

ENTRE A CLÍNICA E O COLETIVO ESCOLAR: REFLEXÕES NEUROPSICOPEDAGÓGICAS SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA E TDAH

BETWEEN THE CLINIC AND THE SCHOOL
CONTEXT: NEUROPSYCHOPEDAGOGICAL
REFLECTIONS ON THE INCLUSION OF
STUDENTS WITH ASD AND ADHD

Tamires de Lima Souza¹,
tamireslima.bio@gmail.com

Resumo: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) no Ensino Fundamental II impõe desafios relacionados à compreensão das necessidades individuais e às demandas do ambiente escolar coletivo. Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a articulação entre a prática neuropsicopedagógica individual e a docência em sala de aula inclusiva, evidenciando convergências, particularidades e possibilidades de complementaridade entre esses contextos. Trata-se de um relato de experiência, de natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, construído a partir da experiência profissional da autora na docência do Ensino Fundamental II e no atendimento neuropsicopedagógico individual. As reflexões foram organizadas em torno das diferenças entre os contextos, da influência das demandas ambientais sobre a manifestação das habilidades, das possibilidades de transformação da compreensão individual em estratégias pedagógicas e da articulação entre profissionais. A análise evidenciou que o desempenho e o comportamento dos estudantes não podem ser compreendidos de forma descontextualizada ou exclusivamente a partir de diagnósticos. Diferenças observadas entre os contextos podem estar relacionadas às demandas sociais, acadêmicas e ambientais, bem como às formas de organização e mediação disponíveis. Conclui-se que a aproximação entre os diferentes contextos pode ampliar a compreensão das barreiras à aprendizagem e favorecer práticas educacionais mais contextualizadas e inclusivas, desde que sejam respeitadas as atribuições dos profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Neuropsicopedagogia.
Educação inclusiva. Transtorno do Espectro

Autista. Transtorno do Déficit de
Atenção/Hiperatividade. Ensino
Fundamental II.

Abstract: The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) in lower secondary education presents challenges related to understanding individual needs and the demands of the collective school environment. This study aimed to reflect on the relationship between individual neuropsychopedagogical practice and teaching in inclusive classrooms, highlighting convergences, particularities, and possibilities for complementarity between these contexts. This study is an experience report with a qualitative and descriptive-reflective approach, based on the author's professional experience as a lower secondary school teacher and in individual neuropsychopedagogical practice. The reflections were organized around differences between contexts, the influence of environmental demands on the expression of students' abilities, the possibilities of translating individual understanding into pedagogical strategies, and collaboration among professionals. The analysis indicated that students' performance and behavior cannot be understood in a decontextualized manner or exclusively on the basis of diagnostic labels. Differences observed across contexts may be related to social, academic, and environmental demands, as well as to the forms of organization and mediation available. It is concluded that closer articulation between different contexts may broaden the understanding of learning barriers and contribute to more contextualized and inclusive educational practices, provided that the roles and responsibilities of the professionals involved are respected.

Keywords: Neuropsychopedagogy.
Inclusive education. Autism Spectrum
Disorder. Attention-Deficit/Hyperactivity
Disorder. Lower secondary education

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Fundamental II, correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, constitui uma

etapa marcada por importantes transformações nas exigências acadêmicas, sociais e organizacionais impostas aos estudantes. A transição para essa fase implica a convivência com múltiplos professores, diferentes componentes curriculares, metodologias variadas e maior necessidade de organização das atividades escolares. Nesse contexto, espera-se progressivamente que o estudante desenvolva maior autonomia para planejar tarefas, administrar o tempo, acompanhar diferentes demandas e participar ativamente de seu processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a necessidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e de ampliar gradativamente sua autonomia ao longo da Educação Básica (BRASIL, 2018).

Entretanto, a autonomia necessária para lidar com as demandas escolares não se estabelece de maneira homogênea entre os estudantes. Processos como planejamento, organização, controle inibitório, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e monitoramento do próprio comportamento integram o conjunto das chamadas funções executivas,

fundamentais para a realização de atividades orientadas por objetivos. Tais processos possuem importante participação na organização da aprendizagem e na capacidade de responder às múltiplas demandas presentes no cotidiano escolar. Assim, dificuldades relacionadas às funções executivas podem repercutir na realização de tarefas, no gerenciamento do tempo, na manutenção da atenção e na adaptação às diferentes exigências acadêmicas.

Essa discussão torna-se particularmente relevante quando se consideram estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Embora se tratem de condições distintas do neurodesenvolvimento, definidas por critérios diagnósticos e características próprias, estudos recentes têm demonstrado a existência de dificuldades em determinados domínios das funções executivas em ambos os grupos. Uma revisão sistemática com meta-análise conduzida por Townes et al. (2023), ao comparar diretamente crianças e adolescentes com TEA e TDAH, identificou desempenho inferior, em relação aos grupos de

desenvolvimento típico, em domínios como atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. Os autores ressaltam, contudo, que os perfis individuais são heterogêneos e que a presença de dificuldades executivas não deve ser interpretada como uma característica uniforme de todos os indivíduos com esses diagnósticos.

No ambiente escolar, tais particularidades podem assumir diferentes formas de expressão. O estudante pode, por exemplo, demonstrar dificuldades para iniciar ou concluir atividades, organizar materiais, acompanhar instruções extensas, administrar simultaneamente diferentes demandas ou regular suas respostas diante de situações de maior pressão social e acadêmica. Entretanto, a compreensão dessas dificuldades exige cautela para que comportamentos observados na escola não sejam automaticamente reduzidos ao diagnóstico. As manifestações comportamentais e acadêmicas resultam da interação entre características individuais, demandas da tarefa, condições ambientais, experiências sociais e estratégias pedagógicas disponíveis.

No caso dos estudantes autistas, essa relação entre indivíduo e ambiente torna-se particularmente relevante. Uma revisão sistemática recente sobre as experiências de estudantes autistas em escolas regulares de nível secundário identificou fatores psicossociais e ambientais associados a experiências escolares mais positivas. Entre os aspectos destacados estão a compreensão e aceitação por parte de adultos e pares, a possibilidade de adequação dos ambientes sociais e sensoriais às necessidades dos estudantes e a oportunidade de exercer maior participação na identificação de seus próprios apoios (MCKINLAY et al., 2025). Esses achados reforçam a compreensão de que a inclusão não pode ser pensada exclusivamente a partir das características individuais do estudante, devendo considerar também as barreiras e possibilidades produzidas pelo próprio contexto escolar.

De forma semelhante, o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que pode interferir no funcionamento ou no desenvolvimento do indivíduo

(AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2022). No contexto educacional, entretanto, as práticas pedagógicas destinadas a estudantes com TDAH demandam uma análise que ultrapasse interpretações exclusivamente centradas no indivíduo (RESENDE; CORDEIRO, 2024). Silva, Signor e Tonocchi (2023), em revisão integrativa sobre práticas pedagógicas dirigidas a estudantes com diagnóstico de TDAH, identificaram diferentes perspectivas teóricas presentes na literatura educacional, destacando a necessidade de ampliar abordagens que considerem a heterogeneidade dos processos de aprendizagem e os contextos sociais nos quais as dificuldades se manifestam. Essa perspectiva mostra-se especialmente importante diante do risco de que desafios relacionados ao desempenho escolar sejam interpretados unicamente a partir de uma lógica medicalizante, desconsiderando fatores pedagógicos, sociais e ambientais.

No contexto brasileiro, a necessidade de articulação entre os diferentes setores envolvidos no acompanhamento dos estudantes também encontra respaldo nas políticas educacionais. A Lei nº 12.764/2012

institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece, entre suas diretrizes, a intersetorialidade das ações e do atendimento. Da mesma forma, a Lei nº 14.254/2021 prevê o acompanhamento integral de educandos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, contemplando identificação, encaminhamento para diagnóstico, apoio educacional e apoio terapêutico especializado (BRASIL, 2012; BRASIL, 2021). Esses dispositivos evidenciam a importância de compreender que as necessidades apresentadas pelos estudantes podem demandar diálogo entre diferentes profissionais e contextos, sem que as atribuições específicas de cada área sejam confundidas.

É nesse ponto que se evidencia uma questão relevante para a prática educacional e neuropsicopedagógica. A escola constitui um espaço coletivo, marcado pela convivência entre diferentes estudantes, pela organização curricular, por tempos institucionais e por múltiplas demandas simultâneas. O professor precisa planejar e conduzir processos de aprendizagem para um grupo heterogêneo, ao mesmo tempo

em que busca responder às necessidades específicas dos estudantes. Já o atendimento neuropsicopedagógico individual possibilita uma investigação mais aprofundada das condições relacionadas às barreiras de aprendizagem, considerando a história de desenvolvimento, o percurso escolar e as particularidades apresentadas pelo sujeito.

Essas diferenças, entretanto, não devem ser compreendidas como uma oposição entre clínica e escola. Cada contexto possui objetivos, possibilidades e limites próprios. Enquanto o espaço individual pode favorecer uma investigação mais detalhada dos processos envolvidos nas dificuldades apresentadas pelo estudante, a escola constitui o ambiente no qual a aprendizagem ocorre cotidianamente, em interação com pares, professores, regras, conteúdos e diferentes estímulos sociais e sensoriais. Dessa forma, comportamentos e desempenhos observados em um contexto não necessariamente se reproduzem de maneira idêntica no outro.

A compreensão dessa relação torna-se

especialmente importante no Ensino Fundamental II, período em que as demandas de autonomia, organização e autorregulação tendem a assumir maior complexidade (TRINDADE; SCAVRONI, 2024). Um estudante pode demonstrar bom desempenho em uma situação individualizada e estruturada, mas apresentar dificuldades significativas diante das múltiplas exigências do ambiente coletivo. Da mesma forma, uma dificuldade observada pelo professor não deve ser interpretada isoladamente, pois sua compreensão pode depender da análise das características da atividade, do ambiente, das estratégias pedagógicas utilizadas e das particularidades do estudante.

Diante desse cenário, emerge a seguinte problematização: como articular o olhar individualizado e aprofundado proporcionado pelo atendimento neuropsicopedagógico com as demandas coletivas e pedagógicas presentes na sala de aula inclusiva? Mais do que estabelecer uma hierarquia entre os diferentes espaços de atuação, torna-se necessário compreender suas possibilidades de complementaridade, reconhecendo que a inclusão efetiva depende tanto da

compreensão das particularidades do estudante quanto da transformação das condições que podem produzir barreiras à sua participação e aprendizagem.

Assim, este artigo tem como objetivo registrar e refletir sobre a articulação entre a prática neuropsicopedagógica individual e a docência em sala de aula inclusiva, evidenciando convergências, particularidades e possibilidades de complementaridade entre esses dois contextos diante das demandas apresentadas por estudantes com TEA e TDAH no Ensino Fundamental II.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência de natureza qualitativa e caráter descritivo-reflexivo, construído a partir da trajetória profissional da autora em dois contextos complementares de atuação: a docência no Ensino Fundamental II e a prática de atendimento neuropsicopedagógico individual. A escolha pelo relato de experiência fundamenta-se na possibilidade de transformar vivências profissionais em objeto de reflexão crítica e produção de conhecimento, articulando a experiência

vivida à literatura científica e às questões teóricas relacionadas ao fenômeno analisado (DALTRO; FARIA, 2019; MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021).

O relato de experiência não se limita à descrição cronológica de acontecimentos ou à apresentação de situações isoladas. Sua construção pressupõe um processo reflexivo no qual o sujeito que vivencia determinada prática analisa criticamente os contextos, os desafios, as possibilidades e os significados produzidos ao longo de sua atuação profissional. Nesse sentido, a experiência relatada neste estudo foi tomada como ponto de partida para discutir as relações entre as demandas individuais apresentadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e os desafios encontrados no contexto coletivo da sala de aula.

A experiência que fundamenta o presente relato foi construída a partir da atuação profissional da autora em contextos distintos, porém relacionados. No ambiente escolar, as reflexões decorrem da vivência docente com

turmas do Ensino Fundamental II, caracterizadas pela heterogeneidade dos estudantes, pela diversidade de ritmos e formas de aprendizagem e pela necessidade de conciliar o planejamento pedagógico coletivo com demandas individuais. No contexto do atendimento neuropsicopedagógico, as reflexões foram construídas a partir da experiência profissional voltada à compreensão de barreiras relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de estratégias individualizadas de acompanhamento.

A aproximação entre esses dois espaços possibilitou identificar situações recorrentes nas quais um mesmo estudante pode apresentar desempenhos e comportamentos distintos conforme as características do ambiente, as demandas da atividade e o nível de estruturação da situação. Essas diferenças constituíram o ponto central da reflexão desenvolvida no presente artigo. Assim, não se pretende comparar a eficácia dos contextos escolar e individual, tampouco estabelecer relações causais entre diagnóstico e desempenho acadêmico, mas discutir as particularidades, os limites e as possibilidades de complementaridade entre diferentes

contextos de acompanhamento e aprendizagem.

A elaboração do relato ocorreu a partir da reflexão sobre experiências profissionais acumuladas ao longo da atuação da autora e da recuperação crítica de situações significativas, sem a realização de coleta sistemática de dados junto a participantes para fins de pesquisa. As situações vivenciadas foram utilizadas exclusivamente como subsídio para a construção da reflexão apresentada, não sendo incluídos dados individuais, informações identificáveis ou descrições que possibilitem o reconhecimento de estudantes, famílias, pacientes ou instituições.

As reflexões foram organizadas de forma descritivo-interpretativa, articulando a experiência profissional da autora à produção científica relacionada às funções executivas, à autorregulação, à neurodiversidade e à educação inclusiva. A discussão foi estruturada em eixos temáticos construídos a partir de questões recorrentes identificadas na experiência profissional e da interlocução com a literatura. Os eixos centrais compreenderam: a) os contrastes entre

as demandas ambientais e contextuais do atendimento individual e da sala de aula coletiva; b) as possibilidades de articulação entre a compreensão individual das barreiras à aprendizagem e a intervenção pedagógica; e c) a transformação do olhar profissional diante dos comportamentos e das necessidades apresentadas pelos estudantes.

A literatura científica foi utilizada como suporte para contextualizar e problematizar as experiências relatadas, evitando que as vivências individuais fossem apresentadas como evidências universais ou generalizáveis. Dessa forma, a experiência profissional é compreendida como ponto de partida para a reflexão, enquanto o diálogo com estudos científicos permite ampliar a interpretação das situações observadas e situá-las em debates mais amplos sobre desenvolvimento, aprendizagem e inclusão.

Por se tratar de um relato reflexivo fundamentado na experiência profissional da autora, sem recrutamento de participantes, aplicação de instrumentos de pesquisa, coleta direta de dados para fins científicos ou utilização de informações

identificáveis de estudantes ou pacientes, o trabalho não apresenta resultados provenientes de pesquisa experimental ou observacional com participantes. As situações que contribuíram para a reflexão foram integralmente descaracterizadas, preservando-se a privacidade e a confidencialidade dos sujeitos e instituições envolvidos. A Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde estabelece normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, reforçando a importância da atenção aos procedimentos metodológicos, à proteção dos participantes e ao tratamento das informações utilizadas em estudos dessa natureza (BRASIL, 2016). No presente trabalho, não houve recrutamento de participantes, coleta direta de dados para fins de pesquisa ou utilização de informações identificáveis.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 O ambiente individual e o coletivo escolar: demandas e contextos

As experiências profissionais que fundamentam este relato evidenciam que as manifestações comportamentais

e o desempenho acadêmico dos estudantes não podem ser compreendidos independentemente dos contextos nos quais ocorrem. A comparação entre o atendimento neuropsicopedagógico individual e o ambiente escolar coletivo revelou diferenças importantes relacionadas à organização do espaço, à quantidade de estímulos, às demandas sociais e ao grau de individualização das interações.

No atendimento individual, é possível organizar o ambiente de forma mais previsível e ajustar o ritmo das atividades às necessidades apresentadas pelo estudante. A interação ocorre de maneira mais focalizada, permitindo maior flexibilidade na apresentação das tarefas, no tempo destinado à sua realização e nas estratégias utilizadas diante de dificuldades específicas. Já a sala de aula constitui um espaço coletivo, no qual o estudante precisa responder simultaneamente às demandas acadêmicas, sociais e institucionais, compartilhar a atenção do professor com os demais colegas e adaptar-se a diferentes ritmos, regras e formas de organização.

Essa diferença não significa que um

contexto seja, necessariamente, mais favorável do que o outro. Cada espaço possui funções distintas e oferece oportunidades específicas de desenvolvimento. O ambiente individual pode favorecer a observação mais detalhada dos processos envolvidos em determinadas barreiras à aprendizagem, enquanto a escola representa o contexto no qual conhecimentos e habilidades precisam ser mobilizados em situações reais de convivência, interação e aprendizagem coletiva.

A literatura recente reforça a importância de considerar a influência do ambiente sobre a experiência escolar. McKinlay et al. (2025), em revisão sistemática sobre fatores associados a experiências positivas de estudantes autistas no ensino secundário regular, identificaram três aspectos centrais: a compreensão e aceitação por parte de adultos e pares, a existência de ambientes compatíveis com as necessidades dos estudantes e a possibilidade de exercer participação na identificação dos apoios necessários. Os resultados indicam que fatores sociais e ambientais não constituem elementos periféricos da inclusão, mas participam diretamente

da qualidade da experiência escolar.

De forma semelhante, Al Qutub et al. (2024), em revisão sistemática sobre a qualidade do ambiente escolar e os comportamentos de estudantes autistas, destacam a possível influência de características ambientais, especialmente relacionadas à acústica e à iluminação. Os autores também ressaltam, entretanto, a necessidade de ampliar as pesquisas quantitativas sobre o tema. Esse aspecto é importante porque impede interpretações simplificadas segundo as quais determinados estímulos produziram respostas idênticas em todos os estudantes autistas. A influência do ambiente deve ser compreendida a partir da interação entre características individuais e condições contextuais.

Assim, as experiências relatadas sugerem que diferenças observadas entre o desempenho de um estudante no atendimento individual e na sala de aula não devem ser interpretadas, isoladamente, como contradições. Um estudante pode demonstrar determinada habilidade em uma situação estruturada e apresentar dificuldade para mobilizá-la em um

ambiente coletivo, com múltiplos estímulos e demandas simultâneas. Essa constatação reforça a necessidade de analisar não apenas o que o estudante consegue fazer, mas também em quais condições, diante de quais demandas e com quais formas de apoio essa habilidade se manifesta (Tabela 1).

Tabela 1 – Características contextuais do atendimento individual e da sala de aula coletiva

Aspecto	Atendimento individual	Sala de aula coletiva
Organização	Maior possibilidade de estruturação e ajuste	Organização compartilhada e institucional
Interação	Atenção mais focalizada	Atenção dividida entre os estudantes
Demandas	Ajustáveis ao ritmo do estudante	Acadêmicas, sociais e simultâneas
Finalidade predominante	Compreensão das barreiras e desenvolvimento de estratégias	Aprendizagem curricular e participação coletiva

Fonte: Elaborada pela autora (2026).

3.2 O desempenho não ocorre fora

do contexto: compreendendo as barreiras à aprendizagem

Uma das reflexões centrais produzidas a partir da experiência profissional refere-se à necessidade de evitar interpretações descontextualizadas do desempenho escolar. Em diferentes situações, observou-se que habilidades demonstradas pelo estudante em um ambiente individualizado nem sempre eram mobilizadas com a mesma facilidade na sala de aula. Da mesma forma, dificuldades relatadas no contexto escolar podiam apresentar menor intensidade quando determinadas condições ambientais ou organizacionais eram modificadas.

Essa constatação não permite estabelecer relações causais entre ambiente e comportamento a partir de experiências isoladas. Entretanto, reforça a compreensão de que o desempenho resulta da interação entre diferentes fatores. As características do estudante, a complexidade da tarefa, a quantidade de estímulos, as exigências sociais, o tempo disponível e as estratégias de mediação podem influenciar a maneira como determinadas habilidades são expressas.

Essa discussão é particularmente relevante quando se consideram as funções executivas. Townes et al. (2023), em revisão sistemática e meta-análise de estudos que compararam diretamente crianças e adolescentes com TEA e TDAH, identificaram dificuldades em diferentes domínios executivos, incluindo atenção, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. Entretanto, os autores também demonstram que não existe um perfil único capaz de caracterizar todos os indivíduos de um mesmo grupo diagnóstico.

Essa heterogeneidade possui implicações importantes para a prática educacional. A presença de um diagnóstico não informa, por si só, como determinado estudante aprende, quais estratégias serão mais adequadas ou quais barreiras estarão presentes em uma situação específica. Dois estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades educacionais significativamente diferentes. Por essa razão, práticas pedagógicas baseadas exclusivamente em categorias diagnósticas podem produzir adaptações genéricas e pouco

relacionadas às reais demandas apresentadas pelo estudante.

No contexto escolar, comportamentos como não iniciar uma atividade, esquecer materiais, abandonar tarefas, responder impulsivamente ou demonstrar aparente desatenção podem estar relacionados a diferentes processos. A compreensão dessas situações exige que o comportamento seja analisado considerando as características da atividade e do contexto no qual ocorre. Uma tarefa extensa pode exigir planejamento e manutenção prolongada da atenção; uma instrução composta por múltiplas etapas pode aumentar a demanda sobre a memória de trabalho; atividades realizadas sob intensa pressão temporal podem ampliar dificuldades de organização ou autorregulação.

Essa perspectiva é particularmente importante porque desloca a análise de uma pergunta centrada exclusivamente no estudante — **“por que ele não consegue?”** — para uma investigação mais ampla:

“quais condições estão dificultando sua participação e quais apoios podem favorecer sua aprendizagem?”

Essa mudança não significa ignorar as características individuais. Pelo contrário, significa compreendê-las em relação às demandas concretas do ambiente.

A evidência científica sobre intervenções escolares reforça essa compreensão. Yegencik, Bell e Deniz (2025), em revisão sistemática e meta-análise de ensaios clínicos randomizados realizados no contexto escolar, verificaram que intervenções baseadas na escola produziram melhorias significativas em desfechos relacionados à desatenção, desempenho acadêmico, habilidades sociais e problemas externalizantes em estudantes com TDAH. Embora os resultados apresentem heterogeneidade e não indiquem efeitos significativos sobre todos os domínios, os achados demonstram que estratégias implementadas no próprio contexto escolar podem contribuir para mudanças relevantes no funcionamento dos estudantes.

Dessa forma, os resultados discutidos neste relato reforçam que a compreensão das barreiras à aprendizagem não deve ser reduzida à identificação de déficits individuais. A

análise do contexto permite reconhecer que algumas dificuldades podem se tornar mais evidentes quando as exigências ambientais ultrapassam os recursos que o estudante consegue mobilizar naquele momento. Esse olhar amplia as possibilidades de intervenção e reduz o risco de interpretar todo comportamento escolar como expressão direta e imutável de um diagnóstico.

3.3 Da compreensão individual à prática pedagógica e às adaptações

A compreensão das particularidades apresentadas por um estudante somente produz efeitos no processo educacional quando pode ser transformada em estratégias concretas de participação e aprendizagem. Nesse sentido, a articulação entre a compreensão individual das barreiras e a prática pedagógica constitui um dos principais desafios identificados na experiência profissional.

No contexto escolar, informações sobre diagnósticos, características cognitivas ou dificuldades específicas frequentemente chegam ao professor de forma fragmentada. Entretanto, conhecer o diagnóstico de um estudante não informa automaticamente

como organizar uma atividade, quais objetivos priorizar ou quais adaptações podem favorecer sua aprendizagem. A tradução das informações disponíveis em estratégias pedagógicas exige a análise das demandas concretas da sala de aula.

Assim, adaptações pedagógicas não devem ser compreendidas simplesmente como redução da quantidade de atividades ou simplificação indiscriminada dos conteúdos. Uma adaptação efetiva depende da identificação do objetivo pedagógico e da compreensão da barreira que está dificultando o acesso do estudante à aprendizagem. Em determinadas situações, o objetivo pode ser mantido, enquanto são modificadas as formas de apresentação da informação, a organização da tarefa, o tempo destinado à sua realização ou os recursos utilizados para demonstrar a aprendizagem.

Essa diferenciação é importante porque impede que a adaptação seja utilizada como sinônimo de diminuição das expectativas educacionais. A inclusão pressupõe a criação de condições que ampliem o acesso e a participação, considerando as particularidades do

estudante sem eliminar, de forma automática, sua possibilidade de envolvimento com o currículo.

No caso dos estudantes autistas, Tsou et al. (2024), em revisão sistemática sobre intervenções voltadas à inclusão social em escolas regulares, analisaram 56 estudos e demonstraram que as intervenções escolares podem atuar em diferentes níveis: no estudante, nos pares, nos profissionais da escola e no ambiente físico. Os autores ressaltam que estratégias direcionadas exclusivamente ao estudante são insuficientes para garantir uma inclusão ampla, defendendo a necessidade de abordagens que considerem também as condições sociais e ambientais do contexto escolar.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as experiências discutidas neste trabalho. Quando uma dificuldade é compreendida exclusivamente como uma característica individual, a intervenção tende a concentrar-se apenas no estudante. Em contrapartida, quando são consideradas as relações entre sujeito, atividade e ambiente, tornam-se possíveis diferentes estratégias pedagógicas, como a reorganização das instruções, a divisão

de tarefas complexas em etapas, a utilização de recursos visuais, a flexibilização de determinadas formas de resposta e a oferta de apoios compatíveis com as necessidades apresentadas.

Nesse processo, o Plano Educacional Individualizado (PEI) pode constituir um importante instrumento de organização das informações e do planejamento pedagógico. Silva e Camargo (2022), em revisão integrativa da produção científica nacional sobre o tema, descrevem o PEI como uma metodologia de trabalho colaborativa orientada para a definição de objetivos de aprendizagem e para o acompanhamento do progresso do estudante, considerando seu desenvolvimento, habilidades e conhecimentos prévios. As autoras também destacam a necessidade de ampliar a produção de conhecimentos que contribuam para sua operacionalização no contexto brasileiro.

Entretanto, é importante destacar que o PEI não deve ser compreendido como um documento produzido isoladamente ou como uma simples formalidade administrativa. Seu potencial está

justamente na possibilidade de organizar objetivos, estratégias, formas de acompanhamento e responsabilidades relacionadas ao processo educacional. Para que isso ocorra, a construção do planejamento precisa estar relacionada às demandas reais observadas na escola.

Nesse ponto, a prática neuropsicopedagógica individual pode contribuir oferecendo elementos que auxiliem na compreensão de determinadas barreiras à aprendizagem e na identificação de estratégias que possam ser discutidas com a equipe educacional. Contudo, a definição e a implementação das práticas pedagógicas pertencem ao contexto escolar e devem considerar o currículo, os objetivos educacionais e as condições reais de funcionamento da instituição.

Essa distinção é fundamental. A articulação entre diferentes profissionais não significa transferência de responsabilidades, nem substituição do professor por profissionais externos à escola. Trata-se, sobretudo, da possibilidade de estabelecer diálogo entre diferentes formas de conhecimento, preservando as atribuições e competências de cada

área.

3.4 Articulação entre profissionais: Do olhar reativo ao olhar mediador

A experiência profissional relatada também evidencia que uma das principais dificuldades presentes nos processos de inclusão não está apenas na identificação das necessidades dos estudantes, mas na articulação entre os diferentes sujeitos responsáveis por seu acompanhamento. Professores, familiares e profissionais que atuam em diferentes contextos frequentemente possuem informações parciais sobre o estudante e observam manifestações distintas de suas dificuldades e potencialidades.

O professor acompanha o estudante no ambiente coletivo, observando sua participação diante das demandas curriculares, das interações com os pares e da organização cotidiana da escola. A família possui informações relacionadas à história de desenvolvimento e à dinâmica vivenciada fora da instituição escolar. Já os profissionais que realizam acompanhamentos individuais podem observar aspectos que não se manifestam da mesma maneira no contexto coletivo. Nenhuma dessas

perspectivas, isoladamente, é capaz de representar integralmente a experiência do estudante.

Essa constatação reforça a importância do diálogo entre os diferentes contextos, desde que sejam respeitadas as atribuições profissionais, os limites éticos e a confidencialidade das informações. A comunicação não deve ter como objetivo transformar a escola em extensão do atendimento individual, mas ampliar a compreensão das situações vivenciadas pelo estudante e favorecer a construção de estratégias coerentes com as necessidades observadas.

Jeremy, Spandagou e Hinit (2024), em revisão de escopo sobre a colaboração entre professores e terapeutas em escolas inclusivas, destacam que a colaboração interprofissional é reconhecida como um elemento importante para promover acesso e participação dos estudantes. Os autores, entretanto, ressaltam que a colaboração é um processo complexo, que depende da clareza dos objetivos, da definição de responsabilidades e da existência de estruturas capazes de favorecer a comunicação entre os profissionais.

Essa observação é particularmente relevante para a realidade discutida neste relato. A simples existência de diferentes profissionais envolvidos no acompanhamento de um estudante não garante, por si só, um trabalho integrado. Quando as informações circulam de maneira fragmentada, existe o risco de que cada profissional construa explicações isoladas para as dificuldades apresentadas. Em contrapartida, a comunicação organizada pode favorecer uma compreensão mais ampla das situações, permitindo que diferentes perspectivas sejam consideradas.

Nesse processo, destaca-se a transformação do olhar profissional diante de determinados comportamentos. Em contextos escolares marcados por múltiplas demandas, comportamentos como levantar-se repetidamente, interromper colegas, abandonar tarefas ou não iniciar uma atividade podem ser interpretados de forma imediata como desinteresse, indisciplina ou oposição. Um olhar mediador não significa negar a necessidade de regras ou eliminar limites. Significa buscar compreender os fatores envolvidos antes de definir a

estratégia de intervenção.

Assim, diante de um comportamento considerado problemático, torna-se possível ampliar a análise por meio de questões como: qual demanda antecedeu o comportamento? A atividade era compreensível para o estudante? As instruções estavam adequadas? Havia múltiplas etapas a serem realizadas? O estudante possuía estratégias suficientes para organizar a tarefa? Quais apoios poderiam favorecer sua participação?

Essas perguntas não têm como objetivo justificar qualquer comportamento a partir de um diagnóstico. Pelo contrário, permitem substituir respostas automáticas por estratégias mais fundamentadas. O foco deixa de ser exclusivamente a interrupção de uma conduta considerada inadequada e passa a incluir a identificação de condições que favoreçam a participação e o desenvolvimento de habilidades.

Os resultados da revisão de McKinlay et al. (2025) são particularmente relevantes nesse sentido, pois indicam que a compreensão e a aceitação por parte dos adultos e pares constituem fatores importantes para experiências positivas de estudantes autistas no ensino secundário. A inclusão, portanto,

não depende exclusivamente da capacidade do estudante de adaptar-se à escola, mas também da capacidade da comunidade escolar de reconhecer diferentes formas de participação e responder às necessidades existentes.

A experiência relatada sugere, portanto, que a aproximação entre conhecimentos sobre desenvolvimento, aprendizagem e contexto escolar pode contribuir para uma mudança na postura profissional. O professor não deixa de exercer seu papel pedagógico, nem passa a atuar como profissional clínico. O que se modifica é a forma de interpretar determinadas situações: em vez de responder exclusivamente ao comportamento observado, busca-se compreender a relação entre comportamento, tarefa, ambiente e possibilidades de mediação.

É nesse ponto que a articulação entre os diferentes contextos assume maior relevância. O atendimento individual pode favorecer a identificação e o desenvolvimento de estratégias relacionadas às barreiras apresentadas pelo estudante, enquanto a escola oferece o espaço no qual essas estratégias precisam ser mobilizadas diante das situações reais de

aprendizagem e convivência. O diálogo entre esses contextos pode, portanto, contribuir para reduzir a fragmentação das informações e ampliar as possibilidades de construção de práticas educacionais mais individualizadas, contextualizadas e inclusivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência analisada neste trabalho evidenciou que a compreensão das dificuldades apresentadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) exige a consideração dos contextos nos quais seus comportamentos e desempenhos se manifestam. As diferenças observadas entre o atendimento neuropsicopedagógico individual e o ambiente escolar coletivo não devem ser interpretadas como contradições ou como indicadores isolados das capacidades dos estudantes, mas como resultado das distintas demandas acadêmicas, sociais e ambientais presentes em cada contexto. A reflexão desenvolvida reforça que o diagnóstico, por si só, não é suficiente para explicar as necessidades educacionais, sendo necessário considerar a interação entre as características individuais, as

exigências das atividades, a organização do ambiente e as possibilidades de mediação. Nesse sentido, a articulação entre o atendimento individual e a escola pode ampliar a compreensão das barreiras à aprendizagem e contribuir para práticas mais contextualizadas e inclusivas, desde que sejam respeitadas as atribuições dos diferentes profissionais. Por se tratar de um relato de experiência, não se pretende generalizar as reflexões apresentadas, mas contribuir para o debate sobre a importância de um olhar mediador, capaz de compreender o estudante em sua relação com o ambiente, as demandas escolares e as possibilidades de apoio.

REFERÊNCIAS

AL QUTUB, R. *et al.* Impacts of school environment quality on autistic pupil's behaviours – A systematic review. **Building and Environment**, [S. l.], v. 265, art. 111981, 2024. DOI: 10.1016/j.buildenv.2024.111981.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR**. 5. ed. text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022. DOI: 10.1176/appi.books.9780890425787.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de**

2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/aceso-a-informacao/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>. Acesso em: 07 set. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 07 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em: 07 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 set. 2026.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223–237, 2019. DOI: 10.12957/epp.2019.43015.

JEREMY, J.; SPANDAGOU, I.; HINITT, J. Teacher–therapist collaboration in inclusive primary schools: A scoping review. **Australian Occupational Therapy Journal**, [S. l.], v. 71, n. 4, p. 593–611, 2024. DOI: 10.1111/1440-1630.12931.

MCKINLAY, M. *et al.* A systematic review: Which psycho-social-environmental factors do autistic students identify as being important for positive experiences in mainstream secondary school? **Autism**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 566–578, 2025. DOI: 10.1177/13623613241285974.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

RESENDE, S. M. N.; CORDEIRO, F. S. Estratégias psicopedagógicas para o desenvolvimento da autonomia no aprender: uma revisão baseada em evidências. **SciELO Preprints**, [S. l.], 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.10253.

SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], 2022. DOI: 10.5902/1984686X66509.

SILVA, K. L. da; SIGNOR, R. de C. F.; TONOCCHI, R. Práticas pedagógicas para sujeitos com diagnóstico de TDAH: uma revisão integrativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. esp. 1, e023072, 2023. DOI: 10.21723/riasee.v18iesp.1.18471.

TOWNES, P. *et al.* Do ASD and ADHD Have Distinct Executive Function Deficits? A Systematic Review and Meta-Analysis of Direct Comparison Studies. **Journal of Attention Disorders**, [S. l.], v. 27, n. 14, p. 1571–1582, 2023. DOI: 10.1177/10870547231190494.

TRINDADE, S. L. Q.; SCAVRONI, J. TDAH e a relação com as funções executivas. In: **XVII CONINCE – CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, 2024. **Anais do congresso de iniciação científica da Faculdade Eduvale de Avaré**. Even3, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xviiconince/925513-tdah-e-a-relacao-com-as-funcoes-executivas>. Acesso em: 07 set. 2026.

TSOU, Y.-T. *et al.* School-Based Interventions for Increasing Autistic Pupils' Social Inclusion in Mainstream Schools: A Systematic Review. **Review Journal of Autism and Developmental Disorders**, [S. l.], v. 13, p. 45–68, 2026. Publicado online em 2024. DOI: 10.1007/s40489-024-00429-2.

YEGENCİK, B.; BELL, B. T.; DENİZ, E. School-based randomized controlled trials for ADHD and accompanying impairments: a systematic review and meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 16, art. 1611145, 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1611145.