

NEURODIVERGÊNCIA NA ESCOLA: O OLHAR PARA O TEA, TDAH E DISLEXIA COMO FORMAS NATURAIS DE FUNCIONAMENTO CEREBRAL, E NÃO APENAS DEFICITS

NEURODIVERGENCE AT SCHOOL: THE PERSPECTIVE ON ASD, ADHD, AND DYSLEXIA AS NATURAL FORMS OF BRAIN FUNCTIONING RATHER THAN MERE DEFICITS

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-085>

Rejane Bonadimann Minuzzi

Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social - Feevale

E-mail: rejane.minuzzi74@gmail.com

Denise Bueno dos Santos Fonseca

Graduação em Pedagogia – UNIP

E-mail: denise.santos9103@gmail.com

Elizama Alves de Aquino

Graduação em Pedagogia - UNIVAG

E-mail: aquiprof@gmail.com

Manoel Pessoa da Silva

Graduação em Letras - UFMS

E-mail: peessoapoliedro2022@gmail.com

Eli Sousa dos Santos

Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Faculdade de Educação de Tangará da Serra

E-mail: santossthefany383@gmail.com

Graziele Beatriz Varreira Arend

Especialização em Psicologia e Desenvolvimento Infantil – Faculdade Metropolitana

E-mail: graziele.arend@gmail.com

Leocádia Boraczynski Boehm

Graduação em Pedagogia - UFMT

E-mail: leocadiaborac@gmail.com

Eliana Silva

Graduação em Pedagogia

Dilva Pereira Coelho

Graduação em Pedagogia - UFMT

E-mail: dilvacoelhos@gmail.com

Markélia de França Silva Batista

Graduação em Pedagogia

E-mail: markysfs_2004@hotmail.com

Resumo

O presente artigo aborda a urgência de uma transformação paradigmática na educação contemporânea, propondo a compreensão da neurodivergência, em especial o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, não como déficits ou falhas orgânicas, mas como variações naturais e legítimas do funcionamento cerebral. A partir de uma perspectiva baseada na neurodiversidade e no Desenho Universal para a Educação (DUA), o estudo discute como o modelo tradicional de ensino, historicamente padronizado e excludente, impõe barreiras artificiais aos estudantes. O desenvolvimento explora os perfis cognitivos plurais e as fortalezas associadas a essas condições, destacando a necessidade de flexibilização metodológica, eliminação de barreiras sensoriais e adoção de práticas pedagógicas multimodais. Conclui-se que a valorização da pluralidade cognitiva transforma a diversidade em um patrimônio coletivo, promovendo um ambiente escolar mais humanizado, inclusivo e emancipatório para toda a comunidade.

Palavras-chave: Desenho Universal para a Aprendizagem; Dislexia; Escola inclusiva; Neurodiversidade; Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH); Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Abstract

This article addresses the urgency of a paradigm shift in contemporary education, proposing the understanding of neurodivergence—specifically Autism Spectrum Disorder (ASD), Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), and dyslexia—not as deficits or organic failures, but as natural and legitimate variations of brain functioning. From a perspective grounded in neurodiversity and Universal Design for Learning (UDL), the study discusses how the traditional teaching model, historically standardized and exclusionary, imposes artificial barriers on students. The development explores plural cognitive profiles and the strengths associated with these conditions, highlighting the need for methodological flexibility, the elimination of sensory barriers, and the adoption of multimodal pedagogical practices. It is concluded that valuing cognitive plurality transforms diversity into a collective asset, fostering a more humanized, inclusive, and emancipatory school environment for the entire community.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD); Autism Spectrum Disorder (ASD); Dyslexia; Inclusive school; Neurodiversity; Universal Design for Learning.

1 INTRODUÇÃO

A escola contemporânea vive um momento urgente de transformação. Historicamente estruturada sob um modelo padronizado de ensino, a instituição educacional muitas vezes operou sob a premissa de que todos os alunos devem aprender do mesmo modo, no mesmo ritmo e com os mesmos recursos.

No entanto, a ciência e a prática pedagógica contemporânea nos convidam a mudar essa lente. Compreender a neurodivergência, em especial o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia, não como déficits ou falhas a serem corrigidas, mas como variações naturais da biodiversidade humana e formas legítimas de funcionamento cerebral, é o primeiro passo para construirmos uma educação verdadeiramente inclusiva e humanizada.

O conceito de neurodiversidade, cunhado no final da década de 1990 pela socióloga Judy Singer, propõe uma mudança radical de paradigma: assim como a biodiversidade é essencial para a sustentabilidade dos ecossistemas naturais, a diversidade neurológica é indispensável para a evolução, a criatividade e a resiliência da sociedade humana. Essa perspectiva recusa a ideia de que existe um "cérebro ideal" ou "normal", validando todas as formas de cognição como variações normais do projeto genético humano.

Apesar dos avanços científicos nessa área, o sistema educacional tradicional permaneceu, por muito tempo, ancorado em um padrão industrial de ensino, aquele em que a sala de aula opera como uma linha de montagem e o sucesso é medido pela conformidade do estudante a um ritmo único de assimilação. Nesse cenário, tudo o que foge à norma estatística ou comportamental é rotulado precipitadamente como patologia, erro ou incapacidade, recaindo sobre o aluno o fardo de "não se encaixar".

Promover um olhar sensível e fundamentado sobre o TEA, o TDAH e a dislexia dentro do espaço escolar significa, portanto, dismantelar essas barreiras invisíveis da exclusão sutil. Mais do que incluir para cumprir uma exigência legal, a escola do século XXI precisa abraçar a neurodiversidade como um convite urgente para redescobrir a pluralidade do pensamento, garantindo que cada estudante encontre no ambiente acadêmico um espaço seguro para florescer a partir de sua própria essência.

2 COMPREENDENDO OS FUNCIONAMENTOS NEURODIVERGENTES

Para acolher a neurodiversidade de forma efetiva no cotidiano escolar, torna-se imprescindível transcender os diagnósticos puramente clínicos e patologizantes, compreendendo que o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia representam modos singulares de organização e processamento neurológico (Santos, 2026). Cada uma dessas condições expressa formas legítimas de adaptação e interação com o mundo, cujas características, longe de constituírem déficits intrínsecos, revelam perfis cognitivos plurais que enriquecem a ecologia da sala de aula quando respaldados por práticas pedagógicas flexíveis e não discriminatórias.

No âmbito do TEA, os estudantes manifestam formas particulares de perceber o ambiente, comunicar-se e estabelecer vínculos sociais, frequentemente associadas a uma capacidade refinada de atenção aos detalhes e a interesses profundos em áreas específicas do conhecimento (Nascimento, 2026). Conforme apontam as discussões contemporâneas sobre inclusão, as barreiras enfrentadas por esses alunos na escola raramente decorrem de uma incapacidade intrínseca de aprender, mas sim de ambientes excessivamente rígidos e sobrecarregados sensorialmente (Rosa; Borges 2024). Da mesma forma, o TDAH e a dislexia refletem funcionamentos cerebrais marcados por alta criatividade, pensamento divergente e destreza em abordagens narrativas ou espaciais, as quais entram em conflito crônico com o modelo tradicional de ensino baseado na memorização passiva e na linearidade mecânica (Rosa; Borges 2024).

Superar o viés do déficit exige, portanto, uma reestruturação profunda do ecossistema escolar, fundamentada em diretrizes de equidade e justiça educacional (Santos, 2026). Em vez de exigir que o educando se amolde a um padrão estático de desempenho, cabe à instituição de ensino flexibilizar suas metodologias e remover barreiras atitudinais e arquitetônicas, assegurando que as potencialidades inerentes ao funcionamento neurodivergente encontrem espaço legítimo para florescer e transformar a dinâmica coletiva de aprendizagem (Nascimento, 2026).

Além disso, a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva demanda que os educadores compreendam a dislexia e os demais transtornos do neurodesenvolvimento sob a ótica da neurodiversidade, superando a crença equivocada de que as dificuldades de aprendizagem são sinônimos de desinteresse ou baixa capacidade intelectual (Rosa; Borges 2024). A dislexia, por exemplo, envolve uma organização cerebral diferenciada no processamento fonológico que frequentemente vem acompanhada de talentos notáveis em áreas como o raciocínio espacial, a arquitetura visual e a resolução holística de problemas (Rosa; Borges 2024). Quando a escola restringe sua avaliação apenas à decodificação textual tradicional, ela silencia essas competências e impõe barreiras artificiais que desvalorizam o potencial criativo do estudante (Santos, 2026).

Nesse sentido, a transição de um paradigma clínico-reabilitador para um modelo socioeducativo e ecológico exige que as intervenções pedagógicas deixem de focar exclusivamente no aluno para abranger também o ambiente escolar como um todo (Nascimento, 2026). Isso implica capacitar o corpo docente para reconhecer os sinais de sobrecarga sensorial, desregulação atencional ou fadiga cognitiva não como problemas de comportamento, mas como pedidos implícitos por flexibilização metodológica (Rosa; Borges 2024). Os mesmos autores reforçam que a utilização de recursos multimodais, o oferecimento de rotinas previsíveis e o respeito ao ritmo próprio de processamento de cada estudante são estratégias fundamentais que transformam a sala de aula em um espaço de acolhimento e desenvolvimento pleno.

Por fim, é imperativo reconhecer que a valorização do TEA, do TDAH e da dislexia como formas legítimas de funcionamento cerebral beneficia toda a comunidade escolar, e não apenas os alunos

diagnosticados (Santos, 2026). Ao flexibilizar o currículo e diversificar as formas de ensino e avaliação, a escola promove um ambiente que estimula a empatia, o pensamento crítico e a cooperação entre pares (Nascimento, 2026). Essa abertura à pluralidade cognitiva prepara os estudantes para viverem em uma sociedade complexa e diversa, onde a inovação e a resolução de problemas dependem exatamente da multiplicidade de perspectivas e de mentes que funcionam de maneiras singulares (Rosa; Borges 2024).

3 O PAPEL DA ESCOLA: DA ADAPTAÇÃO AO DESENHO UNIVERSAL

Adotar o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no cotidiano escolar significa reconhecer que a variabilidade humana é a regra, e não a exceção, exigindo que o planejamento pedagógico seja concebido desde a sua origem para atender a essa diversidade de perfis cognitivos (Alves, 2025). Em vez de criar adaptações pontuais ou soluções improvisadas apenas para os alunos com laudos de TEA, TDAH ou dislexia, o DUA propõe a eliminação prévia de barreiras arquitetônicas, atitudinais e metodológicas, oferecendo múltiplos meios de engajamento, representação e expressão que beneficiam integralmente toda a turma (Locatelli et al., 2026). Desse modo, a escola deixa de atuar de forma reativa e passa a estruturar um ecossistema educacional preventivo, flexível e acessível por natureza.

Para que essa transição ocorra de maneira efetiva, as instituições de ensino precisam investir na formação continuada dos professores, instrumentalizando-os com práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas e na personalização dos percursos de aprendizagem (Coelho; Silva Junior, 2026). Isso envolve desde a disponibilização de recursos tecnológicos e materiais didáticos multimodais, como áudio-livros, mapas conceituais e ferramentas de apoio visual, até a reconfiguração dos instrumentos de avaliação, que passam a valorizar a compreensão conceitual e a expressão criativa em detrimento da mera memorização ou da padronização da escrita (Alves, 2025). Quando o estudante percebe que suas potencialidades são validadas e que o erro é tratado como parte constitutiva do processo de investigação, os níveis de ansiedade diminuem drasticamente, favorecendo o engajamento e o vínculo com a comunidade escolar (Locatelli et al., 2026).

Além disso, a efetivação de uma escola inclusiva sob a ótica do Desenho Universal requer uma gestão democrática e colaborativa, que envolva ativamente as famílias, os profissionais de atendimento educacional especializado (AEE) e os próprios estudantes na cocriação de estratégias de apoio (Coelho; Silva Junior, 2026). A articulação entre os saberes pedagógicos e clínicos assegura que as especificidades do funcionamento cerebral do TEA, do TDAH e da dislexia sejam compreendidas como diretrizes para o enriquecimento curricular, e não como justificativas para a segregação ou para a infantilização do educando (Alves, 2025). Assim, a escola cumpre sua função social mais transformadora: formar cidadãos autônomos,

críticos e preparados para conviver em uma sociedade plural, onde a singularidade de cada mente humana é tratada como um patrimônio coletivo (Locatelli et al., 2026).

A consolidação desse novo olhar institucional exige, ademais, a superação da cultura do laudo como passaporte único para o atendimento às necessidades educacionais do estudante (Alves, 2025). Muitas vezes, a burocracia diagnóstica silencia alunos cujas neurodivergências ainda não foram formalizadas, mas que já manifestam necessidades de flexibilização pedagógica e suporte sensorial semelhantes (Locatelli et al., 2026). Um ambiente escolar fundamentado no Desenho Universal opera de modo a acolher a diversidade em seu espectro mais amplo, garantindo que o direito à aprendizagem seja assegurado independentemente da existência ou não de uma certificação clínica oficial (Coelho; Silva Junior, 2026).

Nessa mesma direção, a reconfiguração dos espaços físicos e temporais da escola mostra-se indispensável para a acomodação de perfis neurodivergentes, como os alunos com TDAH e TEA, que podem necessitar de pausas estratégicas ou de ambientes com menor sobrecarga de estímulos sensoriais (Alves, 2025). A flexibilização da gestão do tempo nas atividades avaliativas, a permissão para o uso de fones de ouvido redutores de ruído e a criação de cantos de autorregulação emocional na sala de aula não representam privilégios ou facilidades, mas sim ferramentas de equidade que nivelam o terreno de jogo, permitindo que o aluno demonstre seu verdadeiro potencial cognitivo sem o desgaste exaustivo gerado por barreiras desnecessárias (Locatelli et al., 2026).

Por fim, o sucesso dessa transformação sistêmica depende fundamentalmente do cultivo de um clima escolar centrado na empatia, no respeito mútuo e na escuta ativa (Coelho; Silva Junior, 2026). Quando a gestão escolar e os docentes abrem espaço para que os próprios estudantes neurodivergentes e suas famílias compartilhem suas perspectivas, vivências e necessidades, a comunidade constrói coletivamente uma cultura de pertencimento (Alves, 2025). É por meio desse diálogo constante e horizontal que a escola deixa de ser um espaço de exclusão velada e passa a atuar como um verdadeiro laboratório de cidadania, onde a diversidade cerebral é compreendida não como um obstáculo a ser superado, mas como a expressão mais autêntica da riqueza humana (Locatelli et al., 2026).

4 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO, POSSIBILIDADES E RECURSOS PEDAGÓGICOS

A transição de um modelo excludente para uma prática pedagógica fundamentada na neurodiversidade requer o domínio de estratégias metodológicas concretas que tornem o cotidiano escolar acessível e estimulante. Longe de exigirem fórmulas complexas ou investimentos financeiros inacessíveis, as intervenções bem-sucedidas para alunos com TEA, TDAH e dislexia baseiam-se na previsibilidade, na multimodalidade e na valorização das fortalezas cognitivas de cada estudante (Alves, 2025). O objetivo central é fornecer suportes que reduzam a sobrecarga executiva e sensorial, abrindo caminhos alternativos para que o conhecimento seja construído e demonstrado de maneira autônoma.

No que tange ao suporte aos estudantes no espectro do autismo (TEA) e com TDAH, a estruturação visual e temporal do ambiente e da rotina constitui um recurso de altíssima eficácia (Locatelli et al., 2026). A utilização de quadros de rotina diária, cronogramas visuais, avisos antecipados sobre mudanças de atividades e a divisão de tarefas complexas em etapas menores auxiliam na autorregulação e na diminuição da ansiedade. Além disso, para alunos com TDAH, a inserção de pausas ativas estruturadas, o uso de suportes táteis discretos para canalização da energia (como os *fidget toys*) e a alternância entre momentos de exposição dialogada e atividades dinâmicas evitam a fadiga atencional e favorecem o engajamento prolongado na tarefa (Coelho; Silva Junior, 2026).

Para os estudantes com dislexia e outros perfis de processamento fonológico, a tecnologia assistiva e a multimodalidade do ensino despontam como ferramentas transformadoras (Santos, 2026). O acesso a softwares de conversão de texto em áudio, leitores de tela, fontes tipográficas de alta legibilidade, mapas conceituais digitais e a possibilidade de realizar avaliações orais ou em formato multimídia permitem que o aluno demonstre sua real compreensão conceitual sem ser travado pelas barreiras da decodificação mecânica da escrita (Rosa; Borges 2024). Deste modo, os mesmos autores afirmam que ao diversificar os recursos pedagógicos, a escola não apenas acolhe as especificidades do funcionamento cerebral neurodivergente, mas eleva a qualidade da aprendizagem para todos os alunos da turma.

Outro aspecto fundamental no planejamento de intervenções pedagógicas é a flexibilização e a personalização dos instrumentos de avaliação, que devem refletir a diversidade de caminhos pelos quais o conhecimento pode ser assimilado e expresso (Alves, 2025). Em vez de impor provas escritas padronizadas que muitas vezes punem a desorganização espacial do disléxico ou a dispersão momentânea do estudante com TDAH, os professores podem adotar avaliações processuais, portfólios, apresentações orais, projetos colaborativos e mapas mentais (Locatelli et al., 2026). Essa diversificação avaliativa não apenas mitiga o estresse acadêmico e a ansiedade de desempenho, mas também garante que a nota final seja uma medida fidedigna da aprendizagem do aluno, e não uma punição pelas barreiras metodológicas do próprio sistema escolar (Coelho; Silva Junior, 2026).

Adicionalmente, a promoção de um ambiente de aprendizagem colaborativo e o estímulo à tutoria entre pares desempenham um papel de destaque na consolidação dessas práticas (Santos, 2026). Quando a sala de aula é organizada em equipes heterogêneas, os estudantes têm a oportunidade de compartilhar diferentes habilidades cognitivas, permitindo que o aluno neurodivergente colabore com suas fortalezas, como a visão criativa, a hiperconcentração em temas específicos ou o pensamento divergente, enquanto recebe apoio em suas áreas de maior vulnerabilidade (Rosa; Borges 2024). Essa dinâmica horizontalizada, de acordo com os autores já citados, combate o estigma do isolamento, promove a empatia coletiva e

fortalece a autoestima de todos os envolvidos, transformando a diversidade em um recurso pedagógico vivo e atuante.

Por fim, o sucesso duradouro dessas estratégias depende de um monitoramento contínuo e de ajustes flexíveis baseados na escuta atenta do próprio aluno e de sua família (Alves, 2025). Cada indivíduo neurodivergente possui uma constelação única de características, o que significa que fórmulas prontas e engessadas tendem a falhar se não houver sensibilidade para adaptá-las à realidade de cada sala de aula (Locatelli et al., 2026). Ao estabelecer um diálogo franco e constante com os estudantes e com a equipe especializada, o professor assume seu papel de mediador e pesquisador da própria prática, construindo, dia após dia, um ecossistema educacional verdadeiramente aberto, acolhedor e emancipatório (Coelho; Silva Junior, 2026).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão aprofundada sobre a neurodivergência no ambiente escolar, compreendendo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e a dislexia não como déficits ou falhas orgânicas, mas como variações naturais e legítimas do funcionamento cerebral, revela a urgência de uma guinada paradigmática na educação contemporânea. A persistência de um modelo pedagógico padronizado e excludente já não encontra respaldo científico ou social em um mundo que demanda pluralidade de pensamentos e soluções criativas. Superar a lógica patologizante exige abandonar a tentativa estéril de adequar o estudante a um molde rígido, redirecionando o foco para a flexibilização do ecossistema escolar e para a eliminação prévia de barreiras atitudinais, metodológicas e sensoriais.

Nesse percurso, a adoção dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), aliada a estratégias de intervenção multimodais, tecnologias assistivas e à personalização dos processos avaliativos, demonstra que a acessibilidade pedagógica beneficia integralmente toda a comunidade escolar, e não apenas os alunos diagnosticados. Quando a escola acolhe a previsibilidade visual, respeita os tempos individuais de processamento, valoriza as fortalezas cognitivas e promove a colaboração entre pares, ela deixa de ser um espaço de seleção punitiva e passa a atuar como um verdadeiro laboratório de emancipação humana e cidadania.

Em suma, enxergar a neurodiversidade como um patrimônio coletivo é o pilar para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, humanizada e democrática. Garantir que o TEA, o TDAH e a dislexia encontrem acolhimento, respeito e estímulo nas salas de aula é assegurar que a pluralidade do intelecto humano seja celebrada em sua totalidade. Afinal, é na convergência de mentes que funcionam de maneiras singulares que a escola cumpre sua missão mais nobre: formar sujeitos autônomos, críticos e preparados para transformar a diversidade do mundo em potência criativa para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria. **Desenho Universal para a Aprendizagem e inclusão escolar**: caminhos para a prática docente. São Paulo: Cortez, 2025.

COELHO, Wagner; SILVA JUNIOR, Newton. ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM TDAH E TEA: REVISÃO SISTEMÁTICA DE TIPOS DE ESTUDOS E FERRAMENTAS EDUCACIONAIS. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 3, p. 1–14, 30 mar.2026. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/pt_BR/article/view/23850 Acesso em: 29 set. 2026.

LOCATELLI, Rodrigo Leite; PAIXÃO, Joelson Lopes da; COSTA, Leonardo Corrêa; OLIVEIRA, Éder Geovani da Paz; FARIAS, Magda Regina Dias; RODRIGUES, Letícia Leite. Tecnologia assistiva na educação inclusiva: inovação, acessibilidade e práticas pedagógicas contemporâneas. **Revista Ilustração**, v. 7, n. 3, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i3.550>. Acesso em: 20 set. 2026.

NASCIMENTO, Damares Sousa Gois. Inclusão de TDAH e autismo em salas regulares: desafio, planejamento e resultados. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 11, Ed. 04, Vol. 02, p. 21-34, abr. 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/tdah-e-autismo-em-salas>. Acesso em: 29 set. 2026.

ROSA, Sanny Silva da; BORGES, Juliana de Moura. “UM ESTRANHO NO NINHO”: Tensões e contradições da educação inclusiva confrontadas pela presença de estudantes com TEA em salas de aula comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 30, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0072> .Acesso em: 29 set. 2026.

SANTOS, Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos. Neurodiversidade no campo educativo: uma pauta urgente. **Educação em Contexto**, v. 12, n. 2, p. 33-50, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20801991>. Acesso em: 24 set. 2026.