

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
COLABORATIVAS NA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA:  
ESTRATÉGIAS  
INTERDISCIPLINARES PARA  
O DESENVOLVIMENTO  
COGNITIVO E  
SOCIOEMOCIONAL DE  
ESTUDANTES COM TEA E  
TDAH**

**COLLABORATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN INCLUSIVE EDUCATION:  
INTERDISCIPLINARY STRATEGIES FOR THE COGNITIVE AND SOCIO-  
EMOTIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WITH ASD AND ADHD**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e  
Artes

• 11/06/2026

---

Fernanda Nascimento Almeida<sup>1</sup>

Jose Francisco de Sousa<sup>2</sup>

Ana Luiza Firmeza Rocha<sup>3</sup>

---

## RESUMO

A consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer a articulação de práticas pedagógicas que considerem as especificidades neurodesenvolvimentais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Em contextos escolares marcados por heterogeneidade, desigualdades educacionais e desafios de permanência e aprendizagem, torna-se necessário superar modelos pedagógicos homogeneizadores, centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos e na adaptação curricular superficial. O presente estudo analisa estratégias pedagógicas colaborativas, fundamentadas na interdisciplinaridade, no trabalho conjunto entre professores, Atendimento Educacional Especializado, equipe multiprofissional e família, como mecanismos para potencializar o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com TEA e TDAH. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico-reflexiva, fundamentada em autores reais e pertinentes do campo da educação inclusiva, da psicologia histórico-cultural, da aprendizagem significativa, da neurodiversidade e das práticas colaborativas, como Lev Vigotski, David Ausubel, Maria Teresa Eglér Mantoan, Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Tony Booth, Mel Ainscow, Russell Barkley, Thomas Brown, Uta Frith, Simon Baron-Cohen e Temple Grandin. O artigo também dialoga com marcos legais brasileiros, como a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei nº 12.764/2012. Os resultados evidenciam que metodologias ativas estruturadas, recursos visuais, rotinas previsíveis, flexibilização curricular, avaliação inclusiva, autorregulação, mediações socioemocionais e acompanhamento individualizado podem favorecer autonomia, participação,

engajamento e aprendizagem. Conclui-se que práticas colaborativas e interdisciplinares não apenas beneficiam estudantes com TEA e TDAH, mas qualificam a cultura escolar como um todo, fortalecendo equidade, pertencimento e desenvolvimento integral.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; TEA; TDAH; práticas pedagógicas; interdisciplinaridade; desenvolvimento socioemocional.

## **ABSTRACT**

The consolidation of truly inclusive education requires the articulation of pedagogical practices that consider the neurodevelopmental specificities of students with Autism Spectrum Disorder and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. In school contexts marked by heterogeneity, educational inequalities, and challenges related to permanence and learning, it is necessary to overcome homogenizing pedagogical models centered exclusively on content transmission and superficial curricular adaptation. This study analyzes collaborative pedagogical strategies based on interdisciplinarity and joint work among teachers, Specialized Educational Assistance, multidisciplinary teams, and families as mechanisms to enhance the cognitive and socio-emotional development of students with ASD and ADHD. The research adopts a qualitative, bibliographic, and analytical-reflective approach, grounded in real and relevant authors from the fields of inclusive education, historical-cultural psychology, meaningful learning, neurodiversity, and collaborative practices, such as Lev Vygotsky, David Ausubel, Maria Teresa Eglér Mantoan, Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Tony Booth, Mel Ainscow, Russell Barkley, Thomas Brown, Uta Frith, Simon Baron-Cohen, and Temple Grandin. The article also dialogues with Brazilian legal frameworks, such as the Brazilian Inclusion Law, the National

Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, and Law No. 12,764/2012. The results show that structured active methodologies, visual resources, predictable routines, curricular flexibility, inclusive assessment, self-regulation, socio-emotional mediation, and individualized monitoring can foster autonomy, participation, engagement, and learning. The study concludes that collaborative and interdisciplinary practices not only benefit students with ASD and ADHD but also improve the school culture as a whole, strengthening equity, belonging, and integral development.

**Keywords:** Inclusive education; ASD; ADHD; pedagogical practices; interdisciplinarity; socio-emotional development.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais compromissos éticos, políticos e pedagógicos da escola contemporânea. Sua efetivação exige que os sistemas de ensino reconheçam a diversidade humana como elemento constitutivo do processo educacional e não como exceção a ser administrada de forma paralela. No cotidiano escolar, essa diversidade manifesta-se em diferenças culturais, sociais, linguísticas, cognitivas, emocionais, sensoriais, físicas e neurodesenvolvimentais. Entre essas expressões, destacam-se estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, cujas trajetórias escolares frequentemente revelam tanto potencialidades quanto barreiras produzidas por práticas pedagógicas pouco flexíveis.

A inclusão de estudantes com TEA e TDAH não pode ser reduzida ao acesso formal à matrícula. A presença física na sala de aula comum, embora fundamental, não assegura participação, aprendizagem,

pertencimento ou desenvolvimento integral. Muitos estudantes permanecem em classes regulares, mas enfrentam dificuldades de comunicação, atenção, autorregulação, organização, interação social, flexibilidade cognitiva, planejamento, compreensão de instruções, permanência em atividades longas e adaptação a ambientes escolares ruidosos e imprevisíveis. Quando a escola responde a essas necessidades apenas com adaptações superficiais, reforça a lógica da integração, na qual o estudante precisa se ajustar ao modelo existente, em vez de a escola reorganizar suas práticas para remover barreiras.

No Brasil, o direito à educação inclusiva encontra respaldo em diferentes marcos normativos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência assegura sistema educacional inclusivo em todos os níveis e estabelece a necessidade de recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios necessários à aprendizagem e à participação. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino aos estudantes público-alvo da educação especial. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e estabelecendo diretrizes para proteção de seus direitos.

Embora o TDAH nem sempre seja enquadrado automaticamente como deficiência no contexto escolar, estudantes com esse transtorno podem demandar apoios educacionais, adaptações, intervenções comportamentais e estratégias de organização da aprendizagem. O Centers for Disease Control and Prevention

destaca que escolas podem oferecer a crianças com TDAH gerenciamento comportamental em sala, treinamento organizacional, serviços de educação especial ou acomodações destinadas a reduzir os impactos do transtorno sobre a aprendizagem. Essa perspectiva reforça que a resposta educacional ao TDAH deve ser pedagógica, institucional e colaborativa, não limitada ao diagnóstico clínico ou à responsabilização individual do estudante.

O TEA envolve características relacionadas à comunicação social, à interação, aos interesses restritos ou intensos, à necessidade de previsibilidade, à sensibilidade sensorial e a diferentes formas de processamento cognitivo. Já o TDAH envolve dificuldades persistentes de atenção, impulsividade, hiperatividade, autorregulação, planejamento, memória de trabalho e organização, ainda que se manifeste de maneira diversa em cada estudante. Em ambos os casos, os desafios escolares não decorrem apenas das características individuais, mas também das barreiras impostas por ambientes rígidos, avaliações padronizadas, instruções pouco claras, currículos fragmentados, excesso de estímulos, práticas expositivas prolongadas e baixa articulação entre profissionais.

A perspectiva da neurodiversidade contribui para deslocar o olhar da escola. Em vez de compreender TEA e TDAH exclusivamente como déficits a serem corrigidos, essa abordagem reconhece diferenças neurocognitivas como parte da diversidade humana. Isso não significa negar dificuldades reais, mas compreender que a escola deve criar condições para que diferentes formas de aprender, comunicar, participar e se organizar sejam legitimadas. Nesse sentido, estudantes com TEA e TDAH não devem ser vistos como

problemas individuais, mas como sujeitos de direitos que desafiam a escola a qualificar suas práticas pedagógicas.

A aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel, também oferece contribuição relevante. Para Ausubel, a aprendizagem ocorre de modo mais consistente quando novos conhecimentos se relacionam de forma substantiva e não arbitrária à estrutura cognitiva prévia do estudante. Essa perspectiva é especialmente importante para estudantes com TEA e TDAH, pois permite valorizar interesses específicos, conhecimentos prévios, experiências concretas, recursos visuais, organizadores prévios, atividades contextualizadas e estratégias que favoreçam sentido e engajamento.

A psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski, por sua vez, destaca o papel da mediação social no desenvolvimento. A aprendizagem não ocorre isoladamente, mas por meio de instrumentos, signos, linguagem, interação e apoio. O conceito de zona de desenvolvimento proximal permite compreender que estudantes podem avançar quando recebem mediações adequadas de professores, colegas, familiares e profissionais de apoio. Para estudantes com TEA e TDAH, essas mediações podem incluir instruções estruturadas, apoio à organização, previsibilidade, recursos multissensoriais, intervenções socioemocionais, tutoria entre pares e flexibilização das formas de participação.

Diante desse cenário, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: **como práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com TEA e TDAH na educação inclusiva?**

O objetivo geral é analisar estratégias pedagógicas colaborativas voltadas ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com TEA e TDAH em contextos escolares inclusivos. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir fundamentos da educação inclusiva aplicados ao TEA e ao TDAH; b) analisar o papel da interdisciplinaridade e do trabalho colaborativo entre professores, AEE, equipe multiprofissional e família; c) identificar estratégias pedagógicas inclusivas, como metodologias ativas estruturadas, recursos visuais, flexibilização curricular e acompanhamento individualizado; d) discutir a importância da formação docente continuada; e e) propor diretrizes para construção de ambientes escolares acolhedores, responsivos e promotores de desenvolvimento integral.

Defende-se como tese central que práticas pedagógicas colaborativas, quando planejadas de forma interdisciplinar e orientadas pela compreensão das especificidades neurodesenvolvimentais, favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica de estudantes com TEA e TDAH, mas também sua autonomia, autorregulação, participação social, autoestima e pertencimento escolar.

## **2. METODOLOGIA**

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e analítico-reflexiva. Essa escolha justifica-se pela necessidade de compreender criticamente os fundamentos teóricos e pedagógicos das práticas colaborativas na educação inclusiva, articulando contribuições da educação especial, da psicologia da aprendizagem, da neurodiversidade, da formação docente e da interdisciplinaridade.

A pergunta norteadora da investigação foi: **quais estratégias pedagógicas colaborativas e interdisciplinares podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com TEA e TDAH em contextos escolares inclusivos?**

Foram analisadas obras e estudos de autores reconhecidos no campo da educação inclusiva, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Tony Booth e Mel Ainscow. Também foram considerados autores clássicos e contemporâneos da aprendizagem e desenvolvimento, como Lev Vigotski e David Ausubel. Para compreensão do TEA, dialoga-se com Uta Frith, Simon Baron-Cohen e Temple Grandin, considerando também leituras críticas da neurodiversidade. Para o TDAH, são mobilizados Russell Barkley e Thomas Brown, autores amplamente reconhecidos nos estudos sobre funções executivas, autorregulação e dificuldades atencionais.

Também foram examinados documentos legais e institucionais, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei nº 12.764/2012, por constituírem marcos fundamentais para a compreensão do direito à educação inclusiva no Brasil.

Os critérios de inclusão das fontes foram: pertinência com educação inclusiva; relação direta com TEA, TDAH, neurodesenvolvimento ou práticas pedagógicas; contribuição para a discussão sobre interdisciplinaridade, colaboração escolar e desenvolvimento socioemocional; reconhecimento acadêmico dos autores; e aplicabilidade ao contexto da educação básica.

Foram excluídos materiais meramente opinativos, conteúdos comerciais, textos sem autoria identificável e publicações que tratassem estudantes com TEA e TDAH apenas pela lógica de correção comportamental, sem considerar direitos, subjetividade, participação e aprendizagem.

A análise foi organizada em oito categorias: a) fundamentos da educação inclusiva; b) especificidades pedagógicas do TEA; c) especificidades pedagógicas do TDAH; d) práticas colaborativas e interdisciplinaridade; e) metodologias ativas estruturadas; f) recursos visuais e organização do ambiente; g) flexibilização curricular e avaliação inclusiva; h) desenvolvimento socioemocional e autorregulação.

Por se tratar de estudo bibliográfico, não houve coleta direta com seres humanos. Ainda assim, a pesquisa assume postura ética de valorização da dignidade dos estudantes com TEA e TDAH, recusa de perspectivas capacitistas e defesa de uma escola pública democrática.

### **3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TEA E TDAH: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA RESPONSIVA**

A educação inclusiva pressupõe que a escola deve organizar-se para acolher a diversidade de seus estudantes. Essa afirmação parece simples, mas exige mudança profunda no modo como a instituição escolar compreende currículo, avaliação, comportamento, participação e aprendizagem. Historicamente, a escola moderna foi estruturada por padrões de normalidade: todos devem aprender os mesmos conteúdos, no mesmo tempo, da mesma forma e demonstrar aprendizagem por instrumentos semelhantes.

Estudantes que se afastam desse padrão costumam ser vistos como problemas individuais.

A inclusão rompe com essa lógica ao afirmar que as diferenças não devem justificar exclusão, segregação ou baixa expectativa. Mantoan defende que a escola inclusiva não é aquela que apenas permite a entrada de todos, mas aquela que transforma práticas para que todos participem. Essa compreensão é essencial para estudantes com TEA e TDAH, pois muitas barreiras que enfrentam são produzidas por práticas escolares rígidas.

No caso do TEA, estudantes podem precisar de previsibilidade, apoio visual, comunicação clara, redução de sobrecarga sensorial, mediação nas interações sociais e respeito a interesses específicos. Esses elementos não devem ser interpretados como privilégios, mas como condições de acessibilidade pedagógica. Um estudante autista que se desorganiza diante de mudanças inesperadas pode participar melhor quando a rotina é antecipada. Um estudante que tem dificuldade com linguagem figurada pode compreender melhor instruções objetivas. Um estudante com hipersensibilidade auditiva pode precisar de estratégias para lidar com ruídos.

No caso do TDAH, estudantes podem apresentar dificuldades de manter atenção sustentada, controlar impulsos, organizar materiais, iniciar tarefas, concluir atividades longas, planejar etapas e regular emoções. Barkley compreende o TDAH como transtorno relacionado a prejuízos na autorregulação e nas funções executivas. Brown também enfatiza dificuldades em sistemas de atenção, organização, memória de trabalho, esforço, emoção e ação. Na escola, essas dificuldades podem aparecer como esquecimento de tarefas, inquietação, interrupções, perda de prazos, respostas impulsivas,

desorganização e queda de desempenho, mesmo quando há capacidade intelectual.

É fundamental que professores compreendam que esses comportamentos não são simples falta de vontade. O estudante com TDAH pode desejar aprender e, ainda assim, ter dificuldade de sustentar atenção, organizar-se e controlar impulsos. A resposta pedagógica precisa combinar estrutura, orientação, reforço positivo, divisão de tarefas, rotinas, apoio à organização e avaliação compatível.

A educação inclusiva, portanto, exige uma pedagogia responsiva. Ser responsivo significa observar necessidades concretas, identificar barreiras, ajustar estratégias, monitorar resultados e atuar de forma colaborativa. Não existe uma única metodologia para todos os estudantes com TEA ou TDAH. O que existe são princípios pedagógicos que precisam ser contextualizados.

#### **4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS: CONCEITO E RELEVÂNCIA**

Práticas pedagógicas colaborativas são aquelas construídas por meio do trabalho conjunto entre diferentes sujeitos da comunidade escolar e da rede de apoio do estudante. Elas envolvem professores da sala comum, professores do Atendimento Educacional Especializado, coordenação pedagógica, gestão escolar, profissionais de apoio, família, equipe multiprofissional e, sempre que possível, o próprio estudante.

A colaboração é necessária porque estudantes com TEA e TDAH apresentam necessidades que atravessam dimensões cognitivas, emocionais, sociais, comunicacionais e organizacionais. Nenhum

profissional isolado detém todos os saberes necessários. O professor de matemática pode compreender dificuldades específicas de resolução de problemas; o professor de língua portuguesa pode observar desafios de interpretação textual; o AEE pode contribuir com recursos de acessibilidade e estratégias individualizadas; a família pode informar rotinas, interesses e fatores de desregulação; profissionais da saúde podem oferecer orientações complementares; a coordenação pode organizar o planejamento coletivo.

A colaboração rompe com a lógica da terceirização da inclusão. Em muitas escolas, acredita-se que o estudante com TEA ou TDAH é responsabilidade do professor de apoio, do AEE ou da família. Essa visão é inadequada. A inclusão é responsabilidade da escola como instituição. O professor da sala comum é responsável pelo ensino curricular; o AEE apoia e complementa; a gestão cria condições; a família participa; a rede multiprofissional orienta quando necessário.

Booth e Ainscow, ao desenvolverem o Index for Inclusion, defendem a identificação e remoção de barreiras à aprendizagem e à participação. Essa abordagem ajuda a compreender que a colaboração deve perguntar: quais barreiras impedem esse estudante de participar? O que pode ser modificado no currículo, na comunicação, no ambiente, na avaliação ou na rotina? Quem pode contribuir para essa mudança?

As práticas colaborativas podem incluir reuniões pedagógicas interdisciplinares, estudos de caso, elaboração de Plano Educacional Individualizado, planejamento conjunto entre professores e AEE, acompanhamento periódico, comunicação com família, observação

em sala, construção coletiva de materiais e avaliação compartilhada das estratégias.

A colaboração também favorece coerência. Estudantes com TEA e TDAH podem sofrer quando cada professor adota regras, formatos e expectativas muito diferentes sem comunicação entre si. A previsibilidade e a consistência são fundamentais. Quando a equipe escolar combina estratégias comuns, o estudante encontra ambiente mais organizado.

## **5. INTERDISCIPLINARIDADE E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO**

A interdisciplinaridade é essencial para práticas pedagógicas inclusivas porque o desenvolvimento cognitivo não ocorre em compartimentos isolados. Estudantes com TEA e TDAH podem apresentar dificuldades que atravessam diferentes disciplinas: interpretação de enunciados, organização de etapas, compreensão de abstrações, atenção sustentada, planejamento, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e generalização de conhecimentos.

No modelo escolar fragmentado, cada professor observa apenas sua disciplina. O professor de história percebe dificuldade de leitura; o de matemática percebe dificuldade de organização do raciocínio; o de biologia percebe dificuldade de registro; o de educação física percebe dificuldades de interação. Se essas observações não são integradas, a escola perde a possibilidade de construir uma resposta pedagógica consistente.

A interdisciplinaridade permite identificar padrões. Um estudante com TDAH que não entrega trabalhos em várias disciplinas pode precisar de apoio à organização e divisão de tarefas, e não apenas de advertências. Um estudante autista que evita apresentações orais

em diferentes aulas pode precisar de alternativas comunicacionais e preparação prévia. Um estudante que se destaca quando o conteúdo envolve seus interesses pode se beneficiar de projetos integradores.

Ausubel contribui ao indicar que a aprendizagem significativa depende da relação entre conhecimentos prévios e novos conteúdos. Projetos interdisciplinares podem favorecer essa relação porque conectam diferentes saberes em torno de problemas concretos. Para estudantes com TEA, essa abordagem pode utilizar interesses específicos como eixo de aprendizagem. Para estudantes com TDAH, projetos com etapas claras, produtos concretos e participação ativa podem aumentar engajamento.

Vigotski também ajuda a compreender a interdisciplinaridade como mediação cultural. O conhecimento escolar não é apenas acúmulo de conteúdos, mas apropriação de instrumentos simbólicos. A interdisciplinaridade amplia os caminhos de mediação, permitindo que o estudante compreenda conceitos por diferentes linguagens: verbal, visual, corporal, tecnológica, artística, experimental e social.

Entretanto, a interdisciplinaridade inclusiva precisa ser estruturada. Projetos muito abertos, sem etapas definidas, podem gerar ansiedade em estudantes autistas e desorganização em estudantes com TDAH. Portanto, atividades interdisciplinares devem apresentar objetivos claros, cronograma, divisão de tarefas, critérios de avaliação, recursos visuais e acompanhamento docente.

## **6. METODOLOGIAS ATIVAS E ESTRUTURAÇÃO PEDAGÓGICA**

Metodologias ativas podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional de estudantes com TEA e TDAH quando são

planejadas de modo estruturado e inclusivo. Aprendizagem baseada em projetos, resolução de problemas, estudos de caso, rotação por estações, sala de aula invertida e aprendizagem cooperativa podem ampliar engajamento, participação e autonomia.

Para estudantes com TDAH, metodologias ativas podem ser positivas porque reduzem longos períodos de escuta passiva, oferecem movimento, participação, desafio e tarefas mais concretas. Entretanto, se não houver organização, podem aumentar dispersão. O professor precisa dividir atividades em etapas curtas, oferecer instruções claras, estabelecer tempo definido, usar checklists e monitorar progresso.

Para estudantes com TEA, metodologias ativas também podem ser úteis quando há previsibilidade, regras explícitas, papéis definidos e possibilidade de participação conforme seu perfil. Trabalhos em grupo sem mediação podem gerar sofrimento. Por isso, a aprendizagem colaborativa deve ser planejada: quem fará o quê, qual é o objetivo, como será a comunicação, qual produto será entregue e quais apoios estarão disponíveis.

A aprendizagem baseada em projetos é especialmente promissora. Ela permite integrar disciplinas, valorizar interesses, produzir conhecimento aplicado e desenvolver competências socioemocionais. Um projeto sobre sustentabilidade, por exemplo, pode envolver matemática, ciências, língua portuguesa, geografia e tecnologia. Estudantes com TEA podem contribuir com pesquisa detalhada, organização de dados ou produção visual; estudantes com TDAH podem engajar-se em tarefas práticas, entrevistas, experimentos e apresentação criativa, desde que recebam orientação.

A rotação por estações também pode favorecer estudantes com TDAH por alternar atividades e reduzir monotonia. Para estudantes autistas, a organização visual das estações e a previsibilidade do tempo são essenciais. A sala de aula invertida pode funcionar quando o estudante tem acesso prévio ao material em formato acessível e apoio para organizar o estudo.

Portanto, metodologias ativas não são automaticamente inclusivas. Elas tornam-se inclusivas quando incorporam desenho universal para aprendizagem, mediações individualizadas e colaboração docente.

## **7. RECURSOS VISUAIS, ROTINAS E ORGANIZAÇÃO DO AMBIENTE**

Recursos visuais estruturados são estratégias relevantes tanto para estudantes com TEA quanto para estudantes com TDAH. Eles ajudam a organizar informações, reduzir ambiguidade, apoiar memória de trabalho e aumentar previsibilidade. Podem incluir agendas visuais, quadros de rotina, mapas conceituais, fluxogramas, checklists, esquemas, instruções por etapas, cartões de comunicação, tabelas de acompanhamento e organizadores gráficos.

Para estudantes autistas, recursos visuais podem facilitar compreensão de rotinas, regras sociais, sequências de atividades e conceitos abstratos. A visualidade oferece estabilidade em um ambiente que pode ser percebido como imprevisível. Temple Grandin, ao discutir sua experiência como pessoa autista, destaca a importância do pensamento visual para muitos sujeitos no espectro, embora isso não se aplique de forma igual a todos. A escola precisa observar o perfil do estudante.

Para estudantes com TDAH, recursos visuais funcionam como apoios externos às funções executivas. Checklists ajudam a lembrar etapas. Cronogramas ajudam a organizar prazos. Cartões de instrução reduzem esquecimento. Quadros de metas ajudam a monitorar progresso. Como o TDAH envolve dificuldades de autorregulação, apoios ambientais são fundamentais.

A organização do ambiente também importa. Salas muito ruidosas, excesso de estímulos visuais, mudanças inesperadas, instruções dadas apenas oralmente e longas transições podem dificultar a participação. Estratégias como lugares de menor distração, rotina previsível, sinais combinados, intervalos breves, divisão de tarefas e cantos de autorregulação podem ajudar.

A escola deve evitar interpretar toda necessidade de organização como rigidez ou privilégio. Para muitos estudantes com TEA e TDAH, a estrutura é condição de autonomia. Quanto mais claro o ambiente, menos dependente o estudante se torna de intervenções constantes do adulto.

## **8. FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E AVALIAÇÃO INCLUSIVA**

A flexibilização curricular é uma estratégia essencial na educação inclusiva, mas precisa ser compreendida corretamente. Flexibilizar não significa retirar o estudante do currículo, reduzir expectativas ou simplificar de forma empobrecedora. Significa ajustar caminhos, tempos, recursos, linguagens, estratégias e formas de avaliação para garantir acesso ao conhecimento.

Para estudantes com TEA, a flexibilização pode envolver antecipação de conteúdos, uso de interesses específicos, recursos visuais, alternativas à apresentação oral, atividades com estrutura clara,

redução de sobrecarga sensorial e avaliação por diferentes formatos. Para estudantes com TDAH, pode incluir divisão de tarefas, tempo adicional, provas fracionadas, instruções destacadas, apoio à organização, pausas planejadas e feedback frequente.

A avaliação inclusiva deve responder à pergunta: o instrumento avalia o conhecimento ou avalia uma barreira? Uma prova longa, com enunciados extensos e tempo rígido, pode prejudicar um estudante com TDAH que sabe o conteúdo, mas tem dificuldade de atenção sustentada. Uma apresentação oral improvisada pode prejudicar um estudante autista que domina o tema, mas apresenta dificuldade de exposição social. Nesses casos, a avaliação precisa oferecer alternativas.

A avaliação formativa é especialmente importante. Em vez de concentrar tudo em uma prova final, o professor acompanha o processo, identifica dificuldades, oferece devolutivas e ajusta estratégias. Estudantes com TEA e TDAH beneficiam-se de feedback imediato, claro e específico. Comentários genéricos como “preste mais atenção” ou “melhore” são pouco úteis. É melhor indicar: “você resolveu corretamente a primeira etapa, mas esqueceu de justificar a resposta; use este roteiro”.

A flexibilização deve ser planejada colaborativamente e registrada quando necessário. O Plano Educacional Individualizado pode orientar objetivos, estratégias e formas de avaliação, evitando improvisos e desigualdades entre disciplinas.

## **9. DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL, AUTORREGULAÇÃO E PERTENCIMENTO**

A educação inclusiva não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso ao conteúdo escolar ou como esforço para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Embora a aprendizagem cognitiva seja uma dimensão central da escolarização, ela não ocorre de forma isolada. O estudante aprende em um ambiente de relações, emoções, expectativas, vínculos, regras, experiências de pertencimento e reconhecimento. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, essa compreensão torna-se ainda mais necessária, pois muitas dificuldades escolares não estão relacionadas à ausência de capacidade intelectual, mas a barreiras emocionais, comunicacionais, sensoriais, relacionais e organizacionais que interferem diretamente no processo de aprendizagem.

Estudantes com TEA e TDAH podem apresentar grande potencial cognitivo, curiosidade, criatividade, memória, raciocínio lógico, pensamento visual, capacidade de concentração em temas de interesse e habilidades específicas. No entanto, essas potencialidades muitas vezes ficam invisibilizadas quando a escola interpreta suas dificuldades apenas pela lógica da indisciplina, da desatenção, da inadequação comportamental ou da falta de esforço. A inclusão exige outro olhar: compreender que ansiedade, frustração, impulsividade, sobrecarga sensorial, baixa autoestima, rejeição pelos colegas e experiências anteriores de fracasso podem comprometer a participação escolar tanto quanto uma dificuldade estritamente acadêmica.

Nesse sentido, o desenvolvimento socioemocional deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas inclusivas. Ele envolve a capacidade de reconhecer emoções, comunicar necessidades, lidar

com frustrações, estabelecer vínculos, participar de interações sociais, compreender regras de convivência, desenvolver empatia, construir autoestima, regular comportamentos e sentir-se pertencente ao grupo escolar. Essas habilidades não surgem espontaneamente para todos os estudantes. Elas precisam ser ensinadas, mediadas, praticadas e valorizadas no cotidiano da escola. A escola inclusiva não deve apenas cobrar autorregulação; deve ensinar estratégias para que ela seja construída.

No caso dos estudantes com TEA, o desenvolvimento socioemocional pode envolver desafios específicos relacionados à comunicação social, à interpretação de regras implícitas, à compreensão de expressões faciais, à adaptação a mudanças inesperadas, à participação em grupos, à identificação e nomeação de emoções e à tolerância a ambientes sensorialmente intensos. Muitos estudantes autistas podem sentir ansiedade diante de situações imprevisíveis, mudanças de rotina, excesso de ruído, interações sociais forçadas ou atividades sem estrutura clara. Quando a escola não reconhece essas condições, pode interpretar crises de desregulação como birra, oposição ou falta de educação, produzindo respostas punitivas que intensificam o sofrimento.

Por isso, uma prática inclusiva precisa compreender que comportamentos comunicam necessidades. Um estudante autista que se afasta de um grupo pode estar tentando evitar sobrecarga sensorial ou social. Um estudante que se recusa a realizar uma atividade pode não ter compreendido a instrução, pode estar ansioso diante da mudança ou pode não conseguir iniciar a tarefa sem apoio. Um estudante que apresenta irritabilidade em determinado horário pode estar reagindo ao excesso de estímulos acumulados. A mediação pedagógica começa quando o professor

pergunta não apenas “o que ele está fazendo?”, mas “o que esse comportamento está comunicando?”.

No caso dos estudantes com TDAH, o desenvolvimento socioemocional está frequentemente relacionado à autorregulação, ao controle de impulsos, à tolerância à frustração, à organização emocional, à persistência em tarefas, ao planejamento, à espera da vez e ao autocontrole. Muitas vezes, esses estudantes são rotulados como agitados, desobedientes, preguiçosos ou desorganizados, quando, na verdade, enfrentam dificuldades reais nas funções executivas. Podem saber o que precisam fazer, mas ter dificuldade para iniciar, manter o foco, concluir, controlar respostas impulsivas ou organizar etapas. Essa distância entre intenção e execução produz frustração tanto para o estudante quanto para os professores.

A escola precisa evitar que o estudante com TDAH construa uma identidade escolar marcada pelo fracasso. Repreensões constantes, bilhetes negativos, comparações com colegas, exposição pública de erros e punições repetidas podem gerar baixa autoestima, resistência à escola e desmotivação. Em vez de apenas cobrar que o estudante “preste atenção”, “fique quieto” ou “se organize”, é necessário ensinar estratégias concretas de autorregulação: uso de listas de tarefas, divisão das atividades em etapas menores, marcação de tempo, combinados objetivos, pausas planejadas, reforço positivo, organização visual da rotina e feedback imediato.

A autorregulação não deve ser entendida como simples controle comportamental. Ela envolve a capacidade de perceber o próprio estado emocional e cognitivo, identificar sinais de cansaço, ansiedade ou dispersão, escolher estratégias para retomar a

atividade, pedir ajuda, lidar com erros e persistir diante de dificuldades. Para estudantes com TEA e TDAH, essas habilidades podem demandar ensino explícito. O professor pode, por exemplo, construir com a turma um repertório de estratégias: respirar antes de responder, pedir pausa, usar fone abafador quando permitido, consultar o roteiro da atividade, sinalizar quando não entendeu, dividir a tarefa, marcar o que já foi feito e pedir apoio sem constrangimento.

A linguagem emocional clara é uma estratégia importante. Muitos estudantes têm dificuldade para nomear o que sentem. Em vez de dizer apenas que estão “mal” ou reagir com irritação, podem aprender a identificar se estão frustrados, ansiosos, cansados, confusos, sobrecarregados, tristes ou com raiva. A escola pode utilizar cartões de emoções, escalas visuais, rodas de conversa, diários de autorregulação, semáforos emocionais e momentos breves de checagem emocional. Esses recursos ajudam o estudante a reconhecer seu estado interno antes que ele se transforme em crise ou conflito.

Os combinados de convivência também são fundamentais. Regras escolares precisam ser claras, objetivas, visíveis e construídas com participação dos estudantes. Para estudantes autistas, regras implícitas podem ser difíceis de compreender; para estudantes com TDAH, regras longas e abstratas podem ser esquecidas no momento da ação. Por isso, combinados como “levantar a mão antes de falar”, “pedir ajuda quando não entender”, “respeitar o tempo do colega”, “usar tom de voz adequado” e “avisar quando precisar de pausa” devem ser ensinados, exemplificados e retomados de forma consistente. A clareza das regras reduz conflitos e aumenta segurança.

As rotinas de autorregulação também devem fazer parte da organização escolar. A previsibilidade ajuda estudantes com TEA a se sentirem mais seguros e auxilia estudantes com TDAH a se organizarem melhor. A rotina pode ser apresentada no quadro, em agenda visual ou em roteiro de aula. O professor pode indicar o início, o desenvolvimento e o encerramento das atividades, além do tempo previsto para cada etapa. Quando houver mudanças, elas devem ser antecipadas sempre que possível. Essa estratégia simples diminui ansiedade, reduz comportamentos de oposição e favorece engajamento.

Os espaços de pausa são outra medida importante. Alguns estudantes precisam de breves momentos para se reorganizar emocional ou sensorialmente. A pausa não deve ser tratada como prêmio nem punição, mas como estratégia de autorregulação. Um espaço tranquilo, combinado previamente, pode evitar crises maiores e permitir que o estudante retorne à atividade com mais disponibilidade. No caso de estudantes com TDAH, pausas curtas e planejadas podem ajudar a manter a atenção ao longo do tempo. No caso de estudantes autistas, podem reduzir sobrecarga sensorial e emocional.

A mediação de conflitos também precisa ser educativa. Estudantes com TEA podem interpretar situações sociais de forma literal ou ter dificuldade para perceber intenções dos colegas. Estudantes com TDAH podem reagir impulsivamente antes de avaliar consequências. Em ambos os casos, conflitos não devem ser tratados apenas com punições. A escola deve ajudar os estudantes a compreender o que aconteceu, reconhecer emoções envolvidas, identificar alternativas de resposta e reparar danos quando

necessário. Essa abordagem fortalece habilidades sociais e reduz reincidência.

A tutoria entre pares pode contribuir significativamente para o pertencimento escolar. Colegas podem atuar como parceiros de organização, apoio em atividades, mediação em trabalhos em grupo e referência de convivência. Contudo, essa prática deve ser planejada com cuidado para não transformar um estudante em “cuidador” do outro nem reforçar dependência. A tutoria entre pares deve ser baseada em cooperação, reciprocidade e respeito. Todos podem ajudar e ser ajudados em diferentes momentos. Essa perspectiva fortalece a cultura coletiva da inclusão.

Os grupos cooperativos também são importantes, mas precisam ser estruturados. Trabalhos em grupo sem orientação podem gerar exclusão de estudantes com TEA ou TDAH. O professor deve definir papéis claros, dividir tarefas, estabelecer tempo, explicar regras de participação e acompanhar a interação. Um estudante pode ser responsável por pesquisar, outro por registrar, outro por organizar imagens, outro por apresentar. Essa estrutura reduz ansiedade, dispersão e conflitos. Além disso, permite que cada estudante contribua a partir de suas habilidades.

O reforço positivo é uma estratégia essencial, especialmente para estudantes que acumulam experiências escolares negativas. Muitos alunos com TEA e TDAH recebem mais críticas do que reconhecimentos. Quando a escola valoriza avanços concretos, mesmo pequenos, fortalece autoestima e motivação. O reforço positivo deve ser específico: “você conseguiu concluir a primeira etapa”, “você pediu ajuda antes de se irritar”, “você esperou sua vez de falar”, “você voltou para a atividade depois da pausa”. Esse tipo de

devolutiva ensina quais comportamentos favorecem a aprendizagem e a convivência.

A escuta ativa também precisa orientar a relação pedagógica. Estudantes com TEA e TDAH devem ser ouvidos sobre suas necessidades, preferências, dificuldades e estratégias que funcionam. A escola muitas vezes planeja apoios sem perguntar ao próprio estudante o que o ajuda ou atrapalha. A escuta fortalece autonomia e evita práticas inadequadas. Alguns estudantes podem preferir receber instruções por escrito; outros podem precisar sentar em local menos ruidoso; outros podem se organizar melhor com checklist; outros podem se sentir constrangidos com ajuda pública. Ouvir o estudante é parte da acessibilidade.

O combate ao bullying é indispensável. Estudantes com TEA e TDAH podem ser alvo de piadas, isolamento, apelidos, provocações e rejeição. O bullying compromete a saúde emocional, a autoestima, a frequência escolar e a aprendizagem. A escola inclusiva precisa atuar preventivamente, promovendo educação para a diversidade, respeito às diferenças, cultura de acolhimento e canais seguros de denúncia. Não basta intervir quando o conflito se torna grave; é necessário construir uma cultura em que a diferença não seja motivo de ridicularização.

O pertencimento escolar é uma dimensão central desse processo. Pertencer significa sentir-se parte da comunidade escolar, ser reconhecido, ter voz, participar das atividades e perceber que sua presença importa. Estudantes com TEA e TDAH frequentemente vivenciam experiências de inadequação: são chamados atenção, retirados de sala, comparados, corrigidos publicamente ou excluídos de grupos. Essas experiências fragilizam o vínculo com a escola. Para

construir pertencimento, é necessário garantir participação real em projetos, rodas de conversa, atividades culturais, esportivas, científicas e sociais, com os apoios necessários.

O desenvolvimento socioemocional também exige parceria com a família. Famílias conhecem sinais de ansiedade, interesses, estratégias de regulação, gatilhos sensoriais, rotinas e formas de comunicação dos estudantes. A escola deve estabelecer diálogo respeitoso, evitando culpabilizar os responsáveis ou transferir a eles toda a responsabilidade pela inclusão. A família pode contribuir com informações valiosas, enquanto a escola compartilha observações pedagógicas e constrói estratégias conjuntas. Essa parceria aumenta coerência entre casa e escola.

A equipe multiprofissional, quando existente, pode contribuir, mas não deve substituir a ação pedagógica. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, médicos e psicopedagogos podem oferecer orientações importantes, mas a escola precisa traduzir essas orientações em práticas educacionais. O professor não é terapeuta, mas é mediador da aprendizagem e da convivência. Assim, o desenvolvimento socioemocional deve ser trabalhado pedagogicamente, no cotidiano da sala de aula e da cultura escolar.

Outro ponto importante é evitar práticas que isolem o estudante sob justificativa de proteção. Retirar constantemente o aluno da sala, permitir que realize sempre atividades separadas ou dispensá-lo de trabalhos coletivos pode reduzir conflitos imediatos, mas prejudicar pertencimento e desenvolvimento social. O apoio deve ampliar participação, não restringi-la. Quando uma atividade coletiva é difícil, a escola deve estruturar melhor a participação, e não simplesmente excluir o estudante dela.

A autorregulação também precisa ser construída progressivamente. A escola deve reconhecer que estudantes com TEA e TDAH podem necessitar de apoios externos antes de desenvolver maior autonomia. Um checklist, uma agenda visual, um lembrete do professor ou uma pausa combinada não são sinais de incapacidade; são mediações. Com o tempo, alguns estudantes passam a internalizar essas estratégias e utilizá-las com menor dependência. Essa perspectiva dialoga com Vigotski, para quem o desenvolvimento ocorre por mediações sociais que, gradualmente, podem ser apropriadas pelo sujeito.

A promoção do desenvolvimento socioemocional deve estar integrada ao currículo, e não restrita a momentos isolados. Em uma aula de literatura, é possível discutir emoções e perspectivas de personagens. Em história, é possível abordar conflitos, direitos e convivência. Em ciências, pode-se discutir saúde mental e funcionamento do corpo. Em educação física, podem ser trabalhadas cooperação, regras, respeito e autorregulação. Em projetos interdisciplinares, os estudantes podem aprender a planejar, dividir tarefas, lidar com frustrações e apresentar resultados. Assim, o socioemocional não se torna conteúdo artificial, mas parte da experiência escolar.

A inclusão socioemocional também exige altas expectativas. Apoiar estudantes com TEA e TDAH não significa tratá-los como incapazes ou infantilizá-los. Eles devem ser desafiados, estimulados e reconhecidos em suas potencialidades. A diferença é que os desafios precisam vir acompanhados de apoios adequados. Uma escola inclusiva não reduz automaticamente as exigências; ela diversifica caminhos para que o estudante possa alcançá-las.

Por fim, é necessário compreender que desenvolvimento cognitivo e socioemocional são inseparáveis. Um estudante que se sente ansioso, rejeitado ou constantemente punido terá menos disponibilidade para aprender. Um estudante que não compreende a rotina ou se sente sensorialmente sobrecarregado pode não conseguir demonstrar seu potencial acadêmico. Um estudante que acredita ser incapaz tende a evitar desafios. Portanto, cuidar do pertencimento, da autoestima e da autorregulação é também cuidar da aprendizagem.

Em síntese, a educação inclusiva de estudantes com TEA e TDAH exige práticas intencionais de desenvolvimento socioemocional. Linguagem emocional clara, combinados de convivência, rotinas previsíveis, espaços de pausa, mediação de conflitos, tutoria entre pares, grupos cooperativos, reforço positivo, escuta ativa e combate ao bullying são estratégias que tornam a escola mais acolhedora e pedagogicamente eficaz. Essas práticas não beneficiam apenas estudantes com diagnósticos; beneficiam toda a turma, pois constroem um ambiente mais organizado, respeitoso, seguro e humano.

Conclui-se que a inclusão verdadeira ocorre quando o estudante aprende, participa e sente que pertence. O desenvolvimento socioemocional não é complemento secundário da escolarização, mas condição para que a aprendizagem aconteça de forma significativa. Ao promover autorregulação, autoestima, convivência e pertencimento, a escola pública cumpre sua função democrática de formar sujeitos capazes de aprender, conviver, expressar-se e desenvolver plenamente suas potencialidades.

## **10. FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA E CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA**

A formação docente continuada é condição indispensável para práticas pedagógicas colaborativas. Muitos professores não receberam formação suficiente sobre TEA, TDAH, neurodiversidade, funções executivas, desenho universal para aprendizagem ou avaliação inclusiva. Essa lacuna pode gerar insegurança e respostas inadequadas.

A formação deve superar palestras pontuais. É necessário construir processos contínuos, com estudo de casos, planejamento colaborativo, observação de práticas, análise de barreiras, elaboração de materiais, acompanhamento e avaliação das estratégias. Professores precisam de tempo institucional para planejar coletivamente.

A cultura escolar inclusiva depende da atuação da gestão. Direção e coordenação devem organizar reuniões interdisciplinares, promover formação, garantir articulação com AEE, acolher famílias, combater bullying e criar protocolos de acompanhamento. A inclusão não deve depender apenas da sensibilidade individual de um professor.

A formação também precisa combater concepções equivocadas. Estudantes com TDAH não são preguiçosos por natureza; estudantes autistas não são incapazes de aprender; flexibilização não é favorecimento indevido; recursos visuais não infantilizam quando adequados; família não é inimiga da escola; diagnóstico não define o destino educacional.

Uma escola inclusiva aprende continuamente com seus estudantes. Cada caso deve ser compreendido como oportunidade de aprimorar

práticas. Quando a escola desenvolve estratégias para estudantes com TEA e TDAH, geralmente melhora o ensino para todos, pois torna as aulas mais claras, organizadas, diversificadas e acolhedoras.

## **11. RESULTADOS ESPERADOS**

A análise teórica permite indicar resultados esperados da adoção de práticas pedagógicas colaborativas e interdisciplinares para estudantes com TEA e TDAH.

O primeiro resultado esperado é o aumento da participação escolar. Quando há previsibilidade, recursos visuais, comunicação clara e mediação adequada, estudantes com TEA tendem a se sentir mais seguros para participar. Quando há divisão de tarefas, feedback e apoio à organização, estudantes com TDAH tendem a se engajar mais.

O segundo resultado é a melhoria do desempenho cognitivo. Estratégias baseadas em aprendizagem significativa, organizadores prévios, metodologias ativas estruturadas e flexibilização avaliativa favorecem compreensão e retenção de conteúdos.

O terceiro resultado é o fortalecimento da autorregulação. Rotinas, checklists, combinados, pausas planejadas e mediações socioemocionais ajudam estudantes a desenvolver estratégias de organização e controle emocional.

O quarto resultado é a melhoria da autoestima e do pertencimento. Quando o estudante percebe que suas necessidades são reconhecidas sem estigmatização, tende a construir relação mais positiva com a escola.

O quinto resultado é o fortalecimento da colaboração docente. Professores que planejam juntos compartilham responsabilidades e constroem respostas mais coerentes.

O sexto resultado é a redução de práticas excludentes. A escola passa a substituir punições, isolamento e baixa expectativa por apoio, mediação e acessibilidade.

## **12. DISCUSSÃO**

A principal discussão deste artigo é que a inclusão de estudantes com TEA e TDAH exige uma mudança de paradigma pedagógico. Não basta inserir estudantes em salas comuns e esperar que acompanhem práticas tradicionais. A escola precisa construir respostas colaborativas, estruturadas e sensíveis às especificidades neurodesenvolvimentais.

As práticas colaborativas são necessárias porque TEA e TDAH afetam diferentes dimensões da vida escolar. Dificuldades de atenção, comunicação, flexibilidade, interação, organização e autorregulação não se resolvem apenas com boa explicação de conteúdo. Exigem planejamento conjunto, mediação socioemocional, adaptação de ambiente, flexibilização curricular e diálogo com família.

A interdisciplinaridade também se mostra fundamental. A fragmentação escolar dificulta a compreensão integral do estudante. Quando professores compartilham observações, conseguem identificar padrões e construir estratégias comuns. Isso favorece coerência pedagógica.

Outro ponto importante é que metodologias ativas precisam ser estruturadas. Há risco de supor que toda metodologia ativa é

inclusiva. Para estudantes com TEA e TDAH, atividades abertas demais podem gerar desorganização. A inclusão exige equilíbrio entre participação ativa e estrutura clara.

A avaliação inclusiva também é central. Muitos estudantes são considerados incapazes porque a forma de avaliação não permite demonstrar conhecimento. Diversificar instrumentos avaliativos é condição de justiça educacional.

Por fim, a discussão evidencia que desenvolvimento cognitivo e socioemocional são inseparáveis. Um estudante ansioso, rejeitado ou desregulado dificilmente aprenderá plenamente. A escola inclusiva precisa cuidar do vínculo, do pertencimento e da autorregulação.

### **13. CONCLUSÃO**

As práticas pedagógicas colaborativas constituem caminho fundamental para a efetivação da educação inclusiva de estudantes com TEA e TDAH. A complexidade das necessidades neurodesenvolvimentais desses estudantes exige que a escola supere respostas isoladas, improvisadas ou centradas apenas no professor individual. A inclusão precisa ser assumida como responsabilidade coletiva, envolvendo professores, AEE, gestão, família, equipe multiprofissional e os próprios estudantes.

O estudo demonstrou que estratégias interdisciplinares, metodologias ativas estruturadas, recursos visuais, rotinas previsíveis, flexibilização curricular, avaliação inclusiva, mediação socioemocional e acompanhamento individualizado podem favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Essas estratégias ampliam a participação, o engajamento, a autonomia, a autorregulação e o pertencimento escolar.

Também se conclui que a formação docente continuada é indispensável. Professores precisam compreender TEA e TDAH para além dos diagnósticos, reconhecendo barreiras pedagógicas e construindo mediações adequadas. A formação deve ser prática, colaborativa e contínua, articulada ao cotidiano escolar.

A escola inclusiva não deve buscar normalizar estudantes com TEA e TDAH, mas garantir que aprendam e participem a partir de suas singularidades. Isso exige altas expectativas, apoio adequado e recusa de práticas capacitistas. A inclusão verdadeira não se limita à permanência física na sala, mas envolve acesso ao conhecimento, participação social e desenvolvimento integral.

Por fim, as práticas colaborativas beneficiam toda a comunidade escolar. Uma escola que aprende a organizar rotinas, diversificar metodologias, comunicar com clareza, avaliar de forma justa e acolher diferenças torna-se melhor para todos os estudantes. Assim, a educação inclusiva deixa de ser uma política dirigida apenas a determinados grupos e passa a constituir princípio estruturante de uma escola democrática, equitativa e humanizadora.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AINSCOW, Mel. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press, 1999.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARCKLEY, Russell A. **Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment.** 4. ed. New York: Guilford Press, 2015.

BARCKLEY, Russell A. **Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents.** 4. ed. New York: Guilford Press, 2020.

BARON-COHEN, Simon. **Mindblindness: an essay on autism and theory of mind.** Cambridge: MIT Press, 1995.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools.** Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BROWN, Thomas E. **Attention deficit disorder: the unfocused mind in children and adults.** New Haven: Yale University Press, 2005.

BROWN, Thomas E. **Smart but stuck: emotions in teens and adults with ADHD.** San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

FRITH, Uta. **Autism: explaining the enigma.** 2. ed. Oxford: Blackwell, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GRANDIN, Temple. **Thinking in pictures: my life with autism.** New York: Vintage Books, 2006.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Rio de Janeiro: Record, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía,** Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares.** São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender.** Lisboa: Plátano, 1996.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-25, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 50-60, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia.** Madrid: Visor, 1997.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como Docente do AEE no Instituto Federal da Bahia (IFBA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia pela Universidade 9 de Julho (UNINOVE). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

<sup>3</sup> Pós-Doutorado em Artes e Doutorado em Letras/Literatura pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail.](#)

