ter valor real; suprimir movimentos autorregulatórios inofensivos para aproximar a expressão corporal de um padrão típico pode aumentar esforço sem ampliar participação. O critério precisa ser funcional: a habilidade amplia comunicação, acesso, segurança e escolha ou serve principalmente para tornar a diferença menos visível aos outros? Essa

pergunta protege o ensino de transformar-se em treinamento de aparência.

A comunicação também é atravessada pela organização coletiva da sala. Colegas precisam de oportunidades para compreender diversidade comunicativa sem que o estudante autista seja exposto como objeto de aula. Normas de convivência podem valorizar tempo de resposta, turnos claros, diferentes formas de contribuir e respeito a dispositivos de comunicação como voz legítima. Em trabalhos de grupo, papéis explícitos reduzem a dependência de regras sociais implícitas e tornam colaboração mais previsível para todos. Em apresentações, oferecer alternativas ou preparação prévia pode permitir que o objetivo de comunicar conhecimento seja preservado sem transformar performance social improvisada em requisito universal.

A escuta do próprio estudante é indispensável para avaliar se essas estratégias funcionam. Carroll, Simpson e Adams (2026), em revisão sistemática sobre bem-estar de estudantes autistas na escola, encontraram forte influência do contexto psicossocial, cultural e de aprendizagem, além do papel decisivo de educadores e do ambiente físico. A revisão também mostra o valor de métodos flexíveis para captar perspectivas autistas, incluindo escolhas de tempo, local e forma de resposta. Esse princípio pode ser transposto para a prática escolar: se a instituição deseja saber se uma adaptação promove participação, precisa criar meios para que o estudante consiga dizer — oralmente ou não — o que ajuda, o que cansa, o que expõe e o que torna a aprendizagem possível.

3.3 Aprendizagem no cotidiano: previsibilidade, ambiente, interesses e expectativas acadêmicas

A aprendizagem de estudantes autistas não acontece fora das condições sensoriais, temporais e sociais da escola. Um mesmo conteúdo pode ser acessível em ambiente previsível e tornar-se quase indisponível diante de ruído intenso, iluminação desconfortável, mudança inesperada, múltiplas instruções simultâneas ou necessidade de alternar rapidamente entre atividades. Isso não autoriza explicar toda dificuldade pelo sensorial, mas impede tratá-lo como detalhe periférico. Al Qutub et al. (2024), em revisão sistemática sobre qualidade do ambiente escolar e comportamento de estudantes autistas, encontraram uma literatura ainda pequena, com apenas onze estudos elegíveis, mas apontaram relações especialmente investigadas entre iluminação, acústica, processamento sensorial e comportamento. A limitação da evidência exige cautela; ao mesmo tempo, é suficiente para rejeitar a ideia de que ambiente seja neutro.

Previsibilidade funciona de modo semelhante. Rotinas e antecipação podem reduzir a quantidade de energia destinada a descobrir o que acontecerá, permitindo que recursos cognitivos sejam direcionados à tarefa. Isso não significa tornar a escola imóvel. Aprender a lidar com mudanças é parte da vida, mas a forma de ensinar flexibilidade importa. Alterações podem ser sinalizadas quando possível, transições podem ser acompanhadas por informação concreta e mudanças inevitáveis podem ser explicadas sem transformar surpresa em método pedagógico. O objetivo não é eliminar toda incerteza; é

evitar que desorganização institucional seja apresentada como treinamento de adaptação.

Recursos visuais são frequentemente associados ao ensino de estudantes autistas, mas também aqui a estratégia precisa responder a uma função. Agenda visual pode apoiar transição; modelo concluído pode tornar critérios de tarefa explícitos; roteiro pode reduzir carga de memória; exemplos podem esclarecer linguagem abstrata. Nenhum desses recursos é automaticamente necessário para todo estudante autista, e excesso de informação visual pode se tornar nova fonte de sobrecarga. A boa prática começa pela barreira observada e termina pela verificação do efeito. Se o recurso não melhora compreensão, participação ou autonomia, sua presença decorativa não o transforma em prática baseada em evidências.

Interesses intensos ou específicos também exigem uma leitura menos simplista. Eles podem funcionar como fonte de conhecimento, motivação, identidade e conexão com outras pessoas, mas não precisam ser convertidos em recompensa ou inseridos artificialmente em todas as atividades. Integrar um interesse a uma proposta pode abrir acesso quando existe relação genuína com o objetivo de aprendizagem; usar o interesse apenas como moeda para obter comportamento esperado pode reduzir algo significativo para o estudante a ferramenta de controle. A pergunta pedagógica é se aquele repertório permite estabelecer relações, ampliar conceitos, sustentar engajamento ou produzir novas formas de expressão. Quando a resposta é positiva, o interesse pode ser ponte; quando não é, o currículo precisa continuar oferecendo experiências além dele.

Expectativas acadêmicas constituem talvez o ponto mais delicado. O diagnóstico pode levar a equipe a confundir necessidade de suporte com limitação intelectual, linguagem atípica com ausência de compreensão ou comportamento de sobrecarga com indisponibilidade para aprender. A revisão de Perrelet et al. (2025) chama atenção para o fato de que muitos estudos sobre inclusão ainda medem sintomas, comportamento adaptativo e habilidades sociais com maior frequência do que dimensões amplas de participação escolar. A própria investigação científica pode, assim, reproduzir uma visão na qual sucesso significa aproximar o estudante de um padrão esperado, e não ampliar seu acesso ao conhecimento. A escola precisa resistir a essa mesma redução.

Manter expectativa elevada não significa exigir a mesma resposta, no mesmo tempo e sem apoio. Significa partir do princípio de que o estudante tem direito a oportunidades intelectualmente significativas e que adaptações devem ser desenhadas para preservar, sempre que possível, o núcleo cognitivo da tarefa. Em uma atividade de interpretação, um estudante pode utilizar texto com organização visual mais clara, receber perguntas segmentadas ou responder por meio alternativo sem que a compreensão exigida seja reduzida. Em matemática, pode usar suporte para organizar etapas sem que o raciocínio seja retirado. Em produção textual, tecnologia pode compensar barreiras motoras ou de escrita quando o objetivo é desenvolver argumento. O rigor permanece no que precisa ser aprendido, não na fidelidade a uma única forma de demonstrá-lo.

Também é necessário reconhecer que comportamento comunica condições de participação sem transformá-lo automaticamente em mensagem intencional. Aumento de movimentos repetitivos, fuga de uma atividade, silêncio, irritabilidade ou queda abrupta de desempenho podem sinalizar sobrecarga, dor, ansiedade, incompreensão, fadiga, mudança de rotina ou exigência acima do repertório atual. A equipe precisa investigar antes de punir ou concluir que se trata de 'resistência'. Isso não elimina limites de convivência nem dispensa ensino de estratégias de regulação; apenas desloca a resposta de controle imediato para análise funcional e pedagógica. Quando a instituição só pergunta como interromper o comportamento, pode perder a informação de que a atividade, o ambiente ou o apoio estão inadequados.

A revisão de Carroll, Simpson e Adams (2026) reforça que bem-estar escolar de estudantes autistas é multidimensional e influenciado por relações, pedagogia, ambiente e cultura institucional. Isso importa porque aprendizagem sustentada exige mais do que exposição ao conteúdo. Um estudante que utiliza grande parte de sua energia para tolerar o ambiente ou esconder necessidades pode cumprir tarefas e ainda assim permanecer em experiência educacional frágil. Por outro lado, bem-estar não pode ser usado como justificativa para retirar desafios cognitivos e oferecer apenas atividades confortáveis. O trabalho inclusivo procura compatibilizar segurança e exigência: reduzir barreiras desnecessárias para que a dificuldade relevante seja a de aprender algo novo, não a de sobreviver ao modo como esse aprendizado foi organizado.

Essa perspectiva também exige coordenação entre sala comum, Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio quando existentes, família e outros serviços, sem fragmentar o currículo. O estudante não pode ter uma escolarização acadêmica com o professor e uma escolarização paralela de comportamento ou comunicação com outro profissional. Apoios fazem sentido quando retornam à vida comum da escola: ajudam a compreender instruções, participar das aulas, circular com autonomia, comunicar necessidades, produzir trabalhos, construir relações e acessar experiências culturais e sociais. Quando o apoio cria dependência permanente de um adulto ou retira o estudante sistematicamente das situações em que o conhecimento circula, sua função inclusiva precisa ser reavaliada.

O autismo evidencia, assim, que participação, comunicação e aprendizagem não podem ser planejadas como três programas independentes. Elas se afetam continuamente: uma forma de comunicação inacessível reduz participação; sobrecarga ambiental altera disponibilidade para aprender; expectativas baixas empobrecem oportunidades; relações pouco recíprocas transformam presença em isolamento. Ao mesmo tempo, nenhuma dessas dimensões deve servir para explicar automaticamente toda dificuldade observada. Problemas de iniciar, sustentar, organizar ou concluir tarefas podem aparecer no autismo, mas também atravessam outros perfis neurodivergentes e exigem análise própria. É nesse ponto que o capítulo seguinte desloca a lente para o TDAH e para as funções executivas, examinando como atenção e autorregulação participam da aprendizagem sem serem confundidas com falta de esforço ou disciplina.

CAPÍTULO 4 — TDAH, funções executivas e autorregulação no contexto educacional

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ocupa uma posição peculiar no cotidiano escolar. Poucas condições são tão frequentemente nomeadas em conversas sobre comportamento, rendimento, disciplina e organização e, ao mesmo tempo, tão facilmente reduzidas a explicações simplificadas. A criança que se levanta é "hiperativa"; o adolescente que não entrega uma atividade "não presta atenção"; o estudante que conversa durante a explicação "não tem limite". No movimento oposto, qualquer esquecimento, inquietação ou dificuldade de concentração pode ser atribuído ao diagnóstico, como se uma sigla fosse suficiente para explicar toda a trajetória acadêmica. Entre moralização e hiperdiagnóstico pedagógico, perde-se justamente aquilo que a escola precisa compreender: como determinadas demandas do ambiente interagem com processos de atenção, inibição, memória de trabalho, planejamento, percepção do tempo, motivação e autorregulação.

Essa compreensão exige abandonar a imagem da atenção como um estado binário. Estar atento não significa permanecer imóvel, olhar continuamente para o professor ou responder com a mesma rapidez em todas as tarefas. Atenção é distribuída, selecionada e sustentada em relação a objetivos, estímulos concorrentes, significado da atividade e capacidade de regular o próprio comportamento. Em estudantes com TDAH, dificuldades podem aparecer de maneira especialmente intensa quando a tarefa exige manter uma meta ativa por muito tempo, resistir a distrações, adiar uma resposta, lembrar várias etapas ou organizar

ações sem apoios externos. Isso não significa que todos apresentem o mesmo padrão, nem que dificuldades executivas sejam exclusivas do TDAH. Revisões contemporâneas mostram heterogeneidade importante dentro do diagnóstico e sobreposição com outros perfis do neurodesenvolvimento (CERUTI et al., 2024; KOFLER et al., 2024).

No contexto educacional, essa heterogeneidade muda a pergunta. Em vez de perguntar apenas se o estudante "tem TDAH", torna-se necessário identificar em que situações o desempenho se desorganiza, quais exigências estão concentradas naquele momento e que apoios modificam a resposta. Um estudante pode acompanhar bem uma discussão oral e perder-se ao copiar, organizar materiais e responder simultaneamente; outro pode compreender um problema complexo e não iniciar a atividade sem uma indicação clara de primeiro passo; outro pode concluir tarefas curtas com precisão e apresentar queda acentuada quando precisa administrar várias páginas, prazos e fontes de informação. O diagnóstico oferece contexto clínico relevante, mas o planejamento pedagógico precisa trabalhar com a forma concreta pela qual a dificuldade aparece na atividade escolar.

4.1 Atenção não é obediência: variabilidade de desempenho, interesse e contexto

A escola tradicionalmente utiliza sinais comportamentais como indicadores indiretos de atenção: permanecer sentado, olhar para quem fala, não manipular objetos, responder quando solicitado e concluir a tarefa dentro do tempo previsto. Esses sinais podem ser úteis em determinadas situações, mas não são equivalentes à aprendizagem. Um estudante pode manter contato visual e pensar em outra coisa; outro

pode movimentar as mãos, alternar o olhar e ainda acompanhar a explicação. Quando comportamento esperado e engajamento cognitivo são tratados como sinônimos, a gestão da sala corre o risco de premiar aparência de atenção e punir modos de autorregulação que não impedem o acesso ao conteúdo.

Isso não significa negar que desatenção, impulsividade e hiperatividade possam produzir prejuízos concretos. Interromper colegas repetidamente, perder instruções importantes, agir antes de avaliar risco, abandonar atividades ou circular em momentos incompatíveis com a tarefa pode comprometer a própria aprendizagem e a experiência coletiva. O ponto é distinguir o comportamento que efetivamente interfere no objetivo daquele que apenas foge a uma convenção. Balançar a perna durante uma leitura silenciosa não tem o mesmo significado que levantar-se durante uma demonstração que exige condições de segurança. Falar espontaneamente em um debate não é equivalente a interromper de forma persistente a possibilidade de participação dos demais. A intervenção pedagógica ganha precisão quando responde à função e ao impacto do comportamento, não à diferença em si.

A variabilidade do desempenho também merece leitura cuidadosa. Estudantes com TDAH podem apresentar resultados muito diferentes conforme duração da tarefa, quantidade de etapas, clareza do objetivo, disponibilidade de feedback e presença de estímulos concorrentes. Quando a mesma pessoa consegue concentrar-se intensamente em uma atividade de alto interesse e encontra grande dificuldade em outra, isso não demonstra que a dificuldade anterior era

voluntária. Desempenho regulado pelo interesse e pelo contexto não é o mesmo que controle voluntário perfeito da atenção. A interpretação moral — "quando quer, consegue" — transforma uma observação verdadeira sobre variabilidade em uma conclusão inadequada sobre intenção.

O inverso também é perigoso: supor que qualquer atividade desinteressante será inevitavelmente impossível. A função educativa inclui ampliar repertório para lidar com tarefas que não oferecem gratificação imediata. A diferença está em como essa aprendizagem é construída. Objetivo explícito, etapas visíveis, feedback durante o percurso, possibilidade de monitorar progresso e redução de ambiguidade podem tornar administrável uma tarefa cuja estrutura original exigia do estudante um nível elevado de autorregulação silenciosa. Apoio, nesse sentido, não elimina exigência; torna visíveis processos que muitos estudantes conseguem organizar internamente e outros ainda precisam realizar com mediação externa.

Essa leitura também modifica a relação entre movimento e aprendizagem. A hiperatividade não pode ser romantizada, mas movimento tampouco deve ser tratado automaticamente como indisciplina. Para alguns estudantes, oportunidades breves e planejadas de mudar de posição, buscar material, alternar modalidade de resposta ou realizar uma pausa ativa podem reduzir a necessidade de movimento desorganizado. Para outros, levantar-se amplia distração e dificulta retorno à tarefa. A mesma estratégia pode ter funções opostas. É por isso que "colocar o aluno na primeira carteira", "deixá-lo sair quando quiser" ou "retirar tudo da mesa" não constituem protocolos

universais. A utilidade de um ajuste precisa ser observada na relação entre estudante, tarefa e ambiente.

A dimensão emocional também interfere nesse circuito. Frustração diante de erros, dificuldade de esperar, reatividade e experiências repetidas de repreensão podem tornar algumas situações escolares especialmente carregadas, embora regulação emocional não se apresente da mesma forma em todos os estudantes com TDAH. Quando a escola interpreta toda reação como oposição intencional, pode produzir escaladas desnecessárias. Quando, ao contrário, atribui tudo ao transtorno, deixa de ensinar limites, reparação e estratégias de regulação. Uma resposta educativa madura combina previsibilidade de regras, consequências proporcionais, possibilidade de retomada e análise das condições que antecederam o problema.

4.2 Funções executivas na escola: saber o conteúdo não é o mesmo que conseguir organizar o desempenho

As funções executivas ajudam a compreender por que a trajetória de um estudante pode parecer contraditória. De modo amplo, elas participam da manutenção de objetivos, inibição de respostas, memória de trabalho, flexibilidade, planejamento, monitoramento e organização de ações orientadas para um resultado. Diamond (2013) destaca a interdependência entre componentes executivos; revisões mais recentes mostram que dificuldades nesses processos aparecem em diferentes condições do neurodesenvolvimento e não formam um perfil único dentro do TDAH (KOFLER et al., 2024). A consequência pedagógica é importante: não se deve inferir uma função deficitária

apenas pela presença do diagnóstico, mas também não se deve ignorar o peso executivo embutido nas tarefas escolares.

Copiar uma atividade da lousa, por exemplo, parece uma ação simples até que suas demandas sejam decompostas. O estudante precisa localizar o ponto em que estava, manter parte da informação enquanto alterna o olhar, escrever, monitorar erros, administrar espaço no caderno, ignorar conversas paralelas e ainda acompanhar novas orientações. Uma avaliação longa exige lembrar instruções, distribuir tempo, resistir ao impulso de responder sem revisar, alternar entre itens e manter esforço diante de incerteza. Um trabalho para daqui a três semanas exige algo que a nota final raramente mostra: transformar um prazo distante em pequenas ações executáveis no presente. Em todos esses casos, conteúdo acadêmico e regulação executiva aparecem misturados.

Essa mistura explica por que baixa entrega não pode ser usada automaticamente como medida de baixo conhecimento. Um estudante pode compreender o conceito e perder pontos porque esqueceu parte da instrução, não organizou o material, começou tarde ou deixou itens em branco ao administrar mal o tempo. Ao mesmo tempo, separar completamente conteúdo e função executiva também seria artificial, porque aprender exige algum grau de planejamento, persistência e monitoramento. A questão não é retirar toda demanda executiva, mas decidir quais dessas demandas fazem parte do objetivo educacional naquele momento e quais apenas dificultam a demonstração do que se pretende avaliar.

A memória de trabalho ilustra essa decisão. Instruções extensas dadas apenas oralmente exigem manter e manipular informação enquanto a tarefa começa. Repetir a mesma orientação em tom mais alto não reduz essa carga. Registrar as etapas, pedir que o estudante indique o primeiro passo ou disponibilizar um modelo pode liberar recursos para o raciocínio que realmente interessa. O suporte não "faz pelo aluno"; modifica onde a informação fica armazenada. Em vez de exigir que tudo permaneça internamente ativo, parte da estrutura é externalizada no ambiente.

Planejamento e percepção do tempo seguem lógica semelhante. Expressões como "faça com calma", "organize-se melhor" ou "não deixe para a última hora" descrevem resultados desejados, mas oferecem pouca informação operacional. Ensinar planejamento significa ajudar a decompor uma entrega, estimar duração, definir pontos de checagem, estabelecer prioridade e revisar o plano quando algo muda. O mesmo vale para organização de materiais: ter uma pasta, agenda ou aplicativo não produz organização por si. O instrumento se torna apoio quando existe uma rotina de uso que o estudante compreende, consegue executar e progressivamente passa a manejar com menos mediação.

As exigências executivas também mudam ao longo da escolarização. Nos anos iniciais, um único professor frequentemente concentra parte importante da organização da rotina, lembra materiais, sinaliza transições e acompanha prazos de maneira próxima. Com a progressão escolar, o estudante passa a circular entre disciplinas, professores e espaços, administra instruções formuladas de modos

diferentes e precisa coordenar avaliações, trabalhos e materiais em calendários paralelos. Uma queda de desempenho nessa transição não indica necessariamente agravamento do transtorno ou perda de conhecimento; pode revelar que o ambiente passou a exigir um grau de planejamento independente que ainda não foi ensinado ou apoiado. Esse é um ponto importante para adolescentes, porque oferecer estrutura adequada à idade é diferente de infantilizar: agenda compartilhada, calendário de avaliações, critérios comuns de entrega e pontos periódicos de checagem podem reduzir caos organizacional sem substituir a responsabilidade progressiva do estudante.

A relação entre funções executivas e autorregulação da aprendizagem amplia essa análise. A revisão de Dörrenbächer-Ulrich e Bregulla (2024) mostra conexões consistentes entre processos executivos e componentes da aprendizagem autorregulada, embora os construtos não sejam intercambiáveis. Planejar uma estratégia de estudo, monitorar compreensão, perceber que uma técnica não funcionou e mudar de abordagem exigem mais do que "força de vontade". A escola que deseja autonomia precisa ensinar explicitamente parte desses processos, especialmente quando eles costumam permanecer implícitos no currículo.

Uma revisão de escopo conduzida por Cassiano et al. (2025) mapeou 122 estudos sobre intervenções em funções executivas no contexto escolar e encontrou grande diversidade de propostas, muitas delas focadas em componentes específicos e aplicadas individualmente, com destaque para memória de trabalho. O conjunto sugere possibilidades, mas também recomenda cautela contra a ideia

de uma solução única. Melhorar desempenho em uma tarefa de treino não garante automaticamente transferência ampla para organização da mochila, produção textual, participação em sala ou gestão de prazos. Para a escola, a pergunta decisiva permanece funcional: o apoio ou treinamento modifica aquilo que estava limitando a participação e a aprendizagem no cotidiano?

4.3 Estruturar para autonomizar: estratégias pedagógicas, acompanhamento e limites da adaptação

A Lei nº 14.254/2021 estabelece que estudantes com TDAH, dislexia ou outros transtornos de aprendizagem que apresentem repercussões escolares devem receber acompanhamento específico, o mais precocemente possível, no âmbito da escola, com possibilidade de articulação com saúde, assistência social e outras políticas públicas. A norma é importante porque desloca o apoio de uma concessão eventual para uma responsabilidade educacional. Ao mesmo tempo, não transforma cada diagnóstico em uma lista fixa de adaptações. A dificuldade precisa ser identificada na trajetória e o acompanhamento precisa responder ao que efetivamente repercute na aprendizagem (BRASIL, 2021).

Entre as estratégias de maior utilidade pedagógica estão aquelas que tornam a estrutura da tarefa mais legível. Instruções curtas e verificáveis, destaque do objetivo, divisão de atividades extensas em etapas, indicação visual de início e término, cronogramas intermediários, modelos de produto final, checklists e feedback durante a execução podem reduzir o custo executivo sem empobrecer o conteúdo. A mesma lógica vale para avaliações: quando o objetivo é

verificar domínio conceitual, uma prova cujo desempenho depende excessivamente de copiar enunciados, administrar páginas confusas ou lembrar múltiplas instruções pode medir mais organização do que conhecimento. Ajustar apresentação, tempo ou sequência pode aumentar validade da avaliação sem reduzir o que precisa ser aprendido.

O feedback precisa ser igualmente preciso. “Preste atenção”, “capriche” e “organize-se” são comandos de baixa informação porque não dizem o que deve mudar. Feedback útil descreve ação observável: conferir se respondeu às duas partes da questão; marcar no roteiro a etapa concluída; guardar a folha na pasta definida; reler o último parágrafo antes de entregar; iniciar pelo item que já foi identificado como primeiro passo. A especificidade aproxima correção de aprendizagem e diminui a dependência de julgamentos sobre caráter.

A consistência entre professores também importa. Um estudante pode aprender a utilizar um sistema de organização em uma disciplina e abandoná-lo quando cada docente exige formato, plataforma, prazo e rotina completamente diferentes. Inclusão não exige uniformizar todas as práticas, mas torna útil definir alguns pontos comuns: onde os prazos serão registrados, como alterações serão comunicadas, quais apoios estão autorizados e quem acompanha sua efetividade. Quando cada adulto improvisa uma solução, o estudante precisa aprender não apenas o conteúdo de várias disciplinas, mas vários sistemas executivos simultaneamente. A coordenação reduz essa carga e permite que as diferenças entre componentes curriculares permaneçam onde são pedagogicamente necessárias.

Também é necessário evitar que suporte se transforme em vigilância permanente. Um estudante que precisa mostrar a agenda ao adulto a cada aula, receber lembrete a cada cinco minutos e ter todos os materiais controlados externamente pode até produzir mais no curto prazo, mas continuar sem desenvolver instrumentos próprios de gestão. A meta não deve ser retirar apoio rapidamente, e sim calibrá-lo. Primeiro, a estrutura pode ser intensamente externa; depois, parte da checagem pode passar ao estudante; mais tarde, o professor verifica apenas pontos críticos. Autonomia é construída quando o apoio muda de forma à medida que a pessoa passa a utilizá-lo deliberadamente.

A evidência sobre intervenções escolares reforça essa direção sem autorizar promessas exageradas. A revisão sistemática e meta-análise de Yegencik, Bell e Deniz (2025), com 26 ensaios randomizados identificados e 22 incluídos nas meta-análises, encontrou benefícios de intervenções escolares para sintomas combinados de TDAH, desatenção, desempenho acadêmico, habilidades sociais e problemas externalizantes, mas não detectou efeito significativo para hiperatividade e impulsividade no conjunto analisado. Os autores também observaram efeitos mais favoráveis em parte dos resultados no ensino primário do que no secundário, achado que deve ser interpretado com cautela diante da heterogeneidade e do número de estudos, mas que reforça a necessidade de intervenções adequadas às demandas crescentes de autonomia. A heterogeneidade dos estudos impede tratar “intervenção escolar” como uma técnica única. O resultado mais útil para a prática é outro: a escola não é mero

cenário passivo do transtorno; ajustes ambientais, ensino de estratégias e organização do cotidiano podem modificar desfechos relevantes.

Esse dado também ajuda a colocar tratamentos clínicos e ações pedagógicas em seus lugares adequados. Decisões sobre avaliação diagnóstica e tratamento em saúde pertencem aos profissionais e serviços competentes, com participação da família e do próprio estudante conforme sua idade e contexto. À escola cabe registrar padrões observados, comunicar mudanças relevantes e construir condições de aprendizagem. Um estudante não deve precisar "estar medicado" para ter direito a instruções compreensíveis, organização acessível ou avaliação pedagogicamente válida; tampouco a escola deve atribuir ao professor a tarefa de decidir tratamento. A colaboração interdisciplinar funciona melhor quando responsabilidades permanecem claras.

A participação do estudante é central nesse processo. Crianças e adolescentes podem aprender a identificar em que momento perderam a sequência, que recurso os ajuda a retornar, quanto tempo costumam subestimar, quais distrações são mais relevantes e que tipo de lembrete preserva sua autonomia. Essa metacognição não surge apenas porque alguém explicou o diagnóstico. Ela se desenvolve na experiência de testar ferramentas, perceber efeitos e fazer escolhas. Para alguns, um temporizador visual ajuda; para outros, aumenta ansiedade. Alguns se beneficiam de silêncio; outros precisam de ruído estável ou de uma posição menos exposta. Alguns utilizam agenda de papel; outros gerenciam melhor alertas digitais. O princípio de

inclusão não é encontrar o recurso “do TDAH”, mas construir um repertório que possa ser utilizado de forma consciente.

A relação com a família precisa seguir a mesma lógica de corresponsabilidade sem terceirização. Sistemas de tarefas e prazos que funcionam apenas porque um responsável verifica diariamente caderno, plataforma, mochila e mensagens podem esconder uma dependência criada pela própria organização escolar. Algumas famílias conseguem oferecer esse acompanhamento intensivo; outras enfrentam jornadas de trabalho, múltiplas responsabilidades, barreiras digitais ou simplesmente não dispõem de condições para ocupar o papel de gestor acadêmico. A escola precisa comunicar o necessário e acolher informação familiar, mas estratégias essenciais à participação devem ser ensinadas e sustentadas também no espaço escolar. Caso contrário, diferenças de disponibilidade doméstica passam a determinar quem consegue executar o plano de apoio.

A mesma cautela vale para consequências e disciplina. O diagnóstico não elimina responsabilidade pelas próprias ações, mas responsabilidade educativa não pode ser reduzida à repetição de punições por comportamentos que o estudante ainda não consegue regular de modo consistente. Consequências precisam ensinar alguma coisa: reparar interrupção, reorganizar material, retomar etapa não concluída, combinar sinal para esperar a vez, analisar o que tornou uma situação particularmente difícil. Quando a resposta institucional é apenas excluir da atividade, retirar recreio ou acumular advertências, pode-se obter silêncio momentâneo sem produzir competência nova.

Esse equilíbrio entre suporte e aprendizagem protege também contra o rebaixamento curricular. Facilitar início de tarefa não significa fornecer a resposta; oferecer tempo adicional não significa dispensar compreensão; permitir movimento não significa abandonar regras de segurança e convivência; usar checklist não significa que planejamento deixou de ser objetivo educativo. A decisão madura distingue barreira de finalidade. Se a barreira não faz parte do que se pretende ensinar, reduzi-la pode revelar melhor a competência. Se a própria habilidade executiva é parte do objetivo — como planejar um projeto longo —, o apoio precisa funcionar como andaime para que essa habilidade seja efetivamente aprendida.

O TDAH torna visível uma das tensões centrais da pedagogia inclusiva: estudantes podem conhecer mais do que conseguem demonstrar quando o ambiente concentra exigências de autorregulação não ensinadas, mas também precisam desenvolver formas progressivamente mais autônomas de gerir atenção, tempo, materiais e ação. A resposta escolar de qualidade não escolhe entre “aceitar como é” e “ensinar a se organizar”; ela constrói condições em que diferença e desenvolvimento possam coexistir. Essa distinção será especialmente necessária no capítulo seguinte. Dificuldades de leitura, escrita ou matemática podem coexistir com desatenção e sobrecarga executiva, mas não devem ser explicadas automaticamente por elas. Quando um padrão acadêmico específico persiste, compreender como se aprende a decodificar, escrever ou operar com números torna-se uma questão própria — e é nessa fronteira que entram dislexia, discalculia e outras diferenças específicas de aprendizagem.

CAPÍTULO 5 — Dislexia, discalculia e outras diferenças específicas de aprendizagem

A passagem do capítulo anterior para as dificuldades específicas de aprendizagem exige uma distinção cuidadosa. No TDAH, o estudante pode compreender o conteúdo e encontrar obstáculos para organizar, sustentar ou demonstrar o desempenho. Na dislexia e na discalculia, parte do desafio incide de forma mais direta sobre a aquisição e automatização de habilidades acadêmicas específicas, como reconhecer palavras com precisão e fluência, escrever convencionalmente, compreender relações numéricas ou recuperar fatos aritméticos. Essa diferença, porém, não autoriza uma leitura simples em que cada dificuldade escolar recebe imediatamente um nome clínico. Aprender a ler, escrever e calcular depende de ensino, oportunidade de prática, linguagem, memória, atenção, conhecimento prévio e condições socioculturais; o diagnóstico só ganha sentido quando a dificuldade é persistente, desproporcional às oportunidades recebidas e examinada em contexto.

Esse cuidado é decisivo porque dois erros opostos produzem exclusão. O primeiro é atribuir ao estudante falta de esforço, desinteresse ou baixa capacidade quando ele enfrenta uma dificuldade específica que exige ensino intensificado e acompanhamento. O segundo é converter qualquer atraso em leitura ou matemática em evidência de transtorno, deslocando para o indivíduo problemas que podem estar relacionados à qualidade do ensino, à frequência escolar, à língua de escolarização, a barreiras sensoriais, a condições emocionais ou a oportunidades desiguais de aprendizagem. Uma pedagogia

inclusiva precisa sustentar as duas perguntas ao mesmo tempo: existe uma dificuldade individual relevante e persistente? E o ambiente ofereceu ensino suficientemente explícito, sistemático e responsivo para que essa dificuldade pudesse ser adequadamente interpretada?

A Lei nº 14.254/2021 oferece uma base importante para essa leitura no Brasil ao determinar acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem. O texto legal inclui identificação precoce, encaminhamento para diagnóstico quando necessário, apoio educacional na rede de ensino e articulação com saúde e outras políticas, mas atribui aos educadores responsabilidade direta pelo acompanhamento específico das repercussões na aprendizagem. Isso significa que a escola não precisa esperar um laudo para começar a ensinar melhor, registrar padrões de dificuldade, ajustar mediações e acompanhar resposta ao apoio. Ao mesmo tempo, identificar sinais não equivale a realizar diagnóstico clínico: a função pedagógica é produzir informação qualificada sobre desempenho, trajetória e resposta ao ensino, evitando tanto omissão quanto medicalização precipitada (BRASIL, 2021).

5.1 Quando a dificuldade não é falta de esforço: especificidade, persistência e heterogeneidade

A dislexia é frequentemente representada no senso comum por sinais isolados, sobretudo troca de letras, leitura espelhada ou confusão visual. Essa imagem é insuficiente. A literatura contemporânea descreve a dislexia principalmente em relação a dificuldades persistentes de leitura de palavras, decodificação e ortografia, com

expressão variável entre pessoas, idades e sistemas de escrita. Catts et al. (2024), ao revisitar a própria definição do constructo, defendem que a compreensão atual precisa reconhecer caráter multifatorial, persistência, comorbidades e consequências acadêmicas e psicossociais, abandonando explicações unitárias que tentam reduzir toda dislexia a um único déficit. Assim, uma criança pode apresentar leitura imprecisa, outra ler corretamente porém com esforço e lentidão elevados, outra manifestar maior dificuldade na escrita ortográfica; esses perfis podem coexistir, mudar com o desenvolvimento e responder de modo diferente ao ensino.

Essa heterogeneidade também impede usar inteligência geral como critério intuitivo para decidir quem 'pode' ou 'não pode' ter dislexia. Um estudante pode demonstrar raciocínio sofisticado, vocabulário amplo e boa compreensão oral e, ainda assim, ler palavras com baixa fluência. Outro pode apresentar dificuldades simultâneas de linguagem oral e leitura. Snowling e Hulme (2021) mostram que problemas de leitura precisam ser compreendidos em interação com linguagem oral: decodificação e compreensão linguística contribuem de modos diferentes para o desempenho, e dificuldades em um ou em ambos os componentes produzem trajetórias distintas. Para a escola, isso significa que 'compreende quando alguém lê para ele' e 'compreende quando lê sozinho' não são observações equivalentes. A distância entre essas situações pode revelar onde a tarefa está cobrando recursos que ainda não foram suficientemente automatizados.

Persistência também precisa ser interpretada com cuidado. Dificuldade inicial na alfabetização não prediz automaticamente

dislexia, mas esperar passivamente que o tempo resolva problemas claros também é inadequado. A própria lógica da Lei nº 14.254/2021 é preventiva ao defender identificação precoce e acompanhamento específico. Pedagogicamente, isso favorece uma abordagem baseada em resposta ao ensino: ensinar de forma explícita, acompanhar progresso em intervalos razoáveis, intensificar apoio quando necessário e registrar quais habilidades permanecem resistentes. O valor desse processo não está em transformar cada professor em avaliador clínico, mas em produzir evidência longitudinal. Uma única prova ruim pode refletir cansaço, ansiedade, ausência ou conteúdo pouco dominado; um padrão repetido de dificuldade em decodificação, fluência ou ortografia, apesar de ensino adequado e apoio, possui outro peso interpretativo.

Na matemática ocorre problema semelhante. A discalculia não pode ser reduzida à ideia de 'ser ruim em matemática' nem identificada por uma nota baixa em uma disciplina que reúne conteúdos muito diferentes. Dowker (2024) destaca que ainda existe debate sobre definição e fronteiras da discalculia e que as habilidades matemáticas se distribuem em continuidades, com grande variabilidade individual. Dificuldades podem aparecer na compreensão de magnitude, relações entre números, fatos aritméticos, procedimentos, cálculo, resolução de problemas ou uso de representações, e esses componentes não precisam estar igualmente comprometidos. A expressão 'dificuldade em matemática', portanto, é um ponto de partida descritivo, não uma conclusão diagnóstica.

Roulstone, Morsanyi e Bahnmueller (2024) oferecem um exemplo importante dessa complexidade. Em uma avaliação curricular de crianças com discalculia do desenvolvimento, as diferenças em relação ao grupo controle apareceram em diferentes domínios matemáticos, não apenas na aritmética. O formato das questões também modificou o desempenho: itens de múltipla escolha e de resposta construída não exigiram exatamente os mesmos recursos. O achado interessa à escola porque mostra que a avaliação não é uma janela neutra para uma capacidade abstrata; ela combina conteúdo com linguagem, memória, produção de resposta, velocidade e estratégia. Uma criança pode ter conhecimento parcial relevante e ainda assim perder acesso a ele quando a forma de resposta acrescenta demandas que não são o foco principal da habilidade investigada.

A escrita exige cautela semelhante. Termos como 'disgrafia' e 'disortografia' circulam com sentidos diferentes entre áreas profissionais e países. Em contexto escolar, é mais seguro descrever o componente afetado antes de transformar o comportamento em rótulo: legibilidade e velocidade de grafia, ortografia, planejamento de texto, construção sintática, organização de ideias ou revisão. Uma caligrafia lenta pode envolver demandas motoras; erros ortográficos podem estar associados a dificuldades de leitura, linguagem ou aprendizagem das regularidades do sistema; textos pouco desenvolvidos podem resultar de limitações de vocabulário, planejamento ou conhecimento do gênero. Chamar tudo de 'problema de escrita' apaga processos diferentes e tende a produzir intervenções igualmente genéricas.

5.2 Leitura, escrita e matemática: processos distintos, sobreposições e consequências escolares

A separação entre leitura, escrita e matemática é útil para ensinar, mas o estudante não executa essas habilidades em compartimentos isolados. Ler um problema matemático exige decodificação e compreensão linguística; escrever uma resposta exige recuperar ortografia, organizar linguagem e manter o objetivo da tarefa; interpretar uma tabela envolve leitura, quantidade e representação espacial. Por isso, dificuldades específicas podem se sobrepor. A meta-análise de Viesel-Nordmeyer et al. (2023), com 74 estudos sobre dificuldades isoladas e combinadas de leitura e matemática em crianças de 6 a 12 anos, encontrou perfis em que déficits de leitura e matemática frequentemente se somavam, enquanto processos de domínio geral, como componentes de funções executivas, mostravam padrões mais complexos. A mensagem pedagógica é importante: comorbidade não é exceção exótica e não pode ser compreendida apenas adicionando dois rótulos.

Essa sobreposição modifica a interpretação de erros. Um estudante que erra problemas escritos pode ter dificuldade de cálculo, de linguagem, de leitura ou uma combinação dessas dimensões. Outro pode resolver operações quando os números são apresentados isoladamente, mas falhar ao organizar várias etapas de uma situação-problema. Em leitura, um estudante pode reconhecer palavras lentamente e ainda compreender bem um texto curto quando recebe tempo suficiente; outro pode decodificar com fluência e ter dificuldade para construir inferências e integrar informações. Intervenções de

qualidade dependem de identificar qual elo da cadeia está limitando o desempenho naquele momento, em vez de assumir que toda dificuldade apresentada por um estudante com dislexia pertence à dislexia ou que todo erro matemático de uma criança com discalculia decorre do processamento numérico.

A carga acumulada dessas dificuldades também afeta participação. Ler cada linha com esforço elevado consome tempo e recursos que poderiam ser destinados à compreensão, à comparação de ideias e à produção de resposta. Calcular operações básicas de forma pouco automatizada pode tornar uma atividade de álgebra ou resolução de problemas muito mais lenta, mesmo quando o estudante entende o raciocínio de nível superior. Esse custo ajuda a explicar por que determinados alunos parecem acompanhar explicações orais e depois produzem pouco quando precisam trabalhar de forma independente. O contraste não comprova falta de vontade; pode revelar que o meio utilizado para acessar e registrar o conhecimento exige muito mais esforço para aquele estudante.

Esse esforço acumulado possui consequências emocionais que não devem ser confundidas com causa original da dificuldade. Experiências repetidas de leitura pública malsucedida, correção excessiva, exposição de erros, comparação com colegas ou avaliações que parecem impossíveis podem produzir ansiedade, evitação e baixa expectativa de sucesso. Catts et al. (2024) defendem que as consequências psicossociais façam parte da compreensão contemporânea da dislexia justamente porque dificuldades acadêmicas persistentes não acontecem em vazio social. Na prática, um estudante

pode começar evitando leitura porque lê com dificuldade e, ao longo do tempo, passar a ter ainda menos oportunidades de prática. Romper esse ciclo exige apoio acadêmico e também uma cultura que não transforme erro em espetáculo.

Na matemática, o mesmo fenômeno pode produzir aquilo que a escola interpreta rapidamente como 'bloqueio'. Ansiedade diante de números pode coexistir com uma dificuldade específica e aumentar ainda mais a carga da tarefa, mas não deve ser usada para negar a necessidade de ensinar os componentes matemáticos que permanecem frágeis. Haberstroh e Schulte-Körne (2019), ao sintetizar evidências sobre discalculia, destacam que intervenções dirigidas às áreas matemáticas efetivamente comprometidas apresentam melhores resultados do que propostas genéricas. Isso é pedagogicamente coerente: autoestima importa, mas elogio não ensina relação parte-todo; motivação importa, mas não substitui compreensão de valor posicional, estratégias de cálculo ou relações de magnitude quando esses conhecimentos ainda não estão consolidados.

Também é necessário separar velocidade de conhecimento. Fluência é um objetivo legítimo porque automatização libera recursos cognitivos para tarefas mais complexas, mas velocidade não pode ser transformada no único indicador de competência. Uma avaliação cronometrada pode ser útil quando a própria fluência é o objeto de medida; é menos adequada quando o objetivo é verificar compreensão conceitual. O mesmo vale para leitura oral: velocidade e precisão fornecem informação relevante, mas não esgotam compreensão, vocabulário, análise ou apreciação de um texto. A inclusão exige

clareza sobre o construto avaliado. Sem essa clareza, a escola corre o risco de medir repetidamente a dificuldade já conhecida e concluir que o estudante não aprendeu conteúdos que nunca chegou a ter oportunidade justa de demonstrar.

5.3 Apoiar sem substituir o ensino: identificação precoce, intervenção e avaliação acessível

A resposta pedagógica precisa começar pelo ensino, não pela acomodação isolada. Para dificuldades de leitura, Hall et al. (2023) sintetizaram 53 estudos de intervenção, envolvendo 6.053 estudantes dos anos iniciais com ou em risco de dislexia, e encontraram efeito positivo significativo sobre resultados padronizados de leitura. Intervenções com componentes de habilidades fundamentais de leitura apresentaram benefício, e maior dose de ensino esteve associada a efeitos maiores. O resultado não oferece uma receita única, mas sustenta um princípio robusto: estudantes com dificuldades persistentes precisam de oportunidades adicionais e sistemáticas de aprender os processos de leitura, e não apenas de alternativas que lhes permitam evitar a leitura.

Isso diferencia intervenção de acesso. Fornecer texto em áudio pode ser uma medida legítima quando o objetivo da atividade é aprender Ciências, História ou outro conteúdo e a decodificação está funcionando como barreira desproporcional. Contudo, se toda leitura for permanentemente substituída por áudio, a escola pode ampliar acesso ao currículo ao mesmo tempo em que reduz oportunidades de desenvolver a habilidade que necessita de ensino. As duas ações precisam coexistir: acesso ao conhecimento de nível adequado e

intervenção explícita sobre a dificuldade específica. Inclusão não pede que o estudante espere 'aprender a ler perfeitamente' para estudar os demais conteúdos, mas também não autoriza desistir de ensinar leitura porque existe tecnologia capaz de contornar parte da barreira.

Na matemática, o mesmo raciocínio vale para calculadora, tabelas de apoio, materiais manipuláveis e representações visuais. Esses recursos podem reduzir carga e permitir participação em tarefas de raciocínio mais complexo, mas seu uso precisa corresponder ao objetivo. Se a avaliação pretende verificar compreensão de proporcionalidade, uma calculadora pode impedir que erros aritméticos básicos escondam o raciocínio proporcional. Se o objetivo é avaliar fatos numéricos ou um procedimento específico, o mesmo recurso pode modificar justamente a habilidade que se pretende observar. A decisão inclusiva não é 'permitir ou proibir sempre'; é perguntar o que está sendo ensinado, o que está sendo avaliado e qual barreira é relevante para aquele objetivo.

Haberstroh e Schulte-Körne (2019) encontraram efeito favorável de intervenções para discalculia e destacaram a importância de trabalhar conteúdos matemáticos específicos, com início precoce e atenção às comorbidades. Esse princípio ajuda a evitar programas inespecíficos que prometem 'treinar o cérebro' sem conexão suficiente com as habilidades acadêmicas em dificuldade. Quando o problema está em conceitos numéricos, relações e procedimentos matemáticos, o ensino precisa retornar a esses elementos, construir representações, explicitar relações e oferecer prática com feedback. Processos cognitivos gerais podem participar do desempenho, mas melhorar uma

habilidade geral não garante automaticamente transferência para leitura, escrita ou matemática.

A avaliação contínua deve funcionar como instrumento de decisão. Registrar apenas nota final informa pouco sobre onde o processo falhou. Para leitura, pode ser necessário separar precisão, fluência, ortografia, compreensão e resposta a diferentes níveis de apoio. Para matemática, convém observar conceitos, estratégias, fatos, procedimentos, linguagem dos problemas e tipos de representação. Para escrita, legibilidade, ortografia e qualidade textual podem exigir registros distintos. Essa decomposição não serve para fragmentar o estudante em déficits; serve para impedir que uma dificuldade localizada produza uma conclusão global de incapacidade.

A participação do próprio estudante melhora essa leitura. Crianças e adolescentes conseguem muitas vezes identificar que leem melhor quando podem preparar previamente um trecho, que perdem a linha em textos visualmente densos, que confundem sinais matemáticos quando trabalham sob pressão ou que conseguem explicar oralmente um raciocínio que demoram muito para registrar. Essas informações não substituem dados de desempenho, mas ajudam a construir hipóteses mais precisas. Elas também protegem contra adaptações automáticas: tempo adicional, por exemplo, pode ser decisivo para alguns estudantes e insuficiente para outros se a barreira principal estiver na decodificação, na compreensão da instrução ou na ausência de estratégia.

A colaboração com a família e com profissionais de saúde ou avaliação especializada deve preservar fronteiras de responsabilidade.

Um relatório clínico pode esclarecer diagnóstico, perfil e recomendações; a escola continua responsável por transformar essas informações em decisões curriculares concretas e verificar se funcionam naquele contexto. Da mesma forma, o professor pode documentar padrões de erro, progresso e resposta ao ensino que são valiosos para a avaliação especializada, sem assumir papel diagnóstico. A Lei nº 14.254/2021 propõe justamente essa articulação entre educação, saúde e outras redes, e perde força quando é interpretada como simples fluxo para obtenção de laudo.

Também é necessário planejar transições. Estratégias que funcionam na alfabetização podem precisar ser reformuladas quando textos se tornam mais extensos, quando a leitura passa de objeto de aprendizagem a meio para aprender outras disciplinas ou quando a matemática exige maior abstração. Um estudante pode reduzir erros de decodificação e continuar lendo lentamente; outro pode dominar cálculos básicos e encontrar novas barreiras em álgebra, geometria ou problemas verbais. A persistência de uma condição não significa imutabilidade do perfil. A necessidade de apoio deve ser revisada conforme tarefa, idade, currículo e autonomia aumentam.

Outro cuidado importante é não interpretar desempenho sem reconstruir a oportunidade de aprendizagem. Estudantes que passaram por interrupções escolares, mudanças frequentes de escola, alfabetização em condições precárias ou escolarização em língua diferente daquela mais utilizada em casa podem apresentar atrasos importantes sem que isso corresponda automaticamente a um transtorno específico. A mesma cautela vale para estudantes que

tiveram pouca exposição a livros, ensino matemático fragmentado ou ausências prolongadas. Considerar contexto não significa negar uma possível condição individual; significa evitar que o diagnóstico seja usado para naturalizar desigualdades educacionais. A pergunta sobre persistência só é intelectualmente honesta quando acompanhada da pergunta sobre a qualidade e a intensidade do ensino que esteve disponível.

À medida que o estudante avança na escolarização, os apoios também precisam preservar dignidade e pertencimento. Ler em voz alta sem preparação, copiar extensos trechos do quadro como prova de participação ou resolver séries longas de cálculos sob exposição pública podem transformar uma dificuldade acadêmica em experiência de constrangimento sem produzir informação pedagógica relevante. Evitar humilhação não equivale a retirar o estudante das atividades coletivas. É possível oferecer preparação prévia, diferentes formas de participação, grupos menores, escolha de trechos ou meios alternativos de demonstrar conhecimento, mantendo objetivos curriculares claros. A adaptação é mais madura quando modifica uma barreira identificável e permanece proporcional ao objetivo, em vez de retirar o estudante do desafio intelectual que a atividade deveria oferecer.

Esse princípio é particularmente relevante na adolescência e na educação profissional, quando leitura, escrita e matemática deixam de aparecer apenas como componentes curriculares e passam a organizar acesso a quase todas as áreas. Um estudante que aprendeu a contornar dificuldades sem compreendê-las pode chegar a etapas posteriores com estratégias muito custosas: memorizar páginas em vez de lê-las com

autonomia, depender de colegas para conferir números ou evitar disciplinas e escolhas profissionais associadas à própria dificuldade. Apoio de qualidade não deve produzir uma trajetória de fuga. Precisa ampliar repertório de estratégias, conhecimento sobre o próprio perfil e capacidade de decidir quando utilizar tecnologia, solicitar acomodação, conferir um cálculo ou dedicar mais tempo a uma tarefa.

Dislexia, discalculia e dificuldades de escrita tornam visível uma ideia que atravessa este livro: equidade não é tornar a tarefa indefinidamente mais fácil, mas retirar barreiras irrelevantes e ensinar de forma suficientemente explícita aquilo que permanece difícil. O desafio seguinte é reconhecer que algumas barreiras nem sempre aparecem no produto escrito ou na nota. Ruído, luminosidade, linguagem implícita, velocidade de fala, esforço para compreender instruções ou sobrecarga sensorial podem modificar o desempenho antes mesmo que a dificuldade acadêmica se torne visível. É nesse plano menos evidente da experiência escolar que se situa o próximo capítulo.

CAPÍTULO 6 — Processamento sensorial, linguagem e demandas invisíveis da experiência escolar

Há barreiras escolares que se tornam visíveis apenas quando o estudante deixa de conseguir responder. Uma sala aparentemente comum pode combinar conversas simultâneas, arrastar de cadeiras, ventiladores, reverberação, luz intensa, circulação de pessoas, cheiros, avisos inesperados e mudanças rápidas de atividade. Ao mesmo tempo, a aula exige que o estudante localize a voz relevante, interprete instruções, retenha etapas, infira aquilo que não foi dito, ignore estímulos concorrentes e produza uma resposta dentro de um intervalo de tempo socialmente esperado. Quando esse conjunto é executado sem dificuldade, o ambiente tende a desaparecer da análise. Quando não é, a escola pode atribuir o resultado à desatenção, oposição, ansiedade, falta de compreensão ou pouca autonomia, sem perguntar quanto da dificuldade foi produzido pela própria arquitetura sensorial e linguística da tarefa.

Esse problema prolonga a discussão dos capítulos anteriores. Dislexia, discalculia, TDAH e autismo não se confundem com diferenças de processamento sensorial ou de linguagem, mas podem coexistir com elas e modificar o modo como determinadas demandas escolares são vividas. Também há estudantes sem esses diagnósticos que enfrentam dificuldades relevantes diante de ruído, linguagem complexa, instruções longas ou ambientes imprevisíveis. Por isso, este capítulo não trata processamento sensorial como explicação universal nem propõe uma nova categoria diagnóstica para qualquer desconforto. O objetivo é examinar um conjunto de demandas frequentemente

invisíveis e perguntar quando elas deixam de ser características neutras do contexto e passam a funcionar como barreiras à participação e à aprendizagem.

A distinção é importante porque a resposta pedagógica pode seguir dois caminhos igualmente inadequados. No primeiro, a escola minimiza a experiência do estudante: ruído é interpretado como algo que todos precisam tolerar, necessidade de pausa como fuga da tarefa, demora para responder como desconhecimento e pedido de instrução mais clara como dependência. No segundo, qualquer manifestação é imediatamente convertida em prescrição sensorial ou técnica especializada, muitas vezes sem avaliação do objetivo, da evidência ou do efeito real sobre a participação. Entre negligenciar e protocolarizar existe um campo mais rigoroso: observar a interação entre pessoa, ambiente e tarefa; identificar o que está sendo exigido; testar apoios proporcionais; acompanhar resultados; e ajustar a resposta sem retirar do estudante oportunidades de aprender e ampliar autonomia.

6.1 O ambiente também ensina: carga sensorial, previsibilidade e participação

Processamento sensorial diz respeito à forma como informações provenientes dos sentidos são registradas, moduladas e utilizadas para orientar ação. Na experiência cotidiana, isso envolve não apenas visão e audição, mas também tato, propriocepção, sistema vestibular, olfato, paladar e sinais internos do corpo. Diferenças nesse processamento podem aparecer como maior ou menor responsividade a determinados estímulos, busca por certas sensações, dificuldade de discriminar informações relevantes ou necessidade de mais tempo para

reorganizar-se depois de exposição intensa. Essas manifestações não formam um perfil único. Duas pessoas podem reagir de maneira oposta ao mesmo som; uma mesma pessoa pode tolerar um estímulo em um contexto e encontrar grande dificuldade em outro, conforme cansaço, previsibilidade, controle, duração e acumulação de demandas.

A literatura sobre autismo tornou essas diferenças especialmente visíveis, mas o problema educacional não deve ser reduzido ao diagnóstico. A revisão de Ismael, Lawson e Hartwell (2018) encontrou associação consistente entre processamento sensorial e participação em atividades cotidianas de crianças autistas, reforçando que a dimensão sensorial pode modificar aquilo que a pessoa consegue efetivamente fazer em determinado ambiente. Esse achado é relevante para a escola porque desloca a leitura de comportamentos isolados. Cobrir os ouvidos, evitar um espaço, movimentar-se repetidamente, buscar pressão, escolher determinada posição na sala ou precisar afastar-se temporariamente podem ter funções distintas. A observação pedagógica precisa investigar o que antecede e o que sucede o comportamento, em vez de presumir automaticamente desobediência, autorregulação bem-sucedida ou sinal de um transtorno específico.

O ambiente acústico oferece um exemplo particularmente claro porque ouvir o professor não depende apenas de possuir audição clinicamente normal. A revisão sistemática de Murgia et al. (2023), dedicada à inteligibilidade de fala e acústica de salas de aula do ensino fundamental, mostrou que ruído de fundo elevado e reverberação prolongada reduzem a clareza com que a fala é percebida. Schiller et al. (2022), em revisão sistemática e meta-análise com estudantes de 6 a

18 anos, encontraram prejuízos associados ao ruído em percepção da fala, compreensão oral e memória de trabalho auditiva. Isso significa que uma instrução pode ser pedagogicamente adequada em conteúdo e ainda chegar degradada ao estudante. O erro posterior, então, não informa apenas sobre conhecimento; pode refletir o custo de reconstruir uma mensagem que o ambiente tornou menos acessível.

A qualidade acústica não afeta somente a recepção imediata de conteúdo. Mercugliano et al. (2025), ao revisar estudos sobre percepção estudantil e bem-estar em diferentes níveis educacionais, identificaram efeitos que alcançam motivação, engajamento e relações sociais. Essa ampliação é importante porque a sobrecarga raramente se apresenta na escola como um fenômeno puramente sensorial. Um estudante pode participar menos de trabalhos em grupo porque ambientes com muitas vozes tornam a conversa difícil de acompanhar; pode evitar o refeitório ou o recreio por causa da combinação de ruído e imprevisibilidade; pode chegar a uma aula cognitivamente exausto depois de atravessar vários espaços intensos. Se a escola observa apenas o momento em que o estudante se retira, recusa ou deixa de responder, perde a cadeia de demandas que antecedeu aquele comportamento.

Isso não autoriza concluir que todo ambiente deva ser silencioso, visualmente neutro ou rigidamente previsível. A vida escolar envolve convivência, movimento, surpresa, experimentação e diferentes formas de estimulação. O objetivo não é construir um espaço sensorialmente estéril, mas distinguir estímulo funcional de carga desnecessária e ampliar possibilidades de regulação. Reduzir

eco, melhorar a posição em sala, organizar visualmente materiais, evitar múltiplos sons concorrentes em explicações importantes, permitir protetores auditivos em situações específicas, prever um local de menor intensidade ou comunicar mudanças com antecedência pode remover barreiras sem alterar o conteúdo aprendido. O critério é funcional: o ajuste aumenta acesso, participação e capacidade de retomar a atividade?

Esse critério é especialmente necessário porque intervenções sensoriais não possuem evidência uniforme. A revisão rápida de Unwin et al. (2024), voltada a apoios para estudantes com desafios de processamento sensorial, encontrou um corpo de evidências heterogêneo e recomendou que decisões combinem resultados de pesquisa com avaliação individual e compreensão do contexto escolar e familiar. Essa cautela protege a escola do uso ritualizado de recursos. Um objeto, colete, assento alternativo, pausa motora ou ambiente multissensorial não se torna pedagogicamente adequado apenas porque é apresentado como estratégia sensorial. O recurso precisa responder a uma necessidade observável, possuir objetivo definido, ser seguro, ser aceitável para o estudante e demonstrar algum benefício que justifique sua continuidade.

A previsibilidade também participa dessa equação. Saber o que acontecerá não elimina toda dificuldade, mas reduz a quantidade de informação que precisa ser inferida em tempo real. Rotinas visuais, avisos sobre mudanças, critérios explícitos para início e término de atividades e indicação do que acontecerá depois podem beneficiar estudantes que gastam grande quantidade de recursos tentando

antecipar o ambiente. O cuidado está em não transformar previsibilidade em rigidez absoluta. A escola também ensina a lidar com mudança; a questão é se essa aprendizagem ocorrerá por exposição abrupta e repetida ao imprevisível ou por oportunidades graduais, explicadas e apoiadas de enfrentar variação sem perder a sensação de segurança.

Os próprios estudantes precisam participar desse desenho. A revisão de McKinlay et al. (2025), baseada em estudos qualitativos sobre experiências positivas de estudantes autistas no ensino secundário regular, organizou os achados em torno de compreensão e aceitação, ambientes adequados e agência para atender às próprias necessidades. A ideia de agência é decisiva. Um apoio sensorial que só pode ser utilizado depois que o estudante demonstra sofrimento intenso ou recebe autorização excepcional pode chegar tarde demais. Ao mesmo tempo, permitir escolha não significa abandonar acompanhamento. A escola pode ajudar o estudante a reconhecer sinais precoces de sobrecarga, experimentar estratégias, avaliar quais funcionam e construir gradualmente formas socialmente viáveis de autorregulação.

6.2 Linguagem escolar não é apenas fala: instrução, inferência e tempo de processamento

A dimensão linguística costuma ser ainda menos visível porque a escola é atravessada por linguagem o tempo inteiro. Explicar, perguntar, comparar, justificar, interpretar um enunciado, compreender uma regra, negociar com colegas e pedir ajuda exigem muito mais do que produzir fala inteligível. Um estudante pode conversar

fluentemente e ainda encontrar dificuldade para compreender estruturas sintáticas complexas, vocabulário abstrato, expressões figuradas, relações de causa implícitas, referências pronominais, ironia, inferências ou sequências longas de instrução. Também pode compreender a mensagem, mas precisar de mais tempo para processá-la e formular resposta. Quando fluência conversacional é usada como prova de que toda demanda linguística está acessível, dificuldades reais podem permanecer escondidas.

Archibald (2024), ao discutir a variedade de termos utilizados para dificuldades desenvolvimentais de linguagem e aprendizagem, mostra como fronteiras conceituais e terminológicas podem dificultar a identificação precisa das necessidades. No contexto educacional, essa incerteza reforça a necessidade de descrever funções antes de depender de rótulos. Em vez de registrar que o estudante "não entende comandos", é mais informativo observar se perde instruções com várias etapas, se compreende melhor quando há apoio escrito, se dificuldades aumentam com vocabulário abstrato, se precisa de repetição, se interpreta literalmente certas expressões ou se demonstra conhecimento quando pode responder por outra modalidade. A descrição funcional aproxima avaliação e ensino.

O ruído se combina diretamente com esse problema. Schiller et al. (2022) demonstraram que condições acústicas degradadas aumentam dificuldade de processar e recordar mensagens verbais. Isso ajuda a compreender por que repetir exatamente a mesma frase, no mesmo ritmo e no mesmo ambiente, pode não resolver a dificuldade. A resposta mais eficiente pode ser reduzir informação concorrente,

aproximar a fonte de fala, dividir uma instrução em unidades significativas, registrar etapas no quadro, utilizar exemplos ou pedir que o estudante demonstre o que compreendeu. A finalidade não é simplificar indefinidamente a linguagem, mas controlar a carga acessória para que novas formas linguísticas possam ser ensinadas de modo explícito.

Essa diferença entre apoio e empobrecimento merece atenção. Tornar linguagem acessível não significa limitar permanentemente o estudante a frases curtas, vocabulário concreto e textos simplificados. A escola é justamente um dos espaços em que se aprende a compreender linguagem acadêmica, metáforas, relações lógicas, gêneros discursivos e instruções cada vez mais complexas. Se toda dificuldade resultar apenas em retirada da demanda, a adaptação interrompe a aprendizagem. Uma resposta mais produtiva é oferecer apoio temporário e ensino explícito: antecipar vocabulário, destacar conectivos, modelar inferências, explicar expressões ambíguas, comparar significados e gradualmente reduzir pistas quando o estudante desenvolve maior controle sobre a tarefa.

A revisão de Armstrong et al. (2026) sobre estratégias e intervenções de linguagem oral para estudantes com transtorno do desenvolvimento da linguagem em contextos de turma inteira encontrou evidências de melhora em áreas como vocabulário, gramática e compreensão de expressões idiomáticas em parte dos estudos, ao mesmo tempo em que apontou lacunas entre muitas recomendações populares e aquilo que foi efetivamente testado em pesquisa. O resultado oferece duas mensagens úteis. Primeiro,

linguagem pode ser ensinada intencionalmente dentro da sala comum, e não apenas remetida a atendimento externo. Segundo, “estratégia inclusiva” não deve ser tratada como sinônimo de prática comprovada; professores precisam de propostas que possuam finalidade clara e possam ser avaliadas pelo efeito sobre aprendizagem real.

A linguagem da própria avaliação também precisa ser examinada. Questões podem exigir simultaneamente domínio do conteúdo, interpretação de construções sintáticas complexas, compreensão de metáforas, leitura rápida e inferência sobre aquilo que o examinador espera. Em algumas disciplinas, essas exigências fazem parte legitimamente do objetivo; em outras, são ruído de medida. Se a avaliação pretende verificar conhecimento de um processo científico, por exemplo, uma formulação linguisticamente desnecessária pode impedir que o estudante demonstre aquilo que sabe. Isso não significa retirar toda complexidade textual das provas, mas alinhar a forma de perguntar ao construto que realmente se deseja avaliar.

O tempo de resposta é outro marcador frequentemente mal interpretado. Em interações de sala, o intervalo entre pergunta e próxima fala costuma ser curto. Professores administram tempo, participação e ritmo coletivo, e é compreensível que não possam esperar indefinidamente por cada resposta. Ainda assim, preencher imediatamente o silêncio, reformular várias vezes a pergunta ou escolher outro estudante pode produzir um padrão no qual alguns alunos quase nunca concluem o próprio processamento. Oferecer alguns segundos adicionais, apresentar previamente questões de maior complexidade, permitir registro escrito ou combinar modalidades de

resposta pode revelar competências que a rapidez conversacional escondia. A lentidão, por si, não indica ausência de compreensão.

Comunicação multimodal amplia esse princípio. Fala, escrita, imagem, gesto, recursos de comunicação aumentativa e alternativa, tecnologia e demonstração prática podem funcionar como meios legítimos para acessar ou expressar conhecimento. O capítulo sobre autismo já mostrou que comunicação aumentativa não deve ser confinada à formulação de pedidos básicos. Aqui, a questão se amplia: diferentes modalidades podem reduzir a dependência de um único canal em momentos de maior carga, mas precisam permanecer conectadas ao currículo. Um estudante que utiliza apoio visual para compreender uma sequência não está recebendo menos ensino; está recebendo informação em uma forma que pode ser processada com menor custo acessório.

Também é necessário evitar transformar preferência comunicativa em incapacidade. Alguns estudantes falam menos em situações de sobrecarga, escolhem escrever perguntas que poderiam formular oralmente ou preferem organizar ideias antes de participar de debates. A escola precisa distinguir objetivos. Se aprender exposição oral é componente do currículo, haverá momentos em que praticar fala é necessário e pode ser apoiado gradualmente. Se o objetivo é avaliar conhecimento histórico, obrigar resposta oral improvisada pode medir muito mais do que História. Essa separação entre finalidade e meio é uma das bases para decisões inclusivas consistentes.

6.3 Do ajuste pontual ao desenho do ambiente: apoio, autonomia e reavaliação

Quando demandas sensoriais e linguísticas são reconhecidas, surge o risco de produzir uma coleção de adaptações isoladas: um fone, uma ficha visual, mais tempo, um lugar específico, uma instrução escrita. Cada medida pode ser útil, mas a soma de recursos não constitui automaticamente um sistema inclusivo. A questão mais importante é se a escola sabe por que utiliza cada apoio, em quais situações ele é necessário, quem acompanha sua efetividade e como o estudante participa das decisões. Sem esse raciocínio, apoios tendem a permanecer por inércia, desaparecer quando muda o professor ou multiplicar-se sem que ninguém saiba quais efetivamente alteram participação e aprendizagem.

O primeiro passo é localizar a barreira. Uma observação pode comparar atividades, horários e ambientes: a dificuldade aparece apenas em espaços ruidosos? Aumenta quando a instrução é exclusivamente oral? O estudante executa a mesma tarefa quando recebe exemplo concreto? A participação melhora quando sabe previamente quem fará parte do grupo? Há diferença entre primeira aula e final do turno? O comportamento surge durante transições ou permanece durante tarefas estáveis? Perguntas desse tipo deslocam o foco de “como é o estudante” para “em que condições esta dificuldade aparece”. Essa mudança não elimina características individuais; torna possível compreender como elas interagem com a organização escolar.

O segundo passo é definir o que não pode ser perdido. Se o objetivo da atividade é interpretar um texto literário, reduzir ruído,

permitir anotação, oferecer tempo de leitura ou esclarecer instruções preserva o núcleo da aprendizagem. Se o objetivo é desenvolver capacidade de compreender linguagem figurada, explicar previamente todas as metáforas retiraria justamente parte da habilidade que precisa ser ensinada e avaliada; nesse caso, o apoio deve mudar de função e tornar-se mediação progressiva. A qualidade da adaptação depende dessa distinção. A pergunta não é simplesmente "o que facilita?", mas "o que facilita sem retirar o objeto que o estudante precisa aprender?".

O terceiro passo é acompanhar efeito e custo. Um recurso pode diminuir desconforto e, ao mesmo tempo, isolar o estudante; outro pode melhorar atenção durante alguns minutos e ser inviável ao longo de toda a rotina; uma estratégia que funciona em aula individual pode fracassar em atividade coletiva. A revisão de Unwin et al. (2024) reforça justamente a necessidade de integrar evidência, avaliação e contexto. Monitorar não exige transformar cada adaptação em experimento formal, mas requer indicadores simples: tempo de permanência, número de instruções compreendidas, capacidade de iniciar atividade, qualidade das respostas, necessidade de ajuda, recuperação após pausa e percepção do próprio estudante.

Esse acompanhamento protege a autonomia. Alguns apoios são pontes e podem ser reduzidos conforme o estudante aprende novas estratégias; outros correspondem a necessidades de acesso mais permanentes e não devem ser retirados apenas para testar independência. Autonomia não significa executar tudo sem recurso. Uma pessoa que escolhe conscientemente usar tecnologia, solicitar instrução escrita, regular o ambiente ou organizar pausas pode estar

demonstrando mais autonomia do que alguém que suporta uma situação inadequada até não conseguir continuar. O objetivo educacional é ampliar capacidade de reconhecer necessidades, tomar decisões e participar, e não premiar a aparência de que nenhum apoio é necessário.

Isso também muda a relação com comportamentos de regulação. Movimentar mãos ou corpo, manipular objetos, buscar determinada postura, olhar para outro ponto enquanto escuta ou pedir uma pausa podem ser interpretados como quebra de norma antes que sua função seja compreendida. A escola não precisa aceitar qualquer comportamento em qualquer circunstância; segurança, direito dos colegas e objetivos coletivos permanecem relevantes. Mas a intervenção deve responder ao impacto real, não à mera diferença estética. Se uma forma de regulação não prejudica aprendizagem nem convivência, exigir sua supressão apenas para aproximar o estudante de uma aparência típica pode consumir recursos que seriam melhor empregados no próprio aprendizado.

A responsabilidade institucional volta a aparecer aqui. Melhorar acústica, organizar espaços, disponibilizar materiais visuais, construir rotinas de comunicação e definir alternativas de participação não pode depender exclusivamente de um professor que improvisa soluções. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva orienta identificação e eliminação de barreiras e vincula qualidade à disponibilidade dos apoios necessários à participação e à aprendizagem (BRASIL, 2025a; BRASIL, 2026a). Mesmo quando o estudante não integra formalmente o público da Educação Especial, a lógica

pedagógica permanece útil: barreiras observáveis precisam ser enfrentadas no nível em que são produzidas. Algumas são individuais; outras pertencem à aula, ao espaço físico, à comunicação ou à organização escolar.

A escola também precisa evitar esperar uma crise para reconhecer uma necessidade. Quando um estudante consegue permanecer em determinado ambiente apenas à custa de esforço extremo, o fato de não haver interrupção explícita não significa que o contexto esteja funcionando bem. McKinlay et al. (2025) mostram a importância de ambientes adequados e da agência relatada por estudantes autistas; essa perspectiva convida a observar não apenas ausência de comportamento-problema, mas qualidade da experiência. Participar silenciosamente enquanto se dedica grande parte da energia a tolerar luz, ruído, confusão ou linguagem inacessível pode deixar poucos recursos disponíveis para aprender.

Ao mesmo tempo, inclusão não pode significar que todo desconforto seja eliminado. Aprender envolve esforço, exposição a novidade, negociação com outras pessoas e situações que nem sempre correspondem às preferências individuais. O que diferencia desafio pedagógico de barreira desnecessária é a relação com o objetivo, a proporcionalidade e a possibilidade de apoio. Um texto difícil pode ser desafio necessário; uma instrução deliberadamente ambígua, quando ambiguidade não é objeto de ensino, pode ser obstáculo acidental. Trabalhar em grupo pode ser objetivo legítimo; realizar a atividade em um ambiente acusticamente caótico não é condição indispensável para aprender colaboração.

Essa distinção prepara o próximo capítulo. Quando a escola identifica quais elementos da tarefa são essenciais e quais são barreiras contingentes, adaptações deixam de ser exceções improvisadas e passam a informar o desenho do ensino. Clareza linguística, previsibilidade, gestão do ambiente e diferentes meios de participação podem ser planejados desde o início, sem impedir respostas individualizadas quando necessárias. A questão deixa de ser apenas como reparar uma aula inacessível e passa a ser como desenhar experiências com maior margem para a variabilidade humana.

CAPÍTULO 7 — Flexibilidade pedagógica e desenho de experiências acessíveis de aprendizagem

Flexibilidade pedagógica tornou-se uma expressão frequente no discurso inclusivo, mas sua força conceitual depende de uma pergunta anterior: o que, exatamente, está sendo flexibilizado? Quando essa pergunta não é respondida, práticas muito diferentes passam a receber o mesmo nome. Pode-se flexibilizar o tempo de execução sem alterar o objetivo de aprendizagem, modificar o modo de apresentar uma informação mantendo o mesmo conteúdo, permitir diferentes formas de resposta para avaliar a mesma competência ou reorganizar uma sequência didática para oferecer mais apoio durante a construção de uma habilidade. Também é possível, porém, reduzir indevidamente a complexidade do conteúdo, substituir uma tarefa por outra que não mede o mesmo conhecimento ou transformar a presença do estudante em critério suficiente de sucesso. A mesma palavra, portanto, pode designar tanto uma ação de equidade quanto uma forma silenciosa de exclusão curricular.

Esse problema é especialmente relevante na educação de estudantes neurodivergentes porque as barreiras analisadas nos capítulos anteriores nem sempre estão localizadas no conteúdo que se pretende ensinar. Um estudante pode compreender conceitos científicos, mas perder parte da explicação em um ambiente acusticamente degradado; dominar relações matemáticas e, ainda assim, falhar em uma prova cuja leitura exige decodificação muito custosa; conhecer um tema e não conseguir demonstrá-lo quando a única resposta aceita depende de produção escrita rápida; acompanhar

uma discussão e precisar de alguns segundos adicionais antes de formular oralmente uma resposta. Em situações como essas, a dificuldade observada pode refletir uma mistura entre conhecimento, acesso, linguagem, tempo, memória de trabalho, regulação e formato de resposta. Se a escola não separa essas dimensões, corre o risco de avaliar como incapacidade acadêmica aquilo que, em parte, foi produzido pelo próprio desenho da atividade.

O argumento deste capítulo é que planejamento inclusivo exige preservar com nitidez aquilo que deve ser aprendido e ampliar, sempre que pedagogicamente legítimo, os caminhos pelos quais o estudante acessa, pratica e demonstra esse aprendizado. Essa lógica aproxima-se do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), mas não depende de adesão acrítica a um modelo. Ela também dialoga com a pedagogia inclusiva de Florian e Black-Hawkins (2011), cuja preocupação central é ampliar o que normalmente está disponível a todos, em vez de construir respostas separadas apenas para aqueles identificados como diferentes. A questão decisiva não é oferecer o maior número possível de opções. É desenhar opções que removam barreiras reais, preservem o constructo educacional e aumentem a possibilidade de participação sem converter escolha em dispersão ou apoio em redução de expectativa.

7.1 Flexibilizar sem diluir: objetivo essencial, barreira de acesso e validade da tarefa

Toda flexibilização responsável começa pela definição do objetivo. Em uma atividade de História, por exemplo, o professor pode desejar avaliar se o estudante consegue comparar causas e

consequências de determinado processo. Se esse é o objetivo, velocidade de caligrafia, memória para copiar um enunciado extenso ou capacidade de falar diante da turma não deveriam, por si mesmas, determinar a nota. Permitir resposta digitada, oferecer o enunciado em formato acessível ou aceitar uma apresentação gravada pode preservar a exigência cognitiva da comparação histórica. A situação muda quando o objetivo é produzir um gênero textual escrito com determinados critérios linguísticos: nesse caso, retirar completamente a escrita alteraria aquilo que está sendo ensinado e avaliado. A diferença entre acesso e substituição não é detalhe técnico; é o que impede que uma adaptação bem-intencionada esvazie o currículo.

Esse raciocínio ajuda a resolver uma tensão comum nas escolas. Alguns profissionais receiam que flexibilizar represente favorecer um estudante; outros, desejando garantir inclusão, oferecem tarefas mais curtas, mais simples ou paralelas sem verificar se continuam conectadas aos objetivos da turma. Os dois movimentos podem produzir injustiça. Tratar de forma idêntica estudantes que enfrentam barreiras diferentes pode tornar o acesso desigual. Reduzir sistematicamente o desafio acadêmico, por outro lado, pode produzir uma trajetória de baixa expectativa na qual o estudante permanece ocupado, mas aprende menos. Equidade exige identificar quais elementos da tarefa são essenciais, quais são contingentes e quais introduzem dificuldade sem valor pedagógico para o objetivo em questão.

Essa distinção também precisa considerar o momento do processo de aprendizagem. Durante o ensino, apoios podem ser mais

intensos: exemplos resolvidos, modelos visuais, organizadores, instruções segmentadas, prática guiada, feedback frequente, antecipação de vocabulário ou acesso a recursos tecnológicos. À medida que a habilidade se desenvolve, alguns apoios podem ser reduzidos para que o estudante assuma progressivamente mais controle. Na avaliação, a pergunta passa a ser quais apoios permitem medir o conhecimento pretendido sem oferecer a própria resposta. Em ambos os casos, o critério não é a aparência de independência, mas a relação entre apoio, objetivo e autonomia. Uma calculadora pode ser inadequada se a habilidade avaliada é fluência de cálculo básico e perfeitamente legítima quando o objetivo é modelagem de um problema complexo em que operações aritméticas são apenas meio para outra competência.

A mesma análise protege estudantes com perfis distintos sem exigir que a escola produza um currículo individual para cada diagnóstico. Um texto digital ajustável pode beneficiar quem apresenta baixa visão, dislexia, fadiga visual ou simplesmente precisa ampliar espaçamento para acompanhar melhor a leitura; instruções disponíveis também por escrito podem apoiar estudantes com dificuldades de linguagem, atenção, memória de trabalho ou processamento auditivo; um roteiro de etapas pode favorecer quem encontra dificuldade de planejamento sem impedir que outros o utilizem. O valor pedagógico dessas medidas está justamente em reduzir barreiras previsíveis no desenho comum, deixando intervenções mais individualizadas para necessidades que permanecem depois desse primeiro nível de acessibilidade.

Um critério complementar é perguntar se a barreira é estável ou produzida pela configuração específica da tarefa. Um estudante pode apresentar dificuldade persistente de decodificação em diferentes situações de leitura e, ao mesmo tempo, ter desempenho muito melhor quando o texto possui diagramação clara, vocabulário previamente trabalhado e tempo suficiente. A primeira informação aponta para uma necessidade que acompanha o estudante; a segunda mostra que a intensidade da dificuldade é modulada pelo ambiente. Essa combinação impede dois erros: atribuir tudo ao indivíduo ou imaginar que qualquer dificuldade desaparecerá com um bom planejamento. Em educação inclusiva, funcionamento e contexto precisam ser analisados conjuntamente.

Desenho comum e adaptação individual, portanto, não são alternativas excludentes. O princípio do desenho universal procura antecipar uma gama ampla de variações antes que o fracasso ocorra, enquanto adaptações razoáveis respondem a barreiras específicas que não puderam ser eliminadas antecipadamente. A Lei Brasileira de Inclusão e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ajudam a sustentar essa combinação ao reconhecerem acessibilidade, desenho universal e adaptações razoáveis como componentes de igualdade de oportunidades. Em termos pedagógicos, isso significa que uma aula bem desenhada reduz a quantidade de remendos necessários, mas não autoriza a escola a negar um apoio individual sob o argumento de que a atividade já foi planejada 'para todos'.

Há ainda um cuidado com a quantidade de escolhas. Oferecer três caminhos pertinentes pode aumentar agência; apresentar dez

formatos sem orientação pode elevar demanda executiva, ampliar indecisão e consumir tempo que deveria ser usado para aprender. A escolha também precisa ser ensinada. Alguns estudantes selecionam a opção mais familiar, não a mais adequada ao objetivo; outros podem escolher sempre a alternativa percebida como mais rápida e evitar justamente uma habilidade que precisam desenvolver. Flexibilidade pedagógica não significa transferir toda a responsabilidade pelo desenho ao estudante. O professor continua responsável por explicitar critérios, modelar estratégias e restringir opções quando a restrição possui função pedagógica.

7.2 Desenho Universal para a Aprendizagem: potencial, evidências e limites de uma promessa inclusiva

O Desenho Universal para a Aprendizagem foi desenvolvido como uma estrutura para planejar ambientes capazes de responder à variabilidade desde o início. Na versão 3.0 das diretrizes do CAST (2024), o modelo organiza-se em torno de múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão, com ênfase ampliada em agência do aprendiz, pertencimento e enfrentamento de barreiras produzidas por vieses e sistemas de exclusão. Essa atualização é relevante porque desloca o DUA de uma leitura estritamente instrumental - oferecer áudio, vídeo ou tecnologia - para uma pergunta mais ampla sobre quem consegue acessar, participar, tomar decisões e produzir conhecimento em determinada experiência educacional.

Uma interpretação rigorosa do DUA também precisa afastá-lo do mito dos estilos de aprendizagem. Oferecer diferentes representações não significa identificar um estudante como 'visual',

'auditivo' ou 'cinestésico' e ensinar exclusivamente pelo canal supostamente correspondente. Como discutido na Introdução, não há base robusta para a hipótese de que combinar instrução a estilos fixos melhore a aprendizagem. Múltiplas representações possuem outra finalidade: tornar informações perceptíveis, explicitar relações, reduzir dependência de um único canal e permitir que características relevantes do conteúdo sejam compreendidas por mais estudantes. Em alguns casos, duas representações se complementam; em outros, adicionar mídia sem necessidade apenas aumenta carga cognitiva. A decisão continua sendo instrucional, não uma prescrição de variedade pela variedade.

A literatura empírica oferece motivos para considerar o DUA promissor, mas não para tratá-lo como solução comprovada em qualquer contexto. King-Sears et al. (2023) reuniram 20 estudos, com 50 efeitos, comparando ambientes de ensino baseados em DUA a condições usuais e encontraram efeito combinado positivo moderado sobre desempenho acadêmico ($g = 0,43$). Almeqdad et al. (2023), em revisão sistemática e meta-análise, também relataram resultados favoráveis em diferentes contextos educacionais. Esses achados sustentam investimento em desenho flexível, mas devem ser lidos juntamente com a heterogeneidade de populações, intervenções, níveis de ensino e formas pelas quais pesquisadores definem o que conta como implementação de DUA.

Essa cautela torna-se ainda mais importante diante de críticas metodológicas recentes. Boysen (2024) examinou estudos citados como evidência para três diretrizes do CAST e concluiu que muitos

não testavam diretamente escolha entre múltiplos meios, não mediam aprendizagem ou não sustentavam as alegações neurocientíficas às quais eram associados. A crítica não demonstra que todo DUA seja ineficaz; demonstra algo mais útil para a prática: princípios pedagógicos plausíveis precisam ser avaliados por seus efeitos concretos e não protegidos de escrutínio porque se tornaram populares. Um livro comprometido com neurodiversidade perderia consistência se substituísse o determinismo diagnóstico por um determinismo metodológico no qual uma sigla fosse suficiente para garantir inclusão.

A revisão de Bray et al. (2024) reforça essa leitura ao analisar 15 estudos empíricos sobre tecnologia e DUA no ensino secundário. Os autores observaram concentração de iniciativas no princípio da representação, especialmente na oferta de diferentes formas de acesso ao conteúdo, e lacunas em usos voltados a autorregulação, autoavaliação, comunicação e colaboração. O achado é instrutivo porque tecnologia costuma ser o elemento mais visível de uma aula considerada inovadora. Disponibilizar vídeo, plataforma, leitor de texto ou apresentação interativa pode ampliar acesso, mas não transforma automaticamente relações pedagógicas, critérios de avaliação ou oportunidades de participação. Como destacam os próprios autores, o desenho da experiência precisa preceder a escolha da tecnologia.

Essa diferença entre ferramenta e desenho pode ser observada em exemplos cotidianos. Um vídeo sem legenda pode criar nova barreira; uma legenda automática não revisada pode distorcer termos técnicos; um texto digital inacessível ao leitor de tela continua sendo

inacessível; uma plataforma com muitas notificações pode aumentar demanda atencional; uma atividade gamificada pode motivar parte da turma e expor publicamente estudantes que precisam de mais tempo. O mesmo recurso pode ampliar ou restringir participação conforme objetivo, implementação e controle oferecido ao estudante. Por isso, inovação inclusiva deve ser julgada menos pela quantidade de recursos disponíveis e mais pela qualidade das decisões que esses recursos tornam possíveis.

Esse modo de pensar também se aproxima da ideia de diferenciação pedagógica, mas com uma diferença de ênfase. Diferenciar costuma significar ajustar conteúdos, processos, produtos ou níveis de apoio em resposta às características observadas na turma. O desenho universal procura antecipar parte dessa diversidade antes que seja necessário separar estudantes em trilhas. Na prática, as abordagens podem ser complementares: opções comuns reduzem barreiras previsíveis; acompanhamento formativo identifica quem necessita de intensificação, ensino adicional ou adaptações mais específicas. O problema surge quando diferenciação se transforma em agrupamento fixo de 'fortes' e 'fracos', ou quando o DUA é utilizado para negar intervenções individualizadas. Nenhuma das duas abordagens justifica cristalizar expectativas.

Também é necessário perguntar o que acontece com estudantes que não respondem ao desenho comum. Um risco de interpretações superficiais do DUA é supor que, se foram oferecidos múltiplos meios, a necessidade individual desapareceu. Isso pode produzir nova forma de invisibilidade: o estudante continua encontrando barreira, mas a

escola considera que já cumpriu sua responsabilidade porque a aula possui opções. Planejamento universal deve reduzir a dependência de adaptações posteriores, não abolir a avaliação individual. A resposta inclusiva permanece iterativa: planejar para variabilidade previsível, observar quem continua sem acesso, oferecer apoio adicional, acompanhar efeito e revisar o próprio desenho.

7.3 Da adaptação posterior ao planejamento responsivo: participação, avaliação e autonomia

Transformar esses princípios em rotina exige que o planejamento comece antes da escolha de materiais. Um percurso responsivo pode ser organizado por quatro perguntas: o que todos precisam aprender; quais barreiras previsíveis podem impedir acesso ou demonstração desse aprendizado; que opções ou apoios preservam o objetivo; e que evidência mostrará se o desenho funcionou. Essa sequência parece simples, mas altera a lógica de preparação da aula. O professor deixa de construir uma atividade para um estudante abstrato e, depois, adaptar quando alguém fracassa. Passa a considerar desde o início que uma turma real contém diferenças de leitura, atenção, comunicação, repertório, experiência, regulação, velocidade e forma de participação.

Na apresentação do conteúdo, isso pode significar combinar explicação oral com palavras-chave visíveis, organizar material por hierarquia, disponibilizar textos em formatos ajustáveis, explicitar vocabulário essencial, antecipar mudanças importantes e permitir que o estudante retome uma instrução sem depender exclusivamente da memória imediata. Nenhuma dessas medidas exige reduzir a

complexidade conceitual. Ao contrário, quando a energia deixa de ser consumida por barreiras periféricas, torna-se possível dedicar mais recursos à análise, à resolução de problemas, à argumentação e à construção de relações entre conceitos.

Na participação, planejamento acessível implica reconhecer que presença pública não é sinônimo de engajamento. Responder oralmente diante de todos, trabalhar em grupo sem definição de papéis, participar de uma competição por velocidade ou manter contato visual durante a explicação são formas específicas de comportamento, não medidas universais de aprendizagem. O professor pode manter interação e colaboração como objetivos e, ao mesmo tempo, variar condições de entrada: tempo para preparação, respostas por escrito antes da discussão, turnos previsíveis, possibilidade de ensaio, papéis distribuídos ou uso de recursos de comunicação. O foco deixa de ser produzir uma aparência única de participação e passa a ser construir participação intelectualmente relevante.

Na avaliação, a flexibilidade precisa ser ainda mais precisa porque uma nota produz decisões sobre progressão, apoio e expectativa. Se uma prova mistura conteúdo, velocidade, memória de instruções, organização visual, leitura e escrita, o resultado pode dizer pouco sobre qual competência está consolidada. Isso não significa que toda avaliação deva ser fácil ou que habilidades executivas, leitura e escrita não devam ser avaliadas. Significa que cada uma precisa aparecer de forma intencional. Quando o objetivo é conhecimento de Ciências, permitir leitura de enunciado por tecnologia pode reduzir contaminação por decodificação; quando o objetivo é leitura, essa

mesma medida pode impedir a avaliação da habilidade central. A validade pedagógica depende de saber o que a tarefa pretende inferir.

A utilização de rubricas e critérios explícitos pode ajudar nessa separação. Um trabalho oral pode avaliar domínio conceitual, organização de argumento e uso de evidências sem atribuir pontuação indevida a fluência social típica; uma produção escrita pode diferenciar conteúdo, estrutura e convenções linguísticas quando essas dimensões possuem pesos diferentes; um projeto pode permitir meios distintos de apresentação, mas exigir que todos respondam às mesmas perguntas essenciais. Critérios transparentes também diminuem o risco de que expectativas implícitas mudem de estudante para estudante, especialmente quando professores interpretam comportamento neurodivergente como falta de interesse, maturidade ou empenho.

Flexibilidade também precisa ser sustentável para o professor. Um modelo que exige dezenas de versões individualizadas de cada atividade dificilmente se mantém em turmas numerosas. O planejamento universal procura justamente deslocar parte do esforço de adaptações tardias para recursos comuns que possam ser reutilizados: materiais digitais acessíveis, rotinas visuais, instruções registradas, opções estáveis de resposta, critérios claros, organização consistente de plataformas e momentos previsíveis de feedback. Essa infraestrutura não elimina necessidades individualizadas, mas reduz retrabalho e permite que o tempo docente seja direcionado aos casos em que personalização é realmente necessária.

Há ainda uma dimensão coletiva pouco discutida. Quando cada professor decide isoladamente como nomear arquivos, distribuir

tarefas, comunicar prazos, registrar feedback e organizar plataformas digitais, estudantes precisam reaprender sistemas de funcionamento a cada disciplina. Essa variabilidade pode ser pedagógica quando amplia possibilidades, mas também pode produzir carga executiva desnecessária. A escola pode preservar autonomia docente e, ao mesmo tempo, estabelecer convenções mínimas de acessibilidade: localização previsível de materiais, instruções escritas para tarefas complexas, prazos claramente registrados, formatos compatíveis com tecnologias assistivas e canais definidos para solicitar apoio. Inclusão, nesse sentido, não depende apenas de criatividade individual; depende de coerência institucional.

A voz do estudante completa esse processo. Perguntar qual apoio funciona não significa transferir a ele a responsabilidade de diagnosticar a própria aprendizagem, mas reconhecer que a experiência de acesso possui informações que o desempenho final não revela. Um estudante pode obter boa nota e relatar que precisou de esforço desproporcional; outro pode rejeitar um recurso porque o considera estigmatizante; um terceiro pode pedir um apoio que reduz desconforto, mas perceber depois que ele também diminui participação. Essas informações permitem ajustar o desenho com base em efeito real, e não em pressupostos sobre aquilo que pessoas com determinado diagnóstico supostamente necessitam.

O acompanhamento de resultados precisa incluir mais do que desempenho médio da turma. Uma prática pode elevar médias e ainda ampliar desigualdades internas; outra pode melhorar acesso de estudantes que antes não conseguiam participar sem alterar

significativamente a média geral. Indicadores formativos podem observar quem inicia tarefas, quem as conclui, quais apoios são utilizados, onde surgem pedidos de ajuda, quanto tempo é gasto para acessar materiais e quais padrões de erro persistem. Esses dados não precisam transformar a sala em laboratório. Servem para que o professor deixe de avaliar uma estratégia apenas pela impressão de que 'funcionou para a maioria' e possa perguntar quem permaneceu à margem e por quê.

O objetivo final não é tornar o estudante eternamente dependente de um ambiente perfeitamente ajustado. É ampliar sua capacidade de compreender demandas, escolher estratégias, solicitar recursos, monitorar o próprio desempenho e enfrentar desafios com apoio proporcional. Algumas barreiras devem ser removidas porque nunca tiveram valor educacional; outras precisam ser enfrentadas gradualmente porque fazem parte da habilidade que se pretende desenvolver. Saber distinguir uma coisa da outra é uma das competências centrais de uma pedagogia inclusiva.

Essa distinção também revela que acessibilidade não é apenas propriedade de materiais. Uma atividade pode ser tecnicamente acessível e socialmente hostil; um estudante pode receber todos os recursos necessários e, ainda assim, evitar utilizá-los por medo de exposição; uma opção de resposta pode existir formalmente, mas ser tratada pelo professor ou pelos colegas como alternativa inferior. Quando isso acontece, a barreira deixa de estar apenas no desenho da tarefa e passa a ocupar o campo das relações, das expectativas e do pertencimento. É nesse ponto que o próximo capítulo desloca o foco da

arquitetura pedagógica para a cultura escolar que atribui valor às diferentes formas de aprender e participar.

CAPÍTULO 8 — Pertencimento, estigma, expectativas docentes e participação de estudantes neurodivergentes

O capítulo anterior terminou com uma constatação que modifica o modo de compreender acessibilidade: uma atividade pode estar tecnicamente disponível e, ainda assim, permanecer socialmente difícil de utilizar. O estudante pode ter direito a tempo adicional e evitar solicitá-lo porque teme ser identificado como menos capaz; pode dispor de apoio individual e experimentar esse apoio como marca pública de diferença; pode estar fisicamente inserido em um grupo e perceber que suas contribuições são tratadas como periféricas. Quando isso ocorre, a barreira já não se explica apenas pelo formato da tarefa. Ela passa a ser produzida pela cultura que decide quais modos de aprender, comunicar, pedir ajuda e participar são considerados legítimos.

Pertencimento ocupa, por isso, uma posição central na educação inclusiva. Ele não é um complemento emocional a ser discutido depois do currículo nem um sinônimo de satisfação geral com a escola. Trata-se da experiência de ser reconhecido como membro legítimo de uma comunidade, alguém cuja presença tem valor, cuja voz pode produzir efeitos e cujo modo de participar não precisa ser constantemente traduzido para um padrão dominante antes de ser aceito. Em uma escola, essa experiência se constrói em microdecisões: quem é convidado a responder perguntas desafiadoras, quem recebe tempo para formular uma ideia, quem é escolhido para papéis intelectualmente relevantes em atividades coletivas, quais comportamentos são interpretados como interesse ou desinteresse e

quais estudantes podem utilizar apoios sem se tornar alvo de exposição.

A revisão sistemática de Gies et al. (2025), que reuniu nove estudos e 245 adolescentes autistas, ajuda a tornar esse conceito menos abstrato. Os participantes associaram pertencimento a autenticidade, similaridade, reciprocidade e significado, incluindo experiências de autonomia, respeito, apoio, aceitação, escuta e reconhecimento. O achado desloca a análise da quantidade de contato social para a qualidade da relação. Uma pessoa pode interagir frequentemente e ainda não se sentir pertencente se precisa vigiar continuamente seus gestos, ocultar necessidades, tolerar humilhações sutis ou desempenhar um papel para evitar rejeição.

A evidência disponível sobre pertencimento escolar é mais robusta para estudantes autistas do que para todo o conjunto de pessoas que podem se reconhecer como neurodivergentes. Este capítulo utiliza essa literatura por sua relevância e riqueza de relatos em primeira pessoa, sem presumir que toda experiência observada no autismo se transfira automaticamente para TDAH, dislexia, discalculia ou outros perfis. A tese mais ampla é outra: diferenças neurocognitivas tornam-se educacionalmente mais ou menos restritivas conforme as respostas sociais que encontram. Expectativas, estigma, relações entre pares, organização dos apoios e possibilidade de exercer voz não são elementos externos à aprendizagem; participam das condições em que aprender se torna possível.

8.1 Pertencimento além da presença: reconhecimento, autenticidade e reciprocidade

A presença física é o nível mais elementar da inclusão. Ela importa porque a segregação retira oportunidades de convivência, acesso curricular e participação na vida comum; contudo, presença não produz automaticamente pertencimento. Um estudante pode passar anos na mesma turma sem ser percebido como alguém a quem se pergunta, de quem se espera contribuição ou com quem os colegas constroem reciprocidade. O risco é produzir uma inclusão cenográfica: todos aparecem no mesmo espaço, mas alguns permanecem como visitantes permanentes, acompanhando atividades sem ocupar posições sociais e acadêmicas equivalentes às de seus pares.

Essa distinção ajuda a compreender os resultados de Tsou et al. (2024). Ao revisar 56 estudos de intervenções escolares voltadas à inclusão social de estudantes autistas em escolas comuns, os autores encontraram aumento da acessibilidade a atividades, mas não melhora igualmente consistente em reciprocidade e amizade. A informação não desvaloriza intervenções que ensinam habilidades ou organizam oportunidades de contato; mostra que participação social não pode ser fabricada apenas por aproximação física. Relações dependem também de resposta dos pares, status dentro do grupo, interesses compartilhados, confiança e oportunidade de influenciar a interação.

Pertencer não exige que todos os estudantes desejem a mesma quantidade de convivência. Uma concepção normativa de sociabilidade pode transformar preferência por interações menores, pausas solitárias ou conversas centradas em interesses específicos em

sinal de fracasso inclusivo. O problema não é o estudante escolher ficar só em determinado momento. O problema é não possuir escolha: estar isolado porque nunca é convidado, porque sua comunicação não é compreendida, porque experiências anteriores de ridicularização tornaram o contato arriscado ou porque os únicos espaços de convivência disponíveis impõem sobrecarga sensorial e social incompatível com sua participação.

A autenticidade ocupa lugar decisivo nessa análise. A revisão de Cook et al. (2021) sobre camuflagem no autismo mostrou que esconder, compensar ou suprimir características autistas pode assumir formas variadas e estar associado a custos importantes. No contexto escolar, isso alerta para um paradoxo: um estudante pode parecer cada vez mais ajustado e, ao mesmo tempo, estar aprendendo que aceitação depende de controlar movimentos, ensaiar respostas, imitar expressões, suportar estímulos ou evitar pedir ajuda. A redução de comportamentos visivelmente diferentes não deve ser utilizada, isoladamente, como indicador de inclusão bem-sucedida.

Gies et al. (2025) ajudam a formular um critério mais exigente: pertencimento envolve poder ser reconhecido sem renunciar à própria autenticidade. Isso não significa que qualquer comportamento deva ser preservado independentemente de consequências. A escola continua responsável por ensinar formas de comunicação, negociação de conflitos, respeito a limites e estratégias de participação. A diferença está no objetivo. Ensinar uma habilidade porque ela amplia autonomia e acesso é distinto de treiná-la apenas para reduzir a aparência de diferença e tornar o estudante mais confortável para os outros.

Também é preciso observar quem define o que conta como boa participação. Kasztelan Chapman, Southall e Grieshaber (2025), em revisão de escopo de 13 estudos centrados nas narrativas de estudantes autistas do ensino secundário, identificaram temas recorrentes ligados ao ambiente escolar, relações com professores e pares, inclusão e exclusão, identidade e bem-estar. As autoras destacam a sub-representação histórica da voz dos próprios estudantes. Esse desequilíbrio produz consequências práticas: profissionais podem avaliar um apoio como eficiente porque reduziu interrupções, enquanto o estudante o percebe como constrangedor; podem considerar uma turma acolhedora porque não observam conflitos explícitos, enquanto deboche, exclusão ou incompreensão continuam ocorrendo fora do olhar adulto.

Escutar estudantes neurodivergentes exige não restringir voz à entrevista oral espontânea. Alguns precisam de tempo para responder; outros se expressam melhor por escrita, desenho, recursos de comunicação ou conversas individuais. McKeegan e Zanuttini (2025), ao revisar pesquisas sobre ajustes acadêmicos destinados a estudantes autistas, observaram que as perspectivas dos estudantes ainda eram frequentemente menos exploradas do que as de adultos e que métodos diversos podiam ampliar a qualidade das informações obtidas. Uma escola que afirma valorizar voz, mas só reconhece respostas rápidas e verbalmente fluentes, reproduz na consulta a mesma barreira que pretende corrigir.

Pertencimento possui ainda dimensão de reciprocidade. Não basta ensinar o estudante neurodivergente a iniciar conversa, esperar

turno ou interpretar pistas sociais se os colegas permanecem autorizados a ignorar, ridicularizar ou definir unilateralmente os códigos da interação. O problema da dupla empatia discutido por Milton (2012) mostrou, no campo do autismo, que dificuldades de compreensão podem ocorrer entre pessoas com experiências e estilos comunicativos diferentes, e não apenas em uma direção. Pedagogicamente, isso desloca parte do trabalho inclusivo para o grupo: aprender a pedir esclarecimento, tolerar formas distintas de expressão, negociar ambiguidades e não transformar diferença em hierarquia social.

Essa mudança evita que programas de inclusão social funcionem como cursos de normalização para um único estudante. A revisão de Settanni, Kern e Blasko (2024), sobre intervenções destinadas a melhorar atitudes de estudantes em relação a pessoas autistas, reforça a importância de trabalhar conhecimento e atitudes dos pares. Ainda assim, informação isolada não garante vínculo. Uma apresentação sobre autismo pode aumentar conhecimento declarativo e coexistir com piadas, exclusão ou paternalismo. Pertencimento é produzido quando normas de respeito se traduzem em práticas cotidianas de convite, escuta, responsabilidade compartilhada e reconhecimento de competência.

O desafio é maior porque relações escolares são atravessadas por idade, gênero, raça, classe social, deficiência, linguagem e outros marcadores. A mesma característica pode ser interpretada de maneiras diferentes conforme quem a apresenta. Silêncio pode ser lido como timidez em um estudante e como desinteresse em outro; assertividade

pode ser valorizada como liderança ou punida como inadequação; dificuldade de organização pode receber apoio ou julgamento moral. Uma abordagem de neurodiversidade que ignore essas intersecções corre o risco de tratar estudantes como representantes de um diagnóstico e perder justamente a singularidade que pretende reconhecer.

8.2 Estigma, ableísmo e expectativas: quando o diagnóstico muda o olhar antes do desempenho

Estigma não se manifesta apenas por insulto explícito. Ele também opera como lente interpretativa. Depois que um diagnóstico se torna conhecido, comportamentos ordinários podem ser reinterpretados como sintomas, competências podem receber menos valor e dificuldades podem ser consideradas inevitáveis. Esse fenômeno é especialmente perigoso na escola porque expectativas docentes organizam oportunidades de aprendizagem. O nível das perguntas feitas, a complexidade da tarefa oferecida, a frequência do feedback corretivo e a disposição para insistir diante de um erro dependem, em alguma medida, do que o professor acredita ser possível para aquele estudante.

O problema não exige presumir má intenção. Professores podem reduzir demandas tentando proteger um estudante de frustração, evitar exposição pública ou respeitar uma necessidade real de apoio. A questão é verificar se essa proteção se transforma em trajetória de subensino. Quando um estudante recebe sistematicamente menos conteúdo, tarefas intelectualmente mais simples e poucas oportunidades de revisar erros, a escola passa a produzir a própria

evidência de baixa expectativa. O desempenho posterior já não reflete apenas características do estudante; reflete também o currículo ao qual ele teve acesso.

A literatura sobre expectativas docentes mostra que esse mecanismo é modificável. De Boer, Timmermans e Van der Werf (2018), em revisão e meta-análise de 19 intervenções voltadas às expectativas de professores, encontraram efeitos positivos tanto sobre as expectativas docentes quanto sobre o desempenho dos estudantes. Os efeitos agregados foram de Hedges g = 0,38 para expectativas e g = 0,30 para desempenho. Os autores também destacaram heterogeneidade metodológica, de modo que esses valores não devem ser tratados como garantia de efeito em qualquer contexto. Ainda assim, o conjunto sugere que expectativas não são apenas crenças privadas: podem ser objeto de formação, reflexão e mudança prática.

O diagnóstico pode participar diretamente da formação dessas expectativas. Kashikar et al. (2024) conduziram um experimento com 429 professores de educação regular e especial na Alemanha, apresentando descrições equivalentes de um estudante com dificuldades de aprendizagem, com ou sem o rótulo de Learning Disability. Quando o rótulo era conscientemente percebido, ele afetou negativamente a expectativa de nível de conclusão escolar e a recomendação de trajetória acadêmica. É necessário cuidado ao transportar o resultado: a categoria alemã utilizada não corresponde de maneira simples aos transtornos específicos de aprendizagem definidos em outros sistemas. O valor do achado está no mecanismo: uma

categoria diagnóstica pode alterar julgamentos mesmo quando a descrição do desempenho permanece igual.

Essa tensão é conhecida como dilema da diferença. Identificar uma necessidade pode abrir acesso a direitos, recursos e linguagem para compreender dificuldades; ao mesmo tempo, o rótulo pode acionar estereótipos que limitam oportunidades. A resposta não é esconder diagnósticos nem abolir categorias que organizam direitos. É construir sistemas em que informação diagnóstica seja utilizada como uma fonte entre outras, nunca como teto para expectativa. Saber que um estudante tem dislexia pode justificar instrução explícita, tecnologia e tempo adicional; não permite concluir antecipadamente que ele não poderá compreender literatura complexa. Saber que um estudante é autista pode orientar ajustes comunicacionais e sensoriais; não define, por si só, sua capacidade de abstração, argumentação ou liderança.

No autismo, relatos em primeira pessoa mostram como esse processo pode assumir forma estrutural. Nadwodny et al. (2026) entrevistaram 19 adolescentes e adultos autistas sobre experiências escolares e identificaram seis domínios de barreiras à autodefesa: apagamento, conformidade, isolamento, opressão, expectativas ocultas e autoridade. O estudo é qualitativo e realizado em contexto específico, portanto não autoriza estimativas populacionais. Sua força está em revelar mecanismos que indicadores tradicionais podem não captar: uma escola pode declarar apoio à inclusão e, ainda assim, organizar relações em que o estudante aprende que questionar uma regra,

explicar uma necessidade ou recusar uma prática custosa será interpretado como desafio à autoridade.

Expectativas ocultas também produzem desigualdade. Muitas normas escolares nunca são ensinadas de forma explícita porque parecem óbvias a quem as domina: quanto tempo é aceitável levar para responder, quando uma pergunta é realmente um pedido, quanta ajuda se pode solicitar sem parecer dependente, quando o professor espera participação voluntária ou silêncio, como interpretar ironia ou mudança de rotina. Estudantes que não inferem essas regras com a mesma facilidade podem ser avaliados por um código ao qual nunca tiveram acesso. Tornar expectativas visíveis não é diminuir exigência; é deslocar o mérito da adivinhação para a aprendizagem do que realmente importa.

O estigma também pode transformar apoio em marca social. McKeegan e Zanuttini (2025) encontraram que estudantes autistas valorizavam ajustes como tecnologia assistiva e tempo adicional, mas alguns percebiam apoio adulto constante como estigmatizante e potencialmente restritivo à autonomia ou à conexão com pares. Isso ajuda a resolver uma falsa oposição entre apoio e independência. O problema não é existir um adulto disponível; é a forma como sua presença organiza a participação. Um profissional que fala sempre pelo estudante, permanece fisicamente colado a ele ou o retira automaticamente das mesmas experiências dos colegas pode, sem intenção, comunicar incapacidade e reduzir oportunidades de interação espontânea.

Essa preocupação não deve ser convertida em retirada prematura de apoio. Há estudantes que necessitam de assistência contínua para comunicação, segurança, mobilidade, regulação ou acesso curricular. Dignidade não se mede pela menor quantidade possível de suporte. O critério é se o apoio aumenta capacidade de participar e escolher ou se passa a substituir o estudante nas situações em que ele poderia agir. A mesma assistência pode ser emancipadora em um contexto e limitante em outro, razão pela qual intensidade, proximidade, forma de mediação e possibilidade de revisão precisam fazer parte do planejamento.

As relações entre pares completam esse cenário. Wang e Susumu (2024) sintetizaram 34 estudos sobre fatores associados à vitimização por bullying de estudantes autistas e encontraram variáveis distribuídas entre escola, pares, família e características individuais. Essa distribuição é pedagogicamente importante porque impede explicar a violência pela suposta vulnerabilidade intrínseca da vítima. Diferenças comunicacionais podem influenciar situações de interação, mas bullying depende de relações de poder, normas do grupo, resposta institucional e oportunidade para agressão. Treinar apenas o estudante alvo para reagir melhor desloca para ele a responsabilidade por uma cultura que a escola precisa enfrentar.

A prevenção exige distinguir conflito, brincadeira e vitimização repetida, criar canais seguros de relato e observar contextos menos supervisionados, como recreios, corredores, transporte, trabalhos em grupo e ambientes digitais vinculados à turma. Também exige não desconsiderar relatos porque o estudante tem dificuldade de narrar

cronologicamente uma situação ou porque sua reação emocional parece desproporcional ao evento descrito. A escola precisa investigar padrões e contexto, não utilizar o próprio perfil comunicacional da vítima como argumento para desacreditá-la.

Há ainda formas mais discretas de estigma: elogio infantilizado, surpresa excessiva diante de competência, exposição pública de adaptações, uso do diagnóstico como apelido explicativo e pressuposto de que sucesso ocorreu apesar da neurodivergência. Todas comunicam uma posição social. O estudante deixa de ser reconhecido como colega que possui determinadas necessidades e passa a ser transformado em exceção permanente. Uma cultura inclusiva precisa permitir que apoio seja ordinário o suficiente para não definir a identidade inteira de quem o utiliza.

8.3 Participação com dignidade: altas expectativas, voz estudantil e responsabilidade coletiva

Se pertencimento é condição de participação, a escola precisa revisar o que chama de participação. Falar muito, responder rapidamente, trabalhar em grupo sem desconforto, aceitar ajuda de forma visível e manter comportamento corporal convencional são apenas algumas maneiras de aparecer em uma aula. Elas não são equivalentes a engajamento cognitivo. Um estudante pode falar pouco e acompanhar relações conceituais complexas; outro pode participar verbalmente com frequência e compreender superficialmente o conteúdo. Avaliar participação exige conectar comportamento observável ao objetivo da atividade, e não premiar automaticamente o estilo de presença mais familiar ao professor.

Altas expectativas também precisam ser definidas com precisão. Elas não significam exigir a mesma produção, no mesmo tempo e pela mesma via, de todos os estudantes. Significam presumir possibilidade de desenvolvimento, oferecer acesso a conteúdo intelectualmente relevante e não retirar oportunidades antes de produzir evidência de que determinado objetivo necessita ser ajustado. Uma expectativa alta pode coexistir com instrução explícita, repetição, tempo adicional, comunicação aumentativa, tutoria, recursos visuais ou avaliação alternativa. O que a distingue da baixa expectativa é que o apoio serve para aproximar o estudante da aprendizagem e da autoria, não para mantê-lo ocupado em uma trilha permanentemente simplificada.

Essa distinção deve aparecer na linguagem docente. Expressões como para ele já está bom, não vamos cobrar isso dela ou o importante é participar podem ser adequadas em situações específicas, mas tornam-se perigosas quando funcionam como regra geral para estudantes identificados por diagnóstico. O professor precisa conseguir responder: qual objetivo foi preservado, qual foi temporariamente modificado, com base em que evidência e quando será reavaliado? Sem essa rastreabilidade, a adaptação corre o risco de se converter em renúncia curricular difícil de perceber porque foi apresentada como cuidado.

A voz do estudante oferece um mecanismo de controle dessa qualidade. Kasztelan Chapman, Southall e Grieshaber (2025) mostram que perspectivas autistas ainda foram sub-representadas em decisões educacionais, apesar de os próprios estudantes possuírem

conhecimento privilegiado sobre barreiras e apoios. Escutá-los não significa aceitar toda preferência como decisão final. Um estudante pode preferir evitar completamente uma habilidade que precisa desenvolver ou solicitar um recurso que reduz desconforto imediato, mas também limita participação futura. O papel pedagógico é dialogar sobre objetivos, explicar razões, testar alternativas e avaliar efeitos conjuntamente.

Para alguns estudantes, essa participação pode assumir forma de escolha entre opções; para outros, de consentimento progressivo, comunicação por símbolos, observação de sinais de conforto e rejeição ou uso de representantes que conheçam profundamente suas formas de expressão. A ausência de fala não equivale à ausência de preferência. Da mesma forma, capacidade verbal elevada não garante facilidade para se posicionar diante de adultos ou perceber antecipadamente quais apoios serão necessários. Sistemas de consulta precisam ser desenhados para a variabilidade que afirmam respeitar.

Também importa preservar privacidade. O estudante não deveria precisar explicar um diagnóstico diante da turma para justificar cada apoio. Professores podem normalizar diferentes formas de participação sem revelar informações pessoais: informar que alguns estudantes usarão mais tempo, dispositivos, fones protetores, pausas ou formatos distintos de resposta porque a escola trabalha com necessidades de aprendizagem diferentes. Quando uma explicação mais específica for considerada útil, ela deve respeitar desejo, idade, capacidade de decisão e contexto do estudante. Sensibilização não autoriza exposição involuntária.

A cultura dos pares precisa ser tratada como parte do currículo de convivência. Programas de conscientização podem contribuir, mas devem evitar dois erros: apresentar neurodivergência apenas como conjunto de déficits e transformar estudantes neurodivergentes em objetos de compaixão. A meta é desenvolver competência para conviver com diferença: pedir esclarecimento sem ridicularizar, não interpretar recurso de apoio como vantagem indevida, reconhecer comunicação não convencional, intervir diante de exclusão e compreender que igualdade de oportunidade pode exigir condições distintas. Essa aprendizagem beneficia a comunidade inteira porque torna explícitas normas de respeito que, de outro modo, dependeriam de boa vontade individual.

Participação com dignidade também requer oportunidades de contribuição. Estudantes neurodivergentes são frequentemente descritos em termos do que recebem: apoio, adaptação, mediação, proteção. Pertencimento se fortalece quando também são reconhecidos pelo que oferecem. Isso pode aparecer em responsabilidades reais, conhecimento específico, criatividade, persistência, capacidade de análise, humor, interesse por determinados temas ou disponibilidade para ajudar colegas. Valorizar contribuição não significa construir uma narrativa compensatória de superpoderes. Significa recusar uma posição social em que o estudante existe apenas como destinatário de cuidado.

O acompanhamento institucional pode observar sinais dessa participação sem tentar converter pertencimento em uma única escala. Perguntas úteis incluem quem costuma ser escolhido ou evitado em

atividades coletivas; quais estudantes raramente recebem perguntas desafiadoras; quem utiliza apoios apenas quando não há colegas por perto; onde ocorrem queixas de intimidação; quais estudantes são frequentemente retirados de atividades comuns; e se adaptações ampliam ou reduzem contato com o currículo e com os pares. Registros de desempenho podem ser combinados com escuta estudantil, observação de aula, frequência, uso de apoio e análise de incidentes. Nenhum indicador isolado descreve pertencimento, mas padrões repetidos revelam onde a cultura escolar produz margens.

Essa avaliação precisa evitar responsabilizar o estudante por não se sentir pertencente. Se uma pessoa prefere relações mais restritas, isso não constitui fracasso. O problema institucional aparece quando ela deseja participar e encontra barreiras; quando precisa esconder necessidades para evitar rejeição; quando não dispõe de pares ou adultos seguros; quando sua competência é sistematicamente subestimada; ou quando o acesso a apoio exige aceitar uma posição de dependência maior do que a necessária. Pertencimento não é obrigação de gostar da escola. É a existência de condições para que vínculo, reconhecimento e participação possam ocorrer sem coerção assimilacionista.

As revisões de Gies et al. (2025), Exley e Morgan (2025) e McKinlay et al. (2025) convergem, por caminhos diferentes, para a importância de relações em que estudantes autistas se sintam compreendidos, respeitados e adequadamente apoiados. Exley e Morgan, ao sintetizar 14 estudos qualitativos sobre ensino secundário, identificaram entre os temas centrais sentir-se mal compreendido pelos

pares, sobrecarregado pelo ambiente, inadequadamente apoiado academicamente e julgado ou desvalorizado por professores. Esses resultados não autorizam afirmar que toda escola comum produza tais experiências, mas revelam que matrícula em ambiente comum pode coexistir com formas persistentes de não pertencimento.

A responsabilidade institucional é criar condições para que esses sinais sejam detectados antes de se transformarem em afastamento, recusa escolar, conflitos recorrentes ou redução de participação. Isso exige canais de comunicação acessíveis, formação docente que inclua vieses e expectativas, protocolos de enfrentamento ao bullying, planejamento colaborativo entre professores e profissionais de apoio e revisão periódica das adaptações. Também exige coerência: um estudante não deveria encontrar uma cultura de alta expectativa em uma disciplina e uma lógica de infantilização na seguinte. A experiência escolar é cumulativa, e mensagens contraditórias sobre capacidade e pertencimento são aprendidas ao longo do tempo.

O pertencimento mais produtivo não encerra o estudante em um ambiente protegido; cria base para que ele amplie autoria. Sentir-se reconhecido permite experimentar, errar, pedir ajuda, recusar apoios inadequados e testar novos modos de participação sem que cada dificuldade ameace sua posição no grupo. Por isso, a questão seguinte não é apenas como manter um estudante incluído na turma atual, mas como ajudá-lo a carregar estratégias, voz e capacidade de decisão para contextos que inevitavelmente mudarão. Trocas de professor, passagem entre etapas, novos espaços, aumento de exigências e

decisões sobre futuro educacional colocam a inclusão à prova justamente quando as condições conhecidas deixam de existir. É nesse movimento entre apoio presente e autoria futura que se abre o problema das transições escolares e da construção de trajetórias educacionais.

CAPÍTULO 9 — Autonomia, transições escolares e construção de trajetórias educacionais

A autonomia costuma aparecer no discurso educacional como um destino desejável e aparentemente simples: o estudante deveria, progressivamente, depender menos dos adultos, organizar seus materiais, compreender prazos, fazer escolhas, resolver problemas e circular por ambientes cada vez mais complexos. Essa formulação contém uma intenção legítima, mas pode se tornar excludente quando autonomia é confundida com independência absoluta. Para estudantes neurodivergentes, a exigência de "dar conta sozinho" pode transferir para o indivíduo tarefas de planejamento, comunicação, regulação e negociação que antes eram compartilhadas pela escola. Quando isso ocorre, o que se apresenta como preparação para a vida adulta pode funcionar como retirada precoce de suporte.

Uma compreensão mais rigorosa parte de outra premissa: autonomia diz respeito à possibilidade de exercer agência sobre a própria trajetória, compreender alternativas, participar de decisões, expressar preferências, formular objetivos, reconhecer necessidades e utilizar apoios de modo cada vez mais consciente. Nada disso exige ausência de ajuda. Pessoas autônomas recorrem continuamente a outras pessoas, tecnologias, rotinas, lembretes, serviços e redes de cooperação. O problema educacional, portanto, não é fazer o estudante deixar de precisar de qualquer apoio, mas ampliar sua capacidade de compreender para que serve o apoio, quando ele é necessário, como solicitá-lo, como avaliar seus efeitos e, quando possível, como ajustá-lo ou dispensá-lo.

Essa distinção é especialmente importante nas transições. Mudar de professor, turma, etapa, escola, modalidade, cidade ou instituição de ensino modifica simultaneamente regras explícitas e implícitas. Alteram-se horários, espaços, pessoas de referência, formas de avaliação, exigências de organização, quantidade de informação, padrões de comunicação e possibilidades de pedir ajuda. Para um estudante que já investe esforço elevado em prever demandas, interpretar sinais sociais, administrar estímulos ou manter rotinas, a transição pode aumentar a carga antes mesmo que o conteúdo acadêmico se torne mais difícil. A trajetória escolar não é apenas uma sequência de séries; é uma sequência de ambientes com diferentes graus de inteligibilidade.

Por isso, um capítulo sobre autonomia não pode ser separado de responsabilidade institucional. Se toda mudança obriga a família a reconstruir do zero o histórico de apoios, se cada professor precisa "descobrir" sozinho como o estudante comunica sobrecarga, se adaptações desaparecem porque não foram transmitidas ao novo contexto ou se o próprio estudante precisa justificar repetidamente sua legitimidade para receber apoio, a instituição está produzindo descontinuidade. A autonomia que interessa à educação inclusiva é aquela que cresce em ambientes que transferem poder de decisão sem transferir abandono.

9.1 Autonomia como autodeterminação, participação e gestão de apoios

A literatura sobre autodeterminação oferece uma base útil para precisar esse argumento. Burke et al. (2024) retomam a

autodeterminação como capacidade de agir de maneira causal na própria vida, articulando escolha, ação orientada a objetivos e autorregulação. No campo educacional, isso desloca a autonomia de uma qualidade de personalidade para um conjunto de oportunidades e competências que podem ser desenvolvidas. Um estudante não demonstra autodeterminação apenas quando realiza sozinho uma tarefa escolar; também a demonstra quando identifica uma barreira, escolhe entre alternativas, solicita uma mudança, negocia uma estratégia, avalia se um apoio funcionou e participa da definição de seus próximos passos.

Essa perspectiva ajuda a evitar a infantilização de estudantes neurodivergentes. Em contextos inclusivos, adultos podem tomar tantas decisões "para proteger" que reduzem exatamente as oportunidades necessárias ao desenvolvimento da autonomia. Escolhem onde o estudante sentará, com quem trabalhará, qual atividade realizará, quando poderá fazer uma pausa, que apoio utilizará e que objetivo deve perseguir. Algumas decisões adultas são inevitáveis e outras são indispensáveis à segurança ou à organização coletiva. O problema surge quando a participação do estudante é presumida como inviável em vez de ser construída com formas de comunicação, tempo e opções compatíveis com suas possibilidades.

A revisão sistemática de Willow, Strnadová e Danker (2024), voltada a práticas escolares de promoção da autodeterminação de crianças e jovens com deficiência intelectual, encontrou 18 estudos e mostrou que esse desenvolvimento pode começar antes da adolescência. Ao mesmo tempo, os autores observaram que estudantes

nem sempre participavam das decisões sobre as próprias práticas e sobre a individualização dos apoios. A tensão é pedagógica: uma escola pode ensinar habilidades chamadas de autodeterminação por meio de atividades estruturadas e, ainda assim, manter o estudante fora das decisões reais que organizam sua experiência cotidiana. Exercícios sobre escolha não substituem oportunidades efetivas de escolher.

Para estudantes com comunicação não oral, linguagem limitada em determinadas situações, ansiedade intensa ou necessidade de maior tempo de processamento, participação não pode ser condicionada à capacidade de responder imediatamente a uma pergunta aberta feita por um adulto. A revisão de Zanuttini (2023), ao analisar pesquisas que buscaram captar perspectivas de estudantes autistas, mostrou a necessidade recorrente de ajustar os próprios métodos usados para obter sua voz. A implicação educacional é direta: escutar pode exigir perguntas mais concretas, recursos visuais, alternativas de resposta, comunicação aumentativa e alternativa, conversas em momentos menos carregados, possibilidade de registrar preferências por escrito ou mediação de uma pessoa de confiança. Se a escola só reconhece como "voz" a resposta oral rápida, ela pode confundir barreira comunicacional com ausência de opinião.

Também é preciso distinguir autodefesa de exposição. Ensinar o estudante a reconhecer suas necessidades e pedir apoio não significa obrigá-lo a revelar um diagnóstico a colegas, professores ou instituições sempre que precisar de uma condição acessível. Em alguns contextos, a divulgação pode produzir compreensão e facilitar adaptações; em outros, pode ampliar estigma. A decisão envolve

privacidade, segurança, idade, capacidade de consentimento, regras institucionais e objetivos concretos. A escola pode ensinar linguagem funcional para solicitar condições — "preciso da instrução por escrito", "posso responder depois?", "o ruído está dificultando minha compreensão" — sem transformar a identidade diagnóstica em justificativa pública permanente.

A autonomia, assim, não se mede pela quantidade de suporte retirado, mas pela qualidade da participação na organização desse suporte. Um lembrete visual planejado e utilizado conscientemente pode representar mais autonomia do que uma agenda que o estudante não consegue consultar. Um acompanhante que antecipa toda dificuldade e responde em nome do estudante pode reduzir oportunidades de agência; o mesmo profissional, se cria espaço para escolha, espera a iniciativa possível e intervém apenas quando necessário, pode ampliá-las. O princípio não é "fazer menos pelo estudante" de modo indiscriminado. É calibrar assistência para que ela resolva barreiras sem ocupar desnecessariamente o lugar da ação do próprio estudante.

Esse ajuste exige observação longitudinal. Algumas habilidades emergem primeiro em ambientes conhecidos e não se transferem automaticamente para contextos novos. Um estudante pode organizar tarefas com autonomia em uma sala previsível e perder essa capacidade quando passa a lidar com múltiplos professores, plataformas e prazos. Outro pode saber pedir ajuda a um docente com quem construiu vínculo, mas não a um profissional desconhecido. Tratar essas variações como regressão ignora que autonomia é

relacional: seu exercício depende tanto de repertórios pessoais quanto de ambientes que tornem possível usá-los.

9.2 Transições escolares: continuidade de informação, relações e apoios

Transição escolar deve ser compreendida como processo, não como data. A matrícula em uma nova escola ou o primeiro dia de aula é apenas um ponto dentro de uma sequência que começa antes da mudança e continua enquanto o estudante aprende a interpretar o novo ambiente. A revisão de Snozzi (2026), que reuniu 23 estudos sobre transições entre diferentes tipos de colocação escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais, descreveu as transições como frequentemente estressantes, com dificuldades acadêmicas, sociais ou comportamentais no período inicial, embora muitos estudantes se adaptem com o tempo. A revisão também apontou benefícios associados a adaptações ambientais e a apoios direcionados, ao mesmo tempo em que ressaltou a limitação de uma base de pesquisa ainda marcada por estudos qualitativos e amostras pequenas.

Esses achados ajudam a interpretar comportamentos que aparecem logo depois de uma mudança. Aumento de atrasos, esquecimento de materiais, silêncio, irritabilidade, evasão de determinadas atividades, maior necessidade de confirmação ou queda temporária de rendimento não deveriam ser lidos automaticamente como falta de maturidade, resistência ou “perda” de habilidades. É necessário perguntar o que mudou na ecologia da tarefa. Talvez o estudante tenha deixado uma rotina com um professor de referência e passado a circular entre oito docentes; talvez o intervalo seja mais

ruidoso; talvez as instruções estejam distribuídas entre quadro, plataforma digital e fala; talvez não esteja claro a quem recorrer quando surge um problema. A intervenção começa quando a escola torna essas novas demandas visíveis.

No caso de estudantes autistas, White et al. (2025) sintetizaram 119 estudos sobre transição para além do ensino secundário e identificaram a importância de planejamento antecipado e individualizado, colaboração entre escola e família e participação do próprio jovem. Um dado particularmente relevante é que, embora muitos estudos discutissem envolvimento estudantil no planejamento, esse envolvimento foi frequentemente limitado. A literatura, portanto, reconhece a agência como princípio ao mesmo tempo em que registra sua implementação incompleta. Essa distância entre discurso e prática também pode ocorrer em transições dentro da educação básica: reuniões são realizadas sobre o estudante, planos são enviados para o próximo professor, mas a pessoa que viverá a mudança recebe pouca oportunidade de dizer o que considera prioritário.

Planejar antecipadamente não significa tentar eliminar toda incerteza. Nenhuma escola consegue prever todas as situações, e transformar preparação em uma sequência excessivamente rígida pode criar outra forma de dependência. O objetivo é diminuir incertezas evitáveis e construir repertórios para lidar com aquelas que permanecerão. Visitar espaços, conhecer pessoas de referência, experimentar trajetos, visualizar horários, identificar locais mais tranquilos, compreender regras de circulação, saber onde encontrar tarefas e antecipar formatos de avaliação podem liberar recursos

cognitivos que, de outro modo, seriam gastos apenas para descobrir como o ambiente funciona.

Uma transição bem planejada também precisa decidir o que deve acompanhar o estudante. Informações úteis não são sinônimo de prontuário acumulado. O novo contexto necessita conhecer apoios relevantes, formas de comunicação, sinais de sobrecarga, recursos já eficazes, barreiras conhecidas, objetivos acadêmicos e estratégias de autorregulação; não precisa receber indiscriminadamente cada episódio difícil ocorrido anos antes. A transmissão de informação deve respeitar privacidade e atualidade. Um registro que descreve o estudante apenas por déficits antigos pode cristalizar expectativas e produzir uma transição em que o novo professor conhece o diagnóstico antes de conhecer a pessoa.

Uma alternativa pedagogicamente mais consistente é construir registros funcionais e revisáveis. Em vez de “não suporta mudanças”, pode-se registrar que alterações não anunciadas elevam a desorganização e que avisos prévios, instruções claras sobre o que permanece igual e um plano para dúvidas reduzem a carga. Em vez de “não trabalha em grupo”, pode-se especificar que tarefas com papéis indefinidos e fala simultânea dificultam participação, enquanto grupos menores, função explícita e tempo de preparação ampliam contribuição. A diferença parece pequena, mas muda o estatuto do documento: de rótulo sobre a pessoa para informação sobre a interação entre estudante, tarefa e ambiente.

O próprio estudante pode participar da construção desse registro à medida que desenvolve autoconhecimento. Um perfil de

transição, cartão de estratégias ou documento equivalente pode reunir o que ele considera útil: como prefere receber instruções, quais sinais indicam que está ficando sobrecarregado, que recursos utiliza, quais metas deseja perseguir e que tipo de ajuda considera invasiva. Esse instrumento não precisa ser permanente nem idêntico em todas as etapas. Seu valor está em favorecer continuidade e reflexão. À medida que o estudante muda, o registro precisa mudar com ele.

A continuidade dos apoios também requer reavaliação. Manter automaticamente tudo o que funcionava pode ser tão inadequado quanto retirar tudo no novo ambiente. Uma adaptação pode deixar de ser necessária porque o estudante desenvolveu nova habilidade; outra pode tornar-se insuficiente porque a carga acadêmica aumentou; uma terceira pode precisar de formato diferente. A pergunta de transição não é apenas "quais apoios ele tinha?", mas "quais barreiras este novo contexto produz e o que sabemos, até agora, sobre como respondê-las?". Essa formulação permite preservar memória institucional sem transformar o passado em destino.

Há ainda um problema de coordenação. Transições expõem fronteiras administrativas: educação infantil e ensino fundamental; anos iniciais e finais; ensino médio e educação superior ou profissional; escola e serviços externos; professor regente e atendimento especializado. Quando cada setor atua como se recebesse um caso novo, o custo de articulação recai sobre famílias e estudantes. A colaboração precisa incluir responsabilidades definidas, prazos, pessoas de referência e canais de comunicação que não dependam apenas da persistência de quem solicita ajuda. A Lei Brasileira de

Inclusão e o Plano Nacional de Educação 2026–2036 situam acesso, permanência, participação e aprendizagem ao longo das etapas educacionais como direitos, e essa continuidade perde sentido se os apoios desaparecem justamente nas passagens entre etapas (BRASIL, 2015; BRASIL, 2026b).

9.3 Construção de trajetórias: escolha, risco e responsabilidade compartilhada

A ideia de trajetória amplia a discussão porque obriga a escola a olhar além da próxima série. Preparar para o futuro não significa prescrever um único futuro valorizado. Educação superior, formação profissional, trabalho, participação comunitária, projetos culturais, vida doméstica, relações e diferentes formas de contribuição social podem compor projetos legítimos em combinações diversas. Uma perspectiva inclusiva precisa evitar tanto a redução prematura de horizontes — decidir que determinado estudante "não vai chegar lá" — quanto a imposição de um roteiro normativo em que sucesso só existe se a pessoa alcançar independência econômica e vida adulta semelhante à de seus pares neurotípicos.

A revisão sistemática de Moriña e Martins (2024), baseada em 16 estudos qualitativos com 303 estudantes e graduados com deficiência no ensino superior, identificou entre os elementos associados à autodeterminação competências como resolução de problemas, autoconhecimento, definição de metas, autogestão e autodefesa. Os autores também destacam que essas capacidades podem ser desenvolvidas com apoio de famílias, professores, pares, serviços institucionais e experiências de tentativa e erro. A implicação para a

educação básica é importante: não faz sentido esperar que o estudante chegue a uma nova etapa sabendo espontaneamente negociar apoios que nunca pôde discutir ou administrar antes.

Martino, Brantley e Scarpa (2025), ao revisar estudos sobre autodefesa e autodeterminação de adolescentes e jovens adultos autistas, encontraram associações promissoras com resultados educacionais, ocupacionais, sociais, identitários e de qualidade de vida. Os próprios autores, porém, tratam a base de evidências com cautela. Associação não autoriza concluir que ensinar uma habilidade isolada produzirá automaticamente melhores trajetórias. Autodefesa pode ajudar, mas sua eficácia depende de haver alguém disposto e autorizado a ouvir; conhecer direitos é insuficiente se a instituição cria processos inacessíveis para exercê-los; saber pedir uma adaptação não garante resposta quando professores e gestores desconhecem suas responsabilidades.

É nesse ponto que o discurso da autonomia pode se tornar injusto. Em algumas etapas, sobretudo quando aumenta a idade do estudante, sistemas educacionais passam de um modelo relativamente proativo para outro em que o próprio aluno precisa localizar serviços, apresentar documentos, iniciar pedidos e explicar suas necessidades a diferentes pessoas. Há ganhos legítimos em assumir essas tarefas progressivamente, mas também existe risco de transformar barreiras institucionais em teste de competência individual. Um estudante pode ter plena capacidade acadêmica e, ainda assim, encontrar dificuldade em navegar formulários, prazos, setores, comunicação ambígua ou conversas presenciais não estruturadas. A solução não é fazer tudo por

ele nem exigir que supere sozinho um sistema desnecessariamente complexo; é tornar processos mais transparentes e ensinar, gradualmente, como utilizá-los.

A progressão de autonomia pode ser organizada como transferência planejada de responsabilidade. No início, o adulto modela uma estratégia e torna explícitas as etapas. Depois, o estudante executa partes com apoio, escolhe entre alternativas, monitora o resultado e passa a liderar componentes que já consegue administrar. O apoio pode diminuir quando deixa de ser necessário, permanecer quando continua funcional ou mudar de forma. Esse processo exige aceitar que algumas pessoas continuarão necessitando de assistência significativa em determinadas áreas ao longo da vida. Interdependência não é falha do projeto inclusivo. O critério é se a pessoa possui o máximo de voz e controle possível sobre decisões que a afetam, e não se consegue realizá-las sem ninguém.

Famílias ocupam uma posição delicada nesse percurso. Elas frequentemente carregam conhecimento acumulado sobre estratégias, riscos, serviços e momentos em que a escola falhou, e podem temer que uma retirada rápida de mediação exponha o estudante a prejuízos previsíveis. Ao mesmo tempo, proteção excessiva pode reduzir oportunidades de experimentar escolhas e consequências proporcionais. Colaboração de qualidade não exige que família e escola concordem imediatamente sobre cada passo; exige que consigam explicitar o risco em questão, definir que habilidade se pretende desenvolver, combinar suportes e revisar o resultado. A pergunta deixa de ser “ele já consegue sozinho?” e passa a ser “qual

participação ele consegue assumir agora, com que apoio e qual será o próximo nível de responsabilidade?".

Essa lógica também protege o direito de errar. Estudantes neurodivergentes podem ser submetidos a uma vigilância maior porque adultos antecipam consequências negativas ou interpretam qualquer insucesso como prova de incapacidade. Porém, escolhas autênticas incluem possibilidade de revisão. Um projeto educacional orientado à autonomia precisa oferecer margem para experimentar uma disciplina mais difícil, mudar de estratégia, desistir de uma atividade, tentar novamente, reconsiderar um objetivo e aprender com consequências que não coloquem segurança ou direitos em risco. Impedir toda possibilidade de erro pode produzir uma trajetória aparentemente protegida, mas pouco autoral.

Trajetórias também não são lineares. Mudanças de curso, interrupções, retorno aos estudos, períodos de maior necessidade de apoio, redefinição de objetivos e transições entre modalidades podem fazer parte da experiência de qualquer pessoa. Para estudantes neurodivergentes, reconhecer essa não linearidade é particularmente importante porque ambientes variam muito em acessibilidade. Um desempenho ruim em um contexto não prova incapacidade geral, assim como sucesso em um ambiente muito estruturado não garante que os mesmos resultados aparecerão quando as exigências mudarem. A escola precisa ensinar leitura de contexto: identificar o que facilita desempenho, que condições ampliam sobrecarga e quais estratégias são transferíveis.

Ao final, construir autonomia significa construir memória, linguagem e poder de decisão. O estudante precisa chegar às transições sabendo cada vez mais sobre si, mas não deveria chegar sozinho. A instituição que promove autonomia prepara informações sem aprisioná-lo a rótulos, antecipa mudanças sem eliminar toda imprevisibilidade, oferece oportunidades reais de escolha, mantém canais para pedir ajuda e reconhece que apoios bem utilizados podem ser expressão de competência. Se a cada nova etapa o estudante precisa novamente provar que suas necessidades existem, recontar toda a história para ser compreendido ou aprender por tentativa dolorosa regras que poderiam ter sido explicitadas, a dificuldade não está apenas em sua capacidade de adaptação.

Esse deslocamento conduz a análise para quem sustenta a continuidade. Autonomia, participação e transições não são produzidas por um professor isolado nem por uma família que consiga insistir mais. Dependem de adultos preparados para interpretar diferenças sem reduzi-las a incapacidade, de comunicação entre profissionais, de decisões compartilhadas e de instituições que preservem conhecimento mesmo quando pessoas mudam. É nesse ponto que a trajetória do estudante encontra a formação docente, a colaboração com famílias e a responsabilidade organizacional — o problema que orienta o capítulo seguinte.

CAPÍTULO 10 — Formação docente, colaboração com famílias e responsabilidade institucional pela inclusão

A inclusão de estudantes neurodivergentes costuma ser apresentada como uma questão de boa vontade individual do professor. Quando uma experiência escolar funciona, atribui-se o resultado à sensibilidade de determinado docente; quando falha, a explicação frequentemente recai sobre sua falta de preparo. Essa leitura personaliza um problema que é, em grande medida, organizacional. Professores tomam decisões dentro de condições concretas: tempo disponível para planejar, número de estudantes, acesso a informações, apoio da gestão, continuidade entre profissionais, recursos de acessibilidade, oportunidades de colaboração e qualidade da formação recebida. Exigir práticas inclusivas sem examinar essas condições pode transformar um direito educacional em prova permanente de heroísmo profissional.

Isso não significa reduzir a importância da formação docente. Ao contrário, significa tratá-la com maior rigor. Conhecer características associadas ao autismo, ao TDAH, à dislexia, à discalculia ou a outras condições pode ampliar a capacidade de formular hipóteses pedagógicas, mas nenhum repertório diagnóstico substitui a competência de observar como um estudante responde a uma tarefa específica, distinguir objetivo curricular de barreira de acesso, planejar apoios, acompanhar efeitos e revisar decisões. A formação necessária à inclusão não é um inventário de transtornos. É uma capacidade profissional de interpretar variabilidade, ensinar conteúdos relevantes e construir condições para que diferentes

estudantes participem sem que a diferença seja convertida automaticamente em incapacidade.

Há ainda um segundo risco: concentrar tanto a discussão no professor da sala comum que outros atores desaparecem. A família pode conhecer estratégias construídas ao longo de anos; o Atendimento Educacional Especializado pode organizar recursos e informações pedagógicas; profissionais de apoio podem favorecer acesso e participação; equipes de saúde e assistência social podem contribuir com dados funcionais relevantes; estudantes podem explicar experiências que adultos interpretaram de forma equivocada. Entretanto, colaboração não significa dissolver papéis. A família não deve ser transformada em coordenadora informal de todos os serviços, o professor não deve atuar como terapeuta e profissionais externos não devem determinar o currículo. Incluir exige articular conhecimentos diferentes sem retirar da escola sua responsabilidade educacional.

O marco brasileiro recente torna essa responsabilidade institucional particularmente visível. O Decreto nº 12.686/2025, com alterações posteriores, associa inclusão a acesso, permanência, participação e aprendizagem; prevê medidas individualizadas, articulação entre profissionais, participação de estudantes e familiares em etapas do planejamento e formação continuada dos profissionais da educação. Também vincula os planos pedagógicos individualizados ao projeto político-pedagógico da instituição e à orientação do trabalho na sala comum, no atendimento especializado e nas atividades colaborativas. Esses dispositivos dizem respeito diretamente ao público definido pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

e não devem ser estendidos indistintamente a toda pessoa identificada como neurodivergente. Ainda assim, revelam um princípio organizacional decisivo: apoio educacional não pode depender apenas de memória pessoal, improviso ou disponibilidade excepcional de um indivíduo.

10.1 Formação docente como capacidade situada para decidir e aprender com a prática

A formação docente para contextos inclusivos enfrenta um paradoxo. Professores frequentemente pedem conhecimentos mais concretos porque percebem lacunas reais em sua preparação, enquanto programas de formação podem responder oferecendo conteúdos demasiadamente gerais ou, no extremo oposto, listas de técnicas associadas a diagnósticos específicos. O primeiro formato tende a produzir princípios difíceis de converter em ação; o segundo cria uma falsa sensação de previsibilidade. Entre ambos, perde-se o elemento central do trabalho pedagógico: decidir diante de situações variáveis, com objetivos curriculares claros e informação incompleta.

A meta-análise de Donath et al. (2023), que reuniu 342 estudos e mais de 155 mil participantes, ajuda a dimensionar esse problema. A formação continuada em educação inclusiva apresentou efeitos positivos sobre conhecimento, habilidades e crenças docentes, além de efeitos menores, mas ainda favoráveis, sobre comportamentos e resultados dos estudantes. O dado mais importante, porém, não é apenas que a formação pode funcionar. Os autores identificaram maior potencial de transferência quando os programas eram prolongados, ligados à prática e ofereciam oportunidades de aprendizagem ativa.

Isso enfraquece a ideia de que uma palestra isolada, mesmo tecnicamente correta, seja suficiente para alterar rotinas complexas de sala de aula.

A revisão de escopo de Wood et al. (2025), com 30 estudos de desenvolvimento profissional em serviço na educação inclusiva, chegou a uma direção semelhante. Workshops apareciam com frequência, mas os programas mais consistentes combinavam explicação, aplicação prática, feedback e acompanhamento. Também havia variação nos conteúdos: alguns abordavam princípios amplos de inclusão, enquanto outros ensinavam práticas específicas, como apoios visuais, estratégias de autorregulação, oportunidades de resposta ou formas de individualizar o ensino. Essa diversidade é relevante porque formação não deveria escolher entre teoria e técnica. Professores precisam compreender por que uma barreira ocorre, saber o que podem modificar e ter oportunidade de testar a modificação em sua própria realidade.

Esse princípio é especialmente importante quando se fala de neurodivergência. Uma formação centrada somente em características clínicas pode aumentar vocabulário sem necessariamente melhorar decisões pedagógicas. Saber que dificuldades executivas podem ocorrer no TDAH, por exemplo, é menos útil do que conseguir reconhecer quando uma tarefa exige planejamento simultâneo de muitas etapas, quando a memória de trabalho está sobrecarregada, quando uma instrução precisa ser externalizada e quando o apoio já pode ser reduzido. Do mesmo modo, conhecer diferenças sensoriais associadas ao autismo não substitui a análise do ambiente real, da

intensidade da demanda e da resposta do estudante. O conhecimento ganha valor educacional quando modifica a qualidade da observação e da ação.

A revisão de Petersson-Bloom e Hansson (2025), baseada em 57 estudos sobre autoeficácia docente na educação de estudantes autistas, reforça essa dimensão prática. Os professores frequentemente demonstravam disposição para apoiar esses estudantes, mas a confiança profissional era fragilizada por formação insuficiente, barreiras estruturais e falta de suporte. Formação sustentada, orientada à prática e acompanhada por liderança favorável apareceu como facilitadora. Ao mesmo tempo, os autores alertam para a predominância de medidas de autorrelato. Sentir-se mais preparado é relevante, mas não equivale automaticamente a ensinar melhor. Uma política séria de formação precisa observar também o que muda nas tarefas, nas interações, na participação e na aprendizagem dos estudantes.

Giorgi et al. (2026), em uma síntese de 128 estudos com 50.878 professores, encontraram associações particularmente fortes entre autoeficácia inclusiva, modelagem social, práticas comportamentais e intenção de agir de forma inclusiva. O achado sugere que professores aprendem não apenas quando recebem informação, mas quando veem práticas possíveis, experimentam estratégias, discutem decisões com colegas e acumulam experiências em que a mudança pedagógica produz efeitos compreensíveis. Isso dá à colaboração entre docentes um papel formativo. Observar um colega tornar uma instrução mais clara, reorganizar uma avaliação ou reduzir uma barreira sensorial

pode ser mais transformador do que memorizar mais uma lista de sinais clínicos.

A formação, portanto, precisa ser situada. Um mesmo princípio pode exigir soluções diferentes em uma turma de alfabetização, em uma aula prática de ciências, no ensino médio ou em um curso profissional. O que importa é construir repertório para formular perguntas melhores: qual é o objetivo desta atividade? Que processos ela exige além do objetivo? Onde está a barreira? O estudante compreendeu o que deveria fazer? O apoio aumenta acesso ou substitui a aprendizagem? Como saberemos se funcionou? Quais sinais indicariam que precisa ser mantido, ajustado ou retirado? Esse tipo de raciocínio transforma inclusão em parte da competência docente, e não em procedimento excepcional acionado somente quando surge um laudo.

Também é necessário reconhecer limites profissionais sem transformar limite em desistência. Professores não precisam dominar todas as condições neurodesenvolvimentais para ensinar uma turma diversa, assim como não precisam realizar diagnóstico clínico. Precisam saber quando uma dificuldade exige observação pedagógica mais sistemática, quando é necessário conversar com outros profissionais, como registrar respostas a intervenções e como preservar o acesso ao currículo enquanto a situação é compreendida. A maturidade profissional aparece menos na pretensão de saber tudo e mais na capacidade de agir com segurança dentro de sua competência, pedir colaboração e revisar hipóteses quando a evidência cotidiana contradiz uma expectativa inicial.

10.2 Colaboração com famílias e estudantes: conhecimento compartilhado sem terceirização

A relação entre escola e família se torna particularmente delicada quando o estudante necessita de apoios continuados. Famílias podem chegar à escola depois de experiências anteriores de exclusão, avaliações contraditórias, necessidade de explicar repetidamente as mesmas características ou disputas para obter adaptações. Professores, por sua vez, podem sentir que recebem exigências difíceis de implementar ou orientações externas que não consideram a dinâmica de uma turma inteira. Quando essas posições se cristalizam, colaboração passa a significar troca defensiva de informações, e não construção conjunta de condições de aprendizagem.

Uma colaboração mais consistente começa reconhecendo que os conhecimentos são diferentes. A família acompanha o estudante em contextos e tempos que a escola não vê; pode saber como ele comunica desconforto, o que já foi tentado, quais mudanças antecederam uma crise, que estratégias aumentaram autonomia ou que apoios produziram dependência. A escola conhece demandas curriculares, relações entre pares, rotinas coletivas, critérios de avaliação e possibilidades pedagógicas que não existem no ambiente doméstico. O próprio estudante conhece dimensões que nenhum adulto acessa diretamente: esforço necessário para acompanhar uma conversa, efeito de um ruído, vergonha de utilizar determinado recurso, sensação de segurança com um professor ou motivo pelo qual uma estratégia aparentemente adequada é evitada.

A revisão sistemática de Vlcek, Somerton e Pedersen (2024), sobre colaboração entre família, escola e comunidade na educação de estudantes autistas, mostra como essa articulação pode ser comprometida por tempo limitado, recursos insuficientes, expectativas divergentes e problemas de comunicação. Um dado particularmente instrutivo apareceu em estudos de transição: profissionais escolares podiam avaliar que pais e estudantes estavam envolvidos, enquanto famílias relatavam participação muito menor. A diferença evidencia que convocar para uma reunião não é o mesmo que compartilhar decisão. Participação depende de acesso à informação, possibilidade real de discordar, compreensão dos critérios e influência sobre o plano que será implementado.

Hayward et al. (2025), ao sintetizar diferentes tradições de pesquisa sobre relações entre profissionais e familiares de crianças com neurodeficiências, destacam justamente o papel das relações de poder. Colaboração envolve práticas relacionais, como escuta e confiança, mas também práticas participativas, como definição de objetivos, planejamento e acesso a recursos. A distinção é útil para a escola. Uma relação pode ser cordial e ainda assim pouco colaborativa se a família for ouvida apenas depois que todas as decisões estiverem tomadas. Da mesma forma, acolher a opinião familiar não significa aceitar automaticamente qualquer proposta. O ponto é tornar critérios, responsabilidades e limites discutíveis e compreensíveis.

No campo da neurodiversidade, essa discussão exige uma cautela adicional: a voz da família não pode substituir permanentemente a voz do estudante. Em crianças pequenas ou em

estudantes com necessidades complexas de comunicação, familiares podem ser intérpretes indispensáveis de sinais, histórias e preferências. Mas, conforme existam meios de expressão acessíveis, a escola precisa criar formas de participação direta. McKeegan e Zanuttini (2025) mostraram que, mesmo em estudos sobre ajustes acadêmicos para estudantes autistas, as perspectivas dos próprios estudantes ainda podem ser secundarizadas, especialmente quando as discussões se tornam mais curriculares. Essa lacuna reproduz uma lógica paradoxal: adultos discutem inclusão sem incluir a pessoa mais afetada pela decisão.

Participação direta não exige necessariamente entrevista formal ou linguagem oral complexa. Pode ocorrer pela escolha entre alternativas, por escalas visuais, registros escritos, comunicação aumentativa, observação de padrões consistentes de aceitação e recusa, preparação prévia para reuniões ou revisão posterior de um plano. O método precisa respeitar formas de comunicação e idade, mas também evitar a conclusão precipitada de que silêncio significa concordância. Uma escola que leva a sério a autonomia construída no capítulo anterior precisa transformar essa autonomia em procedimento: perguntar, registrar, devolver a informação ao estudante e mostrar como sua contribuição alterou - ou por que não alterou - uma decisão.

A colaboração também se fragiliza quando a família é transformada em coordenadora informal da rede. É comum que responsáveis levem relatórios de um profissional a outro, atualizem professores, expliquem estratégias a cada troca de equipe e cobrem continuidade que deveria ser produzida pela própria instituição. Em

situações de maior complexidade, esse trabalho invisível pode ser enorme. A revisão de Perrelet et al. (2025) chama atenção para o risco de políticas de inclusão deslocarem para famílias tarefas que deveriam ser absorvidas por sistemas educacionais. Escutar famílias não é autorizar que a escola lhes devolva a responsabilidade pelo que ouviu.

O mesmo vale para profissionais de saúde e terapeutas. Informações externas podem ser extremamente úteis quando descrevem comunicação, regulação, motricidade, audição, visão, linguagem ou outros processos relevantes para a participação. Porém, recomendações precisam ser traduzidas pedagogicamente. Dizer que um estudante necessita de 'redução de estímulos', por exemplo, não define sozinho onde, quando e durante quanto tempo isso é necessário; tampouco determina o objetivo curricular. A equipe escolar precisa perguntar qual barreira está sendo reduzida, como a estratégia se integra à atividade e quais efeitos serão observados. Colaboração intersetorial é mais forte quando especialidades se complementam sem uma colonizar o campo da outra.

Essa divisão de responsabilidades protege também as relações familiares. A casa não deveria se tornar extensão compulsória da escola nem ambiente permanente de reensino de conteúdos que não foram tornados acessíveis durante a aula. Participação familiar pode apoiar continuidade, comunicação e tomada de decisão, mas não pode funcionar como mecanismo de compensação sistemática por barreiras pedagógicas. Quando um estudante só consegue acompanhar porque alguém em casa reconstrói diariamente as instruções, reorganiza todos os materiais, termina atividades ou antecipa cada avaliação, a aparente

autonomia escolar pode estar sendo sustentada por trabalho familiar invisível.

10.3 Responsabilidade institucional: coordenação, continuidade e monitoramento da inclusão

A inclusão se torna institucional quando deixa de depender da coincidência entre um estudante e um professor particularmente experiente. Isso exige mecanismos de continuidade. Informações relevantes precisam circular com consentimento e finalidade clara; estratégias precisam ser registradas de modo funcional; mudanças de professor ou etapa não podem reiniciar todo o processo; decisões de apoio precisam ter responsáveis, prazos de revisão e critérios para avaliar resultados. O objetivo não é burocratizar a diferença, mas impedir que o conhecimento produzido sobre uma experiência de aprendizagem desapareça quando uma pessoa sai da equipe.

O Decreto nº 12.686/2025 oferece uma referência concreta para estudantes abrangidos pela Política Nacional de Educação Especial Inclusiva ao integrar o Atendimento Educacional Especializado ao projeto político-pedagógico e prever que planos individualizados orientem o trabalho em sala comum, o atendimento especializado, as atividades colaborativas e a articulação intersetorial. O mesmo marco estabelece participação de estudantes e familiares no estudo de caso e determina formação continuada para profissionais. A relevância desses dispositivos não está apenas na existência de documentos, mas na tentativa de conectar planejamento individual a uma estrutura escolar mais ampla. Um plano guardado em arquivo e desconhecido pelos

professores cumpre uma função administrativa, não uma função pedagógica.

Responsabilidade institucional também significa distribuir competência sem fragmentar o estudante. O professor da sala comum continua responsável pelo ensino; o professor do atendimento especializado não é o único 'professor da inclusão'; o profissional de apoio não deve se tornar barreira humana permanente entre estudante, pares e currículo; coordenação e gestão precisam garantir tempo, recursos e comunicação; serviços externos contribuem sem substituir a escola. Quando papéis ficam imprecisos, surgem dois movimentos igualmente problemáticos: todos opinam, mas ninguém responde pelo resultado, ou uma única pessoa concentra decisões que deveriam ser compartilhadas.

A liderança escolar é decisiva nessa arquitetura. Petersson-Bloom e Hansson (2025) apontam suporte da liderança como fator relacionado à autoeficácia docente no trabalho com estudantes autistas. Isso não deve ser interpretado como simples incentivo verbal. Liderança inclusiva aparece em decisões de agenda, distribuição de tempo para planejamento conjunto, organização de reuniões úteis, acesso a formação, resposta a episódios de capacitismo, critérios de uso de profissionais de apoio, disponibilidade de recursos e proteção da continuidade quando equipes mudam. Uma gestão que declara compromisso com inclusão, mas não cria condições operacionais, mantém a responsabilidade no plano simbólico.

A Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva instituída no Brasil reforça esse deslocamento ao prever expansão da formação

continuada em serviço, articulação intersetorial, apoio técnico, produção de materiais acessíveis e monitoramento. Em 2026, a implementação de 27 centros de formação continuada, um em cada unidade da Federação, tornou ainda mais explícita a tentativa de estruturar capacidade institucional, e não apenas oferecer orientação pontual a indivíduos. (BRASIL, 2026c). O alcance efetivo dessas iniciativas dependerá da implementação e precisa ser acompanhado criticamente, mas sua arquitetura reconhece um fato importante: professores não deveriam ser deixados sozinhos para traduzir direitos amplos em soluções locais sem apoio sistêmico.

Monitorar inclusão também exige escolher indicadores coerentes. Se a escola mede apenas matrícula e frequência, pode não perceber exclusão dentro da sala. Se mede apenas notas, pode ignorar barreiras de comunicação ou participação. Se registra somente redução de comportamentos considerados problemáticos, pode celebrar conformidade enquanto aumenta sofrimento. A lógica construída ao longo deste livro sugere um conjunto mais exigente de perguntas: o estudante acessa o currículo? participa de atividades relevantes? aprende e consegue demonstrar o que aprendeu? dispõe de meios de comunicação adequados? utiliza apoios sem estigma desnecessário? participa das decisões que lhe dizem respeito? desenvolve autonomia compatível com sua trajetória? sente que pertence à comunidade escolar?.

Esses indicadores não precisam ser transformados em um único instrumento universal. Alguns serão quantitativos; outros dependerão de observação, produções do estudante, registros pedagógicos, relatos

familiares ou formas acessíveis de autoavaliação. O essencial é que o monitoramento produza decisão. Se uma estratégia permanece por meses sem evidência de benefício, deve ser revista. Se uma adaptação facilita acesso, mas isola socialmente, precisa ser redesenhada. Se um apoio que antes era indispensável passou a limitar iniciativa, sua intensidade pode ser reduzida. Se o estudante está formalmente presente, mas não compreende tarefas nem participa das interações, a matrícula não pode encerrar a análise.

A instituição também precisa aprender com padrões que ultrapassam um caso individual. Quando vários estudantes têm dificuldade para compreender instruções extensas, talvez a questão não seja multiplicar planos individuais, mas melhorar a comunicação didática da escola. Quando diferentes alunos evitam um mesmo ambiente por excesso de ruído, uma mudança ambiental pode ser mais eficiente do que adaptações isoladas. Quando profissionais repetidamente não sabem como usar um recurso de comunicação, a resposta pode ser formação coletiva. Inclusão madura transforma o conhecimento produzido por apoios individuais em informação para melhorar o desenho comum, sem presumir que uma solução servirá igualmente a todos.

Formação, colaboração e responsabilidade institucional deixam, assim, de ser temas separados. A formação ganha força quando parte de problemas reais e permite experimentação; a colaboração, quando conhecimentos diferentes influenciam decisões sem confusão de papéis; e a instituição, quando registra, coordena e monitora essas decisões. Uma escola inclusiva precisa trabalhar com

incerteza sem convertê-la em atraso permanente, recusa de apoio ou redução antecipada das expectativas acadêmicas.

O percurso deste livro questionou a ideia de um estudante-padrão e mostrou que variabilidade neurocognitiva modifica a experiência escolar sem oferecer roteiro individual pronto. Ao final, a questão passa a ser que tipo de escola aprende com a diversidade existente em suas salas e consegue transformar participação, aprendizagem, pertencimento e autonomia em critérios reais de qualidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer a neurodiversidade no campo educacional exige mais do que ampliar o vocabulário utilizado para nomear diferenças. Exige interrogar as condições pelas quais determinadas formas de aprender, comunicar-se, organizar-se, participar e responder às demandas escolares foram historicamente transformadas em medida de adequação, enquanto outras passaram a ser percebidas prioritariamente pela falta, pelo desvio ou pela insuficiência. Ao longo desta obra, procurou-se sustentar que a inclusão não se realiza quando o estudante apenas ocupa fisicamente um lugar na escola, mas quando encontra condições concretas para aprender, participar, estabelecer vínculos, desenvolver autonomia e construir uma trajetória educacional que não dependa da permanente tentativa de aproximar-se de um padrão único de funcionamento.

Essa mudança de perspectiva modifica a própria pergunta dirigida às dificuldades escolares. Em vez de concentrar a análise exclusivamente sobre aquilo que o estudante não consegue fazer, torna-se necessário examinar também as características das tarefas propostas, a forma como as instruções são apresentadas, o tempo concedido, as exigências sensoriais e comunicacionais do ambiente, os critérios utilizados para avaliar a aprendizagem e as possibilidades efetivamente oferecidas para participação. A dificuldade não deixa de existir quando se reconhecem as barreiras do contexto, nem as necessidades individuais desaparecem. O que se altera é a recusa de

explicar todo desencontro educacional como consequência automática de uma característica localizada no estudante.

Essa distinção é decisiva porque protege a educação inclusiva de dois reducionismos igualmente problemáticos. O primeiro transforma diagnósticos em explicações totais da experiência escolar, como se conhecer uma categoria clínica fosse suficiente para antecipar capacidades, comportamentos, necessidades e resultados educacionais. O segundo, em direção oposta, minimiza diferenças reais e necessidades específicas em nome de uma concepção abstrata de que todos devem ser tratados exatamente da mesma maneira. Nenhuma dessas posições responde adequadamente à variabilidade humana. Diagnósticos podem contribuir para a compreensão de determinados perfis e para o acesso a direitos e apoios, mas não substituem a observação pedagógica, o conhecimento do estudante e a análise das situações concretas em que sua aprendizagem acontece. Da mesma forma, equidade não significa ignorar diferenças, e sim evitar que elas se convertam em justificativa para restrição de oportunidades.

A escola encontra, nesse ponto, um dos desafios mais importantes da inclusão: sustentar expectativas de aprendizagem sem exigir uniformidade nos caminhos utilizados para alcançá-la. Flexibilizar uma experiência pedagógica não equivale a abandonar objetivos educacionais nem a pressupor menor capacidade. Em muitas situações, significa justamente remover elementos que estavam impedindo que a competência do estudante pudesse aparecer. Diferentes formas de apresentar informações, organizar etapas, tornar instruções mais explícitas, oferecer recursos de apoio, antecipar

mudanças, diversificar possibilidades de resposta ou revisar condições ambientais podem beneficiar estudantes com necessidades distintas sem comprometer a qualidade do ensino. A acessibilidade pedagógica deixa, assim, de ser compreendida como uma concessão posterior ao planejamento e passa a integrar sua própria concepção.

Essa compreensão também convida a rever a maneira como determinados comportamentos são interpretados no cotidiano escolar. Desatenção, demora para iniciar uma tarefa, necessidade de movimento, dificuldade diante de transições, recusa, silêncio, respostas aparentemente desproporcionais ou formas incomuns de comunicação não devem ser automaticamente convertidos em julgamento moral sobre interesse, esforço, disciplina ou compromisso. Isso não significa que todo comportamento tenha uma única explicação nem que limites e responsabilidades deixem de existir. Significa reconhecer que participação e desempenho são produzidos pela interação entre características individuais e demandas contextuais e que respostas educacionais mais precisas dependem de compreender essa interação antes de atribuir intenção ou incapacidade.

Há consequências especialmente importantes quando expectativas escolares se transformam em expectativas sobre quem o estudante poderá vir a ser. Crianças e adolescentes percebem, muitas vezes com grande precisão, quando são vistos prioritariamente como problema, quando sua participação é apenas tolerada ou quando os adultos ao seu redor deixaram de acreditar em suas possibilidades. A inclusão possui, portanto, uma dimensão acadêmica inseparável de uma dimensão relacional. Pertencimento, segurança para tentar,

possibilidade de errar sem humilhação, reconhecimento das competências e participação nas decisões que dizem respeito à própria experiência escolar não são elementos periféricos do processo educativo. Eles interferem na relação com a aprendizagem, na construção da autonomia e na maneira pela qual o estudante passa a compreender a si mesmo.

Por essa razão, ouvir estudantes neurodivergentes não pode ser entendido apenas como gesto de cordialidade institucional. Há conhecimentos sobre barreiras, sobrecarga, estratégias úteis, formas de comunicação e experiências de participação que somente se tornam acessíveis quando quem vive essas situações é reconhecido como interlocutor. A participação do estudante precisa, naturalmente, considerar idade, desenvolvimento, modos de comunicação e contexto, mas sua perspectiva não deve permanecer subordinada de forma automática às interpretações adultas. Ensinar autonomia inclui criar oportunidades progressivas para reconhecer necessidades, utilizar apoios, expressar preferências, pedir ajuda, participar de escolhas e compreender mudanças que atravessam sua trajetória escolar.

Essa questão se torna ainda mais relevante nas transições. Passagens entre etapas, professores, turmas, espaços e instituições podem revelar com nitidez a fragilidade de modelos de inclusão excessivamente dependentes de pessoas específicas. Quando estratégias eficazes desaparecem a cada mudança de professor ou quando informações importantes permanecem concentradas na memória de um único profissional, o estudante precisa continuamente reconstruir condições que a própria instituição deveria ser capaz de

preservar. A continuidade dos apoios não exige cristalizá-los. Ao contrário, exige registrá-los, avaliá-los e modificá-los conforme necessidades e níveis de autonomia se transformam. O que deve permanecer não é necessariamente o mesmo recurso, mas a responsabilidade institucional de acompanhar a trajetória.

É justamente nesse ponto que a inclusão deixa de poder ser sustentada pela ideia do profissional excepcional que, individualmente, consegue compensar falhas estruturais. Bons professores fazem diferença, e competência pedagógica importa profundamente, mas nenhuma política inclusiva pode depender da existência permanente de professores capazes de improvisar soluções sem tempo, recursos, apoio ou articulação. Quando a inclusão depende de heroísmo cotidiano, sua continuidade torna-se vulnerável à troca de profissionais, à sobrecarga, às condições de trabalho e às desigualdades existentes entre escolas. Formação docente, planejamento compartilhado, apoio da gestão, circulação responsável de informações, acompanhamento dos processos e definição de responsabilidades constituem parte do próprio funcionamento inclusivo da instituição.

A colaboração com famílias também precisa ser compreendida dentro desses limites. Famílias possuem conhecimentos importantes sobre a história, as formas de comunicação, os interesses, as dificuldades e as estratégias que funcionam com seus filhos. Esses conhecimentos podem ampliar significativamente a capacidade de resposta da escola. Entretanto, colaboração não significa transferir às famílias a tarefa de coordenar permanentemente profissionais, traduzir informações entre serviços ou garantir que direitos educacionais

básicos sejam cumpridos. Tampouco significa exigir concordância absoluta entre todos os envolvidos. Relações colaborativas maduras comportam diferenças de percepção e requerem canais claros para que informações sejam compartilhadas e decisões possam ser construídas sem que a responsabilidade institucional seja dissolvida.

Da mesma forma, a interlocução com profissionais de outras áreas pode qualificar a compreensão das necessidades do estudante, desde que preserve a especificidade do trabalho educacional. Saúde e educação podem dialogar sem que uma área substitua a outra. Informações clínicas podem contribuir para reconhecer condições que interferem na experiência escolar, mas o planejamento curricular, as estratégias de ensino e a avaliação da aprendizagem pertencem ao campo pedagógico. A colaboração interdisciplinar se torna mais produtiva quando cada profissional compreende tanto sua contribuição quanto seus limites e quando o estudante não é fragmentado entre diferentes especialidades que pouco se comunicam.

Nada disso elimina as dificuldades concretas enfrentadas pelas escolas. Turmas numerosas, formação insuficiente, escassez de profissionais, barreiras arquitetônicas e tecnológicas, ausência de tempo para planejamento, descontinuidade de políticas, desigualdades territoriais e condições precárias de trabalho podem limitar respostas educacionais mesmo quando existe compromisso com a inclusão. Reconhecer essas condições é necessário para que a defesa de práticas inclusivas não se converta em prescrição distante da realidade. Ao mesmo tempo, dificuldades estruturais não podem naturalizar exclusões evitáveis. Há transformações que dependem de políticas

públicas e investimento institucional, mas há também decisões cotidianas sobre expectativas, linguagem, organização das tarefas, participação, avaliação e relações escolares que podem ampliar ou restringir oportunidades concretas.

O desafio, portanto, não consiste em encontrar uma técnica capaz de tornar todos os estudantes semelhantes nem em produzir uma coleção de procedimentos específicos para cada diagnóstico. Consiste em construir sistemas educacionais suficientemente consistentes para manter objetivos formativos e suficientemente flexíveis para reconhecer que pessoas diferentes podem necessitar de condições diferentes para participar deles. Isso exige abandonar a oposição simplista entre ensinar para todos e atender necessidades individuais. Uma educação comprometida com a variabilidade humana precisa fazer as duas coisas: produzir ambientes amplamente acessíveis e, simultaneamente, reconhecer situações em que apoios individualizados permanecem necessários.

Tal perspectiva também impede que a neurodiversidade seja reduzida a uma celebração abstrata da diferença. Respeitar diferentes formas de funcionamento não significa romantizar sofrimento, negar deficiência, minimizar barreiras ou ignorar que algumas pessoas necessitam de apoio substancial em diferentes momentos da vida. A defesa da dignidade não depende de transformar toda dificuldade em qualidade, assim como o reconhecimento de necessidades de apoio não exige definir uma pessoa por suas limitações. Entre esses extremos existe um campo mais rigoroso e mais humano: aquele em que diferenças podem ser reconhecidas sem hierarquizar vidas e em que

apoios podem ser oferecidos sem retirar agência, expectativas ou pertencimento.

A escola inclusiva talvez possa ser reconhecida menos pelo número de discursos que produz sobre inclusão e mais pelas perguntas que consegue incorporar ao seu funcionamento cotidiano: quem consegue participar desta atividade e quem permanece à margem? Quais estudantes estão demonstrando conhecimento e quais estão sendo avaliados sobretudo por sua capacidade de adaptar-se ao formato escolhido? Que barreiras poderiam ser removidas sem reduzir os objetivos de aprendizagem? Quais apoios estão funcionando, para quem e em quais situações? O estudante compreende o que se espera dele? Sua perspectiva foi considerada? A família possui um canal real de interlocução? As estratégias dependem de uma pessoa específica ou pertencem à organização da escola? Quando um apoio deixa de funcionar, existe capacidade institucional para percebê-lo e revê-lo?

Essas perguntas não oferecem uma fórmula pronta, e talvez esteja justamente aí uma das principais implicações desta obra. Inclusão não é um estado definitivamente alcançado, mas uma responsabilidade que precisa ser continuamente examinada à luz das pessoas concretas que chegam à escola. Cada estudante pode tornar visíveis barreiras que antes pareciam naturais, assim como cada mudança no contexto pode criar necessidades que não existiam anteriormente. Uma instituição que aprende com essa variabilidade não se torna menos exigente; torna-se mais precisa sobre aquilo que realmente pretende ensinar e menos dependente de padrões acessórios para decidir quem é capaz de aprender.

Ao deslocar o foco da adaptação unilateral do estudante para a relação entre pessoa, ambiente, ensino e participação, a neurodiversidade oferece à educação uma oportunidade que ultrapassa qualquer grupo diagnóstico específico. Ela obriga a escola a confrontar uma questão que sempre esteve presente, mesmo quando permaneceu pouco reconhecida: nunca houve uma única maneira de aprender. O que houve, durante muito tempo, foram sistemas mais preparados para algumas formas de aprendizagem do que para outras.

Transformar essa constatação em prática requer conhecimento, recursos e políticas, mas requer também uma mudança de compromisso. A pergunta que deve orientar uma escola inclusiva não é quanto um estudante consegue aproximar-se do padrão para merecer permanecer nela. É o que a instituição está disposta a compreender, organizar, modificar e sustentar para que diferenças humanas não sejam convertidas em destinos educacionais previsíveis. Quando essa responsabilidade deixa de repousar exclusivamente sobre o estudante, sua família ou um professor isolado e passa a integrar o próprio modo de funcionamento da escola, inclusão deixa de ser promessa dirigida a alguns e se aproxima daquilo que deveria representar para todos: a garantia concreta de aprender, participar, pertencer e construir possibilidades de futuro.

REFERÊNCIAS

AL QUTUB, Rahaf; LUO, Zhiwen; VASILIKOU, Carolina; TAVASSOLI, Teresa; ESSAH, Emmanuel; MARCHAM, Hannah. Impacts of school environment quality on autistic pupil's behaviours - A systematic review. **Building and Environment**, v. 265, art. 111981, 2024. DOI: 10.1016/j.buildenv.2024.111981.

ALFARO-URRUTIA, Jorge Eduardo; PÉREZ-GODOY, Pamela. Curricular integration of augmentative and alternative communication for students on the autism spectrum in inclusive-oriented schools: a scoping review. **Autism**, v. 29, n. 10, p. 2395-2411, 2025. DOI: 10.1177/13623613251333834.

ALMEQDAD, Qais I.; ALODAT, Ali M.; ALQURAAN, Mahmoud F.; MOHAIDAT, Mohammad A.; AL-MAKHZOOMY, Alaa K. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. **Cogent Education**, v. 10, n. 1, art. 2218191, 2023. DOI: 10.1080/2331186X.2023.2218191.

ALVARES, Gail A.; BEBBINGTON, Kym; CLEARY, David; EVANS, Kathryn; GLASSON, Emma J.; MAYBERY, Murray T.; PILLAR, Sheena; ULJAREVIĆ, Mirko; VARCIN, Kandice; WRAY, Jessica; WHITEHOUSE, Andrew J. O. The misnomer of high functioning autism: intelligence is an imprecise predictor of functional abilities at diagnosis. **Autism**, v. 24, n. 1, p. 221-232, 2020. DOI: 10.1177/1362361319852831.

ARCHIBALD, Lisa M. D. On the many terms for developmental language and learning impairments. **Discover Education**, v. 3, art. 33, 2024. DOI: 10.1007/s44217-024-00112-y.

ARMSTRONG, Rebecca; SCHIMKE, Emma; ZIEGENFUSZ, Shaun; FARAGHER, Rhonda; SCARINCI, Nerina. Effective Whole Class Oral Language Interventions and Strategies for Students with Developmental Language Disorder: A Systematic Review. **Autism & Developmental Language Impairments**, v. 11, p. 1-20, 2026. DOI: 10.1177/23969415261457433.

BOYSEN, Guy A. A critical analysis of the research evidence behind CAST's universal design for learning guidelines. **Policy Futures in Education**, v. 22, n. 7, p. 1219-1238, 2024. DOI: 10.1177/14782103241255428.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026a.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026-2036. Brasília, DF: Presidência da República, 2026b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria implementa centros de formação em educação especial**. Brasília, DF: MEC, 6 jul. 2026c. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2026/julho/portaria-implementa-centros-de-formacao-em-educacao-especial. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRAY, Aibhin; DEVITT, Ann; BANKS, Joanne; SANCHEZ FUENTES, Sergio; SANDOVAL, Marta; RIVIOU, Katerina; BYRNE, Darren;

FLOOD, Margaret; REALE, Jean; TERRENZIO, Silvia. What next for Universal Design for Learning? A systematic literature review of technology in UDL implementations at second level. **British Journal of Educational Technology**, v. 55, n. 1, p. 113-138, 2024. DOI: 10.1111/bjet.13328.

BURKE, Kathryn M.; SHOGREN, Karrie A.; PARENTE, Andrea; ALSAEED, Abdulaziz; MYERS, Austin M.; ALEONG, Shawn. Self-Determination Research: Current and Future Directions. **Behavioral Sciences**, v. 14, n. 7, art. 613, 2024. DOI: 10.3390/bs14070613.

CARROLL, Annette; SIMPSON, Kate; ADAMS, Dawn. Autistic Children's Wellbeing at School: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, 2026. DOI: 10.1007/s40489-026-00540-6.

CASSIANO, Rafaela Guilherme Monte; ENGEROFF, Marco Antonio; CIDADE, Bruna Gutierrez; MARTINS, Maria Eduarda de Oliveira; BARROS, Sophia Barcellos de Toledo; CANEVAZZI, Silvia Gabriela Lima; GASPARDO, Claudia Maria; DIAS, Natália Martins; CARDOSO, Caroline de Oliveira. Executive function intervention in the school context: A scoping review. **Applied Neuropsychology: Child**, p. 1-16, 2025. DOI: 10.1080/21622965.2025.2579203.

CAST. **CAST Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 27 ago. 2026.

CATTS, Hugh W.; TERRY, Nicole Patton; LONIGAN, Christopher J.; COMPTON, Donald L.; WAGNER, Richard K.; STEACY, Laura M.; FARQUHARSON, Kelly; PETSCHER, Yaacov. Revisiting the definition of dyslexia. **Annals of Dyslexia**, v. 74, n. 3, p. 282-302, 2024. DOI: 10.1007/s11881-023-00295-3.

CERUTI, Claudia; MINGOZZI, Alessandra; SCIONTI, Nicoletta; MARZOCCHI, Gian Marco. Comparing Executive Functions in Children and Adolescents with Autism and ADHD—A Systematic Review and Meta-Analysis. **Children**, v. 11, n. 4, art. 473, 2024. DOI: 10.3390/children11040473.

COOK, Julia; HULL, Laura; CRANE, Laura; MANDY, William. Camouflaging in autism: a systematic review. **Clinical Psychology Review**, v. 89, art. 102080, 2021. DOI: 10.1016/j.cpr.2021.102080.

DE BOER, Hester; TIMMERMANS, Anneke C.; VAN DER WERF, Margaretha P. C. The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and

meta-analysis. **Educational Research and Evaluation**, v. 24, n. 3-5, p. 180-200, 2018. DOI: 10.1080/13803611.2018.1550834.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.

DONATH, Johanna L.; LÜKE, Timo; GRAF, Elisabeth; TRAN, Ulrich S.; GÖTZ, Thomas. Does Professional Development Effectively Support the Implementation of Inclusive Education? A Meta-Analysis. **Educational Psychology Review**, v. 35, art. 30, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09752-2.

DÖRRENBÄCHER-ULRICH, Laura; BREGULLA, Marius. The Relationship Between Self-Regulated Learning and Executive Functions—a Systematic Review. **Educational Psychology Review**, v. 36, art. 95, 2024. DOI: 10.1007/s10648-024-09932-8.

DOWKER, Ann. Developmental Dyscalculia in Relation to Individual Differences in Mathematical Abilities. **Children**, v. 11, n. 6, art. 623, 2024. DOI: 10.3390/children11060623.

DWYER, Patrick. The Neurodiversity Approach(es): What Are They and What Do They Mean for Researchers? **Human Development**, v. 66, n. 2, p. 73-92, 2022. DOI: 10.1159/000523723.

EXLEY, Megan; MORGAN, Gavin. The Challenges of Mainstream Secondary School: A Synthesis of Qualitative Views from Autistic Students. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, publicado online em 14 nov. 2025. DOI: 10.1007/s40489-025-00527-9.

FLORIAN, Lani; BLACK-HAWKINS, Kristine. Exploring inclusive pedagogy. **British Educational Research Journal**, v. 37, n. 5, p. 813-828, 2011. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096.

GIES, Lisa M.; DUNCAN, Amie; STOUGH, Cathleen Odar; JACQUEZ, Farrah; CLARK, Nia I.; WADE, Shari L. A Systematic Literature Review of Autistic Adolescents' Understanding and Experiences of Belonging. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, publicado online em 10 maio 2025. DOI: 10.1007/s40489-025-00504-2.

GIORGI, Martina; LOVERRE, Mariateresa; STEFANELLI, Federica; LUCIDI, Fabio; BENVENUTO, Guido; CHIRICO, Andrea. Exploring variables related to teachers' self-efficacy in inclusive education: A network meta-analysis approach. **International Journal of Educational Development**, v. 120, art. 103461, 2026. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2025.103461.

HABERSTROH, Stefan; SCHULTE-KÖRNE, Gerd. The Diagnosis and Treatment of Dyscalculia. **Deutsches Ärzteblatt International**, v. 116, n. 7, p. 107-114, 2019. DOI: 10.3238/arztebl.2019.0107.

HALL, Colby; DAHL-LEONARD, Katlynn; CHO, Eunsoo; SOLARI, Emily J.; CAPIN, Philip; CONNER, Carly L.; HENRY, Amber R.; COOK, Lindsey; HAYES, Latisha; VARGAS, Isabel; RICHMOND, Cassidi L.; KEHOE, Karen F. Forty Years of Reading Intervention Research for Elementary Students with or at Risk for Dyslexia: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Reading Research Quarterly**, v. 58, n. 2, p. 285-312, 2023. DOI: 10.1002/rrq.477.

HAYWARD, Sarah; HAYES, Daniel; GRIFFITHS, Tom; BLOCH, Steven; CLARKE, Michael T. Developing Collaborative Relationships between Professionals and Parents of Children with Neurodisability: A Meta-Narrative Review. **Current Developmental Disorders Reports**, v. 12, art. 16, 2025. DOI: 10.1007/s40474-025-00327-0.

HOZA, Betsy; SHOULBERG, Erin K. Transdiagnostic considerations are critical to understanding childhood neurodevelopmental disorders. **Frontiers in Human Neuroscience**, v. 18, art. 1385873, 2024. DOI: 10.3389/fnhum.2024.1385873.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2025: apresentação coletiva**. Brasília, DF: Inep, 2026.

ISMAEL, Noor; LAWSON, Lisa Mische; HARTWELL, Julie. Relationship Between Sensory Processing and Participation in Daily Occupations for Children With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review of Studies That Used Dunn's Sensory Processing Framework. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 72, n. 3, 7203205030p1-7203205030p9, 2018. DOI: 10.5014/ajot.2018.024075.

KAPP, Steven K.; GILLESPIE-LYNCH, Kristen; SHERMAN, Lauren E.; HUTMAN, Ted. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. **Developmental Psychology**, v. 49, n. 1, p. 59-71, 2013. DOI: 10.1037/a0028353.

KASHIKAR, Linda; SOEMERS, Lara; LÜKE, Timo; GROSCHE, Michael. Influence of the ‘Learning Disability’ label on teachers' performance expectations—a matter of attitudes towards inclusion? **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 24, n. 3, p. 696-712, 2024. DOI: 10.1111/1471-3802.12664.

KASZTELAN CHAPMAN, Helen; SOUTHALL, Anne; GRIESHABER, Susan. What autistic students say about their learning and teaching

experiences in mainstream secondary school: a scoping review. **The Australian Educational Researcher**, v. 52, p. 2821-2848, 2025. DOI: 10.1007/s13384-025-00838-0.

KING-SEARS, Margaret E.; STEFANIDIS, Abraham; EVMENOVA, Anya S.; RAO, Kavita; MERGEN, Reagan L.; OWEN, Lindsay Sanborn; STRIMEL, Morgan M. Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. **Teaching and Teacher Education**, v. 122, art. 103956, 2023. DOI: 10.1016/j.tate.2022.103956.

KOFLER, Michael J.; SOTO, Elia F.; SINGH, Leah J.; HARMON, Sherelle L.; JAISLE, Emma M.; SMITH, Jessica N.; FEENEY, Kathleen E.; MUSSER, Erica D. Executive function deficits in attention-deficit/hyperactivity disorder and autism spectrum disorder. **Nature Reviews Psychology**, v. 3, p. 701-719, 2024. DOI: 10.1038/s44159-024-00350-9.

MAREVA, Silvana; THE CALM TEAM; HOLMES, Joni. Mapping neurodevelopmental diversity in executive function. **Cortex**, v. 172, p. 204-221, 2024. DOI: 10.1016/j.cortex.2023.11.021.

MARTINO, Daniele C.; BRANTLEY, Alexa; SCARPA, Angela. The role of self-advocacy and self-determination in positive adjustment for autistic adolescents and young adults: a mini-review. **Frontiers in Child and Adolescent Psychiatry**, v. 4, art. 1542543, 2025. DOI: 10.3389/frcha.2025.1542543.

MCKEEGAN, Aidan; ZANUTTINI, Jessica Zoe. Exploring the perspectives and voices of students with autism on the academic adjustments they receive: A systematic review. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 25, n. 4, p. 958-972, 2025. DOI: 10.1111/1471-3802.70022.

MCKINLAY, Marisa; THORPE, David; CAGE, Eilidh; GRAINGER, Catherine; JASPER, Carol; STEWART, Mary. A systematic review: Which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as being important for positive experiences in mainstream secondary school? **Autism**, v. 29, n. 3, p. 566-578, 2025. DOI: 10.1177/13623613241285974.

MERCUGLIANO, Alice; CORBANI, Arianna; BIGOZZI, Lucia; VETTORI, Giulia; INCOGNITO, Oriana. The effects of classroom acoustic quality on student perception and wellbeing: a systematic review across educational levels. **Frontiers in Psychology**, v. 16, art. 1586997, 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1586997.

MILTON, Damian E. M. On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. **Disability & Society**, v. 27, n. 6, p. 883-887, 2012. DOI: 10.1080/09687599.2012.710008.

MORIÑA, Anabel; MARTINS, Maria Helena. Success and self-determination: a systematic review of the narratives of students and graduates with disabilities. **Higher Education Research & Development**, v. 43, n. 5, p. 1107-1123, 2024. DOI: 10.1080/07294360.2023.2293191.

MURGIA, Silvia; WEBSTER, JosseMia; CANTOR CUTIVA, Lady Catherine; BOTTALICO, Pasquale. Systematic Review of Literature on Speech Intelligibility and Classroom Acoustics in Elementary Schools. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, v. 54, n. 1, p. 322-335, 2023. DOI: 10.1044/2022_LSHSS-21-00181.

NADWODNY, Nicole; VANHOOK, Ben; ESHAM, Brady; LARSEN, Luna N.; LEVINSON, Sarah; EISENHOWER, Abbey. Good intentions are not enough: Autistic perspectives on structural ableism within the walls of our classrooms. **Autism**, v. 30, n. 5, p. 1176-1190, 2026. DOI: 10.1177/13623613261426691.

PASHLER, Harold; McDANIEL, Mark; ROHRER, Doug; BJORK, Robert. Learning styles: concepts and evidence. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 9, n. 3, p. 105-119, 2008. DOI: 10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.

PELLICANO, Elizabeth; DEN HOUTING, Jacquiline. Annual Research Review: Shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 63, n. 4, p. 381-396, 2022. DOI: 10.1111/jcpp.13534.

PERRELET, Valentine; VEYRE, Aline; CHAWKI, Léa; MARGOT, Claire; CAPPE, Émilie. What are we targeting when we support inclusive education for autistic students? A systematic review of 233 empirical studies and call for community partnerships. **Autism**, v. 29, n. 12, p. 2927-2940, 2025. DOI: 10.1177/13623613251352223.

PETERSSON-BLOOM, Linda; HANSSON, Erika. A Systematic Research Review on Teachers' Self-Efficacy in Educating Autistic Students. **Autism & Developmental Language Impairments**, v. 10, 2025. DOI: 10.1177/23969415251392318.

ROULSTONE, Alison; MORSANYI, Kinga; BAHNMUELLER, Julia. Performance on curriculum-based mathematics assessments in developmental dyscalculia: the effect of content domain and question

format. **Psychological Research**, v. 88, n. 8, p. 2444-2454, 2024. DOI: 10.1007/s00426-024-02015-x.

SADOZAI, Ayesha K.; SUN, Carter; DEMETRIOU, Eleni A.; LAMPIT, Amit; MUNRO, Martha; PERRY, Nina; BOULTON, Kelsie A.; GUASTELLA, Adam J. Executive function in children with neurodevelopmental conditions: a systematic review and meta-analysis. **Nature Human Behaviour**, v. 8, p. 2357-2366, 2024. DOI: 10.1038/s41562-024-02000-9.

SCHILLER, Isabel S.; REMACLE, Angélique; DURIEUX, Nancy; MORSOMME, Dominique. Effects of Noise and a Speaker's Impaired Voice Quality on Spoken Language Processing in School-Aged Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, v. 65, n. 1, p. 169-199, 2022. DOI: 10.1044/2021_JSLHR-21-00183.

SETTANNI, Elise; KERN, Lee; BLASKO, Alyssa M. Improving Student Attitudes Toward Autistic Individuals: A Systematic Review. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 54, n. 10, p. 3719-3738, 2024. DOI: 10.1007/s10803-023-06082-8.

SINGER, Judy. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In: CORKER, Mairian; FRENCH, Sally (ed.). **Disability Discourse**. Buckingham: Open University Press, 1999. p. 59-67.

SLEE, Roger. **The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education**. London: Routledge, 2011.

SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. Annual Research Review: Reading disorders revisited - the critical importance of oral language. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 62, n. 5, p. 635-653, 2021. DOI: 10.1111/jcpp.13324.

SNOZZI, Romana. Transitions between school placements for students with special educational needs: A scoping review. **International Journal of Educational Research**, v. 140, art. 103060, 2026. DOI: 10.1016/j.ijer.2026.103060.

TSOU, Yung-Ting et al. School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, published online 13 Feb. 2024. DOI: 10.1007/s40489-024-00429-2.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all**. Paris: UNESCO, 2020.

UNWIN, Katy; WALES, Kylie; JOHNSON, Tennille; LEONARD, Carl; DIXON, Gaenor; ENGLISH, Libby; LANE, Alison. Evidence Synthesis and Clinical Recommendations for Supporting School Students With Sensory Processing Challenges: A Rapid Review. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 78, n. 6, art. 7806205010, 2024. DOI: 10.5014/ajot.2024.050766.

VIESEL-NORDMEYER, Nurit; REUBER, Julia; KUHN, Jörg-Tobias; MOLL, Kristina; HOLLING, Heinz; DOBEL, Christian. Cognitive Profiles of Children with Isolated and Comorbid Learning Difficulties in Reading and Math: a Meta-analysis. **Educational Psychology Review**, v. 35, art. 34, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09735-3.

VLCEK, Samantha; SOMERTON, Michelle; PEDERSEN, Scott. Stakeholder Collaboration in the Education of Australian Students With Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. **Australasian Journal of Special and Inclusive Education**, v. 48, n. 2, p. 107-121, 2024. DOI: 10.1017/jsi.2024.6.

WANG, Rundong; SUSUMU, Yokota. Factors of Bullying Victimization Among Students on the Autism Spectrum: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, publicado online em 21 set. 2024. DOI: 10.1007/s40489-024-00478-7.

WHITE, Louise M.; ADAMS, Dawn; SIMPSON, Kate; MALONE, Stephanie A. Transitioning on from Secondary School for Autistic Students: A Systematic Review. **Autism in Adulthood**, v. 7, n. 4, p. 386-402, 2025. DOI: 10.1089/aut.2023.0193.

WILLOW, Sierra Angelina; STRNADOVÁ, Iva; DANKER, Joanne. Developing the self-determination of children and young people with intellectual disabilities in schools: A systematic review of the literature. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 37, n. 4, e13247, 2024. DOI: 10.1111/jar.13247.

WOOD, Sarah; STOCKER, Karina; SHARMA, Umesh; LEIF, Erin. A scoping review of the components of effective teacher in-service professional development in inclusive education. **International Journal of Inclusive Education**, p. 1879-1908, 2025. DOI: 10.1080/13603116.2025.2554251.

YEGENCIK, Beliz; BELL, Beth T.; DENIZ, Emre. School-based randomized controlled trials for ADHD and accompanying impairments: a systematic review and meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 16, art. 1611145, 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1611145.

ZANUTTINI, Jessica Zoe. Capturing the perspectives of students with autism on their educational experiences: A systematic review. **International Journal of Educational Research**, v. 117, art. 102115, 2023. DOI: 10.1016/j.ijer.2022.102115.

SOBRE OS AUTORES

Joana Darc Bezerra da Conceição

Joana Darc Bezerra da Conceição é licenciada em Pedagogia pela UNIRON e especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar, além de possuir especialização em História, Geografia, Sociologia e Educação Religiosa pela ACELIBRAS. É servidora pública municipal e atua como professora na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho, Rondônia. Sua trajetória profissional está vinculada à educação básica, à gestão escolar e às práticas pedagógicas.

Nagma Dias de Souza Santos

Nagma Dias de Souza Santos é mestra em Ciências da Educação, com dupla titulação obtida na Venezuela e no Brasil. Possui formação em Administração de Empresas e Pedagogia, além de especializações em Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Ensino Técnico, Logística e Gestão Escolar. Atua como professora e instrutora de cursos profissionalizantes no Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional (IDEP), em Porto Velho, Rondônia, com experiência em cursos técnicos e de qualificação profissional.

Joslei Bezerra Leal Dourado

Joslei Bezerra Leal Dourado possui licenciatura em Pedagogia pela UNIRON – União das Escolas Superiores de Rondônia e licenciatura em História pelo Centro Universitário ETEP. Possui pós-graduações lato sensu em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com ênfase em Psicologia Educacional, Ensino da Geografia e Psicopedagogia Clínica e Educacional. Mantém vínculo profissional com o Instituto Estadual de Educação Profissional (IDEP), em Porto Velho, Rondônia, onde exerce função de Coordenação de Curso I. Sua formação articula educação, gestão escolar e psicopedagogia.

Uilli Oliveira Dourado

Uilli Oliveira Dourado possui licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educa Mais e pós-graduações lato sensu em Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais e em Gestão Escolar com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar. Mantém vínculo profissional com o Instituto Estadual de Educação

Profissional (IDEP), em Porto Velho, Rondônia, onde exerce a função de motorista. Sua formação reúne educação, docência nos anos iniciais e gestão escolar.

ORGANIZAÇÃO

Kátia Karolini Amaro El Alam



Como ensinar grupos humanos neurologicamente diversos sem transformar diferença em abandono curricular, sofrimento evitável ou participação apenas simbólica? Esta obra desloca o foco da adaptação unilateral do estudante para a relação entre pessoa, ambiente, ensino e participação.

Autismo, TDAH, funções executivas, dislexia, discalculia, linguagem e processamento sensorial são discutidos a partir das barreiras que emergem no cotidiano escolar, sem romantizar dificuldades nem reduzir estudantes a déficits. Ao longo de dez capítulos, o livro distingue presença física de participação significativa, e adaptação de empobrecimento curricular.

Apoios, recursos e ajustes são analisados pela capacidade de ampliar o acesso ao currículo, a expressão do conhecimento e a autonomia progressiva, mantendo altas expectativas de aprendizagem. Destinada a professores, profissionais da educação especial, gestores, pesquisadores e equipes escolares, a obra propõe uma leitura exigente da variabilidade humana: reconhecer diferenças sem hierarquizar vidas e oferecer apoio sem retirar agência.

NESTA OBRA

- Fundamentos conceituais e marco legal brasileiro da inclusão
- Perfis neurodivergentes e demandas concretas de sala de aula
- Flexibilidade pedagógica e desenho de experiências acessíveis
- Pertencimento, autonomia, transições e formação docente

Organização: Kátia Karolini Amaro El Alam

1ª edição • 2026

EDITORA MANUAL

www.editoramanual.com.br

ISBN: 978-65-83121-19-6