

**NEURODIVERGÊNCIA NA ESCOLA: CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA
TODOS**

NEURODIVERGENCE AT SCHOOL: BUILDING INCLUSIVE EDUCATION FOR ALL

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-090>

Leandro Soares Machado

Mestrando em Educação
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Ponta Grossa - PR
E-mail: leandrosoaresmachado@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3507015378224162>

Andreia Vanessa de Oliveira

Mestra em Ciências Sociais Aplicadas
Ponta Grossa - PR
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
E-mail: vanessaadvog@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7356005864652681>

Adriana Santos de Oliveira

Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial e Psicomotricidade
Faculdade Facuminas de Pós-graduação
Rondonópolis - MT
E-mail: drिकासantos1326@gmail.com

Ronilda Roacab de Meneses

Mestrado
UNIVATES
Boa Vista - Roraima
E-mail: oroacab@hotmail.com

Eledy de Souza

Especialização em Educação Infantil - Universidade Cidade de São Paulo
Rondonópolis - Mato Grosso
E-mail: souzaleia55@gmail.com.br

Graziella Praça Orosco de Souza

Doutora em Geografia
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
FCT-UNESP
Presidente Prudente - SP
E-mail: grazaorosco@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9155060189678720>

Fernando Lopes da Silva

Doutor em Geografia
Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
FCT-UNESP
Presidente Prudente - SP
E-mail: fernandoeducar.educar@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3704576284713344>

José Teixeira de Moura Neto

Pós-graduado em Mídias na Educação
UFSCar - São Carlos - SP 2025
E-mail: Jose.moura.unifap.t5@gmail.com

Gabriel Pantoja Batista

Graduando em Pedagogia
Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - UFAM
E-mail: gabrielpantoja4321@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5695611526903231>

Janete de Souza Carneiro Athayde

Mestrado em Práticas TransCulturais
UNIFACVEST
Lages - SC
E-mail: janescat@gmail.com

Resumo

A diversidade presente nas salas de aula manifesta-se não apenas nas dimensões culturais, sociais e econômicas, mas também nas diferentes formas de perceber, processar informações, comunicar-se, relacionar-se e aprender. Nesse contexto, o paradigma da neurodiversidade contribui para questionar concepções educacionais que tomam um único padrão de funcionamento cognitivo e comportamental como referência para todos os estudantes. Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições da perspectiva da neurodiversidade para a construção de práticas escolares inclusivas, considerando as barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes e as possibilidades de transformação do currículo, da avaliação, da mediação pedagógica e da cultura escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos sobre neurodiversidade, educação inclusiva e práticas pedagógicas, bem como em documentos normativos brasileiros. A discussão incorpora três produções acadêmicas recentes que abordam o estigma relacionado ao autismo, as possibilidades inclusivas da arte na Educação Infantil e as práticas destinadas a estudantes com TDAH, altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade. Argumenta-se que uma educação neuroinclusiva não se limita à matrícula ou à realização de adaptações pontuais, mas exige o reconhecimento das

singularidades, a eliminação de barreiras e a criação de diferentes possibilidades de participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Inclusão escolar; Neurodivergência; Neurodiversidade; Práticas pedagógicas.

Abstract

The diversity found in classrooms is manifested not only through cultural, social, and economic dimensions, but also through different ways of perceiving, processing information, communicating, interacting, and learning. In this context, the neurodiversity paradigm contributes to questioning educational conceptions that regard a single pattern of cognitive and behavioral functioning as the standard for all students. This chapter aims to analyze the contributions of the neurodiversity perspective to the development of inclusive school practices, considering the barriers faced by neurodivergent students and the possibilities of transforming curriculum, assessment, pedagogical mediation, and school culture. This is a qualitative bibliographic and documentary study based on research concerning neurodiversity, inclusive education, and pedagogical practices, as well as on Brazilian educational regulations. The discussion incorporates three recent academic studies addressing autism-related stigma, the inclusive possibilities of art in Early Childhood Education, and practices aimed at students with ADHD, giftedness, and twice-exceptionality. It is argued that neuroinclusive education cannot be limited to school enrollment or occasional accommodations. Instead, it requires recognition of individual differences, removal of barriers, and the creation of diverse opportunities for participation and learning.

Keywords: Inclusive education; Neurodivergence; Neurodiversity; Pedagogical practices; School inclusion.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea reúne estudantes com diferentes trajetórias, repertórios culturais e formas de aprender. Essa diversidade, contudo, nem sempre encontra correspondência nas práticas pedagógicas, frequentemente organizadas a partir da expectativa de que todos mantenham a atenção, compreendam orientações, comuniquem-se e demonstrem conhecimentos de maneira semelhante. Quando um único padrão de funcionamento é considerado adequado, características que escapam a essa referência podem ser interpretadas como incapacidade, desinteresse ou indisciplina.

Nesse contexto, os conceitos de neurodiversidade e neurodivergência vêm ganhando espaço nos debates educacionais. A neurodiversidade reconhece a existência de diferentes formas de funcionamento neurológico entre os seres humanos, enquanto a neurodivergência se refere a modos de perceber, comunicar-se, aprender ou relacionar-se que se distanciam dos padrões considerados predominantes. Essa perspectiva não pretende negar dificuldades, deficiências ou necessidades de apoio, mas questionar a ideia de que existe apenas uma forma correta de funcionamento cognitivo e comportamental (Singer, 1999; Walker, 2021).

O paradigma da neurodiversidade também provoca uma mudança na maneira como as dificuldades escolares são analisadas. Em vez de atribuí-las exclusivamente ao estudante, torna-se necessário observar as barreiras presentes no currículo, no ambiente, nas formas de comunicação e nos processos avaliativos. Pellicano e den Houting (2022) destacam que uma compreensão centrada apenas nos déficits tende a desconsiderar as experiências das próprias pessoas neurodivergentes e a influência dos contextos sociais sobre sua participação. No campo educacional, isso significa reconhecer que o estudante não pode ser reduzido ao diagnóstico.

A neurodivergência compreende diferentes condições e perfis, entre os quais se encontram o autismo, o TDAH, a dislexia, outros transtornos específicos de aprendizagem, as altas habilidades/superdotação e a dupla excepcionalidade. Essa amplitude, entretanto, não permite generalizações. Estudantes que compartilham um mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades, interesses, dificuldades e potencialidades muito diferentes. Conhecer a condição pode auxiliar na garantia de direitos, mas somente a observação pedagógica permite compreender como cada estudante aprende e quais apoios favorecem sua participação.

Embora a legislação brasileira assegure o acesso à escola regular e determine a oferta de recursos e serviços especializados, a matrícula não garante, por si só, a inclusão. Um estudante pode estar presente na sala de aula e permanecer afastado das interações, das atividades coletivas e das oportunidades reais de aprendizagem. A Lei nº 14.254/2021, por exemplo, prevê o acompanhamento integral de estudantes com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, reforçando a necessidade de apoio educacional, formação docente e articulação entre diferentes áreas (Brasil, 2021).

Construir uma educação neuroinclusiva exige, portanto, mudanças que ultrapassem adaptações ocasionais. Instruções mais claras, diversificação dos recursos, flexibilização dos tempos, diferentes formas de avaliação e atenção às condições sensoriais podem beneficiar os estudantes neurodivergentes e ampliar a aprendizagem de toda a turma. A inclusão não consiste em reduzir expectativas, mas em criar caminhos distintos para que objetivos educacionais significativos possam ser alcançados.

Este capítulo tem como objetivo analisar as contribuições do paradigma da neurodiversidade para a construção de práticas escolares inclusivas. Inicialmente, são apresentados os conceitos de

neurodiversidade, neurodivergência e neurotipicidade. Em seguida, discutem-se as barreiras e as possibilidades de inclusão no cotidiano escolar. Posteriormente, são articuladas as produções de Araujo, Silva e Zanon (2023), Silva (2026) e Souto (2023), buscando identificar aproximações entre a superação do estigma, a valorização das potencialidades e a flexibilização das práticas pedagógicas. Por fim, são retomados os principais argumentos e desafios relacionados à construção de uma escola capaz de acolher diferentes formas de aprender e participar.

2 NEURODIVERSIDADE E NEURODIVERGÊNCIA: COMPREENDENDO OS CONCEITOS

A compreensão da neurodivergência no contexto escolar exige, inicialmente, a diferenciação entre conceitos que, embora relacionados, não são equivalentes. Neurodiversidade, neurodivergência e neurotipicidade têm sido utilizados com frequência nos debates educacionais, mas nem sempre com a precisão necessária. Quando empregados de maneira indiscriminada, esses termos podem produzir novas generalizações e obscurecer justamente aquilo que pretendem evidenciar: a pluralidade das formas humanas de perceber, pensar, comunicar-se, relacionar-se e aprender. Por essa razão, a adoção do paradigma da neurodiversidade deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre suas origens, seus fundamentos e suas implicações para a educação.

2.1 DO MODELO CENTRADO NO DÉFICIT AO PARADIGMA DA NEURODIVERSIDADE

O conceito de neurodiversidade passou a circular com maior intensidade no final da década de 1990 e costuma ser associado ao trabalho da socióloga australiana Judy Singer. Em sua formulação, a diversidade neurológica poderia ser compreendida de modo semelhante às diversidades culturais e biológicas, reconhecendo-se que a humanidade é constituída por distintas formas de funcionamento cognitivo. Estudos mais recentes, entretanto, ponderam que o conceito não deve ser atribuído exclusivamente a uma única autora, pois foi construído coletivamente em comunidades formadas por pessoas autistas, ativistas e pesquisadores que já discutiam, em espaços presenciais e digitais, novas maneiras de compreender o autismo e outras diferenças neurológicas. Assim, a contribuição de Singer permanece relevante, mas precisa ser situada em um processo histórico mais amplo, vinculado à autodefesa e à mobilização política das próprias pessoas neurodivergentes (Singer, 1999; Botha et al., 2024).

Essa perspectiva contrapõe-se ao predomínio de interpretações que compreendem as diferenças neurológicas exclusivamente por meio de déficits, sintomas e inadequações. No paradigma médico tradicional, a atenção tende a concentrar-se nas características individuais que deveriam ser tratadas, compensadas ou corrigidas para que a pessoa se aproxime de determinado padrão de normalidade. O paradigma da neurodiversidade, por sua vez, não nega a existência de limitações ou dificuldades, mas

questiona a ideia de que há somente uma forma correta de funcionamento cognitivo, comunicacional ou comportamental. Nick Walker (2021) sustenta que a diversidade das mentes humanas constitui uma expressão natural da espécie e que os padrões considerados normais são atravessados por valores sociais, culturais e históricos. Nessa perspectiva, a neurodiversidade não representa uma teoria segundo a qual todas as diferenças são necessariamente positivas, mas um paradigma que recusa a hierarquização automática entre diferentes modos de funcionamento humano.

Pellicano e den Houting (2022), ao analisarem a produção científica relacionada ao autismo, identificam três limitações recorrentes do paradigma médico: a concentração excessiva nos déficits, a tendência de localizar as dificuldades exclusivamente no indivíduo e a presença de uma perspectiva restrita, que frequentemente desconsidera as experiências e prioridades das próprias pessoas autistas. Para as autoras, o paradigma da neurodiversidade possibilita ampliar as perguntas formuladas pela pesquisa e pelas instituições. Em vez de investigar somente como modificar comportamentos considerados atípicos, torna-se necessário compreender de que maneira os ambientes, as relações e as expectativas sociais contribuem para produzir sofrimento, exclusão ou incapacidade. Essa mudança de enfoque possui implicações diretas para a escola, pois desloca a análise do estudante isolado para as condições em que sua aprendizagem e sua participação acontecem.

No campo educacional, esse deslocamento permite superar perguntas como “por que este estudante não consegue acompanhar a turma?” e formular questões mais abrangentes: as instruções estão suficientemente claras? O conteúdo foi apresentado de diferentes maneiras? O ambiente possui estímulos sensoriais excessivos? O tempo disponibilizado é compatível com as necessidades do estudante? Existem outras possibilidades de demonstrar o que foi aprendido? A mudança não retira do estudante sua responsabilidade ou sua capacidade de desenvolvimento, mas impede que todas as dificuldades sejam atribuídas exclusivamente a ele. A inclusão passa, então, a envolver a identificação das barreiras existentes na própria organização escolar.

2.2 NEURODIVERSIDADE, NEURODIVERGÊNCIA E NEUROTIPICIDADE

A neurodiversidade refere-se à diversidade de funcionamentos neurológicos encontrada na humanidade. Desse modo, não designa apenas pessoas diagnosticadas com alguma condição específica, pois todas as pessoas fazem parte da diversidade neurológica humana. Em sentido conceitual mais rigoroso, um grupo, uma escola ou uma sociedade pode ser descrito como neurodiverso, enquanto uma pessoa cujo funcionamento se distancia das expectativas predominantes pode ser denominada neurodivergente. A neurodiversidade constitui, portanto, uma característica coletiva; a neurodivergência, por sua vez, descreve uma posição em relação aos padrões cognitivos e comportamentais socialmente estabelecidos (Walker, 2021).

O termo neurotípico é utilizado para designar pessoas cujo funcionamento neurológico se aproxima das formas consideradas predominantes ou socialmente esperadas. Isso não significa que exista um cérebro inteiramente típico ou que todas as pessoas neurotípicas apresentem características idênticas. O conceito serve principalmente para evidenciar que alguns modos de comunicação, atenção, interação e aprendizagem são mais facilmente reconhecidos e legitimados pelas instituições. Na escola, por exemplo, permanecer sentado por longos períodos, responder rapidamente a instruções orais, suportar diferentes estímulos simultâneos e demonstrar conhecimentos por meio da escrita costumam ser tratados como capacidades naturais e universais. Entretanto, essas expectativas favorecem determinados estudantes e podem constituir barreiras para outros.

A expressão neurodivergente não corresponde a um diagnóstico clínico nem possui uma lista universalmente fechada de condições. É frequentemente empregada em referência ao autismo, ao TDAH, à dislexia, à discalculia, à dispraxia, à síndrome de Tourette e a outras condições que envolvem diferenças no desenvolvimento, na aprendizagem ou no processamento de informações. Em abordagens mais amplas, também pode compreender altas habilidades/superdotação e situações de dupla excepcionalidade. Essa abrangência exige cuidado para que o termo não seja utilizado como se todas as pessoas neurodivergentes compartilhassem as mesmas experiências. As necessidades de um estudante autista não são necessariamente iguais às de um estudante com dislexia, TDAH ou altas habilidades, assim como duas pessoas com o mesmo diagnóstico podem apresentar características bastante distintas.

A neurodivergência também não deve ser tratada como sinônimo automático de deficiência. Algumas pessoas neurodivergentes identificam-se como pessoas com deficiência, sobretudo quando suas características, em interação com as barreiras sociais e ambientais, restringem a participação e a autonomia. Outras podem não se reconhecer dessa forma. No âmbito escolar, contudo, essa discussão identitária não pode ser utilizada para negar direitos ou apoios. A adoção do paradigma da neurodiversidade deve ampliar as possibilidades de acolhimento, e não substituir avaliações pedagógicas, recursos de acessibilidade ou atendimentos especializados quando necessários.

2.3 RECONHECER DIFERENÇAS SEM NEGAR NECESSIDADES DE APOIO

Uma compreensão equivocada do paradigma da neurodiversidade pode levar à romantização das condições neurodivergentes, como se todas as dificuldades fossem apenas consequências da sociedade ou como se a valorização das diferenças eliminasse a necessidade de acompanhamento. Essa leitura precisa ser evitada. Algumas pessoas enfrentam dificuldades significativas de comunicação, autorregulação, aprendizagem, mobilidade, autonomia ou processamento sensorial, podendo necessitar de apoios contínuos

e especializados. Reconhecer o valor e a dignidade de uma pessoa não significa minimizar seu sofrimento, suas limitações ou as demandas vivenciadas por ela e por sua família.

Pellicano e den Houting (2022) defendem que a perspectiva da neurodiversidade não exige a rejeição integral dos conhecimentos médicos ou das intervenções destinadas a melhorar a qualidade de vida. A crítica dirige-se à predominância de uma abordagem que transforma toda diferença em déficit e define previamente quais características devem ser eliminadas, muitas vezes sem considerar as prioridades da própria pessoa. Aceitação e apoio não constituem posições opostas. É possível reconhecer a neurodivergência como parte da identidade de um estudante e, simultaneamente, oferecer recursos para que ele desenvolva comunicação, autonomia, aprendizagem e bem-estar.

Araujo, Silva e Zanon (2023) observam que o modelo médico ainda ocupa posição predominante em parte das pesquisas brasileiras sobre autismo e inclusão, podendo reforçar representações negativas e processos de estigmatização. Quando o estudante é compreendido apenas a partir de suas dificuldades, comportamentos e formas de comunicação passam a ser interpretados como problemas a serem corrigidos. Seus interesses, estratégias próprias, conhecimentos e potencialidades tendem a receber menor atenção. A perspectiva da neurodiversidade contribui para equilibrar essa interpretação, reconhecendo que dificuldades e capacidades podem coexistir e que o desenvolvimento não depende da eliminação da identidade neurodivergente.

Na escola, esse equilíbrio implica abandonar tanto a normalização compulsória quanto a ausência de intervenção. Não se deve exigir que o estudante esconda características, suporte ambientes dolorosos ou reproduza comportamentos neurotípicos apenas para parecer adaptado. Ao mesmo tempo, não é inclusivo deixá-lo sem mediação, sem ensino sistemático ou sem apoio sob o argumento de que toda forma de funcionamento deve ser aceita sem qualquer intervenção. O trabalho pedagógico precisa partir da observação das barreiras, das potencialidades e das necessidades reais do estudante, definindo objetivos que ampliem sua participação e sua autonomia.

Mantoan (2012) adverte que uma escola verdadeiramente inclusiva não pode organizar-se pela separação entre os considerados capazes e aqueles previamente classificados como incapazes. Ao reconhecer as diferenças como constitutivas das pessoas, a educação inclusiva questiona práticas de seleção, hierarquização e homogeneização da aprendizagem. Essa concepção aproxima-se do paradigma da neurodiversidade ao defender que as particularidades não justificam a exclusão do currículo comum, a redução antecipada das expectativas ou o isolamento do estudante em atividades sem relação com o trabalho desenvolvido pela turma.

Desse modo, a contribuição mais relevante da neurodiversidade para a educação não está na simples substituição de uma terminologia por outra. Trocar expressões centradas no déficit por palavras aparentemente mais inclusivas não modifica, por si só, as experiências escolares. A mudança efetiva ocorre

quando o reconhecimento da diversidade neurológica se traduz em novas formas de planejar, ensinar, avaliar e estabelecer relações. Isso exige que a escola deixe de considerar a diferença como uma exceção a ser administrada e passe a compreendê-la como condição permanente de qualquer comunidade educativa.

3 NEURODIVERGÊNCIA NO COTIDIANO ESCOLAR: BARREIRAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

A neurodivergência manifesta-se no cotidiano escolar de maneiras muito distintas. Alguns estudantes apresentam dificuldades para manter a atenção em atividades prolongadas; outros precisam de maior previsibilidade, sentem desconforto diante de ruídos ou mudanças inesperadas, processam lentamente determinadas orientações ou encontram obstáculos na leitura e na escrita. Há também aqueles que demonstram conhecimentos avançados em áreas específicas, mas enfrentam dificuldades de organização, autorregulação ou convivência. Essas características podem estar relacionadas ao autismo, ao TDAH, à dislexia, às altas habilidades/superdotação, à dupla excepcionalidade ou a outros perfis. Entretanto, o diagnóstico, por si só, não explica como cada estudante aprende nem determina os apoios de que necessitará.

3.1 ENTRE DIAGNÓSTICOS, SINGULARIDADES E NECESSIDADES DE APOIO

Duas crianças autistas podem apresentar formas bastante diferentes de comunicação, interação e resposta aos estímulos. Do mesmo modo, estudantes com TDAH não constituem um grupo homogêneo: alguns demonstram maior agitação corporal, enquanto outros parecem silenciosos, distraídos ou excessivamente voltados aos próprios pensamentos. Na dislexia, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita não significam ausência de compreensão, criatividade ou capacidade intelectual. Já nas altas habilidades/superdotação, o desempenho elevado em determinada área pode coexistir com dificuldades acadêmicas, emocionais ou sociais.

Essa coexistência torna-se especialmente evidente na dupla excepcionalidade. O estudante pode revelar elevada capacidade de raciocínio, criatividade ou domínio de um campo do conhecimento e, simultaneamente, enfrentar obstáculos relacionados à atenção, ao planejamento e à organização. Em determinadas situações, as habilidades encobrem as dificuldades; em outras, as dificuldades impedem que as potencialidades sejam reconhecidas. Souto (2023, p. 191) ressalta que o acompanhamento desses estudantes precisa considerar tanto o desenvolvimento de seus talentos quanto as adaptações pedagógicas necessárias diante das dificuldades de atenção, concentração e organização.

As funções executivas ajudam a compreender parte dessas experiências. Elas envolvem processos como memória de trabalho, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, utilizados quando a pessoa precisa

manter informações em mente, controlar impulsos, mudar de estratégia, planejar ações ou concluir uma tarefa. Diamond afirma que “as funções executivas são habilidades essenciais para a saúde mental e física, o sucesso na escola e na vida” (Diamond, 2013, p. 136, tradução nossa). Isso não significa explicar todos os comportamentos por meio de conceitos neuropsicológicos, mas reconhecer que tarefas aparentemente simples podem exigir um esforço considerável de alguns estudantes.

Copiar uma sequência extensa do quadro, lembrar várias instruções simultaneamente, iniciar uma atividade sem mediação, alternar rapidamente entre conteúdos e permanecer concentrado em um ambiente ruidoso são exigências comuns na escola. Quando o estudante não consegue atendê-las da maneira esperada, sua conduta pode ser interpretada como preguiça, desinteresse ou indisciplina. O problema dessa leitura é que ela atribui uma intenção negativa ao estudante antes mesmo de investigar as condições em que o comportamento ocorreu. Araujo, Silva e Zanon (2023, p. 6) alertam que a permanência de concepções fortemente centradas no modelo médico pode alimentar estigmas e visões negativas sobre as diferenças apresentadas pelas pessoas autistas.

Conhecer o diagnóstico pode auxiliar na garantia de direitos e na compreensão de determinadas características, mas não substitui a observação pedagógica. O professor precisa conhecer aquele estudante concreto: o que desperta seu interesse, como solicita ajuda, quais situações provocam desconforto, quanto tempo necessita para organizar uma resposta e de que modo demonstra o que aprendeu. A inclusão começa justamente quando a pergunta deixa de ser apenas “qual é o diagnóstico?” e passa a incluir “o que este estudante precisa para participar e aprender?”.

3.2 DA IDENTIFICAÇÃO DAS BARREIRAS À CONSTRUÇÃO DE POSSIBILIDADES

As barreiras enfrentadas por estudantes neurodivergentes não estão somente nas atividades escolares. Podem aparecer na iluminação intensa, nos ruídos constantes, na imprevisibilidade da rotina, nas orientações ambíguas, na exposição pública do erro e na exigência de que todos se comuniquem ou participem da mesma maneira. Também se manifestam em avaliações que valorizam apenas a rapidez e a escrita, em currículos pouco flexíveis e em expectativas reduzidas, que acabam restringindo as oportunidades oferecidas ao estudante.

Mantoan defende uma mudança que alcance a organização da escola como um todo: “As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar.” (Mantoan, 2003, p. 16).

Essa compreensão não elimina a necessidade de apoios individualizados. Um estudante pode precisar de tempo adicional, recursos de comunicação, mediação mais próxima ou adequações específicas. A questão central é evitar que tais medidas produzam isolamento, empobrecimento curricular ou atividades

sem relação com o que a turma está estudando. Apoiar não significa afastar. Flexibilizar tampouco corresponde a retirar antecipadamente as possibilidades de aprendizagem.

Na prática, pequenas mudanças podem produzir efeitos importantes: apresentar as instruções oralmente e por escrito; dividir tarefas extensas em etapas; antecipar alterações na rotina; utilizar esquemas, imagens e exemplos concretos; permitir pausas breves; oferecer diferentes formas de resposta; explicitar os critérios de avaliação; relacionar o conteúdo aos interesses dos estudantes. Essas alternativas aproximam-se do Desenho Universal para a Aprendizagem, que propõe múltiplos meios de envolvimento, representação e ação ou expressão, considerando desde o planejamento que uma única forma de ensinar não será adequada a todos.

A avaliação precisa acompanhar esse movimento. Nem sempre a prova escrita e realizada em tempo rígido revela o que o estudante compreendeu. Respostas orais, produções visuais, atividades práticas, registros digitais e acompanhamento processual podem oferecer evidências mais amplas da aprendizagem. Souto (2023, p. 191) destaca que a avaliação formativa favorece um acompanhamento individualizado, especialmente quando dificuldades de atenção e organização convivem com habilidades elevadas. Diversificar os instrumentos não significa abandonar os objetivos curriculares, mas permitir que o estudante encontre caminhos legítimos para demonstrar seus conhecimentos.

Por fim, nenhuma prática será plenamente inclusiva quando permanecer sob responsabilidade isolada de um professor. O trabalho requer diálogo entre docentes da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipe gestora, família e o próprio estudante. A escuta de quem vive a neurodivergência é indispensável, pois decisões tomadas sem sua participação podem resultar em intervenções aparentemente bem-intencionadas, mas pouco significativas. Uma escola neuroinclusiva não busca apagar diferenças nem produzir comportamentos uniformes; procura construir condições para que cada estudante seja reconhecido, participe da vida coletiva e encontre oportunidades reais de aprender.

4 NEURODIVERGÊNCIA E INCLUSÃO NA PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE: DIÁLOGOS ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

As produções de Araujo, Silva e Zanon (2023), Silva (2026) e Souto (2023) abordam públicos, etapas educacionais e experiências distintas, mas convergem em uma compreensão essencial: a inclusão não se realiza quando a escola apenas permite a presença do estudante neurodivergente. Ela requer mudanças na forma como as diferenças são interpretadas, nas possibilidades de participação oferecidas e nos apoios construídos ao longo do percurso escolar. Os três estudos afastam-se, cada um à sua maneira, da ideia de que o estudante deve adaptar-se sozinho a uma estrutura previamente definida.

Araujo, Silva e Zanon (2023) oferecem a base conceitual e política para essa discussão ao analisarem as relações entre autismo, neurodiversidade e estigma. As autoras identificam que “o modelo médico parece ser ainda o mais adotado em pesquisas brasileiras sobre a inclusão” (Araujo; Silva; Zanon, 2023, p. 1). O predomínio dessa perspectiva pode contribuir para que as diferenças sejam interpretadas principalmente como déficits individuais, favorecendo representações negativas e expectativas reduzidas em relação às pessoas autistas.

No ambiente escolar, esse modo de compreender o estudante pode aparecer em situações aparentemente comuns: quando um movimento repetitivo é visto apenas como comportamento inadequado; quando uma recusa é imediatamente interpretada como desafio à autoridade; ou quando dificuldades de comunicação são confundidas com falta de compreensão. O estigma não se expressa somente em discursos abertamente preconceituosos. Ele também está presente nas expectativas que antecedem o encontro com o estudante e nas decisões tomadas sem que suas experiências, preferências e formas de expressão sejam consideradas.

Ao defenderem maior participação das pessoas autistas e de seus familiares na produção de conhecimentos, Araujo, Silva e Zanon (2023) introduzem um princípio igualmente relevante para a educação: nenhuma proposta inclusiva deveria ser construída sem a escuta daqueles a quem se destina. Isso significa reconhecer o estudante como sujeito capaz de comunicar desconfortos, interesses e necessidades, ainda que essa comunicação não ocorra exclusivamente pela linguagem oral. A escuta pedagógica, nesse sentido, envolve palavras, gestos, silêncios, aproximações, recusas e diferentes modos de participação.

A dissertação de Silva (2026) aproxima essa discussão do cotidiano da Educação Infantil. Em vez de se concentrar somente nos impedimentos apresentados pelas crianças, a autora investiga como experiências artísticas podem ampliar as possibilidades de exploração, expressão e convivência. As propostas desenvolvidas com crianças de três anos utilizaram materiais, suportes, espaços e formas de participação variados, permitindo que cada criança se aproximasse das atividades de acordo com seu tempo e suas características. A arte aparece, assim, não como ocupação acessória, mas como campo de conhecimento e linguagem capaz de acolher diferentes maneiras de estar no mundo.

Um episódio descrito pela pesquisadora sintetiza essa perspectiva. Diante da dificuldade de uma criança neurodivergente em participar de determinada experiência sensorial, a professora não insistiu para que ela utilizasse o mesmo material oferecido aos colegas. A disponibilização de uma alternativa possibilitou sua aproximação e posterior participação na atividade coletiva. Sobre essa experiência, Silva afirma:

A oferta de um material alternativo, com propriedades sensoriais mais acessíveis, como a massa de modelar, demonstra uma abordagem que respeita o tempo e as particularidades de cada um. Esse tipo de flexibilidade pedagógica é fundamental para criar um ambiente onde todas as pessoas, independentemente de suas especificidades, sintam-se acolhidas e seguras para explorar, criar e aprender. (Silva, 2026, p. 88).

A situação é simples, mas revela uma decisão pedagógica significativa. A professora não retirou a criança da experiência, não a obrigou a suportar o desconforto e tampouco abandonou o objetivo de promover sua participação. Modificou o caminho de acesso à atividade. Essa postura demonstra que flexibilizar não significa reduzir a aprendizagem, mas criar outras condições para que ela aconteça.

Enquanto Silva (2026) evidencia a importância da sensibilidade docente e da diversificação dos materiais, Souto (2023) amplia a discussão ao analisar práticas educacionais voltadas a estudantes com altas habilidades/superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade. A pesquisa mostra que potencialidades elevadas e dificuldades persistentes podem coexistir. Um estudante pode apresentar criatividade, raciocínio avançado ou desempenho excepcional em determinada área e, ao mesmo tempo, precisar de apoio para organizar tarefas, manter a atenção, regular emoções ou cumprir prazos.

Essa constatação impede que a escola classifique os estudantes de maneira simplificada. Nem o talento anula as necessidades de apoio, nem as dificuldades apagam as capacidades. Na dupla excepcionalidade, a ênfase exclusiva nas limitações pode tornar as potencialidades invisíveis; por outro lado, um bom desempenho em áreas específicas pode levar professores e familiares a subestimarem dificuldades reais. Souto (2023, p. 189) conclui que a adoção de práticas inclusivas constitui “um processo de natureza complexa”, determinado por fatores escolares e familiares.

Entre as práticas identificadas pela autora estão o atendimento educacional especializado, o suporte acadêmico e socioemocional, a formação continuada dos professores, as adaptações pedagógicas e a diversificação da avaliação. A pesquisa destaca que “a avaliação formativa e as práticas compensatórias possibilitam o acompanhamento individualizado” da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes com TDAH e daqueles que apresentam dupla excepcionalidade (Souto, 2023, p. 191). Esse acompanhamento permite reconhecer tanto os avanços quanto os obstáculos enfrentados, sem limitar a avaliação à comparação com um padrão uniforme.

Os três trabalhos encontram-se, portanto, em um ponto central. Araujo, Silva e Zanon (2023) demonstram que o modo de nomear e interpretar a diferença influencia as relações estabelecidas com o estudante. Silva (2026) mostra que a observação sensível pode transformar uma situação de afastamento em possibilidade de participação. Souto (2023), por sua vez, evidencia que a inclusão depende da articulação de diferentes atores e não pode ser sustentada apenas pela iniciativa individual de um professor.

Essa aproximação também revela que inclusão e apoio não são ideias opostas. Reconhecer a neurodivergência como parte da diversidade humana não significa negar dificuldades, dispensar intervenções ou deixar o estudante sem mediação. Significa construir apoios que preservem sua dignidade, valorizem suas capacidades e ampliem sua autonomia. O objetivo não deve ser fazer com que todos aprendam, comportem-se ou se expressem da mesma maneira, mas assegurar que as diferenças não sejam transformadas em motivos de exclusão.

Em conjunto, as três produções sustentam a ideia central deste capítulo: a educação neuroinclusiva exige mais do que adaptações ocasionais. Ela começa na superação do estigma, concretiza-se em práticas flexíveis e fortalece-se por meio da colaboração entre professores, gestão, profissionais especializados, famílias e estudantes. Uma escola comprometida com a neurodiversidade não pergunta apenas como preparar o estudante para integrar-se ao modelo existente; também se dispõe a rever o próprio modelo, criando condições para que diferentes formas de aprender e participar sejam reconhecidas como legítimas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a neurodivergência na escola exige ir além da identificação de diagnósticos ou da elaboração de adaptações pontuais. Embora essas medidas possam ser necessárias, a inclusão depende, sobretudo, da forma como a instituição compreende as diferenças presentes entre os estudantes. Quando um único modo de prestar atenção, comunicar-se, organizar-se e demonstrar conhecimentos é transformado em padrão, aqueles que não correspondem a essa expectativa passam a ser percebidos como inadequados. A dificuldade deixa de ser analisada em sua relação com o ambiente e passa a ser atribuída exclusivamente ao indivíduo.

O paradigma da neurodiversidade contribui para modificar esse olhar ao reconhecer que diferentes formas de funcionamento neurológico integram a experiência humana. Esse reconhecimento não significa negar deficiências, dificuldades ou necessidades de acompanhamento. Ao contrário, permite que os apoios sejam construídos sem reduzir o estudante às suas limitações e sem desconsiderar suas capacidades, seus interesses e sua identidade. Aceitar a diferença não equivale a abandonar a intervenção pedagógica; significa orientar essa intervenção para a participação, a autonomia e a aprendizagem, e não para a simples reprodução de comportamentos considerados normais.

Os estudos analisados ao longo do capítulo reforçam essa compreensão por caminhos complementares. Araujo, Silva e Zanon (2023) evidenciam que o estigma e a permanência de concepções centradas no déficit afetam a maneira como as pessoas autistas são percebidas e incluídas. Silva (2026) demonstra que a sensibilidade docente, a diversificação dos materiais e o respeito às particularidades podem transformar uma situação de afastamento em oportunidade de expressão e participação. Souto (2023), por

sua vez, mostra que dificuldades e potencialidades podem coexistir, especialmente entre estudantes com TDAH, altas habilidades/superdotação e dupla excepcionalidade.

Essas contribuições revelam que não existe uma estratégia única capaz de atender a todos os estudantes neurodivergentes. O que existe é a necessidade de observar, escutar, planejar e avaliar de maneira flexível. Algumas mudanças podem parecer pequenas — reorganizar uma instrução, antecipar uma alteração na rotina, permitir outra forma de resposta ou oferecer um recurso sensorial diferente —, mas adquirem grande importância quando possibilitam que o estudante permaneça na atividade, compreenda o que está sendo solicitado e reconheça que há lugar para ele no grupo.

A responsabilidade por esse processo não pode recair exclusivamente sobre o professor da sala comum, sobre o profissional de apoio ou sobre o Atendimento Educacional Especializado. A inclusão exige trabalho colaborativo, formação continuada, participação da gestão, diálogo com as famílias e escuta dos próprios estudantes. Também requer condições institucionais para que os professores possam planejar conjuntamente, acompanhar os processos de aprendizagem e revisar práticas que, embora naturalizadas, continuam produzindo exclusão.

Uma escola neuroinclusiva não é aquela que elimina todas as dificuldades nem aquela em que todos realizam exatamente as mesmas atividades da mesma maneira. É a escola que não transforma a diferença em motivo para afastamento, invisibilidade ou redução das oportunidades de aprendizagem. Nela, os objetivos educacionais permanecem relevantes, mas os caminhos para alcançá-los podem ser diferentes.

Construir uma educação inclusiva para todos implica, portanto, deslocar a expectativa de adaptação unilateral. Não cabe somente ao estudante aprender a suportar a escola tal como ela está organizada. A escola também precisa rever seus tempos, espaços, linguagens, formas de avaliação e relações. Ao realizar esse movimento, não beneficia apenas aqueles que possuem um diagnóstico formal. Torna-se mais acessível, humana e pedagogicamente responsável para todos os que nela aprendem e convivem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, e247367, 2023. DOI: 10.1590/2175-35392023-247367.

BOTHA, Monique; CHAPMAN, Robert; GIWA ONAIWU, Morénike; KAPP, Steven K.; STANNARD ASHLEY, Abs; WALKER, Nick. The neurodiversity concept was developed collectively: an overdue correction on the origins of neurodiversity theory. **Autism**, London, v. 28, n. 6, p. 1591-1594, 2024. DOI: 10.1177/13623613241237871.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Wakefield, MA: CAST, 2024.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência**, Campinas, n. 135, fev. 2012.

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

SILVA, Kátia Raquel da. **Tecendo saberes com a arte: neurodiversidade e inclusão escolar na Educação Infantil**. 2026. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026. DOI: 10.14393/ufu.di.2026.5006.

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

SOUTO, Waleska Karinne Soares Coutinho. **Superdotação e TDAH: práticas educacionais inclusivas de atendimento a estudantes do Ensino Fundamental e Médio**. 2023. 267 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

WALKER, Nick. **Neuroqueer heresies: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment, and postnormal possibilities**. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.