



TEA, TDAH E DISLEXIA: ENTRE A PATOLOGIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DO NEURODESENVOLVIMENTO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTISM, ADHD AND DYSLEXIA: BETWEEN PATHOLOGIZATION AND THE RECOGNITION OF NEURODEVELOPMENTAL DIVERSITY, PEDAGOGICAL PRACTICES AND INTERVENTIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

TEA, TDAH Y DISLEXIA: ENTRE LA PATOLOGIZACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD DEL NEURODESARROLLO, PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS E INTERVENCIONES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Samira Borges Ferreira¹, Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres², Terezinha Sirley Ribeiro Sousa³, Angélica Bittencourt Galiza⁴, Liliane Afonso de Oliveira⁵, Leandro Miranda⁶, Josimar Soares da Silva⁷, Maria Eunice Sá Pitanga⁸, Cristiano Almeida da Conceição⁹, Francisco Leilson da Silva¹⁰, Erika Oliveira Abinader¹¹, Humberto Alves Nogueira¹², Jaqueline Nogueira dos Santos Silva¹³, Patrícia Martins de Aguiar Leal¹⁴, Aparecida de Oliveira da Mata¹⁵, Antônia Alice Silva Moreira¹⁶

¹ Doutoranda em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Buriti Alegre, Goiás, Brasil.
E-mail: samira.borges.ferreira@gmail.com

² Doutora em Enfermagem Psiquiátrica, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.
E-mail: aclaudiaval@unb.br

³ Doutora em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

⁴ Doutoranda em Educação, Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, Brasil.
E-mail: angelicagaliza@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia (UNAMA), Ananindeua, Pará, Brasil.
E-mail: liliane.afonso@uфра.edu.br

⁶ Mestre em Ensino de Física, Universidade Federal do ABC, São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: leandro.m@educacao.mg.gov.br

⁷ Doutor em Literatura e Interculturalidade, Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, Paraíba, Brasil. E-mail: soaresjosimar2009@gmail.com

⁸ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.
E-mail: pitanga.amazonia@gmail.com

⁹ Doutor em Geografia, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: cris87almeida@gmail.com

¹⁰ Doutor em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. E-mail: psileilson@hotmail.com

¹¹ Mestra em Biologia Urbana, Universidade Nilton Lins, Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: erikabinader@yahoo.com.br

¹² Especialista em Regulação em Saúde no SUS, Instituto de Ensino e Pesquisa Sírio Libanês (IEPSL), Boa Vista, Roraima, Brasil. E-mail: humbertoalvesnogueira@gmail.com

¹³ Especialista em Educação Especial e AEE, Faculdade FACUMINAS, Palmas, Tocantins, Brasil.
E-mail: jaque.nogueira@gmail.com

¹⁴ Especialista em Neurociência na Aprendizagem, Faculdade Bookplay, Palmas, Tocantins, Brasil.
E-mail: patricia.leeal10@gmail.com

¹⁵ Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais, Faculdade FACUMINAS, Palmas, Tocantins, Brasil. E-mail: aparecida.o@hotmail.com

¹⁶ Graduada em Pedagogia, Faculdade Reunida (FAR), Augustinópolis, Tocantins, Brasil.
E-mail: alicesilvamoreira872@gmail.com

DOI: 10.54899/dcs.v23i88.4850

Recibido: 02/02/2026 | Aceptado: 26/02/2026 | Publicación en línea: 05/03/2026.

RESUMO

Nas últimas décadas, o debate sobre educação inclusiva tem se intensificado à medida que diagnósticos como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e dislexia passaram a ocupar lugar central nas discussões pedagógicas, clínicas e familiares. Em um cenário marcado pela ampliação de laudos e pela crescente presença de estudantes neurodivergentes nas escolas regulares, emergem tensões entre práticas que reforçam a patologização das diferenças e perspectivas que reconhecem a diversidade do neurodesenvolvimento como expressão legítima da condição humana. Ao mesmo tempo, políticas de inclusão e demandas por adaptação curricular desafiam instituições escolares a rever concepções tradicionais de ensino, avaliação e normalidade. Nesse contexto, torna-se urgente problematizar os modos como a escola interpreta, nomeia e intervém diante dessas condições. O presente artigo tem como objeto de análise as práticas pedagógicas e as intervenções escolares direcionadas a estudantes com TEA, TDAH e dislexia, examinando como tais práticas oscilam entre uma lógica medicalizante, centrada na correção do “déficit”, e uma abordagem inclusiva, orientada pelo reconhecimento da diversidade cognitiva e comportamental. A investigação parte da seguinte pergunta: de que maneira as práticas pedagógicas no contexto escolar podem superar a tendência à patologização e promover o reconhecimento da diversidade do neurodesenvolvimento, garantindo processos formativos mais equitativos, dialógicos e responsivos às singularidades dos estudantes? Teoricamente, fizemos uso dos trabalhos de Armstrong (2011; 2017), Asperger (1944), Barkley (2005; 2012), Baron-Cohen (1995; 2003), Bruner (1990; 1997), Brown (2005; 2013), Florian e Beaton (2018), Freire (1993; 2014), Frith (2008; 2013), Hacking (1998; 1999), Hallowell (2021), Hallowell e Ratey (2005; 2011), Kanner (1943), Mantoan (2003), Mitchell (2007), Rose (1998; 2013), Shaywitz (2005; 2012), Singer (2016), Vygotsky (1991; 2011), Wolf (2007; 2018). A pesquisa é qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com o viés analítico compreensivo (Weber, 1949). Os resultados evidenciam que a superação da patologização no contexto escolar depende da adoção de práticas pedagógicas inclusivas, flexíveis e centradas nas singularidades dos estudantes, capazes de reconhecer a diversidade do neurodesenvolvimento como parte legítima da experiência humana. Constatou-se que estratégias didáticas diversificadas, avaliações formativas e organização pedagógica sensível às diferenças ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem de estudantes com TEA, TDAH e dislexia. Verificou-se ainda que abordagens pedagógicas dialógicas e colaborativas favorecem processos formativos mais equitativos, contribuindo para deslocar o foco do déficit individual para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Neurodiversidade. Práticas Pedagógicas. Diversidade do Neurodesenvolvimento.

ABSTRACT

In recent decades, the debate on inclusive education has intensified as diagnoses such as Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and dyslexia have come to occupy a central place in pedagogical, clinical, and family discussions. In a context marked by the expansion of diagnostic reports and the growing presence of neurodivergent students in regular schools, tensions emerge between practices that reinforce the pathologization

of differences and perspectives that recognize neurodevelopmental diversity as a legitimate expression of the human condition. At the same time, inclusion policies and demands for curricular adaptation challenge educational institutions to rethink traditional conceptions of teaching, assessment, and normality. In this context, it becomes urgent to problematize the ways in which schools interpret, name, and intervene in relation to these conditions. This article analyzes pedagogical practices and school interventions directed toward students with ASD, ADHD, and dyslexia, examining how such practices oscillate between a medicalizing logic, centered on correcting the “deficit,” and an inclusive approach oriented toward recognizing cognitive and behavioral diversity. The study is guided by the following question: in what ways can pedagogical practices in the school context overcome the tendency toward pathologization and promote recognition of neurodevelopmental diversity, ensuring educational processes that are more equitable, dialogical, and responsive to students’ singularities? Theoretically, the study draws on the works of Armstrong (2011; 2017), Asperger (1944), Barkley (2005; 2012), Baron-Cohen (1995; 2003), Bruner (1990; 1997), Brown (2005; 2013), Florian and Beaton (2018), Freire (1993; 2014), Frith (2008; 2013), Hacking (1998; 1999), Hallowell (2021), Hallowell and Ratey (2005; 2011), Kanner (1943), Mantoan (2003), Mitchell (2007), Rose (1998; 2013), Shaywitz (2005; 2012), Singer (2016), Vygotsky (1991; 2011), and Wolf (2007; 2018). The research adopts a qualitative approach (Minayo, 2007), with a descriptive and bibliographic design (Gil, 2008) and an analytical-comprehensive perspective (Weber, 1949). The results indicate that overcoming pathologization in the school context depends on the adoption of inclusive, flexible pedagogical practices centered on students’ singularities, capable of recognizing neurodevelopmental diversity as a legitimate part of human experience. It was found that diversified teaching strategies, formative assessment practices, and pedagogical organization sensitive to differences expand the possibilities for participation and learning of students with ASD, ADHD, and dyslexia. The study also shows that dialogical and collaborative pedagogical approaches foster more equitable educational processes, contributing to shift the focus from individual deficit toward the construction of more inclusive educational environments.

Keywords: Inclusive Education. Neurodiversity. Pedagogical Practices. Neurodevelopmental Diversity.

RESUMEN

En las últimas décadas, el debate sobre la educación inclusiva se ha intensificado a medida que diagnósticos como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y la dislexia han pasado a ocupar un lugar central en las discusiones pedagógicas, clínicas y familiares. En un escenario marcado por la ampliación de los diagnósticos y por la creciente presencia de estudiantes neurodivergentes en las escuelas regulares, emergen tensiones entre prácticas que refuerzan la patologización de las diferencias y perspectivas que reconocen la diversidad del neurodesarrollo como una expresión legítima de la condición humana. Al mismo tiempo, las políticas de inclusión y las demandas de adaptación curricular desafían a las instituciones educativas a revisar concepciones tradicionales de enseñanza, evaluación y normalidad. En este contexto, se vuelve urgente problematizar los modos en que la escuela interpreta, nombra e interviene frente a estas condiciones. El presente artículo tiene como objeto de análisis las prácticas pedagógicas y las intervenciones escolares dirigidas a estudiantes con TEA, TDAH y dislexia, examinando cómo dichas prácticas oscilan entre una lógica medicalizante, centrada en la corrección del “déficit”, y un enfoque inclusivo orientado al reconocimiento de la diversidad cognitiva y conductual. La investigación parte de la siguiente

pregunta: ¿de qué manera las prácticas pedagógicas en el contexto escolar pueden superar la tendencia a la patologización y promover el reconocimiento de la diversidad del neurodesarrollo, garantizando procesos formativos más equitativos, dialógicos y sensibles a las singularidades de los estudiantes? Teóricamente, el estudio se fundamenta en los trabajos de Armstrong (2011; 2017), Asperger (1944), Barkley (2005; 2012), Baron-Cohen (1995; 2003), Bruner (1990; 1997), Brown (2005; 2013), Florian y Beaton (2018), Freire (1993; 2014), Frith (2008; 2013), Hacking (1998; 1999), Hallowell (2021), Hallowell y Ratey (2005; 2011), Kanner (1943), Mantoan (2003), Mitchell (2007), Rose (1998; 2013), Shaywitz (2005; 2012), Singer (2016), Vygotsky (1991; 2011) y Wolf (2007; 2018). La investigación es de enfoque cualitativo (Minayo, 2007), de carácter descriptivo y bibliográfico (Gil, 2008), y adopta un sesgo analítico-comprensivo (Weber, 1949). Los resultados evidencian que la superación de la patologización en el contexto escolar depende de la adopción de prácticas pedagógicas inclusivas, flexibles y centradas en las singularidades de los estudiantes, capaces de reconocer la diversidad del neurodesarrollo como parte legítima de la experiencia humana. Se constató que estrategias didácticas diversificadas, evaluaciones formativas y una organización pedagógica sensible a las diferencias amplían las posibilidades de participación y aprendizaje de estudiantes con TEA, TDAH y dislexia. Asimismo, se verificó que enfoques pedagógicos dialógicos y colaborativos favorecen procesos formativos más equitativos, contribuyendo a desplazar el foco del déficit individual hacia la construcción de entornos educativos más inclusivos.

Palabras clave: Educación Inclusiva. Neurodiversidad. Prácticas Pedagógicas. Diversidad del Neurodesarrollo.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, NEURODIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR – ENTRE A MEDICALIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DO NEURODESENVOLVIMENTO EM ESTUDANTES COM TEA, TDAH E DISLEXIA

O debate contemporâneo sobre inclusão escolar tem passado por transformações profundas, especialmente nas últimas décadas, à medida que mudanças sociais, políticas e científicas têm reposicionado o modo como a escola compreende as diferenças humanas. Durante grande parte do século XX, a educação institucional estruturou-se a partir de um paradigma fortemente normativo, no qual o aluno considerado “típico” servia como referência universal para a organização curricular, para os métodos de ensino e para os critérios de avaliação. Nesse cenário, estudantes que apresentavam formas distintas de aprendizagem, comportamento ou desenvolvimento cognitivo eram frequentemente encaminhados para instituições especializadas

ou simplesmente excluídos dos processos escolares formais. Contudo, gradualmente, novas perspectivas educacionais passaram a questionar essa lógica, defendendo que a diversidade humana não constitui um problema a ser corrigido, mas sim uma dimensão constitutiva da própria experiência educativa. Assim, a inclusão escolar emerge não apenas como política pública, mas também como horizonte ético e pedagógico que exige repensar profundamente a função social da escola¹⁷. Vale destacar que, nesse contexto, a própria concepção de ensino sofre deslocamentos importantes, pois, como afirma Freire (2014, p. 47), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, o que implica reconhecer que diferentes estudantes aprendem de modos distintos e que tais diferenças devem ser consideradas no planejamento pedagógico. Além disso, à medida que as discussões sobre diversidade cognitiva ganharam visibilidade, pesquisadores e educadores passaram a problematizar a tendência histórica de enquadrar variações do desenvolvimento humano exclusivamente como déficits ou patologias. Nesse sentido, Singer¹⁸ inicia uma crítica contundente à ideia de normalidade cognitiva ao afirmar que “[...] a neurodiversidade sugere que

¹⁷ Repensar profundamente a função social da escola a partir dos sujeitos neurodivergentes implica deslocar o olhar tradicional que historicamente estruturou os sistemas educacionais em torno de padrões homogêneos de aprendizagem, comportamento e desenvolvimento cognitivo. Durante muito tempo, a escola foi organizada sob uma lógica normativa que buscava ajustar todos os estudantes a um modelo único de inteligência, atenção e comunicação, frequentemente classificando como déficit ou desvio aquilo que, na realidade, constitui expressão legítima da diversidade neurológica humana. Nesse sentido, considerar a presença de estudantes autistas, com TDAH, dislexia e outras formas de neurodivergência não apenas como um desafio pedagógico, mas como um ponto de partida para a transformação institucional da escola, significa reconhecer que os processos educativos devem ser reorganizados para acolher múltiplas formas de pensar, sentir, aprender e interagir com o mundo. Tal perspectiva convida a escola a superar modelos rigidamente padronizados de avaliação, ensino e organização curricular, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais flexíveis, dialógicas e inclusivas. A noção de neurodiversidade, ao enfatizar que diferenças neurológicas fazem parte da variabilidade humana, reforça que a escola precisa abandonar perspectivas patologizantes e assumir um compromisso ético e político com a construção de ambientes educacionais que valorizem diferentes estilos cognitivos e formas de participação social. Dessa maneira, repensar a função social da escola a partir dos sujeitos neurodivergentes não significa apenas promover adaptações pontuais, mas reconstruir a própria concepção de educação, deslocando-a de um modelo de normalização para uma perspectiva que reconheça a diversidade cognitiva como componente constitutivo da experiência humana e da vida coletiva. Ver: SINGER, Judy. *Neurodiversity: the birth of an idea*. Lexington: Judy Singer, 2017.

¹⁸ Judy Singer é reconhecida como uma das principais responsáveis pela formulação e difusão do conceito de neurodiversidade, termo que emergiu no final da década de 1990 no contexto dos movimentos de autodefesa de pessoas autistas e das discussões acadêmicas sobre deficiência e diferença neurológica. Socióloga australiana e ela própria integrante do espectro autista, Singer propôs compreender condições como autismo, TDAH, dislexia e outras variações neurológicas não como meros distúrbios ou patologias a serem corrigidas, mas como expressões legítimas da diversidade humana. Sua contribuição foi decisiva para deslocar o debate do campo exclusivamente biomédico para uma perspectiva sociopolítica, aproximando a discussão da neurodiversidade das lutas por direitos civis e inclusão social. Ao propor que as diferenças neurológicas fossem compreendidas de forma semelhante à diversidade cultural ou étnica, Singer contribuiu para questionar os modelos educacionais e institucionais baseados na normalização cognitiva, incentivando abordagens que valorizem diferentes modos de aprender, comunicar e perceber o mundo. Assim, sua obra tornou-se referência fundamental para pesquisadores, educadores e movimentos sociais que defendem práticas educacionais inclusivas e o reconhecimento da diversidade cognitiva como dimensão constitutiva da experiência humana. Ver referências.

variações neurológicas são formas naturais da diversidade humana, comparáveis às diferenças de gênero, etnia ou orientação cultural” (2016, p. 15). Dessa forma, o debate educacional contemporâneo passa a situar-se em uma tensão produtiva entre duas perspectivas distintas: de um lado, abordagens que interpretam diferenças de aprendizagem como déficits a serem corrigidos; de outro, perspectivas que defendem o reconhecimento da pluralidade das formas de funcionamento cognitivo. Assim sendo, compreender essa transição conceitual torna-se fundamental para analisar como a escola, historicamente orientada por padrões de normalidade, tem sido convocada a reinventar suas práticas diante da presença cada vez mais evidente da diversidade neurocognitiva no cotidiano das salas de aula.

A pedagogia inclusiva, também referida como abordagem pedagógica inclusiva, constitui uma resposta educacional às diferenças individuais entre os estudantes que busca evitar a marginalização que pode ocorrer com estratégias de diferenciação concebidas apenas para atender necessidades individuais. Entre esses problemas encontra-se a ‘repetição da exclusão’, situação em que os alunos são incluídos fisicamente na sala de aula, mas permanecem excluídos das oportunidades de participação em atividades colaborativas ou em grupo, porque as tarefas que lhes são atribuídas são tão diferenciadas que acabam por isolá-los da comunidade da sala de aula, mesmo estando presentes no mesmo espaço. A abordagem pedagógica inclusiva foi desenvolvida justamente em resposta à questão de como oferecer apoio adicional ou ajuda extra a determinados estudantes sem tratá-los de maneira diferente dos demais (Florian; Beaton, 2018, p. 1, tradução nossa).

De maneira progressiva, as políticas de educação inclusiva passaram a ganhar centralidade nas agendas educacionais de diversos países, sobretudo a partir das últimas décadas do século XX, quando tratados internacionais, legislações nacionais e movimentos sociais começaram a pressionar os sistemas de ensino a reconhecer o direito universal à escolarização em ambientes comuns. Tal movimento não ocorreu de forma espontânea, mas resultou de disputas políticas e epistemológicas que colocaram em questão o modelo tradicional de segregação educacional. Durante muito tempo, estudantes com diferenças cognitivas, comportamentais ou sensoriais eram encaminhados para instituições especializadas, sob a justificativa de que os sistemas regulares de ensino não possuíam condições de acolher suas necessidades. Entretanto, à medida que o princípio da educação para todos passou a orientar políticas públicas e reformas educacionais, a própria escola regular foi convocada a rever suas estruturas, suas metodologias e suas concepções pedagógicas. Desse modo, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como presença física do estudante na escola e passa a exigir transformações profundas nas práticas de ensino, na organização curricular e nas formas de avaliação. Tal mudança implica reconhecer que o problema não reside no estudante, mas nas barreiras institucionais que dificultam sua participação

plena nos processos educativos. A esse respeito, Lev Vygotsky (1991, p. 102) já alertava que “[...] aquilo que uma criança pode fazer hoje com ajuda será capaz de fazer sozinha amanhã”, destacando que o desenvolvimento humano está profundamente ligado às interações sociais e às mediações pedagógicas oferecidas pelo ambiente educativo. Dessa forma, quando a escola amplia suas estratégias de ensino, diversifica seus recursos pedagógicos e cria contextos colaborativos de aprendizagem, ela contribui para potencializar as capacidades dos estudantes, inclusive daqueles que apresentam formas distintas de desenvolvimento. De igual maneira, Mantoan afirma que “[...] a inclusão escolar implica uma transformação da escola, pois exige que o ensino seja organizado para atender a todos os alunos, sem exceção” (2003, p. 24). Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação inclusiva não pode ser reduzida a adaptações pontuais ou a intervenções isoladas, mas deve envolver uma reconfiguração estrutural do sistema educacional. Dessa forma, a expansão das políticas inclusivas, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à escola, também provoca uma reavaliação crítica das práticas pedagógicas historicamente baseadas em padrões homogêneos de aprendizagem, abrindo espaço para uma compreensão mais plural e dinâmica do desenvolvimento humano no contexto educacional.

Paralelamente às transformações institucionais promovidas pelas políticas de inclusão, observa-se também um aumento significativo da presença de estudantes neurodivergentes nas escolas regulares, fenômeno que tem provocado profundas reconfigurações no cotidiano pedagógico. Essa ampliação não decorre apenas de mudanças legislativas, mas também do avanço das pesquisas nas áreas da psicologia do desenvolvimento, da neurologia e das ciências da educação, que passaram a reconhecer, com maior precisão, diferentes formas de funcionamento cognitivo e comportamental. Em consequência disso, condições como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a dislexia tornaram-se mais visíveis no debate educacional, deixando de ser tratadas exclusivamente no âmbito clínico para ingressarem também no campo pedagógico. Tal visibilidade altera significativamente as expectativas dirigidas à escola, pois amplia o reconhecimento de que o espaço escolar é atravessado por múltiplas formas de aprender, de comunicar-se e de interagir socialmente. A título de ilustração, em muitas salas de aula contemporâneas convivem estudantes que apresentam estilos de aprendizagem distintos, ritmos diferenciados de processamento de informação e modos variados de atenção e organização cognitiva, o que exige do professor não apenas conhecimento didático, mas também sensibilidade para interpretar as singularidades presentes no grupo. Thomas Armstrong (2017, p. 3) sintetiza

essa mudança ao afirmar que “[...] as diferenças neurológicas devem ser vistas como variações naturais do cérebro humano, e não simplesmente como distúrbios a serem corrigidos”, indicando que o reconhecimento da diversidade cognitiva pode ampliar as possibilidades pedagógicas quando compreendido sob uma perspectiva educativa e não apenas médica. Complementarmente, Barkley (2012, p. 43) destaca que “[...] as funções executivas representam um conjunto complexo de processos mentais responsáveis pela organização do comportamento, pelo planejamento e pela autorregulação”, evidenciando que dificuldades nesses processos podem influenciar significativamente a experiência escolar de muitos estudantes diagnosticados com TDAH. Logo, essa compreensão contribui para deslocar o foco da interpretação individualizante do fracasso escolar, que frequentemente atribui ao aluno a responsabilidade exclusiva por suas dificuldades, para uma análise mais ampla das interações entre características cognitivas, práticas pedagógicas e condições institucionais de aprendizagem. Conseqüentemente, à medida que a presença de estudantes neurodivergentes se torna mais evidente nas escolas regulares, cresce também a necessidade de desenvolver estratégias educacionais capazes de dialogar com essa pluralidade, promovendo ambientes de aprendizagem mais flexíveis, responsivos e atentos às diferentes formas de participação e construção do conhecimento.

Desse modo, à medida que os debates educacionais contemporâneos passaram a dialogar com pesquisas provenientes da psicologia do desenvolvimento, da neurologia e das ciências cognitivas, tornou-se cada vez mais evidente que o aumento dos diagnósticos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista, ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e à dislexia não pode ser compreendido de maneira simplista, como se representasse apenas uma súbita “[...] expansão de transtornos”. Na verdade, o que se observa é uma combinação complexa entre maior capacidade diagnóstica, ampliação do acesso a serviços especializados, maior circulação de informações entre profissionais da saúde e da educação, bem como mudanças culturais que tornaram essas condições mais visíveis socialmente. Esse processo, por sua vez, repercute diretamente na escola, pois professores, gestores e equipes pedagógicas passam a lidar com um número crescente de estudantes identificados com perfis neurocognitivos variados. Não se trata apenas de um aumento estatístico, mas de uma transformação qualitativa na maneira como as diferenças de aprendizagem são percebidas e interpretadas no ambiente escolar. Em outras palavras, a escola contemporânea encontra-se diante de um cenário em que categorias diagnósticas, discursos clínicos e práticas pedagógicas se entrelaçam de maneira cada vez mais intensa. Ian Hacking (1999, p. 32) oferece uma reflexão particularmente relevante para

compreender esse fenômeno ao afirmar que “[...] as classificações humanas interagem com as pessoas classificadas, modificando comportamentos, identidades e instituições”. Essa observação indica que diagnósticos não são apenas descrições neutras da realidade, mas também produzem efeitos sociais e institucionais que reconfiguram práticas e expectativas. Nessa mesma direção, Brown (2013, p. 18) ressalta que “[...] o TDAH não é simplesmente um problema de falta de atenção, mas um conjunto de dificuldades relacionadas à regulação das funções executivas do cérebro”. Ao reconhecer a complexidade desses processos, torna-se possível compreender por que muitos estudantes que apresentam essas características encontram obstáculos específicos em ambientes escolares estruturados por rotinas rígidas, tempos padronizados e demandas constantes de autorregulação. Com isso, amplia-se a necessidade de que a escola desenvolva estratégias pedagógicas mais flexíveis, capazes de dialogar com diferentes formas de organização cognitiva, evitando interpretações reducionistas que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade por dificuldades que também estão relacionadas às formas tradicionais de organização do ensino.

O TDAH é fundamentalmente um transtorno de autorregulação. Não se trata simplesmente de prestar atenção ou deixar de prestar atenção. Na realidade, o problema reside na capacidade do indivíduo de regular a atenção, o comportamento e as emoções de maneiras que permitam a busca de objetivos de longo prazo. As funções executivas – aquelas habilidades mentais que nos possibilitam planejar, organizar, sustentar o esforço e controlar impulsos – são centrais para essa capacidade. Quando essas funções estão comprometidas, como frequentemente ocorre no TDAH, os indivíduos podem apresentar dificuldades para administrar o tempo, lembrar instruções, manter o foco em tarefas e inibir distrações, especialmente em ambientes estruturados como as salas de aula (Barkley, 2012, p. 12, tradução nossa).

Neste sentido, observa-se também que a ampliação dos diagnósticos relacionados ao neurodesenvolvimento tem provocado repercussões significativas nas práticas escolares, nas dinâmicas familiares e nos modos de intervenção clínica, configurando um campo complexo de interações entre educação, saúde e sociedade. Em muitos contextos educativos, a presença de estudantes identificados com TEA, TDAH ou dislexia introduz novas demandas pedagógicas, exigindo da escola a elaboração de estratégias didáticas mais diversificadas, avaliações mais flexíveis e formas de acompanhamento que considerem as singularidades de cada estudante. Ao mesmo tempo, famílias passam a buscar explicações para dificuldades de aprendizagem ou comportamento que anteriormente eram interpretadas apenas como desatenção, indisciplina ou falta de esforço. Assim, o diagnóstico torna-se frequentemente uma chave de interpretação que reorganiza expectativas, redefinem responsabilidades e reconfigura as relações entre escola,

família e profissionais da saúde. Nikolas Rose (1998, p. 162) aponta que “[...] as formas contemporâneas de conhecimento psicológico e psiquiátrico participam ativamente da produção de modos de compreender a si mesmo”, sugerindo que categorias diagnósticas não apenas descrevem comportamentos, mas também influenciam a maneira como indivíduos e instituições interpretam experiências cotidianas. Esse aspecto torna-se particularmente relevante no ambiente escolar, onde diagnósticos podem tanto abrir portas para direitos educacionais quanto reforçar estigmas e expectativas limitadoras. Uta Frith inicia uma reflexão semelhante ao afirmar que “[...] o autismo não deve ser compreendido apenas como um conjunto de déficits, mas como uma forma diferente de processamento cognitivo e percepção do mundo” (2008, p. 11). A partir dessa perspectiva, ganha força a ideia de que compreender tais condições exige abandonar interpretações simplificadoras baseadas exclusivamente na noção de déficit e reconhecer a existência de modos distintos de organização cognitiva. Essa mudança de olhar, ainda que progressiva e por vezes tensionada por discursos medicalizantes, contribui para deslocar o foco das dificuldades individuais para uma análise mais ampla das interações entre características neurocognitivas, contextos pedagógicos e estruturas institucionais de ensino. Dessa maneira, a presença crescente de estudantes neurodivergentes nas escolas não representa apenas um desafio operacional para os sistemas educacionais, mas também um convite à revisão crítica das concepções tradicionais de aprendizagem, normalidade e desempenho escolar.

Neste sentido, outro aspecto que merece atenção refere-se às tensões persistentes entre duas formas distintas de compreender as diferenças associadas ao neurodesenvolvimento. Por um lado, permanece influente uma perspectiva fortemente ancorada na lógica da patologização, segundo a qual características relacionadas ao autismo, ao TDAH ou à dislexia são interpretadas primordialmente como déficits individuais que precisam ser corrigidos, compensados ou normalizados por meio de intervenções especializadas. Por outro lado, vem se consolidando, sobretudo nas últimas décadas, uma abordagem que busca compreender essas condições como expressões da diversidade cognitiva humana, questionando a ideia de que exista um único modelo legítimo de funcionamento mental. Essa disputa interpretativa não ocorre apenas no campo teórico; ela atravessa práticas pedagógicas concretas, decisões institucionais e expectativas sociais acerca do desempenho escolar. Muitas vezes, escolas que operam sob uma lógica fortemente padronizada tendem a interpretar comportamentos divergentes como sinais de inadequação, reforçando processos de medicalização que deslocam para o indivíduo a responsabilidade por dificuldades que também se relacionam com a organização do próprio

sistema educacional. Thomas Armstrong faz uma crítica contundente a essa tendência ao afirmar que “[...] a ideia de que certas crianças são ‘deficientes’ porque aprendem ou pensam de maneira diferente baseia-se em uma visão extremamente limitada da inteligência humana” (2011, p. 5). Essa reflexão evidencia que, quando o conceito de inteligência é reduzido a parâmetros estreitos de desempenho escolar, muitas formas legítimas de expressão cognitiva acabam sendo desvalorizadas ou invisibilizadas. Nessa mesma direção, Maryanne Wolf (2018, p. 37) explica que “[...] a leitura é uma conquista cultural do cérebro humano, construída por meio de circuitos neurais que se desenvolvem de maneiras diferentes em cada indivíduo”, indicando que dificuldades relacionadas à leitura, como ocorre na dislexia, não devem ser interpretadas apenas como falhas individuais, mas como variações nos processos de desenvolvimento cognitivo. Dito isso, considerando essas contribuições, torna-se possível compreender que a fronteira entre diagnóstico, diferença e diversidade permanece em constante disputa no campo educacional. Enquanto algumas abordagens continuam a privilegiar intervenções centradas na correção de supostos déficits, outras perspectivas buscam ampliar a compreensão sobre os múltiplos modos de aprender, propondo uma educação que valorize singularidades cognitivas e reconheça a pluralidade das trajetórias de desenvolvimento humano.

Dentro dessa discussão mais ampla sobre diversidade cognitiva e práticas educacionais, emerge também uma crítica consistente ao fenômeno da medicalização da infância¹⁹ e da aprendizagem, processo pelo qual dificuldades escolares, comportamentos considerados inadequados ou diferenças no ritmo de desenvolvimento passam a ser interpretados prioritariamente como problemas médicos ou transtornos individuais. Essa dinâmica não se limita ao campo da saúde, mas atravessa profundamente o cotidiano das escolas, influenciando decisões

¹⁹ A medicalização da infância constitui um fenômeno social e cultural no qual comportamentos, ritmos de desenvolvimento e formas de ser das crianças passam a ser interpretados prioritariamente sob uma lente clínica e patologizante. Nesse processo, quando familiares ou educadores percebem algo considerado “anormal” no comportamento, na atenção, na movimentação corporal ou na aprendizagem da criança, o primeiro impulso costuma ser a busca imediata por um diagnóstico médico que ofereça uma explicação rápida para aquilo que foge ao padrão esperado. A consulta médica, nesse contexto, surge muitas vezes como tentativa de “desanormalizar” a situação, isto é, de corrigir ou ajustar a criança a um modelo previamente estabelecido de normalidade, frequentemente por meio do uso de medicamentos. Assim, a medicação passa a ser compreendida como o primeiro passo de intervenção, como se diferenças de comportamento ou aprendizagem pudessem ser resolvidas de maneira direta e simplificada por meio de um recurso farmacológico. Essa lógica não surge de forma isolada, mas está relacionada a diversos determinantes sociais, institucionais e culturais. Entre eles, destacam-se a pressão escolar por desempenho e disciplina, a expectativa social por comportamentos padronizados, a dificuldade das instituições educacionais em lidar com a diversidade de estilos cognitivos, a busca das famílias por respostas rápidas diante de dificuldades cotidianas e a própria expansão do discurso biomédico na sociedade contemporânea. Nesse cenário, a medicalização acaba funcionando como uma estratégia de gestão da diferença, deslocando para o corpo da criança a responsabilidade por tensões que muitas vezes são produzidas por modelos escolares rígidos e por expectativas sociais que pouco reconhecem a pluralidade das formas humanas de desenvolvimento. Ver referências.

pedagógicas, encaminhamentos institucionais e expectativas sobre o desempenho dos estudantes. Em diversos contextos educacionais, quando um aluno apresenta dificuldade de concentração, inquietação corporal ou obstáculos no processo de leitura e escrita, a resposta mais imediata frequentemente consiste na busca por um diagnóstico clínico que explique tais manifestações, isto é, passam a vincular expressões como: “[...] essa criança não é normal!”; “[...] acho que ela deve ser autista”.²⁰ Embora o diagnóstico possa representar, em determinadas situações, um instrumento importante para garantir acesso a direitos educacionais e suporte pedagógico especializado, sua utilização indiscriminada pode produzir efeitos paradoxais, reforçando rótulos que limitam a compreensão das potencialidades do estudante. A respeito desse fenômeno, Ian Hacking explica que “[...] quando classificamos pessoas, nossas classificações passam a interagir com elas, transformando suas identidades e as formas como são tratadas pelas instituições” (1999, p. 103). Essa observação evidencia que categorias diagnósticas não operam apenas como descrições neutras da realidade, mas também participam da produção de identidades sociais e educacionais. Em complemento, Nikolas Rose (2013, p. 89) destaca que “[...] as ciências psicológicas contemporâneas não apenas descrevem o comportamento humano, mas contribuem para moldar modos de compreender a nós mesmos e aos outros”. Sob essa perspectiva, torna-se possível perceber que diagnósticos relacionados ao neurodesenvolvimento circulam simultaneamente entre campos distintos – médico, psicológico, pedagógico e familiar – influenciando interpretações sobre dificuldades de aprendizagem, trajetórias escolares e formas de intervenção educativa. Desse ponto de vista, discutir a medicalização da infância não significa negar a existência de condições neurocognitivas específicas, mas problematizar o modo como determinadas explicações clínicas passam a ocupar um lugar central na interpretação das

²⁰ Em diversos contextos educacionais, quando um aluno apresenta dificuldade de concentração, inquietação corporal ou obstáculos no processo de leitura e escrita, a resposta mais imediata frequentemente consiste na busca por um diagnóstico clínico que explique tais manifestações. Nesse movimento, a complexidade dos processos de aprendizagem acaba sendo reduzida a uma interpretação rápida e simplificadora das diferenças individuais, fazendo com que frases como “[...] essa criança não é normal!” ou “[...] acho que ela deve ser autista” passem a circular com frequência no cotidiano escolar. Tais enunciados revelam não apenas a permanência de padrões normativos de comportamento e desempenho, mas também um processo de banalização do diagnóstico, no qual hipóteses clínicas são formuladas de forma precoce e muitas vezes desvinculadas de uma avaliação interdisciplinar rigorosa. Nesse cenário, observa-se uma tendência à antecipação do processo de vir-a-ser da criança, isto é, projeta-se sobre o estudante uma identidade diagnóstica antes mesmo que suas trajetórias de desenvolvimento, suas experiências de aprendizagem e suas singularidades subjetivas possam se manifestar plenamente. Com isso, aquilo que poderia ser compreendido como parte do processo formativo – marcado por experimentações, ritmos distintos e modos variados de aprender – passa a ser interpretado como indício de desvio ou disfunção. Esse deslocamento tende a obscurecer fatores pedagógicos, sociais e institucionais que também atravessam a experiência escolar, ao mesmo tempo em que reforça práticas de rotulação que podem limitar as possibilidades de reconhecimento da diversidade cognitiva e do potencial transformador das diferenças no espaço educativo.

experiências escolares. Quando a escola reduz a complexidade dos processos de aprendizagem a categorias diagnósticas rígidas, corre-se o risco de obscurecer fatores pedagógicos, sociais e institucionais que também participam da construção do sucesso ou do fracasso escolar, tornando ainda mais urgente a elaboração de práticas educativas capazes de reconhecer a pluralidade das formas de aprender.

Os vocabulários e as técnicas da psicologia passaram a desempenhar um papel central nas maneiras pelas quais os indivíduos compreendem a si mesmos e são compreendidos pelos outros. As linguagens psicológicas não apenas descrevem a conduta humana; elas fornecem categorias por meio das quais as pessoas são convidadas a interpretar seus próprios pensamentos, emoções e ações. Por meio dessas classificações, novas formas de ser pessoa tornam-se possíveis, e os indivíduos passam a se perceber em termos de traços psicológicos, capacidades e deficiências que são definidas e difundidas pelo conhecimento especializado (Rose, 1998, p. 5, tradução nossa).

Em continuidade a esse debate, torna-se igualmente importante examinar os desafios institucionais enfrentados pelas escolas diante da crescente heterogeneidade presente nas salas de aula contemporâneas. A ampliação do reconhecimento da diversidade do neurodesenvolvimento coloca em evidência tensões estruturais entre modelos educacionais historicamente organizados a partir de padrões homogêneos de ensino e a necessidade de construir ambientes pedagógicos mais flexíveis, capazes de acolher diferentes formas de aprender, participar e se expressar. Em muitas instituições escolares, currículos rígidos, tempos pedagógicos padronizados e sistemas de avaliação fortemente baseados na comparação entre estudantes dificultam a incorporação de práticas verdadeiramente inclusivas. Desse modo, professores frequentemente se encontram diante de um dilema pedagógico: por um lado, precisam responder às demandas institucionais por desempenho acadêmico padronizado; por outro, são convocados a adaptar suas práticas para atender estudantes com necessidades educacionais diversas. David Mitchell afirma que “[...] estratégias de ensino eficazes para alunos com necessidades educacionais especiais são, na verdade, boas práticas pedagógicas que beneficiam todos os estudantes” (2007, p. 27). Assim, essa observação sugere que a inclusão não deve ser compreendida como um conjunto de medidas excepcionais dirigidas apenas a determinados alunos, mas como uma oportunidade de aprimorar a qualidade do ensino para o conjunto da comunidade escolar. De modo complementar, Jerome Bruner (1997, p. 13) destaca que “[...] a educação não é apenas a transmissão de conhecimento, mas um processo de participação em uma cultura”, indicando que a aprendizagem ocorre por meio de interações sociais, práticas compartilhadas e experiências coletivas. À luz dessa compreensão, torna-se evidente que a construção de ambientes escolares inclusivos depende de

transformações que ultrapassam adaptações individuais e alcançam dimensões institucionais mais amplas, como a formação docente, a organização curricular e a cultura escolar. Em outras palavras, a inclusão educacional exige que a escola se reconheça como espaço de diversidade, no qual diferentes trajetórias de aprendizagem não são vistas como desvios em relação a um padrão normativo, mas como expressões legítimas da pluralidade humana que caracteriza qualquer processo educativo.

Ao aprofundar a análise sobre as transformações educacionais associadas à inclusão, torna-se indispensável reconhecer que um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares reside na formação docente para lidar com a diversidade neurocognitiva presente nas salas de aula contemporâneas. Em diversas realidades educacionais, professores relatam sentir-se pouco preparados para desenvolver estratégias pedagógicas que dialoguem com estudantes que apresentam TEA, TDAH ou dislexia, sobretudo porque sua formação inicial foi estruturada a partir de modelos de ensino baseados na homogeneidade do grupo e na padronização das práticas pedagógicas. Diante dessa situação, gera-se um descompasso entre as demandas emergentes da escola inclusiva e os conhecimentos efetivamente disponíveis para os profissionais que atuam no cotidiano escolar. Em consequência disso, muitos educadores acabam recorrendo a estratégias improvisadas, adaptações pontuais ou encaminhamentos externos, frequentemente sem o suporte institucional necessário para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes. Sobre esse aspecto, Paulo Freire (2014, p. 39) afirma que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, enfatizando que o processo educativo envolve uma dinâmica permanente de construção coletiva de saberes, na qual professores também se constituem como aprendizes diante das experiências vividas na prática pedagógica. Essa compreensão evidencia que a formação docente não pode ser entendida como um conjunto fechado de conhecimentos adquiridos previamente, mas como um processo contínuo de reflexão crítica sobre a própria prática educativa. Maryanne Wolf complementa ao afirmar que “[...] cada cérebro que aprende a ler constrói circuitos neurais de maneira singular, influenciado por fatores biológicos, culturais e educacionais” (2007, p. 21). Essa observação amplia a compreensão sobre a diversidade presente nos processos de aprendizagem, indicando que diferenças no desenvolvimento da leitura e da linguagem não devem ser interpretadas exclusivamente como falhas individuais, mas também como expressões da complexidade do funcionamento cognitivo humano. Diante dessa realidade, torna-se evidente que a construção de práticas pedagógicas inclusivas depende, em grande medida, do fortalecimento de políticas de formação inicial e continuada capazes de oferecer aos

professores instrumentos teóricos, metodológicos e reflexivos para compreender a diversidade do neurodesenvolvimento e transformar tais conhecimentos em estratégias concretas de ensino. Desse modo, a inclusão escolar passa a ser entendida não apenas como responsabilidade individual do professor, mas como compromisso institucional que envolve universidades, sistemas educacionais e políticas públicas voltadas à qualificação do trabalho docente.

Considerando o conjunto de transformações discutidas até neste ponto, torna-se pertinente delimitar com maior precisão o foco analítico da investigação aqui apresentada, sobretudo porque as tensões entre medicalização, diversidade cognitiva e práticas pedagógicas continuam a produzir impactos concretos no cotidiano escolar. Em diferentes sistemas educacionais, professores convivem diariamente com estudantes diagnosticados com TEA, TDAH e dislexia, ao mesmo tempo em que enfrentam currículos estruturados a partir de expectativas padronizadas de aprendizagem, desempenho e comportamento. Tal contradição evidencia a necessidade de compreender de maneira mais aprofundada como as práticas pedagógicas são efetivamente construídas nas escolas e quais concepções de desenvolvimento, aprendizagem e normalidade orientam tais práticas. Nesse horizonte analítico, o presente artigo tem como objeto de análise as práticas pedagógicas e as intervenções escolares direcionadas a estudantes com TEA, TDAH e dislexia, examinando de que maneira tais práticas oscilam entre uma lógica medicalizante, centrada na correção do chamado “déficit”, e uma abordagem educacional comprometida com o reconhecimento da diversidade cognitiva e comportamental. A investigação parte da seguinte questão orientadora: de que maneira as práticas pedagógicas no contexto escolar podem superar a tendência à patologização e promover o reconhecimento da diversidade do neurodesenvolvimento, garantindo processos formativos menos desigual, dialógicos e sensíveis às singularidades dos estudantes? Ao formular essa pergunta, busca-se compreender não apenas as limitações existentes nas práticas educacionais contemporâneas, mas também identificar possibilidades concretas de construção de ambientes escolares mais inclusivos. Thomas Armstrong afirma que “[...] as diferenças neurológicas fazem parte da variação natural da espécie humana e devem ser compreendidas como formas legítimas de diversidade” (2011, p. 7). Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação inclusiva exige um deslocamento conceitual profundo, no qual o foco deixa de ser a correção das diferenças e passa a ser a valorização das múltiplas formas de funcionamento cognitivo presentes na experiência humana. Em convergência com esse entendimento, Lev Vygotsky (1991, p. 96) destaca que “[...] o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre por meio da interação social e das mediações culturais”, o que

indica que os processos educativos desempenham papel decisivo na construção das capacidades cognitivas dos estudantes. Desse modo, investigar como as práticas pedagógicas lidam com estudantes neurodivergentes torna-se uma tarefa fundamental para compreender os limites e as possibilidades da educação inclusiva contemporânea. A relevância desta pesquisa reside, portanto, na contribuição que pode oferecer ao campo educacional ao problematizar modelos pedagógicos baseados na normalização e ao apontar caminhos para a construção de práticas educativas mais sensíveis às diferenças, capazes de reconhecer a pluralidade das formas de aprender e de participar da vida escolar. Nesta caminhada, ao discutir essas questões, pretende-se também colaborar com professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas interessados em promover ambientes educacionais mais democráticos, nos quais a diversidade do neurodesenvolvimento seja reconhecida não como obstáculo, mas como dimensão constitutiva da experiência humana e da própria prática educativa.

O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Desde os primeiros anos de vida, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por intermédio da interação com outras pessoas e da participação em atividades culturalmente organizadas. Aquilo que a criança consegue realizar hoje com o auxílio de adultos ou de companheiros mais capazes será capaz de realizar sozinha amanhã. Nesse sentido, o ensino não deve limitar-se a acompanhar passivamente o desenvolvimento, mas deve orientá-lo, criando condições para que novas formas de pensamento e de ação se constituam (Vygotsky, 1991, p. 97).

METODOLOGIA – ABORDAGEM QUALITATIVA E ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESTUDANTES COM TEA, TDAH E DISLEXIA

Ao delimitar o percurso metodológico desta investigação, optou-se por caracterizá-la como uma pesquisa de natureza qualitativa, uma vez que o objeto de estudo – as práticas pedagógicas direcionadas a estudantes com TEA, TDAH e dislexia – envolve dimensões simbólicas, interpretativas e contextuais que dificilmente poderiam ser apreendidas apenas por meio de mensurações quantitativas. Nesse sentido, a abordagem qualitativa permite compreender sentidos, significados e interpretações que atravessam as práticas educacionais e as concepções de neurodesenvolvimento presentes no cotidiano escolar. Assim, a investigação foi orientada por uma perspectiva interpretativa, voltada à compreensão da patologização da neurodiversidade e das experiências educacionais e das formas pelas quais professores, pesquisadores e teorias

educacionais interpretam as diferenças cognitivas e comportamentais. Nesse horizonte analítico, convém observar que Minayo (2007, p. 21) afirma que “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado”, sobretudo quando se busca compreender fenômenos complexos da vida social. De modo semelhante, Stake destaca que “[...] a pesquisa qualitativa desloca o foco da simples explicação causal para a interpretação dos fenômenos em seus contextos” (2011, p. 34), ressaltando que o objetivo desse tipo de investigação é compreender a complexidade das experiências humanas.

A pesquisa qualitativa removeu a pesquisa social da ênfase na explicação de causa e efeito e a colocou no caminho da interpretação pessoal. A pesquisa qualitativa é conhecida por sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos. Já mencionei a epistemologia dos pesquisadores qualitativos como existencial (não determinista) e construtivista. Essas duas visões estão correlacionadas com uma expectativa de que os fenômenos estão intrinsecamente relacionados a muitas ações coincidentes e que compreendê-los exige uma ampla mudança de contextos: temporal e espacial, histórica, política, econômica, cultural, social e pessoal. (Stake, 2011, p. 30, tradução nossa).

Neste sentido, quanto ao delineamento metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva e bibliográfica, uma vez que busca compreender e analisar criticamente produções científicas de autores clássicos que discutem a inclusão escolar e a diversidade do neurodesenvolvimento. O caráter descritivo da investigação permite examinar conceitos, abordagens pedagógicas e interpretações teóricas que permeiam o debate sobre TEA, TDAH e dislexia no contexto educacional contemporâneo. Ao mesmo tempo, a dimensão bibliográfica da pesquisa baseia-se na análise sistemática de obras provenientes dos campos da educação, da psicologia, da neurociência e dos estudos da deficiência, constituindo um corpus teórico diversificado que possibilita examinar as diferentes perspectivas sobre a relação entre diagnóstico, aprendizagem e inclusão escolar. Nesse sentido, Gil destaca que “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (2008, p. 44), sendo amplamente utilizada em estudos que buscam compreender fenômenos educacionais complexos. De forma complementar, Flick observa que “[...] a pesquisa qualitativa baseia-se frequentemente na análise de documentos e textos científicos, permitindo compreender interpretações e construções teóricas sobre a realidade social” (2009, p. 12), evidenciando a relevância desse procedimento para investigações de natureza interpretativa.

Por outro lado, o referencial analítico adotado nesta investigação fundamenta-se em um viés compreensivo inspirado na tradição sociológica interpretativa, especialmente nas contribuições de Max Weber e de autores que dialogam com abordagens hermenêuticas da pesquisa social. Nessa perspectiva, o foco da análise não reside apenas na descrição de práticas pedagógicas, mas também na compreensão dos significados atribuídos às diferenças cognitivas e comportamentais no contexto escolar. Assim, torna-se possível examinar as tensões entre perspectivas que tendem a medicalizar dificuldades de aprendizagem e abordagens que reconhecem a neurodiversidade como expressão legítima da diversidade humana. Nesse sentido, Minayo destaca que “[...] toda interpretação da realidade social constitui uma construção situada historicamente, produzida a partir de determinadas perspectivas teóricas” (2007, p. 77). De modo convergente, Stake (2011, p. 38) observa que “[...] compreender fenômenos humanos exige considerar os múltiplos contextos históricos, culturais e sociais nos quais as experiências se desenvolvem”, o que reforça a necessidade de abordagens interpretativas para analisar práticas educacionais relacionadas à inclusão.

Neste sentido, no que se refere à constituição do corpus teórico da pesquisa, foram selecionadas obras e produções científicas consideradas relevantes no campo da educação inclusiva, da psicologia do desenvolvimento e dos estudos sobre neurodiversidade. Assim, a seleção das fontes levou em consideração critérios como a relevância acadêmica das obras, a contribuição teórica para a compreensão de condições como TEA, TDAH e dislexia, bem como a presença desses trabalhos em livros e artigos amplamente reconhecidos na literatura científica. Além disso, buscou-se reunir autores provenientes de diferentes campos do conhecimento, de modo a ampliar o horizonte analítico da investigação e possibilitar uma leitura interdisciplinar do fenômeno estudado. Nesse contexto, Minayo (2007, p. 23) afirma que “[...] o conhecimento científico se constrói a partir do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas”, ressaltando a importância da interdisciplinaridade na pesquisa social. De forma complementar, Flick (2009) observa que “[...] as abordagens qualitativas frequentemente articulam diferentes campos do saber para compreender fenômenos sociais complexos” (p. 15), o que reforça a necessidade de integrar contribuições provenientes de distintas áreas do conhecimento.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas. Diferentes tradições científicas e campos do conhecimento contribuem para a compreensão dos fenômenos sociais investigados. Em vez de seguir um único modelo rígido de investigação, os pesquisadores qualitativos recorrem a conceitos e estratégias provenientes de diversas disciplinas, combinando abordagens e dialogando com diferentes referenciais analíticos. Essa pluralidade reflete o entendimento de que os

fenômenos sociais são complexos e não podem ser adequadamente compreendidos a partir de uma única perspectiva teórica (Flick, 2013, p. 24).

Dessa forma, os procedimentos de análise adotados na pesquisa envolveram um processo sistemático de leitura analítica, interpretação crítica e organização temática das obras selecionadas. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória das produções científicas, com o objetivo de identificar conceitos, abordagens e debates relevantes para o objeto de estudo. Posteriormente, os conteúdos foram organizados em categorias analíticas que orientaram o desenvolvimento da discussão teórica, entre as quais se destacam: patologização da diferença, neurodiversidade, inclusão escolar, práticas pedagógicas inclusivas e intervenções educacionais no contexto escolar. Consequentemente, a partir dessa organização temática, tornou-se possível estabelecer articulações entre diferentes autores e perspectivas teóricas, construindo uma análise compreensiva sobre as práticas educacionais relacionadas ao neurodesenvolvimento. Nesse sentido, convém observar que Stake afirma que “[...] o pesquisador qualitativo trabalha intensamente com a interpretação, buscando transformar descrições em compreensão” (2011, p. 30). De maneira semelhante, Minayo (2007, p. 28) destaca que “[...] o processo analítico na pesquisa qualitativa envolve interpretar significados, relacionar conceitos e construir compreensões sobre a realidade estudada”.

Assim, cabe destacar que esta investigação apresenta algumas limitações metodológicas, sobretudo pelo fato de se basear predominantemente em análise bibliográfica, não envolvendo coleta direta de dados empíricos em contextos escolares. Ainda assim, essa opção metodológica permite examinar criticamente as bases teóricas que sustentam diferentes abordagens sobre a inclusão de estudantes neurodivergentes, contribuindo para ampliar o debate acadêmico sobre práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, reconhece-se que a diversidade de contextos educacionais e de experiências escolares pode produzir interpretações distintas sobre o fenômeno investigado, o que indica a necessidade de estudos futuros que incorporem pesquisas de campo, observações em sala de aula e entrevistas com docentes e estudantes. Nesse horizonte, Minayo (2007, p. 25) observa que “[...] toda investigação científica é uma aproximação da realidade, nunca uma representação total dela”. Do mesmo modo, Flick destaca que “[...] o rigor metodológico na pesquisa qualitativa depende da transparência dos procedimentos analíticos e da reflexão crítica sobre os limites do estudo” (2009, p. 20), aspecto que orientou a condução desta pesquisa e sustenta o compromisso científico.

TEA, TDAH E DISLEXIA: ENTRE A PATOLOGIZAÇÃO E O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE DO NEURODESENVOLVIMENTO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTERVENÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Nas últimas décadas, os debates científicos e educacionais sobre o neurodesenvolvimento têm revelado que aquilo que hoje denominamos diferenças cognitivas, comportamentais e comunicativas resulta de um longo percurso histórico de interpretação, classificação e investigação no campo das ciências humanas e biomédicas. Em outras palavras, categorias como autismo, dislexia e transtornos relacionados à atenção não emergiram de forma repentina no vocabulário científico, mas foram sendo construídas gradualmente à medida que pesquisadores passaram a observar padrões recorrentes de desenvolvimento que não se encaixavam nos modelos tradicionais de aprendizagem e socialização infantil²¹. Vale destacar que, nas primeiras décadas do século XX, muitos desses comportamentos eram interpretados de maneira difusa, frequentemente associados a ideias de atraso mental, dificuldades educacionais ou problemas de socialização, sem que existisse ainda um quadro conceitual suficientemente consolidado para descrevê-los com precisão. Assim, progressivamente, a medicina, a psicologia e a pedagogia passaram a desenvolver investigações mais sistemáticas sobre as diferenças presentes no desenvolvimento infantil, buscando compreender suas origens, características e implicações educacionais. Nesse processo, estudos pioneiros tiveram papel decisivo na formulação de descrições iniciais que, posteriormente, dariam origem a categorias diagnósticas amplamente utilizadas nas ciências do desenvolvimento. Leo Kanner, ao investigar crianças que apresentavam padrões atípicos de interação social e comunicação, registrou que “[...] o autismo infantil precoce caracteriza-se por uma incapacidade extrema de estabelecer contato afetivo normal com as

²¹ À medida que educadores e pesquisadores passaram a observar padrões recorrentes de desenvolvimento que não se encaixavam nos modelos tradicionais de aprendizagem e socialização infantil, tornou-se cada vez mais evidente que a escola moderna foi historicamente organizada a partir de uma lógica de normalização. Nesse modelo, estabelece-se implicitamente um conjunto de expectativas sobre como os estudantes devem aprender, comportar-se, interagir e demonstrar desempenho acadêmico em determinados tempos e ritmos. Assim, quando crianças apresentam formas distintas de atenção, comunicação, movimento ou processamento da linguagem, tais diferenças frequentemente são interpretadas como desvios em relação a um padrão considerado “normal”. Esse padrão, ainda que raramente explicitado de forma consciente, acaba por orientar grande parte das relações do cotidiano escolar – desde a organização das atividades pedagógicas até os critérios de avaliação e as expectativas comportamentais. Contudo, reconhecer que tais parâmetros são construções históricas e institucionais abre a possibilidade de questioná-los criticamente. Romper com essa visão implica deslocar o foco da tentativa de ajustar os alunos a um modelo fixo de normalidade para a construção de ambientes educativos capazes de acolher diferentes formas de aprender, participar e produzir conhecimento. Nesse sentido, mais do que exigir a adaptação do estudante a uma estrutura previamente estabelecida, o desafio contemporâneo da educação consiste em transformar a própria escola em um espaço flexível, plural e sensível à diversidade dos modos humanos de desenvolvimento e aprendizagem.

peças desde o início da vida” (1943, p. 242). Ainda que tais interpretações iniciais fossem influenciadas pelas concepções clínicas de sua época, elas abriram caminho para novas investigações que buscariam compreender a diversidade das experiências cognitivas humanas. Em perspectiva semelhante, Hans Asperger descreveu um grupo de crianças cujas formas de interação social e de pensamento apresentavam características específicas, observando que “[...] certas crianças demonstram um modo de pensamento singular e uma relação peculiar com o mundo social desde muito cedo” (1944, p. 37). Essas primeiras formulações científicas, embora ainda marcadas por limitações teóricas e metodológicas, contribuíram para inaugurar um campo de investigação que seria posteriormente ampliado por pesquisas em neurologia, psicologia do desenvolvimento e educação. Ao longo do tempo, tais estudos permitiram compreender que as diferenças observadas no comportamento, na comunicação e na aprendizagem não podem ser reduzidas a simples desvios em relação a um padrão normativo, mas constituem manifestações complexas da diversidade presente nos processos de desenvolvimento humano. Dessa maneira, ao revisitar esse percurso histórico, torna-se possível perceber que o próprio conceito de normalidade cognitiva foi sendo construído socialmente, ao mesmo tempo em que diferentes formas de desenvolvimento passaram a ser progressivamente reconhecidas, classificadas e reinterpretadas à luz de novos paradigmas científicos e educacionais.

Quando vi crianças autistas pela primeira vez, eu tinha apenas uma vaga consciência de que o autismo ocorre em diferentes graus, do leve ao severo. Na verdade, todos os casos que observei naquele momento eram severos. Quando vejo crianças autistas hoje, ainda me surpreende quantos casos são de alto funcionamento e quantos apresentam apenas graus leves ou moderados de autismo. Encontrar uma criança com autismo clássico tornou-se a exceção. Contudo, o autismo deixou de ser uma categoria estreita e ampliou-se enormemente para abranger uma ampla gama de condições autísticas. Atualmente tornou-se amplamente aceito falar em um espectro²² do autismo (Frith, 2008, p. 16, tradução nossa).

²² A denominação “espectro”, utilizada para se referir ao autismo, foi adotada para expressar a grande variabilidade de manifestações, intensidades e formas de apresentação das características associadas à condição. Diferentemente das primeiras concepções clínicas, que buscavam enquadrar o autismo em categorias rígidas e homogêneas, pesquisas posteriores passaram a evidenciar que as pessoas autistas apresentam combinações muito distintas de habilidades, desafios comunicativos, padrões de comportamento e modos de interação social. Assim, o termo “espectro” passou a indicar um continuum de características, no qual indivíduos podem apresentar diferentes níveis de suporte e formas diversas de expressão das mesmas dimensões centrais, como comunicação social, interesses específicos e padrões comportamentais repetitivos. Essa mudança conceitual representou um avanço importante no campo científico e educacional, pois permitiu superar visões simplificadoras que tratavam o autismo como uma condição única e uniforme, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla da diversidade neurológica e para práticas de intervenção mais individualizadas e contextualizadas. Ver: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

Desse modo, ao aprofundar a trajetória histórica das interpretações científicas sobre o neurodesenvolvimento, torna-se possível perceber que a consolidação dos diagnósticos relacionados ao autismo, à dislexia e às dificuldades de atenção esteve fortemente associada ao avanço das pesquisas em psicologia cognitiva, neurologia e educação ao longo do século XX. À medida que métodos de investigação mais sistemáticos passaram a ser utilizados, pesquisadores começaram a identificar padrões relativamente estáveis de funcionamento cognitivo que não se ajustavam às expectativas escolares predominantes, baseadas em modelos uniformes de aprendizagem e comportamento. Essa mudança investigativa permitiu deslocar a interpretação dessas diferenças do campo da moralização ou da simples indisciplina para o campo da análise científica do desenvolvimento humano. Como resultado, diferentes áreas do conhecimento passaram a contribuir para uma compreensão mais complexa das experiências cognitivas e comportamentais que caracterizam parte da infância. Nesse contexto interdisciplinar, investigações sobre atenção, memória, linguagem e funções executivas ganharam centralidade, ampliando significativamente o entendimento sobre os processos envolvidos na aprendizagem escolar. Barkley (2012, p. 26) afirma que “[...] as funções executivas constituem um sistema de autorregulação que permite ao indivíduo organizar o comportamento em direção a metas futuras”, indicando que dificuldades nesse sistema podem afetar diretamente a experiência educacional de muitas crianças. Em complemento a essa perspectiva, Uta Frith (2008, p. 66) observa que “[...] compreender o autismo exige reconhecer que existem maneiras diferentes de perceber e organizar a informação no cérebro humano”, apontando para a necessidade de interpretar tais diferenças não apenas como limitações, mas também como variações no modo como a mente processa o mundo social e cognitivo. À luz dessas contribuições, torna-se evidente que o desenvolvimento de categorias diagnósticas não ocorreu apenas como resultado de observações clínicas isoladas, mas como parte de um processo mais amplo de construção científica que envolveu a articulação entre diferentes disciplinas e campos de pesquisa. Por essa razão, compreender a evolução dos conceitos associados ao neurodesenvolvimento exige considerar simultaneamente as transformações epistemológicas ocorridas nas ciências da mente, as mudanças nas expectativas educacionais dirigidas à infância e as próprias transformações sociais que redefiniram o papel da escola na identificação e no acompanhamento das diferenças de aprendizagem.

Desse modo, à medida que as investigações científicas sobre o desenvolvimento humano avançaram e passaram a dialogar com diferentes campos disciplinares, tornou-se cada vez mais evidente que a interpretação das diferenças cognitivas não poderia permanecer restrita a modelos

explicativos puramente clínicos ou biomédicos. De forma gradual, pesquisadores começaram a reconhecer que o funcionamento cognitivo humano apresenta variações amplas e que tais variações, longe de constituírem apenas anomalias ou falhas individuais, também expressam modos distintos de organização da experiência mental. Esse deslocamento teórico contribuiu para a emergência de uma perspectiva mais ampla de análise, na qual as diferenças associadas ao autismo, à dislexia ou às dificuldades de atenção passaram a ser compreendidas em diálogo com fatores sociais, culturais e educacionais. Assim sendo, essa ampliação interpretativa abriu espaço para a formulação de novas abordagens conceituais, entre as quais se destaca o conceito de neurodiversidade, que ganhou visibilidade sobretudo a partir do final do século XX. Judy Singer introduz essa noção ao afirmar que “[...] a diversidade neurológica deve ser entendida como uma forma legítima de variação humana, e não simplesmente como um conjunto de anormalidades a serem eliminadas” (2016, p. 9). Essa formulação inaugura um campo crítico de reflexão que questiona diretamente a tendência histórica de interpretar diferenças cognitivas exclusivamente a partir de um paradigma deficitário. Em consonância com essa perspectiva, Thomas Armstrong (2011, p. 12) argumenta que “[...] o cérebro humano apresenta uma ampla gama de configurações possíveis, e cada uma delas oferece maneiras particulares de perceber, aprender e interagir com o mundo”. Ao reconhecer a pluralidade das formas de funcionamento cognitivo, essa abordagem contribui para deslocar o foco das limitações individuais para a valorização das potencialidades presentes em diferentes estilos de pensamento e aprendizagem. Dessa maneira, a noção de neurodiversidade passa a exercer influência não apenas no campo das ciências cognitivas, mas também nos debates educacionais, estimulando reflexões sobre a necessidade de construir ambientes escolares mais sensíveis às diferenças e menos orientados por padrões rígidos de normalidade cognitiva. Ao incorporar essa perspectiva, a educação inclusiva passa a ser compreendida não apenas como um conjunto de adaptações dirigidas a determinados estudantes, mas como um projeto pedagógico mais amplo, voltado à valorização da diversidade humana que atravessa qualquer contexto educativo.

Cumprido salientar que a difusão do conceito de neurodiversidade também provocou importantes debates sobre os limites e os efeitos da medicalização da infância e da aprendizagem, especialmente no interior das instituições escolares. À medida que categorias diagnósticas relacionadas ao neurodesenvolvimento passaram a ganhar maior visibilidade nos discursos científicos e nas práticas clínicas, observou-se igualmente uma ampliação significativa do número de crianças e adolescentes classificados a partir de diferentes quadros diagnósticos. Esse

fenômeno não pode ser interpretado de maneira simplista, como se representasse apenas um avanço linear da ciência, pois envolve igualmente transformações sociais, institucionais e culturais que redefiniram os modos de compreender o comportamento infantil. Em muitas situações, dificuldades escolares que anteriormente eram interpretadas como parte da diversidade dos processos de aprendizagem passaram a ser traduzidas em termos clínicos, dando origem a um processo de crescente medicalização das experiências educacionais. Nesse sentido, a escola ocupa um lugar central nesse processo, uma vez que frequentemente atua como espaço inicial de identificação de comportamentos considerados atípicos e, conseqüentemente, como ponto de partida para encaminhamentos diagnósticos. Sobre essa dinâmica, Nikolas Rose observa que “[...] as práticas psicológicas e psiquiátricas modernas participam da administração das condutas humanas, produzindo novas formas de classificar e governar os indivíduos” (1998, p. 56). Ou seja, essa reflexão permite compreender que diagnósticos não são apenas descrições neutras da realidade, mas também instrumentos que participam da organização institucional da vida social. De modo convergente, Ian Hacking explica que “[...] as categorias usadas para classificar pessoas não permanecem estáticas, pois interagem com aqueles que são classificados e transformam as práticas sociais” (1999, p. 34). Ao considerar essas contribuições, torna-se possível perceber que a expansão das classificações clínicas relacionadas ao neurodesenvolvimento deve ser analisada não apenas em termos biomédicos, mas também como parte de um processo social mais amplo, no qual ciência, escola e cultura interagem na construção das formas contemporâneas de compreender as diferenças cognitivas e comportamentais. Nesse horizonte analítico, a medicalização da infância revela-se como um fenômeno complexo, que envolve simultaneamente avanços científicos, demandas educacionais e disputas interpretativas sobre o significado da diversidade humana no contexto das práticas escolares.

As pessoas classificadas de determinada maneira tendem a mudar em resposta ao fato de serem assim classificadas. Por causa disso, as classificações de pessoas interagem com aqueles que são classificados. Essa interação pode criar novas formas de comportamento e novas maneiras de ser pessoa. As classificações, portanto, não são meras descrições do mundo; elas fazem parte dos processos que moldam os tipos de pessoas que nos tornamos e as instituições que organizam nossas vidas (Hacking, 1999, p. 100, tradução nossa).

Convém observar que o crescimento das classificações clínicas associadas ao neurodesenvolvimento também estimulou debates críticos sobre os efeitos sociais da rotulação diagnóstica e suas repercussões no percurso escolar de crianças e adolescentes. À medida que

determinadas categorias passaram a circular com maior frequência no discurso educacional, surgiram questionamentos acerca da forma como tais rótulos podem influenciar expectativas pedagógicas, trajetórias acadêmicas e modos de interação entre estudantes, professores e instituições. Em muitos casos, o diagnóstico torna-se um elemento central na interpretação das dificuldades de aprendizagem, podendo contribuir tanto para o acesso a direitos educacionais quanto para a produção de estigmas que limitam as possibilidades de participação escolar. Esse fenômeno tem sido amplamente discutido por pesquisadores interessados em compreender como categorias diagnósticas, ao mesmo tempo que buscam explicar determinadas diferenças cognitivas, também participam da construção social dessas próprias diferenças. Ian Hacking (1998, p. 12) observa que “[...] as classificações humanas não apenas descrevem as pessoas, mas participam ativamente da formação das identidades que pretendem descrever”, indicando que categorias diagnósticas produzem efeitos que ultrapassam o campo estritamente clínico. De maneira semelhante, Jerome Bruner afirma que “[...] compreender o desenvolvimento humano exige reconhecer que a mente se forma em interação constante com os contextos culturais nos quais o indivíduo vive” (1990, p. 138). Essa perspectiva evidencia que processos de aprendizagem e construção de identidade não podem ser compreendidos isoladamente, pois são continuamente moldados pelas expectativas sociais, pelas instituições educativas e pelos discursos científicos que circulam em determinada sociedade. A partir dessa leitura, torna-se possível perceber que a rotulação diagnóstica pode gerar consequências ambivalentes no ambiente escolar: por um lado, pode favorecer o reconhecimento de necessidades específicas de aprendizagem; por outro, pode reforçar interpretações simplificadoras que reduzem a complexidade do desenvolvimento humano a categorias fixas e imutáveis. Assim, ao analisar criticamente o uso dessas classificações, torna-se fundamental considerar não apenas sua dimensão clínica, mas também os efeitos pedagógicos, institucionais e culturais que elas produzem no cotidiano da educação.

Dessa forma, outro elemento fundamental para compreender as transformações recentes no debate sobre neurodesenvolvimento refere-se à problematização da própria ideia de normalidade cognitiva, conceito que durante muito tempo orientou práticas pedagógicas, avaliações escolares e políticas educacionais. Durante grande parte da história da escolarização moderna, consolidou-se a noção de que existiria um padrão relativamente uniforme de desenvolvimento intelectual e comportamental, a partir do qual todos os estudantes deveriam ser avaliados e comparados. Esse modelo normativo, profundamente influenciado por concepções

psicométricas de inteligência e desempenho, acabou produzindo uma cultura educacional baseada na padronização dos ritmos de aprendizagem e na expectativa de que todos os alunos apresentassem trajetórias escolares semelhantes. Entretanto, pesquisas no campo das ciências cognitivas e da psicologia do desenvolvimento passaram a questionar essa visão homogênea da mente humana, mostrando que processos cognitivos podem assumir configurações variadas sem que isso signifique necessariamente um déficit. Howard Gardner argumenta que “[...] a mente humana não é uma entidade única e uniforme, mas um conjunto de capacidades relativamente independentes que se manifestam de formas diversas nos indivíduos” (2006, p. 19). Essa perspectiva amplia significativamente o entendimento sobre aprendizagem, pois sugere que estudantes podem demonstrar habilidades em diferentes domínios cognitivos, ainda que encontrem dificuldades em outros. Em diálogo com essa reflexão, Lev Vygotsky (2011, p. 213) destaca que “[...] o desenvolvimento psicológico não ocorre de maneira linear ou uniforme, mas segue trajetórias complexas que dependem das interações sociais e culturais nas quais o indivíduo está inserido”. Essa interpretação permite compreender que diferenças cognitivas não devem ser avaliadas apenas em comparação com um padrão abstrato de normalidade, mas em relação às condições sociais, culturais e educacionais que moldam os processos de desenvolvimento. A partir dessa abordagem, torna-se possível reconhecer que a diversidade de estilos cognitivos presentes nas salas de aula contemporâneas não representa uma anomalia do sistema educacional, mas um reflexo da pluralidade humana que caracteriza qualquer coletividade. Conseqüentemente, ao problematizar o conceito de normalidade cognitiva, abre-se espaço para repensar práticas pedagógicas que historicamente privilegiaram a homogeneidade, estimulando a construção de ambientes educacionais mais atentos às múltiplas formas de aprender, pensar e participar da vida escolar.

Paralelamente às discussões sobre normalidade cognitiva, também se ampliou o debate acadêmico acerca da medicalização da infância e da aprendizagem, fenômeno que passou a ocupar lugar central nas análises sobre educação, saúde mental e políticas públicas. Ao se examinar a trajetória histórica da escolarização moderna, percebe-se que dificuldades de aprendizagem, comportamentos considerados inadequados ou modos distintos de interação social passaram, progressivamente, a ser interpretados por meio de categorias médicas. Esse movimento, longe de ocorrer de forma isolada, está profundamente relacionado à consolidação de uma cultura institucional que busca explicar desafios educacionais por meio de diagnósticos clínicos e intervenções terapêuticas. A escola, nesse cenário, transforma-se em um espaço onde

saberes pedagógicos e médicos frequentemente se entrelaçam, produzindo novas formas de interpretar o desempenho escolar e o comportamento infantil. Peter Conrad (2007, p. 4) afirma que “[...] a medicalização ocorre quando problemas anteriormente definidos em termos morais, educacionais ou sociais passam a ser redefinidos e tratados como questões médicas”, indicando que o fenômeno envolve uma mudança profunda nos modos de interpretar determinadas experiências humanas. Em consonância com essa reflexão, Nikolas Rose (1999, p. 45) sustenta que “[...] as ciências da mente passaram a desempenhar papel decisivo na maneira como sociedades contemporâneas compreendem e governam o comportamento humano”, destacando que discursos psicológicos e psiquiátricos se tornaram instrumentos importantes na organização das práticas institucionais. Esse cenário revela que o crescimento de diagnósticos relacionados ao neurodesenvolvimento não pode ser analisado exclusivamente sob a ótica biomédica, pois envolve também transformações culturais, institucionais e políticas que redefinem continuamente as fronteiras entre diferença, dificuldade e transtorno. Em ambientes escolares, por exemplo, professores frequentemente recorrem a encaminhamentos clínicos quando se deparam com estudantes que apresentam comportamentos considerados disruptivos ou trajetórias de aprendizagem distintas daquelas esperadas pelo currículo formal. Essa engrenagem social, embora muitas vezes motivada pelo desejo legítimo de compreender e apoiar os alunos, pode contribuir para a ampliação de processos de rotulação que acabam deslocando o foco das condições pedagógicas e institucionais para características individuais dos estudantes. Dessa forma, discutir a medicalização da infância implica examinar criticamente as relações entre educação, medicina e políticas sociais, reconhecendo que as categorias diagnósticas não são apenas instrumentos técnicos de classificação, mas também dispositivos que participam da construção social das diferenças cognitivas e comportamentais presentes na escola.

A expertise psicológica tornou-se profundamente incorporada às práticas das instituições modernas. Escolas, locais de trabalho, agências de assistência social e muitas outras organizações recorrem cada vez mais a vocabulários psicológicos para descrever e administrar a conduta dos indivíduos. Por meio dessas práticas, problemas humanos que antes eram interpretados em termos morais, sociais ou educacionais passam a ser reformulados como questões de funcionamento psicológico, ajustamento ou disfunção. Desse modo, o conhecimento psicológico não apenas observa o comportamento humano; ele participa ativamente da construção das formas pelas quais os indivíduos compreendem a si mesmos e são governados nas sociedades contemporâneas (Rose, 1998, p. 92, tradução nossa).

Além das discussões sobre medicalização, ganha relevância crescente a análise das críticas dirigidas à patologização das diferenças cognitivas, debate que tem mobilizado

pesquisadores da psicologia, da sociologia da educação e dos estudos da deficiência. A ideia de que determinadas formas de pensar, aprender ou se comportar deveriam ser interpretadas prioritariamente como transtornos passou a ser questionada por autores que buscam compreender o papel das instituições sociais na produção dessas classificações. Em vez de considerar dificuldades escolares apenas como manifestações individuais, essa perspectiva procura examinar como expectativas culturais, modelos pedagógicos e estruturas institucionais influenciam a maneira pela qual determinadas condutas são percebidas e interpretadas. Desse ponto de vista, compreender as diferenças cognitivas implica reconhecer que o que é considerado “normal” ou “desviante” depende, em grande medida, de padrões sociais historicamente construídos. Conforme observa Thomas Armstrong, “[...] muitas das características frequentemente descritas como déficits podem, em outros contextos, representar estilos alternativos de processamento cognitivo e de interação com o mundo” (2011, p. 14). Essa afirmação sugere que determinadas formas de atenção, de criatividade ou de pensamento divergente podem ser vistas como limitações apenas quando avaliadas a partir de modelos educacionais altamente padronizados. Em sintonia com essa abordagem crítica, Maria Teresa Mantoan (2003, p. 26) afirma que “[...] a escola inclusiva parte do reconhecimento de que a diversidade humana é constitutiva do processo educativo e não uma exceção a ser corrigida”. Essa formulação convida a repensar práticas escolares que historicamente se basearam em padrões homogêneos de desempenho, frequentemente desconsiderando a pluralidade de modos de aprender presentes em qualquer sala de aula. Quando professores passam a observar as diferenças cognitivas sob essa perspectiva mais ampla, torna-se possível deslocar o foco da tentativa de normalização dos estudantes para a construção de ambientes pedagógicos mais flexíveis e responsivos. Essa mudança de olhar, ainda que não elimine a importância de avaliações clínicas quando necessárias, contribui para evitar interpretações reducionistas que transformam diferenças legítimas de aprendizagem em sinais automáticos de patologia. O debate contemporâneo sobre educação inclusiva, portanto, tem enfatizado que reconhecer a diversidade cognitiva não significa negar desafios enfrentados por muitos estudantes, mas ampliar as formas de compreendê-los, considerando simultaneamente fatores pedagógicos, culturais e sociais que influenciam o desenvolvimento humano.

A partir dessa lógica, ao considerar a emergência do conceito de neurodiversidade no campo acadêmico e social, torna-se necessário reconhecer que essa noção não surgiu apenas como uma categoria descritiva do funcionamento neurológico humano, mas também como uma crítica política e epistemológica às formas tradicionais de interpretar as diferenças cognitivas. O

termo começou a circular em movimentos sociais formados por pessoas autistas e ativistas da deficiência, que buscavam questionar a predominância de interpretações estritamente médicas sobre suas experiências de vida. A proposta central desse conceito consiste em compreender variações neurológicas – como aquelas associadas ao autismo, ao TDAH ou à dislexia – não exclusivamente como distúrbios a serem corrigidos, mas também como expressões legítimas da diversidade humana. Judy Singer, uma das primeiras autoras a sistematizar essa ideia, afirma que “[...] a neurodiversidade reconhece que variações neurológicas fazem parte da diversidade natural da espécie humana e devem ser compreendidas nesse mesmo horizonte de pluralidade” (1999, p. 67). Ao introduzir essa perspectiva, abre-se espaço para questionar a predominância do chamado “modelo deficitário”, abordagem que tradicionalmente interpretou diferenças cognitivas apenas em termos de limitações ou anormalidades. Sob essa ótica alternativa, características frequentemente associadas a diagnósticos clínicos podem ser analisadas também em relação a suas potencialidades, estilos particulares de percepção e modos singulares de interação com o mundo. Thomas Armstrong (2010, p. 15) sustenta que “[...] quando compreendemos a mente humana como um ecossistema diverso de estilos cognitivos, torna-se possível reconhecer talentos e habilidades que permanecem invisíveis em sistemas educacionais excessivamente padronizados”. Essa reflexão contribui para ampliar o debate educacional, pois sugere que muitas dificuldades enfrentadas por estudantes neurodivergentes não decorrem apenas de características individuais, mas também de ambientes escolares estruturados para atender a um perfil cognitivo específico. Quando currículos, métodos de avaliação e rotinas pedagógicas são organizados a partir de padrões rígidos de desempenho, alunos que apresentam formas diferentes de atenção, memória ou comunicação acabam sendo interpretados como inadequados ao sistema, ainda que possuam capacidades significativas em outros domínios. Ao adotar a perspectiva da neurodiversidade, pesquisadores e educadores passam a considerar que o desafio não está simplesmente em adaptar o estudante ao modelo escolar existente, mas também em transformar práticas educacionais para que reconheçam a pluralidade de modos de aprender e participar da vida coletiva. Essa abordagem, portanto, convida a repensar profundamente os fundamentos da educação inclusiva, deslocando o foco da normalização para a valorização da diversidade cognitiva que caracteriza a experiência humana.

Importa considerar também que o reconhecimento da diversidade cognitiva tem provocado mudanças importantes na maneira como pesquisadores e educadores compreendem os processos de aprendizagem e participação escolar. Em vez de interpretar diferenças neurológicas

apenas como obstáculos ao desempenho acadêmico, parte crescente da literatura educacional passou a examiná-las como formas legítimas de variação humana que podem contribuir para enriquecer ambientes de aprendizagem. Essa perspectiva desloca o debate educacional para além da “lógica da compensação” ou da correção de déficits, propondo uma abordagem que valoriza diferentes modos de pensar, resolver problemas e interagir com o conhecimento. Pesquisas no campo da psicologia do desenvolvimento e da educação inclusiva têm demonstrado que estudantes com perfis cognitivos variados frequentemente apresentam habilidades específicas que permanecem invisíveis em sistemas pedagógicos excessivamente uniformizados. Sobre esse aspecto, Lani Florian afirma que “[...] a educação inclusiva não se limita a acomodar alunos considerados diferentes, mas busca transformar a prática pedagógica para que todos possam participar e aprender juntos” (2013, p. 12). Essa concepção sugere que a diversidade presente nas salas de aula deve ser compreendida como ponto de partida para a construção de metodologias mais flexíveis e responsivas, capazes de acolher múltiplos ritmos e estilos de aprendizagem. Em consonância com essa perspectiva, David Mitchell (2007, p. 91) destaca que “[...] sistemas educacionais eficazes são aqueles que reconhecem a heterogeneidade dos estudantes e organizam estratégias pedagógicas capazes de responder a essa diversidade”. Tendo em vista que diferentes perfis cognitivos coexistem em qualquer grupo escolar, amplia-se a compreensão de que práticas pedagógicas padronizadas tendem a favorecer apenas uma parcela dos estudantes, enquanto outros acabam sendo interpretados como inadequados ao modelo educacional dominante. Diante dessa constatação, propostas pedagógicas inspiradas no desenho universal para aprendizagem, na flexibilização curricular e na diversificação das estratégias didáticas têm sido cada vez mais discutidas no campo educacional. Dito isso, essas abordagens procuram criar ambientes de ensino em que múltiplas formas de participação e expressão do conhecimento sejam valorizadas, reduzindo a dependência de um único padrão de desempenho acadêmico. A valorização da diversidade cognitiva, portanto, não implica negar desafios associados ao neurodesenvolvimento, mas ampliar o repertório pedagógico disponível para lidar com eles de maneira mais inclusiva e socialmente sensível. Nesse horizonte, reconhecer diferentes modos de aprender representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas também uma mudança ética na forma como sociedades compreendem a pluralidade da experiência humana.

Os seres humanos possuem um amplo espectro de diferenças neurológicas que influenciam a forma como aprendem, se comunicam e interagem com o mundo. Condições como o autismo, os transtornos de déficit de atenção e as dificuldades de aprendizagem não devem ser compreendidas apenas por meio de um modelo centrado

no déficit. Em vez disso, elas representam variações nas maneiras pelas quais o cérebro funciona e processa informações. Quando educadores reconhecem essas diferenças neurológicas como parte da diversidade natural da espécie humana, podem começar a desenvolver ambientes de aprendizagem que valorizem as potencialidades de cada estudante, em vez de tentar encaixar todos os alunos em um único modelo padronizado de aprendizagem (Armstrong, 2011, p. 9, tradução nossa).

Além disso, quando se amplia a discussão sobre diversidade cognitiva para o campo das práticas escolares concretas, torna-se inevitável reconhecer que a educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como um conjunto de adaptações pontuais destinadas a determinados estudantes, mas sim como um princípio organizador do próprio sistema educacional. Ou seja, trata-se de uma mudança mais profunda, que envolve repensar currículos, metodologias de ensino, formas de avaliação e concepções de aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser entendida como um mecanismo de compensação dirigido a grupos específicos e passa a ser concebida como um projeto pedagógico voltado à participação efetiva de todos os estudantes. Booth e Ainscow afirmam que “[...] a inclusão refere-se aos processos de aumentar a participação dos estudantes e reduzir as barreiras à aprendizagem e à participação presentes nas culturas, políticas e práticas escolares” (Booth; Ainscow, 2011, p. 34). Essa definição amplia significativamente o entendimento do conceito, pois desloca o foco da deficiência individual para as condições institucionais que podem facilitar ou dificultar o acesso ao conhecimento. De maneira complementar, Mel Ainscow (2008, p. 68) observa que “[...] sistemas educacionais inclusivos requerem mudanças estruturais na organização escolar, pois a diversidade dos alunos precisa ser considerada desde o planejamento pedagógico”. Esse entendimento tem implicações diretas para o modo como escolas organizam seus processos de ensino, uma vez que exige a construção de ambientes de aprendizagem capazes de acolher diferentes ritmos, estilos cognitivos e formas de participação. Sempre que essa perspectiva é incorporada às práticas pedagógicas, professores passam a reconhecer que as dificuldades enfrentadas por determinados estudantes muitas vezes resultam da rigidez das estruturas escolares e não apenas de características individuais. Desse modo, currículos excessivamente padronizados, métodos de ensino centrados em uma única forma de aprendizagem e avaliações baseadas exclusivamente em provas tradicionais podem se transformar em barreiras invisíveis para muitos alunos. Reconhecer essas limitações institucionais representa um passo decisivo para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual o direito à aprendizagem não seja condicionado à capacidade de adaptação do estudante a um modelo escolar previamente estabelecido.

Ao considerar a presença crescente de estudantes com diferentes perfis de neurodesenvolvimento nas salas de aula, torna-se igualmente necessário examinar como as características frequentemente associadas ao autismo, ao TDAH e à dislexia se manifestam nos processos cotidianos de aprendizagem e participação escolar. Essas condições não se expressam de maneira uniforme entre os indivíduos, pois cada estudante apresenta trajetórias cognitivas e experiências educacionais particulares. Ainda assim, pesquisas educacionais têm identificado alguns padrões que ajudam professores a compreender melhor as necessidades pedagógicas desses alunos. No caso do transtorno do espectro autista, por exemplo, podem ocorrer particularidades relacionadas à comunicação social, à sensibilidade sensorial e à preferência por rotinas estruturadas. No TDAH, por sua vez, costumam aparecer desafios vinculados à regulação da atenção, ao controle da impulsividade e à organização das tarefas escolares. Já no campo da dislexia, muitas vezes são observadas dificuldades específicas no processamento fonológico e na automatização da leitura, aspectos que podem afetar o desempenho acadêmico em diferentes disciplinas. Tais características, entretanto, não devem ser interpretadas exclusivamente como limitações, pois diversos estudos têm demonstrado que estudantes neurodivergentes também apresentam competências importantes em áreas como pensamento visual, criatividade, memória associativa ou resolução não linear de problemas. Nesse sentido, Uta Frith afirma que “[...] compreender o autismo requer reconhecer que certas diferenças cognitivas podem envolver modos particulares de perceber padrões e organizar informações” (2003, p. 41). Em direção semelhante, Simon Baron-Cohen (2016, p. 72) argumenta que “[...] muitos indivíduos autistas demonstram habilidades notáveis para identificar regularidades e detalhes que passam despercebidos para a maioria das pessoas”. A partir dessa compreensão, torna-se possível perceber que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes frequentemente emergem do encontro entre suas características cognitivas e estruturas escolares que privilegiam determinados modos de aprendizagem. Ambientes educacionais excessivamente baseados em instruções verbais longas, avaliações centradas na rapidez de leitura ou atividades que exigem constante mudança de foco atencional podem criar barreiras adicionais para parte dos alunos. Entretanto, quando professores diversificam estratégias pedagógicas, organizam rotinas claras, utilizam recursos visuais e oferecem diferentes formas de expressão do conhecimento, muitos desses obstáculos diminuem significativamente. Essa constatação reforça a ideia de que compreender a diversidade do neurodesenvolvimento não significa apenas identificar dificuldades, mas também

reconhecer potencialidades que podem enriquecer os processos coletivos de aprendizagem dentro da escola.

Além disso, merece atenção ao discutir educação inclusiva diz respeito aos desafios pedagógicos enfrentados pelos professores diante da crescente diversidade de perfis de aprendizagem presentes nas escolas. Embora políticas educacionais tenham avançado no reconhecimento do direito de estudantes com diferentes condições de neurodesenvolvimento frequentarem classes comuns, muitas instituições ainda operam sob modelos pedagógicos fortemente baseados na homogeneização do ensino. Isso significa que currículos, metodologias e formas de avaliação continuam sendo organizados, em muitos contextos, para atender a um perfil idealizado de aluno, geralmente caracterizado por ritmos regulares de aprendizagem, elevada capacidade de concentração contínua e facilidade de adaptação a rotinas escolares padronizadas. Nesse cenário, docentes frequentemente se veem diante de dilemas complexos: por um lado, reconhecem a importância de acolher a diversidade presente em suas turmas; por outro, enfrentam pressões institucionais por cumprimento de programas curriculares extensos, metas de desempenho e avaliações externas padronizadas. Nesse ponto, Tomlinson (2014) afirma que “[...] o ensino eficaz em contextos diversos exige que o professor desenvolva múltiplas formas de apresentar conteúdos, envolver os estudantes e avaliar a aprendizagem” (p. 27). Essa perspectiva, associada ao conceito de ensino diferenciado, sugere que estratégias pedagógicas precisam ser suficientemente flexíveis para responder às diferenças entre os alunos. De modo convergente, Florian (2001, p. 93) observa que “[...] professores frequentemente desejam tornar suas práticas mais inclusivas, mas encontram limitações relacionadas à formação inicial, ao tempo disponível para planejamento e às condições institucionais de trabalho”. Esse diagnóstico ajuda a compreender por que a inclusão escolar não pode ser pensada apenas como responsabilidade individual do professor, mas sim como um processo que envolve políticas educacionais, gestão escolar, recursos pedagógicos e programas consistentes de formação docente. Muitas vezes, educadores precisam lidar simultaneamente com turmas numerosas, infraestrutura limitada e escassez de apoio especializado, fatores que dificultam a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas. Apesar dessas dificuldades, experiências em diferentes sistemas educacionais têm demonstrado que mudanças relativamente simples – como diversificação de estratégias didáticas, uso de materiais multimodais, flexibilização de prazos e ampliação das formas de participação em sala de aula – podem favorecer significativamente a aprendizagem de estudantes neurodivergentes. Dessa forma, enfrentar os desafios pedagógicos associados à diversidade do

neurodesenvolvimento implica reconhecer que a construção de ambientes educacionais mais inclusivos depende tanto da formação e do apoio aos professores quanto da transformação das estruturas institucionais que organizam a vida escolar.

Um dos desafios mais significativos para professores em salas de aula inclusivas consiste em responder de maneira eficaz à ampla gama de diferenças que os estudantes trazem para a escola. Os alunos variam em seus conhecimentos prévios, interesses, origens culturais, estilos de aprendizagem e níveis de prontidão para aprender determinados conceitos. O ensino eficaz em tais contextos exige que os professores utilizem um repertório de estratégias, em vez de depender de um único método de instrução. Isso significa adaptar o ensino, oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo e disponibilizar diferentes oportunidades para que os estudantes demonstrem o que aprenderam (Mitchell, 2007, p. 28, tradução nossa).

Em continuidade a essa discussão, torna-se igualmente necessário examinar o papel da formação docente na construção de práticas educacionais capazes de responder à diversidade do neurodesenvolvimento presente nas escolas contemporâneas. A ampliação das políticas de inclusão escolar, embora represente um avanço importante no reconhecimento do direito à educação para todos, trouxe consigo novos desafios para professores que, em muitos casos, não receberam preparação suficiente para lidar com as especificidades pedagógicas associadas a diferentes perfis cognitivos. Cursos de formação inicial frequentemente dedicam espaço reduzido ao estudo das neurodivergências, concentrando-se, sobretudo, em abordagens teóricas gerais sobre aprendizagem e desenvolvimento. Como consequência, muitos docentes ingressam na carreira com repertório limitado de estratégias didáticas voltadas à mediação pedagógica com estudantes que apresentam dificuldades de atenção, processamento da leitura, organização executiva ou interação social. Zeichner observa que “[...] a formação de professores precisa ir além da transmissão de teorias educacionais e preparar os docentes para compreender a diversidade real presente nas salas de aula” (2010, p. 45). Essa observação revela a necessidade de programas formativos que articulem conhecimentos pedagógicos, psicológicos e socioculturais, permitindo que educadores desenvolvam uma compreensão mais ampla das diferenças de aprendizagem. Nóvoa (2016, p. 118) afirma que “[...] a profissão docente exige um processo permanente de formação, no qual os professores constroem saberes a partir da reflexão crítica sobre a própria prática”. A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a preparação para trabalhar em contextos educacionais diversos não pode ser tratada como um conteúdo isolado dentro dos currículos universitários, mas deve constituir um eixo estruturante da formação docente. Experiências formativas baseadas em estudos de caso, observação de práticas inclusivas,

trabalho colaborativo entre professores e diálogo com profissionais de diferentes áreas do conhecimento têm demonstrado potencial significativo para ampliar a capacidade dos educadores de lidar com a complexidade das salas de aula contemporâneas. Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que a formação continuada desempenha papel igualmente relevante nesse processo, uma vez que os desafios educacionais evoluem constantemente em função das transformações sociais, culturais e científicas. Investir em políticas consistentes de desenvolvimento profissional docente, portanto, não representa apenas uma estratégia de aprimoramento individual, mas uma condição fundamental para a construção de sistemas educacionais capazes de acolher e valorizar a diversidade cognitiva presente na escola.

Em meio às discussões sobre formação docente, torna-se igualmente indispensável refletir sobre as tensões existentes entre as demandas por desempenho escolar padronizado e a necessidade de construir práticas pedagógicas sensíveis à diversidade do neurodesenvolvimento. Sistemas educacionais contemporâneos frequentemente operam sob forte influência de políticas de responsabilização baseadas em resultados mensuráveis, avaliações externas e indicadores de rendimento acadêmico. Embora tais mecanismos sejam frequentemente apresentados como instrumentos de monitoramento da qualidade da educação, sua aplicação rígida pode produzir efeitos ambivalentes no cotidiano das escolas. Professores, pressionados a cumprir metas curriculares extensas e preparar estudantes para exames padronizados, acabam encontrando dificuldades para desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que considerem os distintos ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula. Nesse cenário, a padronização tende a reforçar modelos de ensino centrados na transmissão uniforme de conteúdos, reduzindo o espaço para abordagens pedagógicas mais flexíveis e inclusivas. Stephen Ball (2013, p. 104) afirma que “[...] políticas educacionais orientadas por indicadores de desempenho frequentemente transformam a prática docente em um processo de cumprimento de metas, reduzindo a autonomia pedagógica dos professores”. Esse diagnóstico revela como determinadas reformas educacionais podem alterar significativamente a cultura escolar, deslocando o foco do processo educativo para a obtenção de resultados mensuráveis em curto prazo. Em consonância com essa análise, Apple (2004) observa que “[...] a intensificação das avaliações padronizadas tende a favorecer formas estreitas de ensino, nas quais a diversidade de modos de aprender dos estudantes é frequentemente ignorada” (p. 75). Esse padrão de funcionamento se torna particularmente problemática quando se considera a presença crescente de alunos com perfis cognitivos variados nas escolas, uma vez que currículos rigidamente estruturados raramente oferecem espaço suficiente para adaptações

pedagógicas. Em ambientes educacionais fortemente orientados por resultados, práticas como flexibilização curricular, diversificação das estratégias didáticas ou avaliação processual podem ser vistas como desvios em relação ao modelo dominante de ensino. Esse tipo de pressão institucional cria um paradoxo no interior das escolas: ao mesmo tempo em que políticas educacionais proclamam o compromisso com a inclusão, estruturas administrativas e curriculares continuam sendo organizadas a partir de padrões homogêneos de desempenho. Diante desse cenário, torna-se evidente que promover uma educação inclusiva requer não apenas mudanças nas práticas pedagógicas individuais, mas também uma revisão crítica das políticas educacionais que orientam o funcionamento das instituições escolares.

No interior desse debate sobre as tensões entre padronização educacional e diversidade cognitiva, torna-se igualmente necessário analisar como o currículo escolar, as práticas avaliativas e a própria organização pedagógica das instituições podem funcionar tanto como mecanismos de inclusão quanto como dispositivos de exclusão. Em muitos sistemas educacionais, o currículo ainda é concebido como um conjunto relativamente rígido de conteúdos e competências a serem desenvolvidos em tempos previamente definidos, o que tende a favorecer estudantes cujos ritmos de aprendizagem coincidem com essa estrutura temporal padronizada. Estudantes que necessitam de mais tempo para consolidar determinadas habilidades, ou que se beneficiariam de formas alternativas de abordagem pedagógica, acabam sendo frequentemente classificados como “[...] atrasados” ou “[...] com dificuldades”, quando, na realidade, o problema pode residir na inflexibilidade do próprio modelo curricular. Em consonância com essa reflexão, Jurjo Torres Santomé (2013, p. 54) afirma que “[...] os currículos escolares não são neutros, pois refletem escolhas culturais e políticas sobre quais conhecimentos devem ser valorizados e como devem ser ensinados”. Essa observação permite compreender que as estruturas curriculares existentes resultam de decisões históricas que nem sempre consideraram a diversidade de modos de aprender presentes na escola contemporânea. Em direção semelhante, Perrenoud argumenta que “[...] avaliar deveria significar compreender os processos de aprendizagem dos alunos, e não apenas classificá-los em função de desempenhos padronizados” (1999, p. 77). Essa leitura evidencia que as práticas avaliativas exercem papel central na produção de experiências escolares inclusivas ou excludentes. Avaliações baseadas exclusivamente em provas escritas, realizadas em tempos rígidos e centradas na memorização de conteúdos, tendem a favorecer apenas determinados estilos cognitivos. Por outro lado, estratégias avaliativas diversificadas – como portfólios, projetos, apresentações orais, produções multimodais e acompanhamento processual

da aprendizagem – podem ampliar significativamente as possibilidades de participação de estudantes com diferentes perfis cognitivos. Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que aprender não é um processo uniforme e linear, mas um percurso marcado por avanços, hesitações, descobertas e reorganizações cognitivas. Ao flexibilizar o currículo e diversificar os modos de avaliação, a escola passa a criar condições mais favoráveis para que cada estudante desenvolva suas potencialidades de maneira significativa. Nesse sentido, repensar currículo e avaliação não representa apenas um ajuste técnico das práticas pedagógicas, mas um passo fundamental para a construção de sistemas educacionais comprometidos com o direito de todos à aprendizagem.

A educação não é simplesmente uma questão de transmitir um corpo de conhecimentos do professor para o estudante. Pelo contrário, ela envolve ajudar os alunos a construir significados e desenvolver modos de pensar que lhes permitam participar mais plenamente da cultura que os cerca. Um currículo, portanto, não deve ser concebido como uma sequência rígida de tópicos a serem abordados em uma ordem e em um ritmo fixos. Em vez disso, ele deve oferecer múltiplos pontos de entrada pelos quais estudantes com diferentes origens, interesses e habilidades possam se envolver com as ideias e aprofundar gradualmente sua compreensão (Bruner, 1997, p. 39, tradução nossa).

Em articulação com as discussões sobre currículo e avaliação, emerge também a necessidade de refletir sobre a construção de ambientes de aprendizagem efetivamente acessíveis dentro das instituições escolares. A inclusão educacional não se realiza apenas por meio de ajustes formais nos documentos pedagógicos ou pela presença física de estudantes com diferentes perfis cognitivos na mesma sala de aula ou através de discursos formais ou informações. Trata-se, na realidade, de um processo mais amplo que envolve a reorganização das práticas didáticas, das interações sociais e das condições materiais que estruturam o cotidiano escolar. Ambientes de aprendizagem acessíveis são aqueles capazes de oferecer múltiplos caminhos para que os estudantes entrem em contato com o conhecimento, participem das atividades coletivas e expressem aquilo que aprenderam. Nessa perspectiva, o conceito de desenho universal para aprendizagem tem sido amplamente discutido no campo da educação inclusiva, pois propõe que o ensino seja planejado desde o início considerando a diversidade de estudantes, e não apenas adaptado posteriormente para alguns casos específicos. Meyer, Rose e Gordon (2014, p. 18) afirmam que “[...] o desenho universal para aprendizagem baseia-se na ideia de que os currículos devem ser flexíveis o suficiente para acomodar as diferenças naturais entre os aprendizes”. Em verdade, essa abordagem sugere que professores organizem suas aulas utilizando diferentes formas de apresentação do conteúdo, variados modos de participação dos estudantes e múltiplas maneiras de demonstrar a aprendizagem. David Rose (2018, p. 62) argumenta que “[...] quando

o ensino oferece múltiplas formas de engajamento, representação e ação, aumenta-se significativamente a probabilidade de que todos os alunos encontrem caminhos para aprender”. Em vista disso, essa proposta implica reconhecer que a diversidade de perfis cognitivos não constitui uma exceção dentro da escola, mas uma característica intrínseca de qualquer grupo humano. A adoção de estratégias como uso de recursos visuais, organização clara das rotinas, atividades colaborativas, materiais multimodais e tecnologias digitais acessíveis pode contribuir para ampliar as oportunidades de aprendizagem para estudantes com diferentes estilos cognitivos. Ao mesmo tempo, tais práticas beneficiam o conjunto da turma, pois ampliam as possibilidades de compreensão e participação de todos os alunos. Diante disso, a construção de ambientes educacionais acessíveis, portanto, não se limita a atender demandas específicas de determinados estudantes, mas representa um avanço pedagógico que fortalece a qualidade do processo educativo como um todo.

Do ponto de vista analítico, somado às transformações pedagógicas já discutidas, ganha relevância a análise da cultura institucional das escolas, pois o modo como a comunidade escolar compreende a diversidade exerce influência decisiva sobre as experiências educacionais vividas pelos estudantes. A inclusão, nesse aspecto, não depende apenas de métodos de ensino ou de recursos didáticos, mas também das representações coletivas que professores, gestores, estudantes e famílias constroem acerca das diferenças cognitivas. Em ambientes escolares onde prevalecem concepções rígidas de normalidade, estudantes que apresentam modos distintos de aprender ou de interagir podem ser facilmente rotulados como problemáticos, desmotivados ou incapazes, o que tende a reforçar processos de exclusão simbólica dentro da própria escola. Por outro lado, quando a instituição desenvolve uma cultura pedagógica orientada pelo reconhecimento da diversidade, abre-se espaço para relações educativas mais acolhedoras, nas quais as diferenças deixam de ser interpretadas como obstáculos e passam a ser compreendidas como parte constitutiva do processo educativo. Tony Booth (2000, p. 44) observa que “[...] culturas escolares inclusivas são aquelas nas quais todos os membros da comunidade são valorizados e a diversidade é entendida como um recurso para a aprendizagem”. Essa compreensão revela que a inclusão não se restringe a práticas pedagógicas isoladas, mas envolve uma mudança mais profunda nas formas de convivência e nas expectativas institucionais construídas dentro da escola. Em diálogo com essa reflexão, Paulo Freire afirma que “[...] a educação se realiza na relação entre sujeitos que se reconhecem mutuamente como participantes do processo de construção do conhecimento” (1996, p. 79). Com base nisso, a valorização do

diálogo e do reconhecimento mútuo contribui para criar ambientes educativos nos quais estudantes se sentem pertencentes à comunidade escolar, condição essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Em cenários nos quais a escola promove espaços de escuta, participação e respeito às singularidades dos alunos, fortalece-se a construção de vínculos pedagógicos mais significativos. Esse tipo de cultura institucional também contribui para enfrentar práticas excludentes muitas vezes naturalizadas no cotidiano escolar, como o isolamento de estudantes considerados “diferentes”, a redução das expectativas de aprendizagem ou a delegação exclusiva da responsabilidade pela inclusão a profissionais especializados. A partir disso, cultivar uma cultura escolar comprometida com o reconhecimento da diversidade, portanto, constitui elemento fundamental para transformar a inclusão em prática cotidiana e não apenas em princípio formal presente nos documentos educacionais.

Entretanto, torna-se igualmente importante analisar como práticas de estigmatização podem surgir no cotidiano escolar e afetar profundamente as trajetórias educacionais de estudantes neurodivergentes. O estigma²³, muitas vezes construído de forma sutil, manifesta-se por meio de expectativas reduzidas, interpretações simplificadoras do comportamento dos alunos ou pela tendência de atribuir automaticamente dificuldades escolares a características individuais. Esse fenômeno pode produzir efeitos duradouros na forma como estudantes percebem a si mesmos e suas capacidades de aprendizagem. A sociologia da educação tem demonstrado que rótulos atribuídos no ambiente escolar frequentemente influenciam as interações pedagógicas e as oportunidades oferecidas aos estudantes. Erving Goffman (1963, p. 3) observa que “[...] o estigma refere-se a um atributo profundamente depreciativo que reduz a pessoa de um indivíduo completo e comum a alguém desacreditado”. Esse conceito permite compreender como determinados diagnósticos ou características cognitivas podem se transformar em marcas sociais que influenciam a maneira como estudantes são percebidos dentro da escola. Em consonância

²³ O estigma constitui um processo social por meio do qual determinados atributos, características ou condições são socialmente desvalorizados, produzindo mecanismos de rotulação, discriminação e exclusão. No campo das diferenças humanas, incluindo as relacionadas à deficiência ou à neurodivergência, o estigma opera ao associar determinados comportamentos ou modos de ser a ideias de inferioridade, incapacidade ou inadequação social. Esse processo não se limita a percepções individuais, mas está profundamente enraizado em normas culturais e institucionais que definem padrões de normalidade e desvio. Quando um indivíduo é marcado por um atributo considerado fora desses padrões, sua identidade tende a ser reduzida a essa característica, eclipsando outras dimensões de sua subjetividade e de suas potencialidades. Assim, o estigma produz efeitos concretos nas relações sociais, nas oportunidades educacionais e no acesso a direitos, uma vez que a pessoa passa a ser percebida e tratada prioritariamente a partir do rótulo que lhe é atribuído. Nesse sentido, compreender o estigma implica reconhecer que a exclusão social não decorre apenas das características do indivíduo, mas também das formas pelas quais a sociedade constrói significados negativos sobre determinadas diferenças. Ver: Goffman, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

com essa análise, Howard Becker afirma que “[...] o desvio²⁴ não é uma qualidade do ato que a pessoa comete, mas uma consequência da aplicação, por outros, de regras e sanções a um ‘infrator’” (2008, p. 22). Essa interpretação evidencia que a rotulação social desempenha papel central na construção de identidades escolares, pois alunos classificados como “problemáticos” ou “incapazes” tendem a receber menos oportunidades de participação acadêmica significativa. Em ambientes educacionais nos quais tais rótulos se consolidam, estudantes podem internalizar expectativas negativas sobre suas próprias capacidades, fenômeno frequentemente associado à diminuição do engajamento escolar e ao enfraquecimento da autoestima acadêmica. Por conseguinte, superar essas dinâmicas exige que professores e gestores desenvolvam práticas pedagógicas orientadas pelo reconhecimento das potencialidades dos estudantes, evitando interpretações reducionistas que transformam diferenças cognitivas em sinais de incapacidade. A construção de ambientes escolares mais inclusivos passa, portanto, pela revisão crítica de práticas institucionais que reproduzem estigmas e pela valorização de relações pedagógicas baseadas no respeito, na escuta e na confiança nas capacidades de aprendizagem de todos os alunos.

A ideia de neurodiversidade desafia a suposição de que existe apenas uma maneira correta de funcionamento do cérebro. Quando diferenças neurológicas, como autismo, dislexia ou variações relacionadas à atenção, são interpretadas apenas como déficits, os indivíduos frequentemente são reduzidos a rótulos diagnósticos que obscurecem suas habilidades e contribuições. Essas práticas de rotulação podem moldar expectativas dentro das instituições educacionais e sociais, influenciando a forma como as pessoas são tratadas e quais oportunidades lhes são oferecidas. Reconhecer a neurodiversidade encoraja as sociedades a questionarem essas suposições e a considerarem as diferenças neurológicas como parte da diversidade natural das mentes humanas (Singer, 2016, p. 56, tradução nossa).

Desse modo, na sequência dessa análise sobre estigmatização e rotulação no ambiente escolar, torna-se pertinente refletir também sobre o papel das interações pedagógicas na construção de trajetórias educacionais mais inclusivas. A qualidade das relações estabelecidas

²⁴ O conceito de desvio refere-se ao processo pelo qual determinados comportamentos, características ou modos de agir são classificados como incompatíveis com as normas sociais predominantes em um determinado grupo ou contexto histórico. Essa classificação não deriva necessariamente de uma condição intrinsecamente problemática do indivíduo, mas resulta de processos sociais de definição, rotulação e julgamento que estabelecem limites entre o que é considerado aceitável e aquilo que passa a ser visto como inadequado ou anormal. Nesse sentido, o desvio não é uma qualidade inerente à pessoa, mas uma construção social que emerge das expectativas e regras que organizam a vida coletiva. Quando um indivíduo ou grupo se afasta desses padrões normativos – seja em termos de comportamento, aparência, comunicação ou aprendizagem – pode ser interpretado como desviante, o que frequentemente desencadeia mecanismos de controle social, estigmatização ou exclusão. Assim, compreender o desvio exige analisar não apenas as ações individuais, mas também os sistemas normativos e institucionais que definem e regulam o que é considerado normal em uma sociedade. Ver: Becker, Howard S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

entre professores e estudantes exerce influência direta sobre o engajamento com a aprendizagem, especialmente para aqueles que apresentam perfis cognitivos distintos dos padrões tradicionalmente valorizados na escola. Interações pedagógicas marcadas pelo diálogo, pela escuta e pela valorização das singularidades contribuem para que estudantes desenvolvam maior confiança em suas capacidades intelectuais e participem mais ativamente das atividades escolares. Em ambientes educacionais onde o vínculo pedagógico é construído de maneira respeitosa e colaborativa, as diferenças cognitivas tendem a ser compreendidas não como obstáculos, mas como parte da diversidade presente no processo educativo. Nel Noddings (2010, p. 58) afirma que “[...] a relação educativa fundamenta-se no cuidado e na atenção às necessidades do outro, pois aprender é um processo profundamente relacional”. Esse entendimento sugere que a aprendizagem não ocorre apenas por meio da transmissão de conteúdos, mas também através das experiências de reconhecimento e pertencimento vividas pelos estudantes dentro da escola. Em direção semelhante, Carl Rogers argumenta que “[...] a aprendizagem significativa acontece quando o estudante se sente aceito e valorizado como pessoa dentro do ambiente educativo” (1983, p. 112). Essa concepção reforça a ideia de que o clima emocional e relacional da sala de aula constitui elemento essencial para o desenvolvimento da aprendizagem. Em vista disso, professores que adotam posturas abertas ao diálogo, que demonstram interesse genuíno pelas experiências de seus alunos e que encorajam diferentes formas de participação contribuem para a construção de espaços pedagógicos mais acolhedores. Em contextos nos quais estudantes neurodivergentes frequentemente enfrentam experiências de incompreensão ou marginalização, relações pedagógicas baseadas na empatia e no respeito tornam-se ainda mais relevantes. Neste sentido, a construção de vínculos educativos sólidos permite que os estudantes se sintam seguros para expressar dúvidas, explorar novas formas de aprendizagem e desenvolver gradualmente maior autonomia intelectual. Dessa forma, reconhecer o papel das interações pedagógicas no processo educativo representa passo fundamental para consolidar práticas escolares comprometidas com a valorização da diversidade humana e com a promoção de oportunidades reais de aprendizagem para todos os estudantes.

Prosseguindo, torna-se, neste momento, deslocar o olhar para o modo como as práticas pedagógicas são organizadas dentro da sala de aula, sobretudo quando se consideram estudantes com TEA, TDAH e dislexia. Em contextos educacionais marcados pela diversidade cognitiva, o ensino centrado no estudante passa a constituir um princípio pedagógico fundamental, pois permite que as experiências de aprendizagem sejam estruturadas a partir das necessidades reais,

dos ritmos de desenvolvimento e das formas singulares de participação dos alunos. Vale destacar que práticas pedagógicas inclusivas não se limitam a adaptar conteúdos ou simplificar atividades, mas implicam reorganizar o próprio modo como o ensino é concebido, planejado e vivenciado no cotidiano escolar. Nesse horizonte, torna-se importante compreender que estudantes aprendem de maneiras diferentes, mobilizando processos cognitivos variados, repertórios culturais distintos e trajetórias de desenvolvimento que nem sempre se ajustam aos padrões pedagógicos tradicionais. Como observa Howard Gardner (2006, p. 33), “[...] a educação precisa reconhecer que os indivíduos diferem amplamente na maneira como percebem o mundo e utilizam suas capacidades intelectuais”, perspectiva que reforça a necessidade de práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa pluralidade de formas de aprender. Adicionalmente, Jerome Bruner (1996, p. 39) afirma que “[...] ensinar envolve organizar ambientes de aprendizagem nos quais os estudantes possam participar ativamente da construção de significados”, indicando que o processo educativo não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de experiências pedagógicas nas quais o estudante ocupa posição ativa. Assim, ambientes escolares que valorizam a escuta, o diálogo e a participação tendem a favorecer trajetórias educacionais mais positivas para estudantes neurodivergentes, uma vez que reconhecem que aprender não significa seguir um único caminho cognitivo, mas explorar múltiplas possibilidades de compreensão e expressão do conhecimento. Nesse sentido, práticas pedagógicas centradas no estudante abrem espaço para metodologias mais flexíveis, nas quais diferentes estratégias de ensino podem coexistir, permitindo que cada aluno encontre formas mais adequadas de se engajar nas atividades escolares. Esse olhar pedagógico contribui, portanto, para que a escola deixe de operar exclusivamente com modelos uniformizadores de ensino e passe a reconhecer a diversidade cognitiva como dimensão constitutiva da experiência educativa.

Logo, convém ampliar a reflexão voltando o olhar para a “organização concreta do ambiente pedagógico”, pois a maneira como o espaço escolar é estruturado exerce influência direta sobre a aprendizagem e a participação de estudantes com TEA, TDAH e dislexia. Salas de aula excessivamente imprevisíveis, repletas de estímulos concorrentes ou organizadas de forma pouco clara tendem a produzir insegurança cognitiva, dispersão da atenção e dificuldades de autorregulação, especialmente para estudantes que necessitam de maior previsibilidade nas rotinas escolares. Por essa razão, práticas pedagógicas inclusivas frequentemente recorrem à estruturação intencional do ambiente de aprendizagem, incorporando recursos visuais, rotinas organizadas e sequências didáticas previsíveis que ajudam os estudantes a compreenderem o que

se espera deles em cada momento da atividade escolar. Peeters afirma que “[...] crianças autistas frequentemente compreendem melhor o mundo quando o ambiente é organizado de forma clara, visual e previsível” (1997, p. 54), destacando que a previsibilidade não reduz a autonomia do estudante, mas, ao contrário, oferece condições para que ele participe com maior segurança das atividades escolares. Essa orientação pedagógica tem sido amplamente utilizada em práticas educacionais voltadas ao TEA, nas quais agendas visuais, quadros de rotinas e sinalizações espaciais funcionam como mediadores cognitivos que auxiliam os estudantes a organizar suas ações ao longo do dia. Também cumpre observar que a clareza estrutural do ambiente beneficia não apenas estudantes autistas, mas todos os alunos, uma vez que reduz ambiguidades nas instruções e facilita a compreensão das tarefas. Nesse ponto, Grandin (2006, p. 28) esclarece que “[...] muitas pessoas autistas pensam principalmente em imagens, e recursos visuais podem tornar conceitos abstratos muito mais compreensíveis”, o que revela a importância de estratégias pedagógicas que explorem múltiplas formas de representação da informação. Assim, a incorporação de esquemas visuais, mapas conceituais, cronogramas ilustrados e instruções passo a passo tende a favorecer a organização cognitiva dos estudantes e a ampliar suas possibilidades de participação nas atividades escolares. No momento em que o ambiente pedagógico passa a comunicar expectativas de maneira clara e estruturada, o estudante não depende exclusivamente de explicações verbais para compreender o funcionamento da aula, podendo recorrer a diferentes pistas visuais que orientam sua atuação. Dessa maneira, a estruturação do espaço e das rotinas escolares deixa de ser apenas um elemento organizacional e passa a constituir um componente pedagógico fundamental para promover maior autonomia, previsibilidade e participação efetiva dos estudantes neurodivergentes no cotidiano escolar.

Para muitas crianças com diferenças de aprendizagem, a dificuldade não está na falta de inteligência ou de motivação, mas na forma como as informações são apresentadas na sala de aula. Quando o ensino depende excessivamente de explicações verbais rápidas ou de tarefas pouco estruturadas, esses estudantes podem ter dificuldade para organizar e processar o que se espera deles. Rotinas claras, orientações explícitas e ambientes de aprendizagem estruturados podem fornecer o suporte necessário para que concentrem sua atenção e se envolvam mais efetivamente nas tarefas acadêmicas. Essa organização reduz a incerteza e permite que os estudantes direcionem seus recursos cognitivos para compreender e aprender (Shaywitz, 2005, p. 48, tradução nossa).

Uma questão adicional fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas envolve a maneira como os professores “organizam o tempo escolar” e estruturam as tarefas de aprendizagem, sobretudo no trabalho com estudantes que apresentam dificuldades relacionadas

à atenção sustentada, ao planejamento e à autorregulação, características frequentemente associadas ao TDAH. A dinâmica tradicional de aulas longas, baseadas predominantemente em exposição verbal e execução prolongada de atividades homogêneas, tende a produzir desgaste atencional e desengajamento progressivo, o que pode gerar interpretações equivocadas sobre desinteresse ou indisciplina. Em salas de aula nas quais as atividades são organizadas em blocos menores, intercalando momentos de explicação, participação ativa e exercícios diversificados, os estudantes encontram melhores condições para manter o foco e acompanhar o desenvolvimento das tarefas propostas. Barkley (2015, p. 122) afirma que “[...] o TDAH envolve dificuldades na autorregulação do comportamento ao longo do tempo, o que torna especialmente importante dividir tarefas complexas em etapas menores e mais gerenciáveis”, evidenciando que a organização pedagógica do tempo pode funcionar como estratégia compensatória relevante para estudantes com esse perfil. A fragmentação das atividades em etapas claras, acompanhadas de orientações objetivas e metas intermediárias, contribui para reduzir a sobrecarga cognitiva e facilita o acompanhamento do progresso pelo próprio estudante. Ao lado dessa organização temporal, metodologias pedagógicas mais dinâmicas, por exemplo, como aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, debates orientados e atividades colaborativas, podem favorecer maior engajamento cognitivo, pois permitem que o estudante participe ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, Jensen afirma que “[...] o cérebro aprende melhor quando está ativamente envolvido em experiências significativas, nas quais o estudante pode interagir, experimentar e refletir sobre o que está aprendendo” (2005, p. 87). A incorporação de estratégias que estimulem participação, movimento e interação tende a beneficiar especialmente estudantes com dificuldades de manutenção prolongada da atenção, pois transforma a aula em um processo mais participativo e menos passivo. Ao reorganizar o tempo pedagógico, introduzindo pausas estruturadas, alternância de atividades e metas intermediárias, o professor cria condições para que diferentes perfis cognitivos consigam acompanhar o ritmo da aprendizagem. Assim sendo, a gestão pedagógica do tempo deixa de ser apenas uma questão administrativa da aula e passa a constituir uma estratégia didática decisiva para favorecer a permanência atenta, a autorregulação e o envolvimento efetivo de estudantes com TDAH no processo educativo.

Neste sentido, uma dimensão pedagógica igualmente decisiva envolve o desenvolvimento de estratégias específicas para estudantes com dislexia, sobretudo no campo da alfabetização, da leitura e da produção escrita. A aprendizagem da linguagem escrita constitui um processo

cognitivamente complexo, que envolve a articulação entre reconhecimento visual de palavras, processamento fonológico, memória de trabalho e compreensão semântica. Para estudantes com dislexia, essas operações nem sempre ocorrem de maneira automática, o que exige práticas pedagógicas que ampliem as formas de mediação didática utilizadas no ensino da leitura. Diante dessas evidências, abordagens multissensoriais têm sido amplamente recomendadas nesse campo, pois permitem que o estudante mobilize simultaneamente diferentes canais perceptivos – visual, auditivo e cinestésico – durante o processo de aprendizagem. Shaywitz afirma que “[...] a dislexia não é resultado de falta de inteligência ou de esforço, mas uma diferença no modo como o cérebro processa os sons da linguagem” (2003, p. 51), observação que contribui para deslocar interpretações equivocadas que frequentemente associam dificuldades de leitura a desinteresse ou baixa capacidade cognitiva. A partir dessa compreensão, práticas pedagógicas baseadas em repetição mecânica ou em leitura silenciosa prolongada tendem a produzir pouco efeito pedagógico, pois não atuam diretamente sobre os processos fonológicos envolvidos na aprendizagem da leitura. Em contraste, metodologias que integram manipulação de letras, leitura guiada, segmentação sonora de palavras e uso de recursos visuais podem favorecer maior consolidação das habilidades de decodificação e compreensão textual. Nessa mesma direção, Snowling (2019, p. 74) explica que “[...] intervenções eficazes para dislexia concentram-se no ensino explícito das relações entre letras e sons, combinadas com práticas sistemáticas de leitura”, destacando que a clareza das instruções e a repetição estruturada desempenham papel central nesse processo. Em vista disso, a incorporação de tecnologias assistivas, como leitores digitais, softwares de conversão texto-fala e aplicativos de apoio à escrita, também tem ampliado as possibilidades de participação de estudantes com dislexia nas atividades escolares, reduzindo barreiras que historicamente limitavam seu acesso ao currículo. Recursos como audiolivros, síntese de voz e ferramentas de correção ortográfica permitem que esses estudantes concentrem maior energia cognitiva na compreensão de conteúdos, em vez de gastar grande parte de seus esforços apenas na decodificação das palavras. Com práticas pedagógicas que combinam mediação fonológica, apoio visual e uso de tecnologias assistivas, a escola pode transformar a experiência de leitura e escrita em um processo mais acessível, permitindo que estudantes com dislexia desenvolvam suas competências acadêmicas sem que suas diferenças cognitivas sejam interpretadas como incapacidade intelectual.

Ao aprofundar a discussão sobre práticas pedagógicas inclusivas, torna-se indispensável examinar também o modo como o currículo e os processos avaliativos são organizados nas

escolas, pois muitas barreiras à aprendizagem surgem exatamente nas formas rígidas de ensinar e avaliar que ainda predominam em diversos sistemas educacionais. A presença de estudantes com TEA, TDAH e dislexia evidencia, de maneira bastante clara, que a aprendizagem não se manifesta de maneira uniforme, e que diferentes estudantes podem compreender conteúdos complexos por caminhos cognitivos variados. Por essa razão, práticas pedagógicas que adotam diferenciação didática tornam-se fundamentais para ampliar as oportunidades de participação e expressão do conhecimento dentro da sala de aula. Considerando esse cenário, diferenciar não significa simplificar o currículo ou reduzir expectativas acadêmicas, mas reorganizar estratégias pedagógicas para que os estudantes possam acessar os conteúdos por múltiplas vias de aprendizagem. Tomlinson inicia essa discussão afirmando que “[...] diferenciar o ensino significa reconhecer que os estudantes variam em suas formas de aprender e que o professor precisa responder a essas diferenças de maneira planejada e intencional” (2014, p. 25). Diante dessa compreensão implica organizar atividades com diferentes níveis de apoio, oferecer alternativas de participação nas tarefas e permitir que os estudantes demonstrem o que aprenderam por meio de múltiplas formas de expressão. Em vez de restringir a avaliação a provas escritas padronizadas, por exemplo, professores podem incorporar produções orais, projetos colaborativos, apresentações multimodais e registros reflexivos como parte do processo avaliativo. Black e Wiliam (2009, p. 66) ressaltam que “[...] a avaliação formativa deve ser compreendida como um processo contínuo de coleta de evidências sobre a aprendizagem, utilizado para ajustar o ensino e apoiar o progresso dos estudantes”. Dito isso, esse entendimento desloca a avaliação de uma lógica classificatória para uma perspectiva formativa, na qual o objetivo principal passa a compreender como cada estudante está aprendendo e quais apoios pedagógicos podem favorecer seu desenvolvimento. Em salas de aula inclusivas, essa mudança assume especial relevância, pois permite que estudantes neurodivergentes tenham suas competências reconhecidas mesmo quando apresentam dificuldades em formatos tradicionais de avaliação. Em vista disso, ao reconhecer que aprender pode envolver trajetórias cognitivas diversas, a escola passa a valorizar não apenas o resultado final de uma atividade, mas todo o percurso de construção do conhecimento desenvolvido pelo estudante ao longo do processo educativo. Conseqüentemente, a avaliação deixa de funcionar como mecanismo de exclusão e passa a constituir uma ferramenta pedagógica voltada à compreensão das aprendizagens, ao fortalecimento da autonomia intelectual e ao reconhecimento da diversidade de modos de pensar presentes no espaço escolar.

O ensino deve ser organizado de tal maneira que os estudantes possam abordar ideias complexas por meio de diferentes modos de representação e compreensão. Alguns aprendizes apreendem conceitos com maior facilidade por meio de formas visuais ou concretas, enquanto outros se beneficiam mais de explicações simbólicas ou verbais. Um currículo bem estruturado, portanto, oferece oportunidades variadas para que os alunos explorem ideias, revisitem-nas em novos contextos e demonstrem sua compreensão de diferentes maneiras. A educação alcança êxito quando permite que os estudantes construam significados, em vez de apenas reproduzir informações que lhes foram apresentadas (Bruner, 1990, p. 45, tradução nossa).

Diante disso, cabe ainda examinar o papel do trabalho colaborativo na construção de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade cognitiva presente nas escolas contemporâneas, sobretudo quando se consideram estudantes com TEA, TDAH e dislexia. A complexidade dessas condições de neurodesenvolvimento evidencia que nenhum professor, isoladamente, consegue responder a todas as demandas pedagógicas, emocionais e organizacionais que emergem no cotidiano escolar. Por essa razão, a construção de redes de colaboração entre professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e famílias torna-se elemento estruturante para o desenvolvimento de intervenções educacionais mais consistentes. Em escolas que valorizam o trabalho coletivo, o planejamento pedagógico passa a ocorrer de maneira compartilhada, permitindo que diferentes profissionais contribuam com conhecimentos específicos sobre aprendizagem, desenvolvimento e estratégias de apoio aos estudantes. Hargreaves (2001, p. 109) destaca que “[...] culturas escolares colaborativas ampliam significativamente a capacidade dos professores de responder às necessidades complexas dos alunos”, ressaltando que a cooperação entre docentes favorece a circulação de experiências pedagógicas e a construção coletiva de soluções didáticas. Essa colaboração pode assumir diversas formas no cotidiano escolar, incluindo reuniões pedagógicas interdisciplinares, planejamento conjunto de atividades, observação compartilhada de aulas e construção coletiva de estratégias de acompanhamento dos estudantes. Fullan (2013, p. 87) afirma que “[...] a melhoria das escolas depende da capacidade de educadores trabalharem juntos, aprenderem uns com os outros e desenvolverem práticas pedagógicas coletivamente”. Em verdade, a cooperação profissional permite que dificuldades observadas em sala de aula sejam analisadas sob diferentes perspectivas, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica. Ao mesmo tempo, o diálogo contínuo com as famílias contribui para que a escola compreenda melhor as experiências e necessidades dos estudantes fora do ambiente escolar, favorecendo a construção de estratégias educativas mais articuladas com o cotidiano das crianças e adolescentes. Em instituições educacionais que estimulam o trabalho colaborativo, o professor deixa de ocupar uma posição

solitária diante dos desafios da inclusão e passa a integrar uma rede de apoio profissional capaz de compartilhar responsabilidades e construir soluções pedagógicas mais sensíveis à diversidade. Desse modo, a cooperação entre diferentes atores da comunidade escolar transforma-se em elemento central para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de reconhecer a singularidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, fortalecer a dimensão coletiva do trabalho educativo.

Importa considerar, no aprofundamento desta análise, que a construção de ambientes escolares capazes de acolher a neurodiversidade não depende apenas de estratégias pedagógicas isoladas, mas envolve transformações mais amplas na cultura institucional da escola. Instituições educacionais historicamente organizadas a partir de padrões homogêneos de aprendizagem tendem a produzir dificuldades adicionais para estudantes com TEA, TDAH e dislexia, sobretudo quando interpretam diferenças cognitivas como sinais de inadequação ou fracasso escolar. Em contraste, escolas que adotam uma perspectiva inclusiva procuram reorganizar suas práticas pedagógicas, suas normas institucionais e seus modos de interação social de maneira a valorizar a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Slee afirma que “[...] a educação inclusiva exige uma transformação profunda das culturas escolares, pois a diversidade precisa ser compreendida como elemento central do projeto educativo” (2011, p. 77). Essa afirmação permite compreender que práticas inclusivas não se restringem ao interior da sala de aula, mas atravessam o conjunto das relações pedagógicas e institucionais que estruturam a vida escolar. Em escolas que reconhecem a pluralidade de estilos cognitivos presentes entre os estudantes, atividades pedagógicas, avaliações e formas de participação passam a ser organizadas de maneira mais flexível, favorecendo a expressão de diferentes capacidades intelectuais. Hehir (2015, p. 42) argumenta que “[...] sistemas educacionais inclusivos buscam remover barreiras à aprendizagem em vez de exigir que os estudantes se ajustem a estruturas escolares rígidas”. Desse forma, a mudança de perspectiva proposta por essa abordagem desloca o foco da dificuldade individual para as condições institucionais que podem facilitar ou dificultar a participação dos estudantes. Ambientes escolares que valorizam a diversidade cognitiva tendem a desenvolver práticas pedagógicas mais abertas à experimentação metodológica, incentivando professores a explorar diferentes estratégias didáticas, recursos visuais, atividades colaborativas e tecnologias educacionais. A presença de estudantes neurodivergentes, longe de representar um problema para a organização escolar, passa então a ser reconhecida como oportunidade para ampliar repertórios pedagógicos e repensar concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Em escolas que

camminham nessa direção, a diferença deixa de ser percebida como obstáculo e passa a constituir elemento dinamizador do processo educativo, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais democráticos, sensíveis às singularidades humanas e comprometidos com o direito de todos os estudantes à participação plena na vida escolar.

Vale destacar que a promoção de ambientes escolares sensíveis à neurodiversidade exige igualmente uma revisão profunda das formas de interação pedagógica que se estabelecem entre professores e estudantes no cotidiano da sala de aula. A experiência escolar de alunos com TEA, TDAH e dislexia é frequentemente marcada por interpretações equivocadas de seus comportamentos, interpretações que, não raramente, transformam dificuldades de regulação atencional, processamento linguístico ou interação social em sinais de desinteresse, indisciplina ou falta de empenho acadêmico. Uma pedagogia orientada pela valorização das diferenças cognitivas, entretanto, procura deslocar esse olhar, reconhecendo que muitos comportamentos observados em sala de aula são, na verdade, manifestações legítimas de modos diversos de perceber, organizar e responder ao ambiente de aprendizagem. Nesse campo de reflexão, Thomas Armstrong (2012, p. 61) destaca que “[...] alunos com perfis neurológicos diversos frequentemente revelam talentos, formas de pensamento e capacidades criativas que permanecem invisíveis em sistemas educacionais excessivamente padronizados”, o que indica a necessidade de ampliar os critérios utilizados para reconhecer competências acadêmicas. De maneira bastante próxima, Uta Frith afirma que “[...] compreender diferenças cognitivas exige abandonar a ideia de um único modelo de mente humana e reconhecer que existem múltiplas formas legítimas de processar informações” (2003, p. 58). Esse deslocamento conceitual possui implicações diretas para o trabalho pedagógico, pois sugere que o objetivo da escola não deve ser corrigir ou normalizar estilos cognitivos distintos, mas criar condições para que esses estilos encontrem espaço de expressão no processo educativo. Professores que desenvolvem práticas pedagógicas abertas à diversidade cognitiva tendem a incorporar maior flexibilidade nas formas de explicação dos conteúdos, variando recursos didáticos, explorando exemplos concretos, promovendo atividades colaborativas e permitindo que estudantes demonstrem suas aprendizagens por meio de múltiplas linguagens. Sob essa perspectiva, a presença de mapas conceituais, esquemas visuais, dramatizações, produções multimodais e projetos interdisciplinares, por exemplo, pode ampliar significativamente as possibilidades de participação de estudantes que encontram dificuldades em formatos tradicionais de ensino. Nesse tipo de ambiente pedagógico, o reconhecimento das singularidades cognitivas deixa de ser um gesto meramente discursivo e

passa a orientar decisões didáticas concretas, transformando a sala de aula em um espaço mais sensível às diferentes maneiras pelas quais os estudantes pensam, aprendem e se expressam.

A aprendizagem não é simplesmente a recepção passiva de informações transmitidas por um professor. Pelo contrário, trata-se de um processo ativo no qual os estudantes interpretam, transformam e reorganizam o conhecimento de maneiras que fazem sentido em suas próprias experiências. Como os alunos chegam à escola com diferentes origens, habilidades e formas de compreender o mundo, o ensino eficaz precisa oferecer oportunidades variadas para que se envolvam com as ideias. Quando a instrução reconhece essas diferenças, as salas de aula tornam-se espaços em que múltiplas perspectivas e formas de compreensão podem coexistir e enriquecer o processo de aprendizagem (Bruner, 1997, p. 54, tradução nossa).

Importa reconhecer, nesse debate, que a consolidação de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças cognitivas depende também de um olhar atento para os processos de autorregulação emocional e social vivenciados pelos estudantes no ambiente escolar. Alunos com TEA, TDAH e dislexia frequentemente enfrentam experiências de frustração acadêmica decorrentes de dificuldades que não são imediatamente visíveis para professores e colegas, situação que pode gerar sentimentos de inadequação, ansiedade ou retraimento nas interações escolares. Uma “pedagogia comprometida” com a valorização da neurodiversidade precisa, portanto, integrar estratégias de apoio socioemocional às práticas de ensino, criando ambientes em que os estudantes se sintam seguros para participar, errar, perguntar e experimentar diferentes formas de aprendizagem. Nesse âmbito, Daniel Goleman endossa que “[...] emoções e aprendizagem estão profundamente interligadas, pois estados emocionais positivos favorecem a atenção, a memória e a capacidade de resolver problemas” (1995, p. 93). Tal observação ajuda a compreender por que ambientes pedagógicos baseados exclusivamente em cobrança de desempenho ou em avaliações constantes podem intensificar dificuldades já existentes para muitos estudantes neurodivergentes. Dito isso, a criação de espaços educativos que valorizem o encorajamento, o reconhecimento de esforços e o apoio às dificuldades torna-se, portanto, componente central para promover trajetórias escolares mais positivas. Immordino-Yang (2014, p. 148) argumenta que “[...] aprender envolve processos emocionais complexos, e ignorar essa dimensão significa compreender apenas parcialmente como o cérebro constrói conhecimento”. Essa perspectiva amplia a compreensão da aprendizagem ao mostrar que processos cognitivos e emocionais não funcionam de maneira isolada, mas se influenciam mutuamente ao longo da experiência escolar. Diante disso, professores que incorporam práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento socioemocional tendem a promover maior participação dos estudantes, pois reconhecem que a

confiança, o sentimento de pertencimento e a valorização das singularidades individuais contribuem significativamente para o engajamento acadêmico. Em salas de aula que acolhem diferenças cognitivas, estratégias como mediação de conflitos, atividades cooperativas, conversas reflexivas sobre dificuldades de aprendizagem e incentivo à expressão emocional ajudam a construir um clima pedagógico mais seguro e acolhedor. Dessa maneira, o fortalecimento das dimensões socioemocionais da aprendizagem transforma-se em elemento essencial para que estudantes com perfis cognitivos diversos possam desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais e participar de maneira mais ativa das experiências educativas.

À luz dessa análise, um aspecto igualmente relevante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à valorização da neurodiversidade envolve a articulação entre escola, família e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas situações em que estudantes apresentam TEA, TDAH ou dislexia. A experiência escolar desses estudantes não se limita ao espaço da sala de aula, pois envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais que atravessam diferentes contextos da vida cotidiana. Em vista disso, a ausência de diálogo entre esses diferentes espaços tende a fragmentar as estratégias de apoio ao estudante, dificultando a construção de intervenções educativas mais consistentes. Por essa razão, a cooperação entre professores, famílias, psicólogos, fonoaudiólogos e outros profissionais torna-se fundamental para compreender de maneira mais ampla as necessidades e potencialidades dos estudantes. Epstein pontua que “[...] quando famílias e escolas trabalham em parceria, os estudantes demonstram maior engajamento acadêmico e melhor desenvolvimento educacional” (2011, p. 19). Essa constatação sugere que a participação das famílias no processo educativo não deve ser compreendida apenas como acompanhamento das tarefas escolares, mas como parte de uma rede de apoio que contribui para fortalecer a trajetória acadêmica das crianças e adolescentes. A comunicação constante entre escola e família permite compartilhar informações sobre estratégias de aprendizagem que funcionam melhor para cada estudante, bem como identificar desafios que podem emergir em diferentes contextos. Bronfenbrenner (2017, p. 74) destaca que “[...] o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação entre múltiplos ambientes, incluindo família, escola e comunidade”, indicando que o progresso educacional depende da qualidade das relações estabelecidas entre esses diferentes sistemas. Esse entendimento, por sua vez, amplia a compreensão da aprendizagem ao mostrar que o desenvolvimento escolar não ocorre de maneira isolada dentro da sala de aula, mas resulta de interações contínuas entre diferentes ambientes sociais. Em práticas pedagógicas que valorizam essa perspectiva ecológica do desenvolvimento,

reuniões pedagógicas, planos educacionais individualizados e estratégias de acompanhamento compartilhadas tornam-se instrumentos importantes para garantir maior continuidade nas intervenções educativas. Professores que dialogam regularmente com famílias e profissionais de apoio conseguem compreender melhor os estilos de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, adaptar suas estratégias pedagógicas com maior precisão. Assim sendo, a construção de redes colaborativas entre escola, família e especialistas transforma-se em elemento central para fortalecer processos educativos mais inclusivos, sensíveis às singularidades dos estudantes e comprometidos com o reconhecimento de suas múltiplas formas de aprender e participar da vida escolar.

Desse modo, torna-se fundamental refletir sobre o sentido mais amplo das práticas pedagógicas inclusivas quando a escola decide reconhecer a neurodiversidade como dimensão constitutiva da experiência educativa. A presença de estudantes com TEA, TDAH e dislexia não deve ser compreendida apenas como um desafio organizacional para professores e gestores, mas como oportunidade concreta de repensar concepções tradicionais de ensino, aprendizagem e inteligência que historicamente orientaram os sistemas educacionais. Durante muito tempo, a escola operou a partir de modelos homogêneos de desenvolvimento cognitivo, nos quais aprender significava seguir um único ritmo e demonstrar conhecimento por meio de formatos padronizados de avaliação. A experiência cotidiana de estudantes neurodivergentes evidencia, entretanto, que a aprendizagem humana ocorre por trajetórias variadas, mobilizando estilos cognitivos distintos, formas diversas de atenção, memória e processamento da linguagem. Nessa perspectiva ampliada, reconhecer as singularidades cognitivas dos estudantes implica transformar a própria lógica do trabalho pedagógico, deslocando o foco da normalização das diferenças para a valorização das múltiplas formas de pensar presentes na sala de aula. Singer (2012, p. 21) afirma que “[...] a ideia de neurodiversidade propõe compreender diferenças neurológicas como parte natural da diversidade humana, e não como anormalidades a serem eliminadas”, proposição que contribui para reconfigurar a maneira como a escola interpreta as diferenças de aprendizagem. A partir dessa leitura, práticas pedagógicas voltadas à inclusão deixam de ter caráter compensatório e passam a integrar um projeto educativo comprometido com o reconhecimento da pluralidade humana. Nessa linha de raciocínio, Robinson destaca que “[...] sistemas educacionais precisam reconhecer que a criatividade, a inteligência e o talento humano manifestam-se de formas muito mais variadas do que os modelos escolares tradicionais costumam admitir” (2010, p. 41). Logo, a valorização da diversidade cognitiva permite que a escola amplie seus horizontes pedagógicos,

incorporando metodologias flexíveis, múltiplas linguagens de aprendizagem e formas variadas de expressão do conhecimento. A partir disso, ambientes educativos organizados sob essa perspectiva tendem a favorecer não apenas estudantes neurodivergentes, mas todos aqueles que aprendem de maneiras diferentes dos padrões acadêmicos convencionais. Assim, ao reconhecer que a diversidade constitui elemento central da condição humana, a escola fortalece seu compromisso com uma educação mais democrática, sensível às singularidades dos estudantes e capaz de promover experiências de aprendizagem que respeitem a complexidade das trajetórias cognitivas presentes no espaço escolar.

CONCLUSÃO

Uma análise abrangente das discussões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permite afirmar que a superação das tendências à patologização no campo educacional passa, antes de tudo, por uma mudança de paradigma na forma como a escola compreende as diferenças cognitivas presentes entre os estudantes. Durante grande parte da história da educação escolar, dificuldades relacionadas à atenção, à leitura, à interação social ou à organização das tarefas foram frequentemente interpretadas a partir de uma lógica deficitária, na qual o foco recaía quase exclusivamente sobre supostas limitações individuais. Os achados discutidos ao longo deste estudo indicam, contudo, que tais interpretações reducionistas não apenas obscurecem a complexidade do desenvolvimento humano, mas também contribuem para a produção de práticas pedagógicas pouco sensíveis às múltiplas formas de aprender. Ao reconhecer que estudantes com TEA, TDAH e dislexia apresentam modos singulares de processamento cognitivo, torna-se possível deslocar o olhar da ideia de inadequação individual para uma compreensão mais ampla da diversidade do neurodesenvolvimento. Esse deslocamento conceitual permite compreender que dificuldades escolares muitas vezes emergem da rigidez das práticas pedagógicas, da padronização excessiva dos currículos e da limitação dos instrumentos avaliativos, e não exclusivamente das características dos estudantes. Assim, o reconhecimento da diversidade cognitiva abre espaço para uma reorganização das práticas educativas, orientada pela valorização das singularidades e pela construção de ambientes de aprendizagem mais flexíveis, responsivos e inclusivos.

Os resultados discutidos ao longo da pesquisa evidenciam que práticas pedagógicas centradas no estudante constituem um dos caminhos mais promissores para promover processos

formativos menos desiguais no contexto escolar. Quando o ensino é organizado exclusivamente a partir de métodos uniformes e sequências didáticas rígidas, estudantes que apresentam estilos cognitivos distintos tendem a encontrar maiores barreiras para participar plenamente das atividades escolares. Por outro lado, práticas pedagógicas que incorporam flexibilidade metodológica, variedade de estratégias didáticas e múltiplas formas de participação favorecem o engajamento de um número significativamente maior de estudantes. Os modos-de-fazer descritos em sala de aula no desenvolvimento do artigo demonstram que estratégias como uso de recursos visuais, divisão das tarefas em etapas claras, metodologias ativas, atividades colaborativas e abordagens multissensoriais ampliam as possibilidades de aprendizagem para estudantes com diferentes perfis cognitivos. Ao reconhecer que a aprendizagem pode ocorrer por caminhos variados, à escola passa a valorizar não apenas os resultados finais das atividades, mas também os processos de construção do conhecimento vivenciados pelos estudantes. Essa mudança de perspectiva contribui para transformar a sala de aula em um espaço mais aberto à experimentação pedagógica, no qual diferentes formas de aprender e de expressar conhecimento passam a ser legitimadas.

Outro achado relevante diz respeito à importância da organização do ambiente de aprendizagem para favorecer a participação de estudantes neurodivergentes. A análise das práticas pedagógicas discutidas ao longo do texto mostrou que a estruturação do espaço escolar, a previsibilidade das rotinas e a clareza das orientações didáticas exercem papel significativo na redução de barreiras à aprendizagem. Estudantes que apresentam dificuldades relacionadas à atenção, à autorregulação ou ao processamento da linguagem tendem a beneficiar-se de ambientes pedagógicos organizados de forma clara, nos quais expectativas, tarefas e sequências de atividades sejam comunicadas de maneira explícita. Logo, a presença de recursos visuais, esquemas organizacionais, cronogramas de atividades e instruções detalhadas contribui para ampliar a compreensão das tarefas e reduzir a sobrecarga cognitiva associada à interpretação de instruções ambíguas. Esses elementos, inicialmente pensados para atender estudantes com necessidades específicas, revelam-se igualmente benéficos para o conjunto da turma, pois favorecem maior clareza pedagógica e organização do processo de aprendizagem. Dessa maneira, a estruturação intencional do ambiente de aprendizagem demonstra que práticas inclusivas não produzem benefícios apenas para um grupo específico de estudantes, mas ampliam a qualidade do ensino como um todo.

Os achados desta investigação também indicam que a avaliação escolar constitui um dos pontos mais sensíveis no processo de construção de uma educação comprometida com o reconhecimento da diversidade cognitiva. Modelos avaliativos baseados exclusivamente em provas padronizadas ou em formatos únicos de demonstração de conhecimento tendem a invisibilizar competências desenvolvidas por estudantes que apresentam estilos de aprendizagem distintos. Ao longo da pesquisa, verificou-se que abordagens avaliativas formativas e processuais oferecem melhores condições para compreender os percursos individuais de aprendizagem, permitindo que professores acompanhem o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais sensível às suas singularidades. A adoção de instrumentos avaliativos diversificados, como produções orais, projetos interdisciplinares, registros reflexivos e atividades colaborativas, amplia as possibilidades de expressão do conhecimento e reduz a centralidade de modelos avaliativos que privilegiam exclusivamente a escrita formal ou a rapidez na execução de tarefas. Assim, ao deslocar o foco da avaliação classificatória para uma perspectiva formativa, a escola passa a utilizar a avaliação como ferramenta de compreensão das aprendizagens e de reorganização das estratégias pedagógicas, fortalecendo processos educativos mais equitativos e inclusivos.

Outro aspecto evidenciado pela análise desenvolvida neste estudo refere-se ao papel do trabalho colaborativo na construção de práticas pedagógicas capazes de responder à complexidade das diferenças cognitivas presentes nas escolas. A superação da patologização não depende apenas de iniciativas individuais de professores, mas exige a construção de redes de colaboração entre diferentes atores do processo educativo. O diálogo entre professores, equipes pedagógicas, profissionais de apoio e famílias mostra-se fundamental para compreender de maneira mais ampla as necessidades e potencialidades dos estudantes. A articulação entre diferentes perspectivas profissionais permite que estratégias pedagógicas sejam construídas de forma mais integrada, favorecendo intervenções educativas mais consistentes e sustentadas ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, a participação das famílias contribui para ampliar o entendimento sobre as experiências dos estudantes fora do ambiente escolar, permitindo que práticas pedagógicas se articulem de maneira mais coerente com o cotidiano dos alunos. Com base nisso, a construção de redes colaborativas fortalece, portanto, uma abordagem educacional baseada no compartilhamento de responsabilidades e na valorização de múltiplos saberes no acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Desse modo, os resultados desta pesquisa indicam que o reconhecimento da diversidade do neurodesenvolvimento representa não apenas um desafio pedagógico, mas também um horizonte ético e político para a educação contemporânea. Promover ambientes escolares que valorizem diferentes modos de aprender implica questionar concepções restritas de inteligência, desempenho e normalidade que historicamente orientaram a organização dos sistemas educacionais. Ao longo do estudo, tornou-se evidente que práticas pedagógicas dialógicas, flexíveis e centradas no estudante oferecem condições mais favoráveis para que todos os alunos participem ativamente do processo educativo. Diante disso, a valorização das singularidades cognitivas não significa reduzir expectativas acadêmicas, mas ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento, permitindo que estudantes desenvolvam suas potencialidades em ambientes de aprendizagem mais acolhedores e responsivos. Nesse sentido, superar a tendência à patologização exige que a escola assuma a diversidade humana como fundamento de sua prática educativa, reconhecendo que ensinar e aprender constituem processos profundamente marcados pela pluralidade de experiências, trajetórias e formas de pensamento presentes entre os estudantes. Dessa maneira, a educação escolar pode contribuir para a construção de sociedades mais justas, nas quais as diferenças cognitivas sejam compreendidas não como limitações a serem corrigidas, mas como expressões legítimas da diversidade humana.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, T. **The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain**. Cambridge, MA: Da Capo Press, 2011.
- ARMSTRONG, T. **Neurodiversity in the classroom: strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life**. Alexandria: ASCD, 2017.
- ASPERGER, H. **Autistic psychopathy in childhood**. Archives of Psychiatry and Nervous Diseases, v. 117, p. 76–136, 1944.
- BARKLEY, R. A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment**. 3. ed. New York: Guilford Press, 2005.
- BARKLEY, R. A. **Executive functions: what they are, how they work, and why they evolved**. New York: Guilford Press, 2012.
- BARON-COHEN, S. **Mindblindness: an essay on autism and theory of mind**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

BARON-COHEN, S. **The essential difference: men, women and the extreme male brain.** London: Penguin Books, 2003.

BARKLEY, R. A.; BROWN, T. E. **A new understanding of ADHD in children and adults: executive function impairments.** New York: Routledge, 2013.

BRUNER, J. **Acts of meaning.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, J. **The culture of education.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9392–9425, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-278. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533>. Acesso em: 5 fev. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Da aflição e aceitação às teias de afetos – TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 1799–1821, 2025. DOI: 10.56238/arev7n1-107. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/2800>. Acesso em: 5 fev. 2026.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Despertando consciências – por uma educação anticapacitista como caminho para processos educacionais inclusivos. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 15561–15594, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-001. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4185>. Acesso em: 5 fev. 2026.

FLORIAN, L.; BEATON, M. **Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child.** International Journal of Inclusive Education, v. 22, n. 8, p. 870–884, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRITH, U. **Autism: a very short introduction.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

FRITH, U. **Autism: explaining the enigma.** 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research.** 4. ed. London: Sage Publications, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HACKING, I. **Mad travelers: reflections on the reality of transient mental illnesses.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

HACKING, I. **The social construction of what?** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

HALLOWELL, E. M. **ADHD 2.0: new science and essential strategies for thriving with distraction.** New York: Ballantine Books, 2021.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **Driven to distraction: recognizing and coping with attention deficit disorder**. New York: Anchor Books, 2005.

HALLOWELL, E. M.; RATEY, J. J. **Delivered from distraction: getting the most out of life with attention deficit disorder**. New York: Ballantine Books, 2011.

KANNER, L. **Autistic disturbances of affective contact**. *Nervous Child*, v. 2, p. 217–250, 1943.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MITCHELL, D. **What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies**. London: Routledge, 2007.

ROSE, N. **Inventing ourselves: psychology, power, and personhood**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ROSE, N. **The politics of life itself: biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century**. Princeton: Princeton University Press, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(7), e8937. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-445> Acesso em 05 fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. et al. Sobre “ser filho da mãe”: a influência da ausência materna no desenvolvimento infantil sob as lentes da psicopedagogia de Fernandez e da psicanálise de Winnicott. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9587. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-278> Acesso em 05 fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(9), e1016. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014> Acesso em 05 de fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos. et al. Inclusão excludente – o abismo entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a realidade da escolarização de estudantes com deficiência nas escolas públicas brasileiras. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 23(4), e9749. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv23n4-188> Acesso em 05 fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos, Araújo Júnior, F. de A. de, Neves, C. R., & Almeida, J. B. M. de. Criança e mudança social – a lei Henry Borel e as modificações na sociabilidade intrafamiliar a partir da reconfiguração dos preceitos do estatuto da criança e do adolescente. **Caderno Pedagógico**, 21(4), e3762. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n4-089> Acesso em 05 de fev. 2026.

SANTOS, A. N. S. dos, & Gussi, A. F. A política, os atores e o desenho institucional - a política pública de defesa da criança e do adolescente e sua reconfiguração institucional a partir dos atores sociais locais. **Revista Direitos Sociais E Políticas Públicas (UNIFAFIBE)**, 10(2), 88-113. Disponível em: <https://doi.org/10.25245/rdspp.v10i2.1204> Acesso em 05 de fev. 2026.

SHAYWITZ, S. **Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level**. New York: Alfred A. Knopf, 2005.

SHAYWITZ, S. **Overcoming dyslexia: second edition, completely revised and updated**. New York: Alfred A. Knopf, 2012.

SINGER, J. **Neurodiversity: the birth of an idea**. Lexington: Amazon Digital Services, 2016.

STAKE, R. E. **Qualitative research: studying how things work**. New York: Guilford Press, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WOLF, M. **Proust and the squid: the story and science of the reading brain**. New York: HarperCollins, 2007.

WOLF, M. **Reader, come home: the reading brain in a digital world**. New York: HarperCollins, 2018.