

## Dificuldades de aprendizagem e participação escolar de estudantes com TEA, dislexia e TDAH: uma revisão bibliográfica qualitativa

**Diogo Magalhães de Barros**

**Resumo:** A ampliação das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial e de estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, embora sinalize avanços normativos e culturais, tensiona a escola básica a reorganizar práticas, currículos e serviços de apoio, sobretudo diante da heterogeneidade de manifestações do Transtorno do Espectro Autista (TEA), da dislexia e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (Angelis; Teixeira, 2022). Objetiva-se analisar dificuldades de aprendizagem e de participação escolar associadas a esses perfis e discutir, à luz da literatura, estratégias educacionais e organizacionais para o enfrentamento de barreiras no cotidiano da escola. Justifica-se o estudo porque persistem lacunas entre marcos legais, conhecimento especializado e práticas pedagógicas, o que favorece intervenções centradas no laudo e baixa operacionalização de adaptações curriculares (Lima; Martins, 2022). Formula-se a pergunta de pesquisa: quais dificuldades escolares recorrentes para estudantes com TEA, dislexia e TDAH, descritas na literatura, e quais mediações se indicam para enfrentá-las? Emprega-se metodologia qualitativa bibliográfica, sob a forma de revisão narrativa, com etapas de definição do problema, seleção de fontes e síntese temática (Casarin et al., 2020; Ferenhof; Fernandes, 2016). Os resultados apontam que dificuldades comunicacionais e de autorregulação, no TEA, somam-se a obstáculos na leitura e na escrita, na dislexia, e a desafios de atenção e funções executivas, no TDAH, sendo frequentemente agravados por currículos homogêneos, avaliações padronizadas e ausência de apoio colaborativo. Conclui-se que políticas, AEE e sala de recursos multifuncional ganham efetividade quando articulados à sala comum, com planejamento acessível, flexibilização de tempo, recursos multimodais e formação docente situada (Bondezan; Goulart, 2013; Silva, 2021).

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; Necessidades educacionais específicas; Mediação pedagógica.

Recebido em: julho. 2025. Aceito em: novembro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.736

**Travessias Científicas Contemporâneas:**

**Investigações, Práticas e Diálogos em Movimento**

Dezembro, 2025, v. 3, n. 33

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



## Dificultades de aprendizaje y participación escolar de estudiantes con TEA, dislexia y TDAH: una revisión cualitativa de la literatura

**Resumen:** El aumento en la matrícula de estudiantes que son el público objetivo de la educación especial y de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, aunque señala avances normativos y culturales, ejerce presión sobre las escuelas básicas para reorganizar sus prácticas, planes de estudio y servicios de apoyo, especialmente en vista de la heterogeneidad de las manifestaciones del Trastorno del Espectro Autista (TEA), la dislexia y el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) (Angelis; Teixeira, 2022). El objetivo es analizar las dificultades de aprendizaje y la participación escolar asociadas a estos perfiles y debatir, a la luz de la literatura, estrategias educativas y organizativas para afrontar las barreras en la vida diaria del colegio. El estudio está justificado porque existen brechas entre los marcos legales, el conocimiento especializado y las prácticas pedagógicas, lo que favorece intervenciones centradas en el informe y la baja operativización de las adaptaciones curriculares (Lima; Martins, 2022). La pregunta de investigación se formula: ¿qué dificultades escolares recurrentes para estudiantes con TEA, dislexia y TDAH, descritas en la literatura, y qué mediaciones están indicadas para afrontarlas? Se utiliza una metodología bibliográfica cualitativa, en forma de revisión narrativa, con etapas de definición del problema, selección de fuentes y síntesis temática (Casarin et al., 2020; Ferenhof; Fernandes, 2016). Los resultados indican que las dificultades de comunicación y autorregulación en el TEA se suman a obstáculos en la lectura y la escritura, la dislexia y los desafíos de atención y funciones ejecutivas en el TDAH, y a menudo se agravan por planes de estudio homogéneos, evaluaciones estandarizadas y ausencia de apoyo colaborativo. Se concluye que las políticas, el SEA y la sala de recursos multifuncional adquieren efectividad cuando se articulan con la sala común, con planificación accesible, flexibilidad de tiempo, recursos multimodales y formación de profesores situados (Bondezan; Goulart, 2013; Silva, 2021).

**Palabras clave:** Educación inclusiva; Necesidades educativas específicas; Mediación pedagógica.

## Learning difficulties and school participation of students with ASD, dyslexia and ADHD: a qualitative literature review

**Abstract:** The increase in enrollment of students who are the target audience of special education and students with specific learning disorders, although it signals normative and cultural advances, puts pressure on basic schools to reorganize practices, curricula and support services, especially in view of the heterogeneity of manifestations of Autism Spectrum Disorder (ASD), dyslexia and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) (Angelis; Teixeira, 2022). The objective is to analyze learning difficulties and school participation associated with these profiles and to discuss, in the light of the literature, educational and organizational strategies for coping with barriers in the daily life of the school. The study is justified because there are gaps between legal frameworks, specialized knowledge and pedagogical practices, which favors interventions centered on the report and low operationalization of curricular adaptations (Lima; Martins, 2022). The research question is formulated: what recurrent school difficulties for students with ASD, dyslexia and ADHD, described in the literature, and what mediations are indicated to face them? A qualitative bibliographic methodology is used, in the form of a narrative review, with stages of problem definition, selection of sources and thematic synthesis (Casarin et al., 2020; Ferenhof; Fernandes, 2016). The results indicate that communication and self-regulation difficulties in ASD are added to obstacles in reading and writing, dyslexia, and challenges of attention and executive functions in ADHD, and are often aggravated by homogeneous curricula, standardized assessments and absence of collaborative support. It is concluded that policies, SEA and multifunctional resource rooms gain effectiveness when articulated with the common room, with accessible planning, time flexibility, multimodal resources and situated teacher training (Bondezan; Goulart, 2013; Silva, 2021).

**Keywords:** Inclusive education; Specific educational needs; Pedagogical mediation.

## INTRODUÇÃO

A escolarização contemporânea, atravessada por políticas de universalização e por demandas de aprendizagem em ambientes cada vez mais multimodais, convive com a intensificação de mecanismos de avaliação e com expectativas normativas de desempenho que, quando operam sem mediação, produzem exclusões silenciosas. Nesse contexto, estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) costumam vivenciar trajetórias marcadas por interrupções, estigmas e interpretações moralizantes do comportamento, como se desatenção, fuga de tarefas ou dificuldades de leitura fossem indícios de desinteresse. A literatura indica que tais percursos se constroem na intersecção entre características individuais e barreiras institucionais, nas quais currículo, organização da sala, comunicação pedagógica e formas de avaliação condicionam oportunidades reais de participação (Angelis; Teixeira, 2022).

No Brasil, a incorporação da pauta inclusiva resulta de disputas históricas em torno do direito à educação e de compromissos internacionais que pressionaram sistemas de ensino a reconfigurar serviços, financiamento e formação. A Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) difundiu o princípio de escolarização em classes comuns, com apoios necessários, e estimulou redes a reconhecerem que a diferença não autoriza segregação. Ainda assim, a operacionalização cotidiana desse princípio revela ambiguidades: ao mesmo tempo em que se expandem matrículas e diagnósticos, mantêm-se práticas pouco acessíveis, com rotinas implícitas e alta dependência de linguagem abstrata, o que pode amplificar dificuldades associadas ao TEA, à dislexia e ao TDAH, sobretudo nos anos iniciais e na transição para etapas com maior complexidade textual.

A produção do presente artigo se justifica, portanto, porque persiste um descompasso entre o arcabouço legal e o repertório prático disponível às escolas, em especial quando se observam decisões pedagógicas que oscilam entre a medicalização do fracasso escolar e a negação de necessidades específicas. Em muitas redes, o atendimento educacional especializado (AEE) e as salas de recursos multifuncionais são compreendidos como espaços paralelos, aos quais se transfere a responsabilidade pela aprendizagem, o que

fragiliza a articulação com o currículo da sala regular (Bondezan; Goulart, 2013). Ademais, a circulação de discursos genéricos sobre “inclusão” não assegura que docentes disponham de critérios para planejar adaptações curriculares, ajustar avaliações e monitorar progressos, especialmente em leitura, escrita e autorregulação, dimensões centrais na dislexia e no TDAH.

Soma-se, ainda, a insuficiência de formação continuada situada e de tempos institucionais para planejamento colaborativo, condições que limitam a experimentação de estratégias e a documentação de avanços. Ao reunir evidências e conceitos, a revisão busca contribuir para decisões pedagógicas ancoradas em direitos e em mediações observáveis, evitando tanto expectativas rebaixadas quanto intervenções improvisadas.

Delimita-se como objetivo geral analisar dificuldades de aprendizagem e de participação escolar associadas a estudantes com TEA, dislexia e TDAH e discutir indicações da literatura para o enfrentamento de barreiras no cotidiano da escola. Como objetivos específicos, propõe-se: mapear categorias recorrentes de dificuldades descritas para comunicação, leitura e autorregulação; examinar como marcos legais brasileiros orientam apoios, adaptações e responsabilidades institucionais; e sistematizar estratégias de mediação docente e de articulação entre sala comum, AEE e demais serviços, de modo a favorecer acesso, permanência e aprendizagem em sentido ampliado.

Para atender a tais objetivos, o artigo organiza-se em três seções de desenvolvimento, além desta introdução, da metodologia e das considerações finais. A primeira seção reconstrói fundamentos histórico-políticos da educação inclusiva e situa a compreensão contemporânea do TEA, articulando o debate a políticas e serviços de apoio. A segunda seção examina marcos legais e desafios de aprendizagem, discutindo diagnóstico, direitos e a operacionalização de adaptações curriculares relacionadas a TEA, dislexia e TDAH. A terceira seção sintetiza evidências sobre práticas inclusivas e mediações docentes, enfatizando colaboração, condições institucionais e dispositivos como a sala de recursos multifuncional, com vistas a traduzir a normativa em ações pedagógicas consistentes.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CARACTERIZAÇÃO DO TEA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SERVIÇOS DE APOIO

A compreensão das dificuldades escolares de estudantes com TEA, dislexia e TDAH requer reconhecer que a educação inclusiva não se limita a um conjunto de técnicas, pois se vincula a um processo histórico de ampliação de direitos e de reconfiguração institucional da escola. Ao reconstruírem um breve histórico da educação inclusiva e de políticas de inclusão, Amaral et al. (2014) assinalam que a passagem de modelos assistencialistas e segregadores para perspectivas de escolarização em classes comuns ocorreu mediante pressões de movimentos sociais e reorientações internacionais. Em termos escolares, tal deslocamento implica compreender que dificuldades de aprendizagem não se explicam apenas por atributos individuais, uma vez que a organização pedagógica pode produzir barreiras que ampliam ou atenuam desafios.

Nesse movimento, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) consolidou princípios de escolarização para todos e indicou que sistemas educacionais deveriam acomodar a diversidade de estudantes, por meio de apoios, recursos e adaptações. Ao enfatizar a escola regular como lócus preferencial da escolarização, o documento tensiona práticas que, sob o pretexto de “proteção”, retiram o estudante do convívio pedagógico e social. Além disso, ao propor que currículos e métodos se ajustem às necessidades, Salamanca desloca a responsabilidade do estudante para o sistema, o que se torna decisivo quando se analisam dislexia e TDAH, frequentemente interpretados como “desatenção” ou “preguiça”, e o TEA, por vezes lido como “falta de interesse” por interações.

Embora o marco internacional tenha impulsionado políticas e programas, a literatura revela que a implementação se dá de modo desigual e atravessado por ambiguidades. Amaral et al. (2014) observam que o avanço das matrículas não resolve, por si, a qualidade das mediações pedagógicas, sobretudo quando a escola mantém currículos rigidamente seriados e avaliações homogeneizadoras. Desse modo, o debate sobre dificuldades de estudantes com TEA, dislexia e TDAH precisa dialogar com dimensões organizacionais, tais como tempo para planejamento, cultura de registro e articulação entre docência e equipe pedagógica.

No âmbito das redes escolares, um ponto recorrente refere-se ao lugar do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à sua articulação com a sala comum. Bondezan e Goulart (2013), ao investigarem o que professoras de classes regulares enunciam sobre o AEE, indicam dúvidas relativas a funções e responsabilidades, o que favorece interpretações reduzidas nas quais o serviço aparece como “solução externa”. Quando tal compreensão predomina, a escola tende a manter o estudante na sala regular sem ajustes efetivos e, simultaneamente, espera que o AEE “corrija” dificuldades sem continuidade pedagógica.

A análise dessas tensões adquire especial relevância no caso do TEA, cuja caracterização envolve diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com grande variação de perfis (Angelis; Teixeira, 2022). As autoras destacam que diagnóstico e intervenção pressupõem avaliação multiprofissional e que, no campo educacional, o desafio consiste em traduzir informações clínicas em apoios pedagógicos, sem reduzir o estudante ao laudo. Na escola, dificuldades associadas ao TEA costumam se manifestar em compreensão pragmática da linguagem, interpretação de pistas sociais, flexibilidade diante de mudanças e manejo de sensibilidades sensoriais, dimensões que exigem planejamento explícito, previsibilidade e mediação comunicativa.

A literatura indica que a previsibilidade, quando incorporada por rotinas visuais, antecipação de tarefas e organização do espaço, favorece participação e reduz comportamentos de fuga, na medida em que diminui a incerteza e amplia a compreensão do que se espera na atividade. Além disso, práticas que segmentam instruções, oferecem modelos e utilizam recursos multimodais ampliam a acessibilidade para estudantes com TEA e se conectam a necessidades presentes na dislexia, especialmente em leitura e escrita, e no TDAH, sobretudo em autorregulação. Assim, ainda que os perfis não se confundam, o argumento inclusivo converge para o desenho pedagógico que explicita objetivos e flexibiliza tempos.

Desse ponto de vista, a discussão de dificuldades não se resume a inventariar sintomas, mas a localizar, no cotidiano, quais barreiras se mostram

mais frequentes e como podem ser enfrentadas. Bondezan e Goulart (2013) reforçam que, quando a relação entre sala comum e AEE se estrutura como parceria, com troca de informações e co-planejamento, a escola amplia a capacidade de responder a necessidades específicas sem segregar. Tal parceria, entretanto, depende de gestão que garanta tempo institucional, alinhamento curricular e acompanhamento, evitando que o AEE opere como espaço isolado, pouco conectado à avaliação e ao progresso do estudante.

Em síntese, ao articular o percurso histórico da inclusão (Amaral et al., 2014), o marco normativo de Salamanca (Brasil, 1994), a problematização do AEE (Bondezan; Goulart, 2013) e a caracterização do TEA (Angelis; Teixeira, 2022), esta seção sustenta que dificuldades escolares de estudantes com TEA, dislexia e TDAH se tornam mais visíveis — e mais superáveis — quando a escola se reconhece como mediadora, revê práticas curriculares e organiza apoios integrados. Essa base histórico-política prepara a análise, nas seções seguintes, dos marcos legais e das estratégias de intervenção e de mediação docente.

## MARCOS LEGAIS E ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA TEA, DISLEXIA E TDAH

O enfrentamento de dificuldades escolares associadas a TEA, dislexia e TDAH depende, além de compreensão histórica, de um enquadramento jurídico que delimita responsabilidades do Estado, da escola e de seus profissionais, especialmente quanto a acesso, permanência e apoios. A Lei nº 9.394/1996, ao estabelecer diretrizes gerais da educação nacional, prevê atendimento às necessidades educacionais específicas e sustenta a organização de serviços e recursos capazes de garantir escolarização na rede regular (Brasil, 1996). A edição sistematizada da LDB, publicada pelo Senado Federal, reforça o compromisso de organizar o ensino de modo a atender diferentes perfis e a assegurar condições de aprendizagem (Brasil, 2020).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, ao instituir a Lei Brasileira de Inclusão, amplia o alcance do debate ao consolidar princípios de acessibilidade, de adaptação razoável e de não discriminação, o que implica reconhecer que barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais limitam participação e

aprendizagem (Brasil, 2015). No campo educacional, tal marco desloca o foco da “incapacidade” para a obrigação institucional de remover barreiras, o que se aplica tanto a estudantes com TEA, frequentemente afetados por barreiras comunicacionais e sensoriais, quanto a estudantes com dislexia e TDAH, para os quais barreiras se expressam em práticas avaliativas rígidas, ausência de tempo ampliado e instruções pouco explícitas.

Entretanto, a interface entre direito e diagnóstico produz desafios, porque o acesso a serviços e apoios costuma se organizar em torno de laudos, ainda que a aprendizagem se construa na interação com o currículo e com a mediação docente. Fernandes, Tomazelli e Garianelli (2020) analisam a evolução de domínios diagnósticos do autismo em categorizações nosológicas e evidenciam mudanças conceituais que ampliam a heterogeneidade de perfis identificados. Para a escola, essa evolução requer cautela: a ampliação de categorias pode favorecer reconhecimento de necessidades antes invisibilizadas, mas também pode produzir expectativas padronizadas, que ignoram singularidades e contextos de aprendizagem.

No plano do cotidiano escolar, estudos indicam que dificuldades associadas ao TEA frequentemente se manifestam em compreensão de instruções, atenção compartilhada, participação em atividades coletivas e elaboração de sentido em interações, o que compromete engajamento acadêmico quando inexistem adaptações de linguagem e de organização da tarefa. Ferreira e França (2017) sistematizam obstáculos no processo de aprendizagem escolar de estudantes com autismo, destacando a importância de estratégias de ensino estruturado, de rotina previsível e de suporte à comunicação. Heleno et al. (2020) reforçam que intervenções em saúde e educação precisam dialogar, pois a escola, ao receber recomendações clínicas, deve traduzi-las em metas pedagógicas verificáveis, sem reduzir o estudante a um diagnóstico.

Quando se consideram dislexia e TDAH, o debate jurídico ganha contornos adicionais, porque tais condições, frequentemente classificadas no campo de transtornos de aprendizagem e de neurodesenvolvimento, costumam ser interpretadas, na escola, como “dificuldade comum”, o que adia intervenções específicas. A revisão destaca que dislexia envolve dificuldades persistentes na

precisão e na fluência da leitura e na ortografia, demandando ensino explícito e recursos de apoio; já o TDAH associa-se a desafios de atenção sustentada e funções executivas, o que requer organização de tarefas e estratégias de autorregulação. Em ambos os casos, a ausência de adaptações razoáveis amplia o risco de fracasso escolar e de estigmatização, contrariando o princípio de acessibilidade previsto na LBI (Brasil, 2015).

Sob a perspectiva curricular, adaptações não podem operar como rebaixamento de expectativas, pois, ao reduzir oportunidades de aprendizagem, cristalizam trajetórias empobrecidas e reforçam desigualdades. Lima e Martins (2022) analisam desafios de operacionalização das adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e apontam entraves como falta de tempo para planejamento, ausência de formação continuada e fragilidade do trabalho colaborativo entre professores e equipe pedagógica. As autoras indicam que adaptações se tornam mais consistentes quando se articulam a objetivos claros, critérios de avaliação processual e registros de acompanhamento, o que permite ajustar intervenções com base em evidências do progresso do estudante.

No interior desse quadro, a gestão escolar assume centralidade, pois precisa traduzir princípios legais em rotinas institucionais: fluxos de identificação educacional, reuniões de co-planejamento, orientações para avaliação e comunicação com famílias, bem como a organização do AEE e de apoios no turno e contraturno. A LDB (Brasil, 1996; Brasil, 2020) oferece base para tal organização, mas o cumprimento formal de normas não basta; sem condições de trabalho e cultura de colaboração, adaptações tendem a ocorrer pontualmente, por iniciativa individual, o que fragiliza continuidade pedagógica, sobretudo em turmas numerosas.

Em síntese, os marcos legais e a produção analisada sugerem que dificuldades de estudantes com TEA, dislexia e TDAH se intensificam quando o sistema escolar opera com procedimentos imprecisos de acompanhamento e quando adaptações curriculares não se operacionalizam por meio de planejamento articulado. Ao mesmo tempo, a revisão indica que direitos e políticas oferecem sustentação para práticas de acessibilidade pedagógica, desde que se reconheça que inclusão depende de ações observáveis:

adequação de linguagem, flexibilização de tempo, recursos multimodais, avaliação processual e articulação intersetorial (Heleno et al., 2020; Lima; Martins, 2022).

## PRÁTICAS INCLUSIVAS, MEDIAÇÃO DOCENTE E DISPOSITIVOS DE APOIO NA ESCOLA

A consolidação de respostas escolares às dificuldades de estudantes com TEA, dislexia e TDAH exige que a inclusão se materialize em práticas pedagógicas, condições institucionais e cultura colaborativa, evitando tanto a culpabilização do estudante quanto a idealização de soluções “prontas”. Ao defenderem uma escola para todos, Neto et al. (2018) problematizam barreiras de participação e enfatizam que inclusão envolve reorganização de tempos, espaços, currículo e relações, o que demanda compromisso coletivo e planejamento continuado. Nessa perspectiva, a escola precisa abandonar a lógica de “encaixar” o estudante em rotinas fixas e, em seu lugar, produzir rotinas acessíveis, com expectativas claras e mediações graduais.

No campo específico do autismo, a literatura brasileira indica que a efetividade da inclusão se vincula à mediação docente e à adaptação do ambiente, sobretudo para interpretar comportamentos, regular expectativas e sustentar participação em atividades coletivas. Oliveira (2020) discute desafios da inclusão do aluno autista e destaca que dificuldades frequentemente atribuídas ao estudante podem refletir barreiras comunicacionais, ausência de previsibilidade e tarefas pouco estruturadas. Assim, intervenções pedagógicas ganham consistência quando combinam organização visual, antecipação de mudanças, linguagem objetiva e oportunidades planejadas de interação, sem confundir apoio com superproteção.

A dimensão diagnóstica, embora relevante para acesso a direitos, exige leitura crítica na escola. Silva e Mulick (2009) discutem aspectos fundamentais do diagnóstico do transtorno autista e apontam a necessidade de considerar critérios e limites do processo diagnóstico, o que, em termos educacionais, implica evitar inferências deterministas, como se o diagnóstico produzisse, automaticamente, um destino escolar. Oliveira e Sertié (2017), ao apresentarem

guias atualizados para aconselhamento genético em TEA, reforçam a heterogeneidade etiológica, o que corrobora a necessidade de planejar com base em observação pedagógica e em dados de aprendizagem, e não apenas em rótulos clínicos.

A percepção docente e o clima institucional constituem variáveis decisivas. Schmidt et al. (2016), ao analisarem percepção docente e práticas pedagógicas na inclusão de estudantes com autismo, evidenciam sentimentos de insegurança e de despreparo, frequentemente associados à ausência de formação continuada e de suporte especializado no cotidiano. Nessa linha, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) analisam sentimentos e práticas docentes e indicam que medo, frustração e expectativa de fracasso podem coexistir com empenho e criatividade, o que demanda apoio institucional, supervisão pedagógica e espaços de troca entre pares. Logo, práticas inclusivas sustentáveis dependem menos de “vocação” individual e mais de políticas escolares que distribuam responsabilidades e reconheçam limites reais de tempo e de recursos.

Entre os dispositivos de apoio, a sala de recursos multifuncional, frequentemente vinculada ao Atendimento Educacional Especializado, assume lugar estratégico quando opera como serviço complementar, articulado ao currículo. Silva (2021) evidencia, em revisão de artigos, que a sala de recurso multifuncional amplia possibilidades de acessibilidade e de desenvolvimento de habilidades quando estabelece objetivos compartilhados com a sala regular e quando a equipe pedagógica acompanha o planejamento e os resultados. Quando essa articulação não ocorre, o atendimento tende a se tornar paralelo, com baixa transferência para as atividades da turma, o que fragiliza a continuidade pedagógica e reforça a sensação de “dupla escolarização”.

Embora grande parte das evidências citadas privilegie o TEA, as estratégias de mediação dialogam com dislexia e TDAH porque se orientam por princípios de acessibilidade pedagógica. No caso da dislexia, práticas de letramento com apoio de recursos multimodais, leitura guiada e tempo ampliado podem reduzir barreiras sem suspender a participação em atividades coletivas. No caso do TDAH, rotinas com segmentação de tarefas, combinadas a instrumentos simples de autorregulação — como checklists e monitoramento de

tempo — favorecem engajamento e diminuem conflitos disciplinares. A síntese de Sulkes (2022), ao tratar de transtornos de aprendizagem, reforça que intervenções educacionais precoces e monitoradas, com foco em habilidades específicas, tendem a produzir melhores resultados do que estratégias genéricas ou reativas.

O debate histórico sobre inclusão, ao ser reconstruído por Souto (2014), chama atenção para a necessidade de superar práticas de integração meramente formal, nas quais o estudante permanece na escola sem usufruir das oportunidades curriculares. Essa advertência se atualiza quando se observam práticas avaliativas padronizadas que ignoram tempos diferenciados, formatos alternativos de resposta e mediações de leitura, elementos decisivos para estudantes com dislexia e TDAH. Portanto, a efetividade da inclusão requer avaliação processual, critérios transparentes e registros de acompanhamento que permitam ajustar intervenções, evitando que dificuldades se acumulem até se converterem em reprovação ou abandono.

Em síntese, a literatura examinada indica que práticas inclusivas para estudantes com TEA, dislexia e TDAH se sustentam quando a escola combina: planejamento acessível, gestão de apoios, formação docente situada e cultura colaborativa. Nesse arranjo, a sala de recursos multifuncional e o AEE funcionam como mediadores do currículo, e não como instâncias paralelas; docentes, por sua vez, ganham condições de experimentar estratégias, registrar evidências e replanejar. Assim, dificuldades de aprendizagem e participação, longe de configurar destino escolar, podem ser enfrentadas por meio de intervenções graduais, acompanhadas e institucionalmente sustentadas (Neto et al., 2018; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

## METODOLOGIA

A pesquisa delineou-se como estudo qualitativo, de natureza bibliográfica, orientado à compreensão interpretativa das dificuldades escolares associadas a estudantes com TEA, dislexia e TDAH e das mediações educacionais recomendadas pela literatura. A opção pela abordagem qualitativa decorre do interesse em reconstruir sentidos, categorias e argumentos presentes nas

produções analisadas, em vez de estimar prevalências ou efeitos por meio de mensuração. Para delimitação do problema, definição de objetivos e organização do relatório, mobilizaram-se noções básicas de metodologia de pesquisa científica, as quais ressaltam a importância de coerência entre pergunta, procedimento e forma de análise (Almeida, 2017; Ferrer; Dias, 2023).

Quanto ao tipo de revisão, adotou-se uma revisão narrativa, por permitir síntese crítica de estudos de naturezas distintas, incluindo artigos, documentos normativos e produções técnicas, sem restringir-se a protocolos de meta-análise. Casarin et al. (2020) destacam que diferentes tipos de revisão respondem a finalidades diversas, devendo-se explicitar critérios e limites do recorte; por essa razão, a presente revisão descreveu etapas de planejamento, busca, seleção e síntese, ainda que não se configure como revisão sistemática estrita. O corpus incluiu referências publicadas entre 2009 e 2023, além de marcos legais brasileiros pertinentes, contemplando produções que abordassem inclusão escolar, AEE, sala de recursos multifuncional, adaptações curriculares, diagnóstico e processos de aprendizagem relacionados a TEA, dislexia e TDAH.

A operacionalização do levantamento inspirou-se no método SSF para revisão de literatura, que propõe procedimentos de sistematização de buscas, seleção de materiais e formalização da escrita científica (Ferenhof; Fernandes, 2016). Utilizaram-se descritores combinados — “educação inclusiva”, “TEA”, “autismo”, “dislexia”, “TDAH”, “adaptações curriculares” e “atendimento educacional especializado” — em bases e repositórios acadêmicos, priorizando textos com aderência ao contexto escolar brasileiro. Após leitura exploratória, procedeu-se à leitura analítica e à categorização temática, agrupando-se achados em três eixos: (a) historicidade e políticas da inclusão; (b) marcos legais e desafios de aprendizagem; e (c) práticas inclusivas, mediação docente e dispositivos de apoio. A síntese final relacionou categorias a implicações pedagógicas e organizacionais, destacando convergências, tensões e lacunas identificadas na produção selecionada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências discutidas permitem responder à pergunta de pesquisa ao indicar que dificuldades escolares recorrentes para estudantes com TEA, dislexia e TDAH não se restringem a limitações intrínsecas, pois se configuram como efeitos da interação entre características individuais e barreiras produzidas por currículos homogêneos, rotinas implícitas, comunicação pedagógica pouco acessível e ausência de apoios articulados. No TEA, a literatura converge para desafios comunicacionais, sociointeracionais e de flexibilidade, que se agravam quando tarefas permanecem abertas e pouco previsíveis (Angelis; Teixeira, 2022); na dislexia, barreiras se manifestam, sobretudo, na leitura e na escrita, quando a escola não oferece ensino explícito e tempo adequado; no TDAH, a atenção sustentada e as funções executivas se tornam pontos sensíveis, quando a organização do trabalho escolar exige autorregulação sem fornecer andaimes e monitoramento.

No que se refere ao atendimento do objetivo específico (1), o mapeamento temático evidenciou que, embora cada perfil apresente singularidades, a escola tende a produzir dificuldades adicionais quando recorre a explicações totalizantes, baseadas exclusivamente no laudo, ou quando desconsidera que a aprendizagem se sustenta em interações mediadas, expectativas claras e avaliação processual. Dessa forma, práticas de ensino estruturado, uso de recursos visuais, instruções segmentadas, modelagem de procedimentos e flexibilização de tempo emergem como estratégias recorrentes, com potencial de reduzir barreiras simultaneamente para TEA, dislexia e TDAH. O objetivo geral, ao discutir dificuldades e indicações de enfrentamento, foi atendido ao demonstrar que inclusão se concretiza por desenho pedagógico acessível, e não por ações episódicas ou centradas apenas em atendimento separado.

Quanto ao objetivo específico (2), a análise dos marcos legais reafirmou que o direito à educação inclusiva, previsto na LDB (Brasil, 1996; Brasil, 2020) e fortalecido na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), demanda acessibilidade e adaptação razoável, sem legitimar segregação. Contudo, como a literatura sobre implementação sugere, normativas não se convertem automaticamente em práticas: sem condições de trabalho, formação e governança escolar,

adaptações curriculares permanecem pontuais e vulneráveis à iniciativa individual (Lima; Martins, 2022). Nesse sentido, responder à pergunta de pesquisa envolve reconhecer que as dificuldades não apenas “existem”, mas se intensificam quando o sistema não organiza fluxos de acompanhamento, critérios de registro e planejamento colaborativo.

Em relação ao objetivo específico (3), a sistematização de estratégias indicou que AEE e sala de recursos multifuncional ganham efetividade quando articulados à sala comum, com objetivos compartilhados, monitoramento de progresso e corresponsabilização, evitando atendimento paralelo de baixa transferência (Bondezan; Goulart, 2013; Silva, 2021). Estudos sobre percepção docente mostram que insegurança e sobrecarga coexistem com iniciativas adaptativas, o que reforça a necessidade de formação continuada situada e de suporte pedagógico institucional (Schmidt et al., 2016; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Como limite, ressalta-se que a revisão, por natureza narrativa, não esgota a diversidade de evidências disponíveis, tampouco substitui estudos de campo em escolas específicas; como desdobramento, recomenda-se investigar, em contextos reais, quais combinações de adaptações curriculares, avaliação processual e apoio intersetorial produzem maior efeito sobre participação e aprendizagem, especialmente para estudantes com dislexia e TDAH, ainda sub-representados em parte da produção escolar analisada. em diferentes etapas da educação básica.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maurício B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- AMARAL, Marciliana Baptista et al. **Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão:** um olhar para as escolas em Juiz de Fora. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, Juiz de Fora, n. 16, 2014.
- ANGELIS, Luciana Oliveira de; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz. Transtorno do espectro do autismo (TEA): caracterização, diagnóstico e intervenção. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do**

**Desenvolvimento**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 108-125, 2022. DOI: 10.5935/cadernosdisturbios.v22n2p108-125.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GOULART, Áurea Maria Paes Leme. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **CAMINE**: Caminhos da Educação, Franca, v. 5, n. 1, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série Legislação, n. 200).

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

CASARIN, Sidnéia Tessmer et al. Tipos de revisão de literatura: considerações das editoras do Journal of Nursing and Health. **Journal of Nursing and Health**, v. 10, n. 5, 2020. DOI: 10.15210/jonah.v10i5.19924.

FERENHOF, Helio Aisenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. Desmistificando a revisão de literatura como base para redação científica: método SSF. **Revista ACB**, v. 21, n. 3, p. 550-563, 2016.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 31, 2020. DOI: 10.1590/0103-6564e200027.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; DIAS, Jefferson Aparecido. **Manual prático de metodologia da pesquisa científica**: noções básicas. Marília: Unimar, 2023.

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; FRANÇA, Aurenia Pereira de. O autismo e as dificuldades no processo de aprendizagem escolar. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 11, n. 38, 2017.

HELENO, Ana Luiza Zotti Loyola et al. TEA – Transtorno do Espectro Autista: conceitos e intervenções da saúde e da educação. **Revista Científica Integrada**, v. 4, n. 4, 2020.

LIMA, Frederico Santiago; MARTINS, Rosângela Pimentel. Adaptações curriculares para alunos com necessidades educacionais específicas e os desafios de sua operacionalização. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 42, 2022.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 34, 2020.

OLIVEIRA, Karina Griesi; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein** (São Paulo), São Paulo, v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. DOI: 10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

SILVA, Naiana Vitória Paz Reinaldo da. A importância da sala de recurso multifuncional na educação inclusiva: revisão de artigos científicos. *Scientia Vitae*, v. 12, n. 34, 2021.

SOUTO, Maricélia Tomáz de. **Educação inclusiva no Brasil:** contexto histórico e contemporaneidade. 2014. 38 p. Manuscrito.

SULKES, Stephen Brian. Visão geral dos transtornos de aprendizagem. **MSD Manual Profissional**, 2022.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020. DOI: 10.1590/2175-35392020217841.