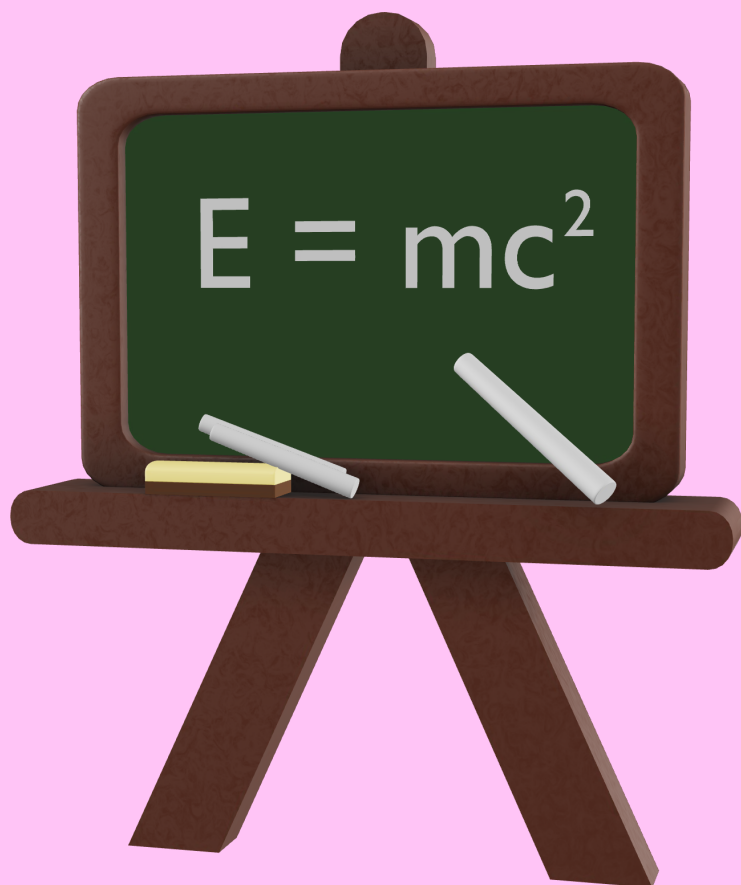


REVISTA CICEP  
**EVOLUÇÃO**

AGOSTO DE 2026 V.5 N.8

DATA DE PUBLICAÇÃO: 15/08/2026



SL EDITORA

# Revista Evolução CICEP

---

**Nº 08**

Agosto 2026

**Publicação**

Mensal (agosto)

SL Editora

Rua Iru, 27, casa 6 – Vila Formosa - 03363-060

São Paulo – SP – Brasil

[www.sleditora.com](http://www.sleditora.com)

**Editor Chefe**

Neusa Sanches Limonge

**Projeto Gráfico e capa**

Lucas Sanches Limonge

**Diagramação e Revisão**

Luiz Cesar Limonge

**Responsável Intelectual pela Publicação**

Centro Institucional de Cursos Educacionais Profissionalizantes (CICEP)

---

Revista Evolução CICEP – Vol. 5, n. 08 (2026) - São Paulo: SL Editora, 2026 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.revistaevolucaocicep.com.br/>

ISSN 2764-5363 (online)

Data de publicação: 15/08/2026

1. Educação    2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

---

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

# **SUMÁRIO**

## **AGENTES DE IA COMO ANDAIMES COGNITIVOS: UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA A APRENDIZAGEM CORPORATIVA**

**DANILO PABLO AMARAL PATÊS ..... 04**

## **O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO?**

**HUGO SANTOS COSTA ..... 13**

## **ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E DIREITOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**MARLI MARTINS GONÇALVES SILVA..... 23**

## **QUANDO O COMPORTAMENTO VIRA RÓTULO: TDAH, ESCOLA E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA**

**VIVIANE FAULSTICH ARBEX ..... 36**

# AGENTES DE IA COMO ANDAIMES COGNITIVOS: UM REFERENCIAL TEÓRICO PARA A APRENDIZAGEM CORPORATIVA

DANILO PABLO AMARAL PATÊS

**RESUMO:** Este artigo investiga o potencial pedagógico de agentes de inteligência artificial (IA) quando integrados a processos corporativos regulados, deslocando o eixo de análise da automação de tarefas para a aceleração da aprendizagem profissional. Argumenta-se que agentes explicáveis — capazes de justificar em linguagem natural o motivo de uma recomendação — funcionam como andaimes cognitivos (*scaffolds*) e sistemas eletrônicos de apoio ao desempenho, aproximando-se de exemplos resolvidos (*worked examples*) oferecidos no exato momento da decisão.

**Palavras-chave:** Agentes de inteligência artificial; Aprendizagem organizacional; Educação corporativa; Aprendizagem baseada em agentes.

## 1 INTRODUÇÃO

A transformação digital do trabalho tem colocado a capacitação profissional sob pressão crescente. Em setores regulados — como o tributário, o financeiro e o de saúde —, o volume de normas, exceções e atualizações legais cresce mais rapidamente do que a capacidade das organizações de formar analistas plenamente competentes por meio de treinamentos tradicionais, tipicamente estruturados em cursos presenciais ou a distância, manuais extensos e períodos de mentoria informal. O resultado é um hiato persistente entre o conhecimento tácito acumulado por poucos profissionais seniores e a necessidade de disseminá-lo rapidamente a equipes maiores, muitas vezes sob rotatividade elevada e prazos operacionais rígidos (*service level agreements* — SLAs).

Paralelamente, a maturação de agentes de inteligência artificial (IA) baseados em modelos de linguagem de grande porte (LLMs) tem permitido novas formas

de apoio ao trabalho que vão além da automação de tarefas repetitivas. Diferentemente do RPA (*Robotic Process Automation*) tradicional, que executa passos fixos sem explicar o motivo de cada ação, agentes contemporâneos combinam capacidade de raciocínio, recuperação de conhecimento (*retrieval-augmented generation* — RAG) e geração de justificativas em linguagem natural. É esse último atributo — explicar o “porquê” de uma recomendação, e não apenas executá-la — que confere a esses sistemas um potencial pedagógico ainda pouco explorado na literatura de educação corporativa: o de funcionar como um tutor contextual, disponível no exato momento em que o profissional enfrenta uma decisão real.

Este artigo parte da seguinte questão de pesquisa: como agentes de IA podem ser integrados a processos de trabalho existentes de modo a acelerar a aprendizagem e a autonomia técnica de profissionais, preservando segurança, auditabilidade e conformidade regulatória? Para explorar essa questão, utiliza-se como estudo de caso um programa de automação fiscal (*tax*) implantado na Petrobras para cálculo e validação de ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), no qual um assistente de IA orienta analistas na aplicação de mais de 250 regras tributárias, consolidadas em mais de 150 páginas de manuais e normas. Embora concebido originalmente como um projeto de automação de processos, o caso oferece evidências relevantes sobre como a explicação gerada por agentes pode acelerar a apropriação de conhecimento especializado — deslocando o eixo de análise da eficiência operacional para a aprendizagem organizacional.

O objetivo deste trabalho é, portanto, duplo: (i) propor um referencial teórico que articule arquiteturas de agentes de IA com teorias consolidadas de aprendizagem adulta, aprendizagem situada e aprendizagem organizacional; e (ii) analisar, à luz desse referencial, um caso aplicado de automação fiscal como ambiente de capacitação assistida por agentes, extraindo diretrizes replicáveis para programas de educação corporativa em outros domínios técnicos. Argumenta-se que, quando desenhados como andaimes cognitivos e não como substitutos opacos do julgamento humano, agentes de IA podem reduzir o tempo de formação de profissionais em domínios complexos, democratizar o acesso a conhecimento antes concentrado em poucos

especialistas e criar condições para uma aprendizagem contínua incorporada ao próprio fluxo de trabalho.

O artigo está estruturado em oito seções, incluindo esta introdução. A Seção 2 apresenta o referencial teórico, articulando fundamentos de agentes inteligentes, andragogia, aprendizagem situada, sistemas de apoio ao desempenho e aprendizagem organizacional. A Seção 3 descreve os procedimentos metodológicos, com base no método PIPE. A Seção 4 apresenta o estudo de caso do programa de automação fiscal, com ênfase em sua função pedagógica. A Seção 5 discute os resultados sob a ótica da aceleração da aprendizagem corporativa. A Seção 6 aponta limitações e trabalhos futuros. A Seção 7 conclui o artigo, e a Seção 8 apresenta as referências.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### ***1 Agentes de Inteligência Artificial e Automação Cognitiva***

A automação corporativa evoluiu de fluxos rigidamente modelados em BPM (*Business Process Management*) para a camada transacional de RPA, ainda amplamente baseada em regras fixas e, por isso, sensível a mudanças de interface, exceções e variações de linguagem natural. A consolidação de LLMs e de técnicas de aprendizado de máquina acelerou a transição para uma automação orientada por decisão e contexto, ampliando o escopo de tarefas passíveis de apoio automatizado para atividades com maior variabilidade e necessidade de interpretação (DAVENPORT; RONANKI, 2018).

No arcabouço conceitual de Russell e Norvig (2021), um agente inteligente é uma entidade que percebe o ambiente, seleciona ações e busca maximizar uma função de desempenho. Essa definição sustenta a distinção entre automações puramente determinísticas e agentes capazes de raciocinar sobre estados, objetivos e restrições. Em aplicações contemporâneas, agentes baseados em LLMs combinam capacidade de compreensão de linguagem com mecanismos de ação por meio de ferramentas — APIs, sistemas corporativos e rotinas de automação. Estruturas como o ReAct (YAO et al., 2022) exemplificam essa integração entre raciocínio e ação, ao passo que técnicas de alinhamento com retroalimentação humana (OUYANG et al., 2022) reforçam

a necessidade de supervisão para reduzir comportamentos indesejados em ambientes corporativos.

Arquiteturas recentes de agentes corporativos tendem a separar três funções: (i) raciocínio e planejamento; (ii) execução por ferramentas; e (iii) verificação e validação. Essa separação permite combinar modelos probabilísticos com salvaguardas determinísticas — o agente decide “o que fazer”, mas a execução ocorre por meio de funções parametrizadas, APIs e automações com contratos explícitos. Para mitigar alucinações e reduzir a dependência da memória paramétrica do modelo, estratégias de RAG trazem a base documental e as regras corporativas para o contexto de decisão do agente (LEWIS et al., 2020). Em cenários complexos, abordagens multiagentes podem decompor tarefas e especializar papéis — por exemplo, agente de classificação, agente de conformidade e agente executor —, desde que exista coordenação e responsabilização clara (WOOLDRIDGE, 2009). Complementarmente, abordagens de *process mining* apoiam o diagnóstico de processos e a priorização de casos de uso para agentes, ao evidenciarem gargalos e exceções a partir de dados de execução (VAN DER AALST, 2016).

É precisamente esse atributo — a capacidade de o agente explicar, em linguagem natural, o raciocínio por trás de uma recomendação — que abre a possibilidade explorada neste artigo: a de que agentes de IA, além de executarem ou orientarem tarefas, possam operar como recurso de ensino situado, disponível no momento exato em que o profissional enfrenta uma decisão real.

## ***2 Da Pedagogia à Andragogia: Aprendizagem Situada no Fluxo de Trabalho***

Modelos tradicionais de capacitação corporativa — cursos estruturados, treinamentos presenciais, manuais extensos — tendem a seguir uma lógica pedagógica centrada no conteúdo, oferecida antes e fora do contexto de aplicação. Knowles (1980), ao formular os princípios da andragogia, argumenta que adultos aprendem de forma mais efetiva quando o conteúdo está diretamente relacionado a problemas reais que precisam resolver, quando podem mobilizar experiência prévia e quando percebem aplicabilidade imediata do que aprendem. Esses princípios são dificilmente atendidos por treinamentos

genéricos, ministrados meses antes de o profissional enfrentar, de fato, a complexidade de um caso real — como a determinação da alíquota de ICMS aplicável a uma operação específica, em meio a centenas de regras e exceções.

A noção de zona de desenvolvimento proximal, proposta por Vygotsky (1978), oferece um segundo eixo teórico relevante: a distância entre aquilo que um aprendiz consegue realizar sozinho e aquilo que consegue realizar com o apoio de alguém mais experiente. Wood, Bruner e Ross (1976) cunharam o termo *scaffolding* (andaime) para descrever esse apoio temporário e ajustável, que deve ser retirado progressivamente à medida que o aprendiz ganha autonomia. Um agente de IA que sugere uma regra tributária e explica o raciocínio por trás dela — mas que pode ser contestado, ajustado ou ignorado pelo analista — reproduz estruturalmente essa lógica de andaime: oferece apoio no momento da dificuldade, sem substituir a decisão final do aprendiz.

Essa combinação de andragogia e *scaffolding* situa a aprendizagem no próprio fluxo de trabalho (*workflow-embedded learning*), em contraposição à separação tradicional entre “tempo de treinamento” e “tempo de produção”. Trata-se de uma mudança de paradigma pedagógico tanto quanto tecnológico: o agente não substitui a formação, mas a redistribui ao longo da execução de tarefas reais.

### **3 Sistemas Eletrônicos de Apoio ao Desempenho e Carga Cognitiva**

Gery (1991) introduziu o conceito de sistemas eletrônicos de apoio ao desempenho (*Electronic Performance Support Systems — EPSS*) para descrever ferramentas que fornecem conhecimento, orientação e apoio à decisão diretamente no ponto de necessidade, dispensando a interrupção do trabalho para participação em treinamentos formais. Um agente que consulta uma base normativa de mais de 150 páginas e devolve, em segundos, a regra aplicável e sua justificativa é, em essência, uma instância contemporânea de EPSS — potencializada pela capacidade de gerar explicações em linguagem natural, e não apenas de recuperar documentos.

A teoria da carga cognitiva (SWELLER, 1988) ajuda a explicar por que esse tipo de apoio pode acelerar a aprendizagem. Segundo essa teoria, a capacidade da memória de trabalho é limitada, e tarefas de busca e

comparação de informações — como localizar a regra aplicável entre centenas de exceções em um manual extenso — consomem carga cognitiva extrínseca: esforço mental que não contribui diretamente para a construção de conhecimento. Ao entregar a regra mais provável já filtrada, acompanhada de justificativa, o agente reduz a carga extrínseca associada à busca, liberando recursos cognitivos para que o analista compare, questione e valide o raciocínio — atividade mais próxima daquilo que a literatura de carga cognitiva associa à construção de esquemas mentais duradouros. Nesse sentido, a explicação gerada pelo agente pode ser interpretada como um exemplo resolvido (*worked example*) produzido sob demanda para cada caso real enfrentado pelo analista, e não apenas como um artefato de conveniência operacional.

#### **4 Aprendizagem Organizacional, Circuito Duplo e os Limites da Automação**

No nível organizacional, Argyris e Schön (1978) distinguem aprendizagem de circuito simples — correção de erros sem questionamento das premissas subjacentes — de aprendizagem de circuito duplo, na qual o próprio conjunto de regras e pressupostos é revisado a partir da experiência acumulada. No caso examinado neste artigo, o retorno do analista sobre a recomendação do agente — aceitar, ajustar ou rejeitar, com justificativa registrada — retroalimenta a base de regras e o processo de melhoria contínua, aproximando-se de um mecanismo de aprendizagem de circuito duplo: o sistema não apenas executa melhor a mesma regra, mas revisa a própria regra quando a experiência acumulada assim indica. Essa dinâmica é compatível com o conceito de organização que aprende (*learning organization*) proposto por Senge (1990), no qual a capacidade coletiva de revisar modelos mentais compartilhados é tão relevante quanto o desempenho individual de cada colaborador.

O ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) — experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa — oferece uma quarta lente para interpretar o fluxo técnico analisado neste artigo, retomada na Seção 4.2. Adicionalmente, o modelo de *cognitive apprenticeship* de Collins, Brown e Newman (1989) descreve dimensões pelas quais um

especialista transmite conhecimento tácito a um aprendiz — modelagem, apoio (*coaching*), *scaffolding*, articulação, reflexão e exploração —, das quais pelo menos quatro encontram correspondência direta nas etapas do pipeline técnico descrito na Seção 4: o agente modela o raciocínio especialista ao justificar sua recomendação; o analista pratica com apoio decrescente; é convidado a articular sua decisão ao registrar observações; e revisa retrospectivamente o próprio raciocínio a partir das trilhas de auditoria.

Essa perspectiva pedagógica não elimina, contudo, um risco já identificado na literatura sobre automação: Bainbridge (1983), em um texto clássico sobre as ironias da automação, observa que, quanto mais tarefas rotineiras são automatizadas, mais raras — e ao mesmo tempo mais críticas — tornam-se as situações em que o julgamento humano é exigido, exatamente os momentos em que a prática deliberada seria mais necessária para manter a competência humana. Se um agente de IA assume integralmente a decisão, sem preservar oportunidades de prática ativa e apoio decrescente, corre-se o risco de gerar dependência (*automation complacency*) em vez de aprendizagem. Esse risco orienta, no desenho de agentes com finalidade pedagógica, a necessidade de manter o “humano no centro da decisão” (*human-in-the-loop*) não apenas como controle de qualidade, mas como condição de aprendizagem contínua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambientes regulados, a viabilidade pedagógica da automação cognitiva depende de uma infraestrutura de governança que garanta segurança, rastreabilidade e conformidade — condições que também sustentam a confiança necessária para que analistas se apropriem das recomendações do agente como material de aprendizagem, e não apenas como instrução a ser obedecida. O NIST AI Risk Management Framework (NIST, 2023) recomenda práticas de gestão de risco ao longo do ciclo de vida de sistemas de IA; a ISO/IEC 27001:2022 (ISO/IEC, 2022) estrutura controles de segurança da informação; e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais — LGPD (BRASIL, 2018) — estabelece princípios para o tratamento de dados pessoais eventualmente envolvidos nesses fluxos. Governança, nesse sentido, funciona como o equivalente organizacional de um ambiente de aprendizagem seguro:

sem trilhas de auditoria, segregação de funções e mecanismos de escalonamento humano, o risco operacional da automação cognitiva supera seu potencial pedagógico.

## REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: Addison-Wesley, 1978.
- BAINBRIDGE, Lisanne. Ironies of automation. *Automatica*, Oxford, v. 19, n. 6, p. 775-779, 1983.
- BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 ago. 2018.
- COLLINS, Allan; BROWN, John Seely; NEWMAN, Susan E. Cognitive apprenticeship: teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: RESNICK, Lauren B. (org.). *Knowing, learning, and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1989. p. 453-494.
- DAVENPORT, Thomas H.; RONANKI, Rajeev. Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review*, Boston, v. 96, n. 1, p. 108-116, 2018.
- GERY, Gloria. *Electronic performance support systems: how and why to remake the workplace through the strategic application of technology*. Boston: Weingarten Publications, 1991.
- ISO/IEC. *ISO/IEC 27001:2022: information security, cybersecurity and privacy protection — information security management systems — requirements*. Geneva: ISO, 2022.
- KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Rev. ed. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education, 1980.
- KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
- LEWIS, Patrick et al. Retrieval-augmented generation for knowledge-intensive NLP tasks. 2020. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2005.11401>. Acesso em: 20 jul. 2026.
- NIST. *AI risk management framework (AI RMF 1.0)*. Gaithersburg: National Institute of Standards and Technology, 2023.

- OUYANG, Long et al. Training language models to follow instructions with human feedback. 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2203.02155>. Acesso em: 20 jul. 2026.
- RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. *Artificial intelligence: a modern approach*. 4. ed. Hoboken: Pearson, 2021.
- SENGE, Peter M. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency, 1990.
- SWELLER, John. Cognitive load during problem solving: effects on learning. *Cognitive Science*, Norwood, v. 12, n. 2, p. 257-285, 1988.
- VAN DER AALST, Wil. *Process mining: data science in action*. 2. ed. Berlin: Springer, 2016.
- VYGOTSKY, Lev S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.
- WOOLDRIDGE, Michael. *An introduction to multiagent systems*. 2. ed. Chichester: John Wiley & Sons, 2009.
- YAO, Shunyu et al. ReAct: synergizing reasoning and acting in language models. 2022. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/2210.03629>. Acesso em: 20 jul. 2026.

# O LÚDICO NA APRENDIZAGEM: É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO?

HUGO SANTOS COSTA

## RESUMO

Com as diversas práticas pedagógicas, o uso da ludicidade é uma proposta que – se bem administrada – consegue contribuir efetivamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. O brincar é uma ferramenta que está presente desde o início da vida da criança, seja no correr, pular ou explorar; a ludicidade permite que a criança aprenda brincando, instigando sua curiosidade pelo saber, ensinando a conviver em sociedade, a trabalhar em conjunto, a compartilhar experiências para atingir um objetivo principal.

**Palavras-chave:** Brincar. Desenvolvimento. Educador. Ferramenta. Jogos.

## ABSTRACT

With the different pedagogical practices, the use of playfulness is a proposal that – if well managed – manages to effectively contribute to the improvement of the teaching-learning process. Playing is a tool that is present from the beginning of the child's life, whether in running, jumping or exploring; playfulness allows children to learn by playing, stimulating their curiosity for knowledge, teaching them to live in society, to work together, to share experiences to achieve a main objective.

**Keywords:** Play. Development. Educator. Tool. Games.

## 1. INTRODUÇÃO

No atual processo educacional, dentro das instituições de ensino, a dificuldade de captar a atenção dos alunos, vem sendo um problema que afeta toda a rede de ensino. Por conta disso, novas práticas pedagógicas são necessárias para combater a falta de atenção e interesse encontrados em sala de aula. A educação lúdica é uma ferramenta educacional que está presente desde o princípio de nossas vidas, estando em contato ao meio artístico devido as nossas mães, que cria uma relação dentro de seu ventre e ao mesmo tempo

nos desenvolvemos, pois assim que temos contato com o mundo, já reconhecemos a sua voz e nos deparamos com uma série de imagens que compõe nossa sociedade, presenciando assim um ambiente novo.

Para utilizarmos o método lúdico atualmente, o educador precisa saber administrar as novas tecnologias que envolvem o lúdico para não gerar uma dependência do brincar e em apenas querer se divertir; é importante saber administrar as atividades com programas que permitam o desenvolvimento como um todo da criança em questão, seja correndo ou aprendendo com as explorações que lhes são dadas ou adquiridas. Em nossa sociedade, todo o conhecimento que possuímos é um diferencial, e saber utilizar o lúdico nas instituições de ensino desde o jardim de infância permite que a criança esteja aberta a diversas formas de desenvolvimento, além de ajudar a aprender a superar os desafios que ela possa encontrar.

Assim sendo, é possível dizer que os diferentes métodos estimulam o crescimento e desenvolvimento, de forma que possa ser prazeroso para cada indivíduo; ainda assim, é importante ressaltar o papel dos educadores e das instituições escolares, pois é necessário saber ponderar e conciliar a atividade com o conteúdo adequado, quebrando o estereótipo e o preconceito do método nas instituições, que muitas vezes por falta de estrutura, são vistas como atividades que afetam a atenção dos alunos de forma negativa.

Para retirar essa barreira e ocorrer um bom relacionamento, é necessário extrair o conteúdo por trás das brincadeiras, é criar entre os alunos o prazer pelo descobrimento de novas áreas, de sentir realizado em atingir seu objetivo e mesmo assim ajudou a se desenvolver em nossa sociedade atual.

A ludicidade desenvolve a criatividade independente da matéria utilizada, sempre visando o desenvolvimento o ensino-aprendizagem, usando o lúdico para fortificar seu ensino, aprimorando a aprendizagem em sala de aula, formando cidadãos aptos a exercer sua cidadania de forma plena e consciente, de seus direitos e deveres, além de se envolverem mais com a cultura que está presente em nossa sociedade.

## 2. ORIGEM DA LUDICIDADE

O termo lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus", que engloba os jogos infantis, as recreações, representações litúrgicas, artísticas e teatrais. De acordo com Wajskop (2007) a brincadeira, desde a antiguidade, foi utilizada como um instrumento para o ensino, na educação greco-romana, à ideia de educação associada a ludicidade já era utilizada por Aristóteles e Platão.

Platão (427-348) acreditava que nos primeiros anos da criança, se basear em jogos educativos praticados em comum por ambos os sexos, dava ênfase ao esporte por sua colaboração na formação do caráter e da personalidade. Em leis atenienses, a importância dos jogos na educação defendia a ideia que, ao brincar, aprendera a desenvolver seu futuro e a desenvolver-se em outras tarefas, tais como cavalgar, ser um guerreiro ou qualquer outro esforço físico, causando como recompensa o prazer nos atos das crianças ao alcançarem a meta destinada.

O ato do brincar está vinculado ao desenvolvimento social dos indivíduos, por proporcionar o desenvolvimento simbólico, estimular a imaginação, a criatividade, a capacidade de raciocínio e a autoestima. Neste trajeto, Cunha (apud Pillar, 2001) nos lembra que "[...] a procura do novo, a ruptura com o passado, a busca da expressão e a experimentação, que são características modernas, e mais as descobertas tecnológicas, impulsionaram a diversidade da arte". E "[...] se a modernidade possibilitou a experimentação e a diversidade visual, a pós-modernidade buscou as imagens do passado para a constituição de uma nova narrativa visual."

[...]. De uma maneira ou outra, os paradigmas históricos/visuais influenciaram as imagens destinadas as crianças. Além disso, o próprio conceito de criança é alterado: hoje, ilustrações e os textos visuais convocam as crianças a conhecê-los, a percorrê-los e racioná-los com uma realidade maior, imaginada ou real. (CUNHA, apud PILLAR, 2001, p. 164).

Mesmo nos dias de hoje, o termo brincar ainda não está tão definido, pois ele varia de acordo com cada contexto; os termos brincar, jogar e atividades lúdicas sempre serão usados como sinônimos. A brincadeira encontra-se presente em diferentes tempos e lugares, desse modo, cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social que a criança vive, podendo ser tratadas pelo meio artístico, como o ato de desenhar ou jogos que

ensinam a usar a lógica. As brincadeiras experienciadas ao longo do tempo também estão vivas na vida das crianças, porém com diferentes formas de brincar, nesse sentido, elas são renovadas a partir do poder de recriação e imaginação de cada um.

As brincadeiras são universais e estão na história ao longo dos tempos, fazem parte da cultura de um país, de um povo. Há referências a brincadeiras e jogos em obras tão diferentes como a Odisseia de Ulisses e o quadro jogos infantis de Pieter Brughel, pintor do século XVI. Nessa tela, de 1560, são apresentadas cerca de 84 brincadeiras que ainda hoje estão presentes em diversas sociedades (SILVA, et al 2009).

Nessa perspectiva, o ato de brincar é parte integrante da vida do ser humano, e tem sua história marcada desde o nascimento. O primeiro brinquedo da criança é o cordão umbilical da mãe, onde, a partir da 17ª semana, através de toques, apertos, puxões e o bebê começa a criar uma relação. Dando seguimento para os passos da criança, outro primeiro contato deve ao ato de desenhar, usar cores vibrantes para expressar desde sentimentos até as coisas que a criança descobre no mundo.

De acordo com o que Machado (2003) diz, a mãe também brinca com seu bebê mesmo antes de ele nascer, pois cria uma relação ao cantar para seu filho, ficar imaginando como será quando a criança crescer e associa as lembranças de quando brincava. Assim, no nascimento do bebê, já há uma relação criada da mãe para com o bebê e do bebê para com a mãe, pois esse já reconhece sua voz e desde que se lembra já tem contato com o mundo da arte pelas cantigas que ouvia na barriga da sua mãe.

Bacelar (2009), também traz a ampliação da compreensão da ludicidade reconhecendo sua validade como possibilidade de uma vivência mais plena em todos os âmbitos da convivência humana, seja na família, no trabalho, nos círculos de amizade ou na escola. E ressalta, em seus escritos, que a vivência lúdica como uma experiência plena pode colocar o indivíduo em um estado de consciência ampliada e, conseqüentemente, em contato com conteúdo inconscientes de experiências passadas, restaurando-as e, em contato com o presente, anunciando possibilidades para o futuro.

### **3. BRINCADEIRAS NA FASE DE DESENVOLVIMENTO**

Para Vygotsky (1984, p.109) “é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança”. Segundo o autor, é por meio do brinquedo da criança que a mesma possui inúmeras possibilidades de aprendizado, em aprende a agir dentro de uma perspectiva cognitiva e emocional, sendo o brinquedo uma importante fonte de desenvolvimento para a criança.

Em sua maior parte do tempo, os brinquedos providenciam os estímulos sensoriais dos quais a criança precisa para formar mais sinapses e aprender; sendo assim, um dos primeiros instrumentos de aprendizagem, que entram em contato com as crianças. À medida que a criança cresce, os brinquedos oferecem oportunidades de aprendizado adequadas ao seu nível de compreensão; seja pelo meio do tato, da capacidade analítica, auditiva e visual, lapidando funções cerebrais que mais tarde utilizará para interagir com outros seres humanos, tomar decisões e resolver os entraves do dia a dia.

Tanto o ato de brincar quanto o uso de brinquedos, ajudam no desenvolvimento motor, seja em atividades como engatinhar, pular, correr e até mesmo andar. Além disso, os brinquedos também ajudam na parte social das crianças, mostrando a importância de dividir com outras crianças seus brinquedos, aprender a brincar em conjunto e socializar, criando laços e até amizades com outras crianças.

#### **3.1 Fases do desenvolvimento infantil**

O lúdico pode ajudar as crianças enquanto estão brincando em uma atividade prazerosa, aprendendo inconscientemente e desenvolvendo seus conhecimentos ainda mais, seja através de brinquedos, por músicas ou jogos, como por exemplo brinquedos sonoros. a qual ensinam os sons dos animais ou o vocabulário infantil, trabalhando assim a linguagem, a assimilação de imagens, até mesmo a leitura que os pais e familiares fazem para seus filhos em determinada atividade ajudam no desenvolvimento da linguagem na criança, que também é estimulada a imitar os adultos presentes naquela devida ação.

A criança é um ser histórico e desejante, capaz de saltos e rupturas, e não se encaixa necessariamente nos modelos teóricos de desenvolvimento. Enquanto o padrão teórico nos serve de indicador de referências para a melhor compreensão

da criança, o desempenho real aponta para um caminho próprio e diferenciado nas formas de expressão e de relacionamento. O modo de a criança aprender depende diretamente das fases pelas quais passa ao longo da infância. Assim, um mesmo objeto pode ser compreendido de diferentes maneiras, de acordo com o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra (AROEIRA, 1996).

De acordo com Wallon (1981) e Vigotsky (1984) em seus estudos referentes ao desenvolvimento infantil, é enfatizado a relevância das experiências dos primeiros anos de vida, a qual fornece alicerces importantes para as futuras aprendizagens e para o desenvolvimento da criança. Segundo alguns especialistas podemos dividir as brincadeiras e sua fase de desenvolvimento em estágios, conforme a idade da criança:

#### **0 a 4 meses (desenvolvimento):**

O bebê consegue sorrir, trabalha em pegar objetos deliberadamente, como chupetas e brinquedos ao seu redor. Também começa a reconhecer com alegria as pessoas da sua família, principalmente a mãe;

#### **0 a 4 meses (brincadeiras):**

Nesses primeiros meses do bebê, brinquedos que ajudem a desenvolver as habilidades motoras são essenciais, tais como mordedores e tudo que puder ser agarrado e levado à boca (sem ser prejudicial à saúde), quanto mais objetos tiver contato, mais fácil a criança no futuro conseguirá diferenciar as cores, pesos e ter uma melhor resposta às suas ações. O ato de fazer carinho, cantar, dançar juntinho, falar o nome do bebê, ajuda no desenvolvimento, já que a visão do bebê ainda está embaçada, ajudando na sua evolução.

#### **4 meses a 12 meses (desenvolvimento):**

Durante esse período, o bebê começa a ter maior noção de seu corpo e trabalha melhor suas funções motoras, em que começa lentamente a mover seu corpo, consegue se sentar e até mesmo a andar com a ajuda de algum apoio. Também nessa fase, o bebê começa a explorar tudo a sua volta, já reconhece e estranha as pessoas a sua volta, e consegue emitir algumas palavras com intencionalidade (áua = quero água, nenê = dá para o nenê, entre outros.) e procura os objetos quando lhe pedem;

#### **4 meses a 12 meses (brincadeiras):**

Conforme o desenvolvimento da criança, nessa etapa os pais podem usar diversos recursos e brincadeiras que ajudam no desenvolvimento, ainda no período de 4 meses usar caretas, fazer mágica, brincar de sumir objetos e aparecer novamente diverte muito os bebês. Vendo o desenvolvimento da criança e tendo uma visão mais definida, já pode usar fantoches, livros coloridos para contar histórias, cantar e bater palmas. Usando os brinquedos como estímulo para fazer o bebê se mexer, como ir buscar um objeto, sentir diferentes texturas, ajudam na evolução do desenvolvimento motor de ficar de pé, de tentar levantar sozinha, o que os leva aos seus primeiros passos.

### **1 a 2 anos (desenvolvimento):**

O desenvolvimento global se expande, a criança agora tem a capacidade de exploração mais ampla, além de ter melhor controle de seu próprio corpo e dos objetos a ela que são oferecidos. Nesta fase a criança já consegue se deslocar e se dirigir para novas áreas e até mesmo ao encontro de objetos que lhe chamem a atenção, como brinquedos e objetos coloridos. O brincar se torna uma atividade que está relacionada ao bem estar infantil, assim como necessidades básicas como comer e dormir. A imitação e a manipulação em jogos e brincadeiras se fazem presentes, incentivando o domínio da coordenação viso-motora e da capacidade de antecipar e planejar ações com atividades com cilindros, brinquedos de construir, entre outros;

### **1 a 2 anos (brincadeiras):**

Nessa idade o ideal é usar brinquedos de encaixar, empilhar, usar livros para folhear, o ato de brincar de desenhar que treinar sua coordenação motora, a exploração são ferramentas excelentes. Posteriormente, a criança começa a brincar usando sua imaginação como carrinhos, bonecos e bonecas; além da interação com objetos como bolas que ajudam na coordenação, bexigas e até mesmo uma piscina de bolinhas.

### **2 a 3 anos (desenvolvimento):**

Nesta fase dançar, correr, desafiar obstáculos são encontrados nas atividades diárias da criança, na qual ajudam no desenvolvimento e o domínio do corpo em movimento, ou seja, para a coordenação global e o equilíbrio;

### **2 a 3 anos (brincadeiras):**

Com uma melhor dominação de sua coordenação motora, o uso de brinquedos menores como lápis de cor, massinha e outros, ajudam no desenvolvimento da criatividade infantil.

### **A partir dos 3 anos de idade:**

Segundo Wallon (1981) é indispensável observar a criança nos seus diferentes campos e exercícios a qual ela pratica em sua vida, seja no ambiente familiar, como também dentro da escola.

É com essa faixa etária que a criança começa a frequentar a instituição escolar, o espaço que tem como proposta teórica desenvolver múltiplos aspectos do desenvolvimento da criança: cognitivo, emocional, físico e social, levando em conta as diferenças individuais (capacidade, ritmo, personalidade etc.), sendo assim um novo ambiente, que não substitui o espaço familiar, mas trabalha para a criança aprender a viver em sociedade, se desenvolvendo junto de outras crianças, com limites e regras que todas precisam seguir.

Crianças de 3 a 6 anos de idade apresentam em lento crescimento em peso e estatura, com o desenvolvimento neuropsicomotor se aperfeiçoando continuamente; a qual o processo psíquico está intimamente relacionado com a sua motricidade. Porém, é no final de sua fase que apresentam uma atitude e postura bem definidas, além de sua socialização, apresentam também pequena resistência aos esforços físicos, programação da atividade motora deve se ater exclusivamente aos jogos e, no final da fase, alguns exercícios de ginástica podem ser oferecidos com um certo proveito, mas sempre respeitando um ritmo moderado, sendo permitido que a criança descanse quando cansada para um bom crescimento.

## **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos observar, a história do lúdico como ferramenta do ensino aprendizagem; jogar, brincar, cantar, entre outros, são atividades prazerosas que, se bem utilizadas, proporcionam um bom desempenho escolar. Devido a isso, o educador tem como principal responsabilidade preparar as aulas de antemão, garantindo um conteúdo de qualidade, sem que o mesmo apenas passe o conteúdo, ficando dependente de ferramentas tecnológicas a qual os

alunos possam ficar viciados e não entendam o verdadeiro motivo por trás daquela atividade.

A construção do saber, a partir do trabalho com o lúdico, transporta a criança enquanto participa da atividade a elaborar metas, perceber e explorar diferentes estímulos, antecipar resultados, levantar hipóteses e formular estratégias, buscando possíveis soluções para os problemas.

O uso de brinquedos é mais que um ato de lazer, eles compreendem estratégias para ajudar a criança a superar dificuldades físicas e motoras, além de ajudar na leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade.

É aprendendo brincando que a criança tem o primeiro acesso a linguagem, em que imita os sons de músicas infantis ou brinquedos que influenciam a linguagem, como sons de animais; fazendo referência a imagens simples e coloridas, garantindo que a atenção da criança consiga reconhecer e imitar o som determinado.

## 5. REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa Alahmar. **O jogo como recurso de aprendizagem.** *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?>. Acesso em 12 Mai 2022.

AROEIRA, M. L. **A didática da pré-escola.** São Paulo: FTD, 1996.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil.** Salvador: EDUFBA, 2009.

CÓRIA-SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. de. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

CUNHA, Nylce Helena Silva. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar.** São Paulo: Vetor, 2001.

David, T. G., & Weinstein, C. S. (1987). **The built environment and children's development.** In C. S. Weinstein & T. G. David (Orgs.), *Spaces for children: The built environment and child development* (pp. 3-18).

FRIEDMANN, A. **Brincar crescer e aprender: o resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Org. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança. A importância do brincar**. Atividades e materiais. 5º Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa, A.(org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **A psicologia**. 2. Ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

PRADO, Antônio Carlos Moraes. **O corpo lúdico versus globalização no esporte**. Rev.bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo, v.20, p.197-99, set. 2006.

RODRIGUES, E. L. C. **Psicomotricidade: o lúdico na elaboração da aprendizagem**. Artigo publicado em 2009. Disponível em <http://adm.aedb.br/seacIV/NS/PSICOMOTRICIDADE>. Acesso em 12 Mai 2022.

SILVA, A.F.F, E. C. M, SANTOS. **A Importância do brincar na educação**. 2009.

SMOLE, Kátia Stocco. **Jogos de matemática de 6o a 9o ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade na Educação Infantil**. Artmed: Porto Alegre, 1998.

## ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM: DESAFIOS E DIREITOS DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MARLI MARTINS GONÇALVES SILVA<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo discute os desafios enfrentados por alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto escolar brasileiro, à luz do direito à educação inclusiva e de qualidade. Analisa-se como fatores biológicos, pedagógicos e sociais impactam o processo de aprender e como a escola pode se reorganizar para atender esse público. O estudo baseia-se em autores como Vygotsky, Emilia Ferreiro, Célia Zorzi e Paulo Freire. Conclui-se que dificuldade de aprendizagem não é sinônimo de incapacidade, mas exige práticas pedagógicas diferenciadas, formação docente e políticas públicas que garantam permanência e sucesso escolar. O estudo destaca que as dificuldades de aprendizagem comprometem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima, a motivação e a permanência do aluno na escola, aumentando os índices de evasão e distorção idade-série. Muitas vezes, esses alunos são rotulados como desatentos, preguiçosos ou com pouca capacidade intelectual, quando na verdade apresentam ritmos e formas de aprender diferentes dos demais. A escola tradicional, com currículo rígido e avaliação padronizada, tende a excluir quem não se adapta ao modelo único de ensino, ferindo o princípio da educação inclusiva garantido por lei.

**Palavras-chave:** Dificuldades de aprendizagem; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Direito à educação; Psicopedagogia.

### ABSTRACT

The study highlights that learning difficulties compromise not only academic performance, but also students' self-esteem, motivation, and school retention, increasing dropout rates and grade repetition. Often, these students are labeled as inattentive, lazy, or lacking intellectual capacity, when in reality they have different learning rhythms and styles compared to others. Traditional schools, with rigid curricula and standardized assessments, tend to exclude those who do not adapt to the single teaching model, violating the principle of inclusive education guaranteed by law. To overcome this scenario, it is necessary for schools to recognize student diversity and reorganize their pedagogical

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela faculdade UNINOVE.

practices, offering differentiated methodologies, adequate time for activities, and ongoing assessment. Continuous teacher training is essential so that educators can identify warning signs, understand the causes of learning difficulties, and plan appropriate interventions in the classroom. In addition, partnership between school, family, and health and psychopedagogical professionals is essential for comprehensive monitoring of the student. In conclusion, ensuring quality education for students with learning difficulties requires political commitment, investment in resources, and most importantly, a change in school approach. When teaching respects differences and values each student's potential, school ceases to be a space for selection and becomes a space for human development and full exercise of citizenship.

**Keywords:** Learning difficulties; Inclusive education; Pedagogical practices; Right to education; Psychopedagogy.

## 1. INTRODUÇÃO

A sala de aula brasileira é diversa. Nela convivem alunos com ritmos, estilos e histórias de vida diferentes. No entanto, muitos estudantes são rotulados como "burros", "preguiçosos" ou "sem vontade" quando apresentam dificuldades para ler, escrever ou calcular. Esse rótulo fere o art. 208 da Constituição Federal, que garante atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência e, por extensão, aos que apresentam necessidades educacionais específicas.

O objetivo deste artigo é analisar os principais tipos de dificuldades de aprendizagem, suas causas e impactos, e propor caminhos para uma educação que respeite a diferença. Parte-se da ideia de Vygotsky de que a aprendizagem acontece na interação social e que toda criança pode aprender, desde que o ensino seja mediado adequadamente.

O problema não está no aluno, mas no desencontro entre a forma de ensinar e o perfil de aprendizagem de cada estudante. Muitas crianças e adolescentes têm dificuldade não por falta de inteligência, mas porque o ambiente escolar não oferece as condições necessárias para que desenvolvam suas habilidades. Fatores como turmas lotadas, falta de materiais especializados e formação docente insuficiente dificultam ainda mais o atendimento a esses alunos.

Por isso, discutir as dificuldades de aprendizagem é fundamental para construir uma educação mais justa. Uma escola inclusiva precisa sair da lógica da rotulação e passar a investigar como cada aluno aprende melhor. Só assim a educação cumpre de fato seu papel como direito de todos, promovendo equidade, respeito e oportunidades reais de crescimento acadêmico e pessoal.

## **2: CONCEITOS E TIPOS DE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

As dificuldades de aprendizagem se manifestam de formas diferentes em cada aluno, podendo afetar leitura, escrita, raciocínio lógico ou atenção. Muitas vezes esses desafios são confundidos com desinteresse ou falta de esforço, o que aumenta a frustração do estudante e prejudica sua autoestima. Uma escola inclusiva precisa enxergar além do diagnóstico e focar nas potencialidades que cada aluno apresenta, criando condições para que ele se desenvolva no seu próprio ritmo.

Adaptar o tempo, os recursos e as metodologias de ensino são essenciais para que todos consigam acompanhar o conteúdo sem se sentir excluídos. O papel do professor vai além de transmitir informação: ele precisa observar, acolher e planejar estratégias individualizadas que façam sentido para cada turma. A parceria com a família fortalece esse processo, pois a escola e o lar precisam falar a mesma linguagem de apoio e incentivo.

Ambientes de aprendizagem acolhedores reduzem a ansiedade e aumentam a confiança do aluno para tentar, errar e recomeçar sem medo de julgamento. Investir em formação continuada ajuda os docentes a identificar sinais de alerta e a aplicar práticas pedagógicas mais eficazes no dia a dia. A tecnologia assistiva e os jogos educativos também podem ser grandes aliados, tornando a aprendizagem mais acessível, dinâmica e motivadora. Quando a escola respeita os diferentes ritmos e formas de aprender, ela deixa de selecionar alunos e passa de fato a formar cidadãos mais seguros, autônomos e preparados para os desafios do futuro.

## 2.1. Dificuldade de aprendizagem vs Transtorno de aprendizagem

Primeiro ponto: nem toda dificuldade é transtorno. Dificuldade de aprendizagem é temporária e ligada a fatores externos: método de ensino inadequado, problemas familiares, falta de pré-requisitos. Transtorno é de origem neurológica, persistente, como dislexia, discalculia e TDAH.

Célia Zorzi define:

"Dificuldade de aprendizagem é um termo amplo que se refere a qualquer impedimento no processo de aprender" Célia Zorzi.

Confundir os dois leva a escola a medianizar a criança ou, ao contrário, a ignorar um transtorno real. O direito do aluno é ter diagnóstico e intervenção corretos.

Segundo Emília Ferreiro,

Emília Ferreiro, ao estudar a psicogênese da língua escrita, demonstrou que a criança não é tábula rasa. Ela constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo de ser alfabetizada. Quando a escola ignora essas hipóteses e só cobra a "resposta certa", o aluno com dificuldade se frustra. Para Ferreiro, o erro faz parte do processo de aprender. A escola precisa olhar a lógica da criança, e não só o produto final. Aluno com dificuldade não é aluno que não pensa, é aluno que pensa diferente e precisa de mediação diferente.

Emília Ferreiro foi uma psicóloga e pedagoga argentina que revolucionou a forma como entendemos a alfabetização. Ela mostrou que a criança não é uma tábula rasa que só recebe conteúdo, mas um sujeito ativo que constrói hipóteses sobre a escrita desde muito cedo. Para ela, o erro faz parte do processo de aprendizagem e revela o nível de pensamento da criança naquele momento. Isso muda completamente o olhar sobre alunos com dificuldade, porque tira o foco do "acertar rápido" e coloca no "compreender o processo".

No contexto da educação inclusiva, essa visão é fundamental, pois respeita os diferentes ritmos e caminhos que cada estudante percorre até aprender. Ferreiro defendia que a escola precisa criar situações significativas de leitura e escrita, em vez de usar métodos mecânicos e repetitivos.

Assim, o aluno com dificuldade de aprendizagem deixa de ser visto como alguém que “não consegue” e passa a ser visto como alguém que “ainda está construindo”. Seu trabalho ajuda professores a observarem melhor os alunos e a planejarem intervenções mais sensíveis às suas hipóteses.

Essa perspectiva fortalece a inclusão, porque valoriza o pensamento da criança e reduz a pressão por resultados imediatos. Em resumo, Emília Ferreiro nos ensina que incluir é, antes de tudo, respeitar o tempo e a lógica de quem está aprendendo.

## **2.2. Principais transtornos que aparecem na sala de aula**

Os 3 mais comuns: Dislexia - dificuldade na leitura e escrita; Discalculia - dificuldade com números e raciocínio lógico; TDAH - desatenção, impulsividade, hiperatividade.

Vygotsky afirma:

"Aquilo que a criança consegue fazer com auxílio hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã" Vygotsky.

Lev Vygotsky foi um psicólogo russo que trouxe a ideia de que a aprendizagem acontece principalmente por meio da interação social. Para ele, o aluno não aprende sozinho: ele aprende com o professor, com os colegas e com o ambiente ao seu redor.

Um dos seus conceitos mais importantes é a “zona de desenvolvimento proximal”, que mostra a distância entre o que o aluno consegue fazer sozinho e o que ele consegue fazer com ajuda. Isso é essencial para alunos com dificuldade de aprendizagem, porque indica que com o suporte certo eles avançam muito mais do que se espera.

Na educação inclusiva, essa teoria defende que a escola deve oferecer mediação, ou seja, pistas, perguntas e apoio para que o estudante chegue ao conhecimento. O professor, nesse caso, deixa de ser só quem explica e passa a ser quem guia o aluno na construção do saber. Vygotsky também valorizava

a linguagem como ferramenta de pensamento, então estimular o diálogo em sala ajuda quem tem dificuldade de se expressar.

Sua visão tira o foco do problema do aluno e coloca no papel da escola em criar pontes para a aprendizagem. Assim, a inclusão deixa de ser adaptar a criança à escola e passa a ser adaptar a escola à criança. Em resumo, Vygotsky nos mostra que ninguém aprende sozinho e que toda dificuldade pode ser superada com a mediação adequada.

Ou seja, o aluno com TDAH não aprende menos, aprende com andaime. A escola inclusiva é a que oferece esse andaime.

### **3. FATORES QUE INTERFEREM NO PROCESSO DE APRENDER**

Os fatores que interferem na aprendizagem vão muito além da capacidade intelectual do aluno e envolvem aspectos biológicos, psicológicos, sociais e pedagógicos. Problemas de visão, audição ou coordenação motora podem dificultar a leitura, a escrita e a concentração em sala de aula. Questões emocionais como ansiedade, baixa autoestima e medo de errar também travam o desenvolvimento, porque o aluno evita participar por vergonha de ser julgado.

O ambiente familiar tem grande peso: falta de apoio, pouca rotina de estudos ou conflitos em casa afetam diretamente o rendimento escolar. Na escola, turmas muito cheias, tempo insuficiente para atividades e falta de materiais adaptados impedem que o professor dê atenção individual. Metodologias tradicionais, que usam sempre a mesma explicação e cobrança por memorização, não atendem quem aprende de forma visual, prática ou em ritmo mais lento.

A ausência de formação continuada para os professores dificulta a identificação dos sinais de alerta logo no início. Além disso, a rotulação do aluno como “lento” ou “problema” cria um ciclo de desmotivação que piora ainda mais a aprendizagem.

A falta de parceria entre escola, família e profissionais de apoio deixa o estudante sem uma rede de suporte completa. Por isso, compreender esses

fatores é o primeiro passo para que a escola crie estratégias que removam as barreiras e garantam o direito de aprender a todos.

### 3.1. Fatores biológicos e neurológicos

Genética, maturação cerebral, desnutrição, problemas de visão e audição. Uma criança que não enxerga o quadro vai "ter dificuldade" em matemática.

Paulo Freire lembra:

"Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" Paulo Freire. Respeito inclui saber se o aluno dormiu, se comeu, se vê o quadro.

Paulo Freire defendia uma educação que liberta, não uma educação que apenas deposita conteúdo na cabeça do aluno. Para ele, o estudante não é um recipiente vazio, mas um sujeito que traz experiências, saberes e uma história que precisam ser valorizados em sala de aula. Essa visão é essencial quando falamos de dificuldades de aprendizagem, porque tira o foco do déficit e coloca no diálogo e na escuta.

Na perspectiva freiriana, o professor não ensina para o aluno, ele ensina com o aluno, construindo o conhecimento junto. Isso significa adaptar a linguagem, partir da realidade do estudante e respeitar seu tempo, algo fundamental na educação inclusiva. Freire criticava a "educação bancária", que trata todo mundo igual e cobra as mesmas respostas, porque essa lógica exclui quem aprende de forma diferente.

Ele acreditava que errar faz parte do processo e que a curiosidade deve ser estimulada, não reprimida. Assim, o aluno com dificuldade deixa de ser rotulado como incapaz e passa a ser visto como alguém em construção, com potencial para transformar sua própria realidade. A inclusão, para Freire, só acontece quando a escola se torna um espaço de acolhimento, respeito e participação de todos.

Em resumo, seu pensamento nos lembra que aprender só faz sentido quando o aluno se reconhece no que está estudando e se sente sujeito do

próprio processo. A escola precisa parar de só cobrar e começar a investigar. Diagnóstico precoce muda a vida do aluno.

Segundo Vygotsky,

Vygotsky trouxe o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, que é a distância entre o que o aluno faz sozinho e o que faz com ajuda de um adulto ou colega mais capaz. Alunos com dificuldades de aprendizagem têm uma ZDP mais estreita ou precisam de mais tempo nela. A escola tradicional ignora a ZDP e ensina pra "turma média". Resultado: quem está abaixo desiste, quem está acima entedia. Para Vygotsky, o bom professor é aquele que trabalha exatamente na ZDP do aluno, e isso exige olhar individual, planejamento diferenciado e paciência. Negar a ZDP é negar o direito de aprender.

### **3.2. Fatores pedagógicos e sociais**

Os fatores pedagógicos estão diretamente ligados às práticas usadas em sala de aula e têm grande impacto na aprendizagem de todos os alunos. Quando o professor utiliza apenas aulas expositivas e atividades repetitivas, quem tem ritmo diferente ou estilo de aprendizagem visual, prático ou auditivo acaba ficando para trás.

Falta de planejamento de atividades diversificadas, tempo insuficiente para cada aluno e ausência de recursos adaptados também criam barreiras dentro da escola. A postura do professor faz diferença: cobrar só acerto, corrigir de forma punitiva e não dar feedback construtivo aumenta a insegurança e a desmotivação. Já os fatores sociais envolvem tudo que vem de fora da escola e afeta o dia a dia do estudante.

Desigualdade, violência, falta de acesso à cultura e à tecnologia reduzem as oportunidades de ampliar o vocabulário e o repertório. O ambiente familiar, o apoio dos pais e a qualidade das interações em casa influenciam diretamente na vontade de estudar e de enfrentar desafios. Pressão por notas altas e comparação com colegas criam ansiedade e medo de errar, travando ainda mais a aprendizagem.

A exclusão social, o bullying e o preconceito dentro da escola também afetam a autoestima e fazem o aluno se afastar das atividades. Por isso, pensar em educação inclusiva é unir práticas pedagógicas flexíveis com uma rede social de apoio, para que a escola compense as desigualdades e garanta que todos tenham chance real de aprender.

Emília Ferreira alerta:

"O fracasso escolar não é doença da criança, é doença da escola" Emilia Ferreira.

## **4: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

### **4.1. Práticas pedagógicas diferenciadas**

Não existe método único. Aluno com dislexia aprende melhor com áudio, mapa mental, tecnologia assistiva. Aluno com TDAH precisa de aula curta, dinâmica, com movimento.

Práticas pedagógicas diferenciadas são estratégias que o professor usa para atender os diferentes jeitos de aprender de cada aluno dentro da mesma turma. Em vez de usar uma única explicação ou atividade para todos, ele varia recursos como jogos, vídeos, mapas mentais, trabalhos em grupo e atividades práticas. Isso ajuda o aluno com dificuldade porque ele pode acessar o conteúdo pela forma que faz mais sentido para ele, seja vendo, ouvindo ou fazendo.

O objetivo é dar mais de um caminho para chegar no mesmo objetivo de aprendizagem, sem reduzir a exigência. Assim a sala fica mais inclusiva, participativa e respeita o tempo e o estilo de cada estudante.

Paulo Freire dizia:

"Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" Paulo Freire.

Como dizia Paulo Freire, "ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo". A escola inclusiva é aquela que aprende com o aluno com dificuldade tanto quanto ele aprende com ela. Só assim o direito à educação de qualidade será real para todos.

O caminho passa por 3 pilares:

- 1) Diagnóstico e respeito às diferenças, sem rótulo;
- 2) Formação de professores para práticas pedagógicas diferenciadas;
- 3) Escola que entende a aprendizagem como processo, não como produto.

Educação inclusiva transforma porque acredita que todo aluno pode. Estratégias: uso de jogos, atividades multisensoriais, avaliação processual, tempo maior pra prova, trabalho em grupo heterogêneo.

Célia Zorzi defende,

que o trabalho psicopedagógico na escola não deve focar só no "déficit" do aluno. A intervenção precisa ser sistêmica: envolver família, professor e gestão. Para a autora, a queixa escolar quase sempre esconde uma questão relacional. O aluno que "não aprende" pode estar dizendo "não fui visto". Assim, a prática pedagógica eficaz começa por escutar o aluno, entender sua história e criar vínculo. Só depois vem a técnica. Técnica sem vínculo vira treino, e treino não educa. Educação de qualidade pra aluno com dificuldade é aquela que cuida antes de ensinar conteúdo.

Célia Zorzi é uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre dificuldades de aprendizagem e psicopedagogia. Ela defende que aprender a ler e escrever é um processo complexo que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais, não apenas repetição mecânica.

Para Zorzi, muitas crianças são rotuladas como "problema" quando na verdade precisam de um olhar mais atento às suas hipóteses e ao seu ritmo. Ela alerta que a escola precisa criar situações de aprendizagem significativas, que façam sentido para o aluno e respeitem sua forma de pensar.

Assim, seu trabalho reforça a educação inclusiva ao mostrar que a intervenção pedagógica deve ser preventiva, acolhedora e baseada na compreensão de como a criança realmente aprende.

## **DESAFIOS EDUCACIONIS**



Fonte: <https://blog.verboeducacional.com.br/inclusao-escolar-alunos-transtornos-mentais-desafios-educacao-inclusiva/> Acesso: 10. ago. 2026.

## **5. CONCLUSÃO FINAL**

Dificuldade de aprendizagem é parte da diversidade humana. Negar isso é negar o direito à educação previsto em lei. O aluno que aprende em ritmo diferente não é aluno problema, é aluno que exige da escola mais compromisso com a inclusão. Os impactos são claros: sem intervenção, o aluno evade, perde autoestima e se torna adulto com marcas de fracasso. Com intervenção, ele aprende, se desenvolve e exerce cidadania.

Concluir sobre dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva é reforçar que aprender é um direito de todos e que nenhuma criança deve ser excluída por ter um tempo ou um jeito diferente de compreender o mundo. Ao longo deste artigo vimos que as barreiras não estão apenas no aluno, mas em fatores biológicos, emocionais, pedagógicos e sociais que se cruzam dentro e fora da escola. Quando a escola reconhece esses fatores e muda sua prática, ela deixa de selecionar e passa a incluir de verdade. A contribuição de autores

como Ferreiro, Vygotsky, Paulo Freire e Célia Zorzi nos mostra que o processo de alfabetização e aprendizagem só ganha sentido quando respeita as hipóteses da criança, valoriza a interação social, parte da realidade do estudante e entende o erro como parte do caminho. Isso exige do professor um novo olhar: menos cobrança por respostas iguais e mais escuta, planejamento de atividades diversificadas e parceria com a família.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reforça que a escola comum é o espaço principal para garantir acesso, participação e permanência de todos os alunos. Porém, isso só acontece quando há formação continuada para os professores, recursos adaptados e uma gestão que apoie as mudanças necessárias.

A inclusão não é apenas colocar o aluno na sala regular, é garantir que ele aprenda, se desenvolva e se sinta pertencente ao grupo. Portanto, superar as dificuldades de aprendizagem é um desafio coletivo que envolve escola, família, políticas públicas e sociedade. O caminho é longo, mas possível, porque toda vez que um aluno é acolhido nas suas diferenças, a educação cumpre de fato seu papel transformador.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RELATO, Sonia. **Psicopedagogia: uma prática entre o clínico e o institucional**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

## QUANDO O COMPORTAMENTO VIRA RÓTULO: TDAH, ESCOLA E OS DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO VERDADEIRAMENTE INCLUSIVA

VIVIANE FAULSTICH ARBEX

### Resumo

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem ocupado um espaço cada vez mais central nas discussões sobre educação, saúde mental e desenvolvimento infantil. Entretanto, apesar do avanço das pesquisas neurocientíficas e das políticas de inclusão, ainda é comum que comportamentos associados ao transtorno sejam interpretados de forma simplista, muitas vezes reduzidos a rótulos como desatenção, indisciplina ou falta de limites, o que acaba empobrecendo a compreensão sobre a complexidade do comportamento.

**Palavras-chave:** TDAH; Educação; Escola; Aprendizagem.

### Introdução

A leitura simplificada do comportamento infantil revela um problema mais profundo: a dificuldade da escola e da sociedade em lidar com a diversidade do desenvolvimento humano. Quando o comportamento é reduzido a um estigma, perde-se a complexidade do sujeito e abre-se espaço para práticas excludentes ou centradas em uma lógica excessivamente medicalizante. (MOYSÉS; COLLARES, 2013). O TDAH, portanto, revela um campo de tensões latentes entre a biologia, a cultura e a organização do sistema educacional contemporâneo.

É importante destacar que esta discussão não se posiciona contra o uso de medicamentos ou contra o acompanhamento clínico quando necessário. Pelo contrário, reconhece-se a importância das intervenções em saúde nos casos em que há indicação adequada. No entanto, compreende-se que a medicalização, quando utilizada de forma isolada, não é suficiente para dar conta da complexidade das questões envolvidas. O cuidado precisa ser ampliado e construído de forma integrada, envolvendo diferentes dimensões do sujeito, como aspectos biológicos, emocionais, sociais e pedagógicos, de modo a evitar reducionismos e promover intervenções mais completas e humanizadas.

Diante disso, este artigo propõe uma reflexão transdisciplinar sobre o TDAH, buscando compreender como ele se manifesta na interseção entre a neurobiologia, a escola, a família e a sociedade, e de que forma a educação pode se tornar mais inclusiva, ética e sensível às diferenças singulares de cada estudante. Nesse contexto, destaca-se que a educação não pode ser

compreendida de forma isolada, uma vez que depende do suporte de uma rede intersetorial que envolva saúde, família e políticas públicas. No entanto, observa-se que, na prática, a escola tem assumido muitas vezes um papel solitário no processo de identificação de dificuldades, na mediação com as famílias e no encaminhamento para avaliações especializadas. Além disso, o sistema educacional ainda não oferece condições adequadas de suporte aos professores, que frequentemente enfrentam desafios sem a devida formação continuada, estrutura ou apoio institucional. Embora existam avanços em legislações e discursos voltados à inclusão, ainda se fazem necessárias mudanças mais profundas, especialmente na formação docente, na reorganização curricular e nas condições reais de trabalho escolar. Soma-se a isso a tensão entre a exigência de uma escola inclusiva e equitativa e a cobrança social por resultados predominantemente quantitativos, o que evidencia um descompasso entre o que se espera da educação e o que efetivamente é viabilizado na prática.

### **TDAH como condição do neurodesenvolvimento e não como rótulo comportamental**

A compreensão contemporânea do TDAH resulta de um longo processo de construção histórica e científica. O transtorno, antes interpretado como uma falha moral ou mero problema de disciplina, é hoje formalmente reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento (APA, 2022). Do ponto de vista neurobiológico, há evidências consolidadas de alterações funcionais e estruturais em circuitos cerebrais — especialmente no córtex pré-frontal e nos sistemas dopaminérgicos —, ligados diretamente à regulação da atenção, do dinamismo motor e do controle dos impulsos (BARKLEY, 2020).

Essas bases biológicas afetam o que a neuropsicologia define como **funções executivas**, que englobam a atenção sustentada, a memória de trabalho, o planejamento e o controle inibitório (BARKLEY, 1997). Tais funções são a base da organização cognitiva, sendo fundamentais para a estruturação do comportamento e para o sucesso da aprendizagem formal.

No entanto, esses aspectos genéticos e neurológicos não determinam o sujeito isoladamente. Como sustenta a abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano não se dá de maneira linear nem estritamente biológica; ele resulta da interação dialética entre fatores orgânicos e mediações sociais, culturais e ambientais. Nesse sentido, compreender o TDAH requer ultrapassar explicações reducionistas que atribuem o comportamento da criança exclusivamente à força de vontade, à ausência de limites ou a supostas fragilidades no contexto familiar.

Nesse sentido, o TDAH não pode ser compreendido a partir de uma única dimensão explicativa, mas exige a articulação entre diferentes campos de saber e de intervenção, envolvendo saúde, educação e contexto sociocultural, o que implica reconhecer a necessidade de uma rede de apoio estruturada e não fragmentada.

### **A escola como espaço de visibilidade e produção do comportamento**

Nesse cenário, atribuir exclusivamente ao estudante a responsabilidade por suas dificuldades desconsidera o papel estrutural da instituição escolar, bem

como a ausência de condições adequadas de trabalho docente, formação continuada e suporte pedagógico especializado.

É no ambiente escolar que as manifestações do TDAH frequentemente se tornam mais evidentes e problemáticas. A estrutura escolar tradicional solicita constantemente que a criança mantenha a atenção focada por longos períodos, siga regras rígidas, organize seus materiais, controle seus impulsos motores e cumpra tarefas complexas dentro de tempos previamente determinados.

Quando o estudante apresenta dificuldades crônicas nessas exigências, seu comportamento passa a ser rapidamente interpretado sob a ótica do desvio ou da desobediência. No entanto, o que se observa na realidade não é uma afronta intencional, mas sim uma barreira real de autorregulação e organização cognitiva.

Este cenário desvela uma premissa crítica: a escola não apenas observa o comportamento, ela também o produz e o interpreta. Metodologias excessivamente rígidas, ambientes com excesso de estímulos visuais e auditivos, avaliações massificadas e a falta de flexibilidade pedagógica funcionam como catalisadores que intensificam as dificuldades neurobiológicas já existentes. O comportamento "disruptivo" muitas vezes é uma resposta do estudante a um meio que não oferece suporte às suas necessidades de processamento.

### **Funções executivas e o real impacto na aprendizagem**

As disfunções executivas constituem o núcleo dos desafios enfrentados pelos estudantes com TDAH no cotidiano escolar. Quando a memória de trabalho e o planejamento estão comprometidos, o aluno manifesta esquecimentos frequentes, perda de prazos, extrema dificuldade para iniciar ou finalizar atividades longas, dispersão diante de distratores e uma baixa tolerância à frustração.

Nesse contexto, Barkley (2020) contribui de forma decisiva ao afirmar que “o TDAH não é um transtorno do conhecimento em si, mas sim um transtorno da execução do conhecimento no tempo e no espaço adequados”. Tal perspectiva desloca o foco da dificuldade do campo da capacidade intelectual para os processos de autorregulação, evidenciando que o estudante, em muitos casos, sabe o que fazer, mas não consegue organizar, iniciar, sustentar ou concluir a ação de forma eficiente.

Contudo, é imperativo destacar que essas barreiras funcionais não significam incapacidade intrínseca de aprender. O potencial cognitivo está presente; o que falha é o mecanismo de mediação e expressão desse conhecimento. É nesse hiato entre o saber e o fazer que se faz urgente a presença de estratégias intencionais de mediação pedagógica, capazes de externalizar os suportes que o córtex pré-frontal do aluno ainda não consegue gerar de maneira autônoma, como organização de tarefas, divisão em etapas, pistas visuais e regulação do tempo.

Além disso, é fundamental compreender que essas dificuldades não se manifestam em um vazio, mas são intensificadas ou atenuadas pelos contextos nos quais a criança está inserida. Ambientes escolares rígidos, com forte exigência de atenção sustentada, controle comportamental e produtividade

contínua, tendem a ampliar as dificuldades executivas, enquanto práticas pedagógicas flexíveis e responsivas podem favorecer o engajamento e a expressão das potencialidades do estudante.

Assim, o impacto das funções executivas na aprendizagem ultrapassa a dimensão individual e se inscreve na relação entre sujeito e contexto. Em diálogo com perspectivas críticas, como as de Moysés e Collares, torna-se necessário evitar leituras reducionistas que atribuem exclusivamente ao aluno a origem do problema, reconhecendo que as dificuldades de execução também revelam tensões entre os modos de funcionamento infantil e as expectativas normativas da escola contemporânea.

Dessa forma, mais do que intervir apenas no comportamento do estudante, é essencial construir práticas educativas que promovam suporte à autorregulação, flexibilização de tempos e modos de aprender, e valorização da diversidade no desenvolvimento. É nesse movimento que se desloca o olhar da limitação para a possibilidade, possibilitando não apenas a aprendizagem, mas também a inclusão efetiva.

### **Comorbidades e a complexidade do olhar clínico e pedagógico**

Na prática clínica e educacional contemporânea, o diagnóstico de TDAH raramente representa o ponto final de uma investigação; ele é, frequentemente, o início da compreensão de um quadro mais amplo. A sobreposição de diagnósticos, longe de ser uma exceção, é uma realidade prevalente que eleva a complexidade tanto do processo diagnóstico quanto das estratégias de intervenção. Isso configura um quadro complexo, onde diferentes condições neurobiológicas e psicopatológicas se entrelaçam e se influenciam mutuamente, conforme reconhecido pela Associação Psiquiátrica Americana (APA, 2022).

Para compreender essa complexidade, é fundamental, primeiro, definir o conceito de comorbidade.

Em termos médicos e psicológicos, **comorbidade** refere-se à presença de duas ou mais doenças ou transtornos distintos em um mesmo indivíduo, que ocorrem simultaneamente ou de forma sequencial. No contexto do neurodesenvolvimento e da saúde mental infantil, a comorbidade não é apenas a soma de sintomas. Ela cria uma **relação interdependente**, onde a presença de um transtorno pode mascarar, intensificar ou alterar a apresentação clínica do outro, tornando o diagnóstico correto um desafio significativo.

A atuação de uma comorbidade no contexto do TDAH não se dá de forma linear, mas manifesta-se a partir de múltiplos arranjos clínicos e pedagógicos que transformam a dinâmica do transtorno. Inicialmente, observa-se a **intensificação de sintomas**, cenário no qual a condição comórbida atua agravando e potencializando os sintomas nucleares do TDAH, o que amplia os quadros de desatenção, hiperatividade e impulsividade já existentes no estudante. Somado a isso, ocorre o **aparecimento de novos desafios**, uma vez que a nova condição introduz barreiras em áreas do desenvolvimento que não seriam diretamente afetadas pelo TDAH de maneira isolada, a exemplo de prejuízos significativos na regulação do humor ou de déficits marcantes nas habilidades sociais e de interação com os pares. Por fim, essa sobreposição diagnóstica resulta na **alteração da resposta ao tratamento**, visto que a

presença de patologias concomitantes tende a mitigar ou modificar drasticamente a eficácia das intervenções farmacológicas e terapêuticas padronizadas, exigindo das equipes de saúde e educação a formulação de abordagens estritamente personalizadas e sensíveis à singularidade do sujeito.

### **Como Específicas Comorbidades Atuam e Impactam o Estudante**

A sobreposição diagnóstica exige um olhar atento para a forma como cada condição adicional se manifesta no contexto do TDAH, acumulando barreiras ao desenvolvimento do estudante.

A interface com o **Transtorno Opositor Desafiador (TOD)** — caracterizado por humor irritável e comportamento desafiador — intensifica os conflitos com figuras de autoridade. Quando associado ao TDAH, a impulsividade e a falta de controle inibitório transformam-se em oposição direta. Na rotina escolar, isso resulta em recusa a regras, baixa tolerância à frustração e graves crises de regulação emocional que desestabilizam o ambiente pedagógico e prejudicam a inclusão.

No campo emocional, a concomitância com **Transtornos de Ansiedade e de Humor (Depressão)** é frequentemente engatilhada pelo histórico acumulado de falhas e frustrações acadêmicas. Essa dinâmica mina a autoestima do aluno, gerando sofrimento psíquico, retraimento social e recusa escolar como mecanismos de defesa. Além disso, a desatenção primária do TDAH é severamente agravada pela ruminação ansiosa ou pela apatia depressiva.

Em relação à aprendizagem instrumental, a associação com a **Dislexia e outros Transtornos Específicos** (na escrita ou cálculo) impõe severas barreiras. Como a decodificação textual e a manipulação numérica exigem um esforço cognitivo extenuante, o processo potencializa a dispersão natural do TDAH. O aluno parecerá ainda mais desatento porque a tarefa em si gera sobrecarga e frustração imediata, atrasando a automação do aprendizado.

Por fim, a comorbidade com o **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** amplia a complexidade da comunicação e das interações sociais, somando-se à impulsividade do TDAH. Há também um desafio estrutural: a necessidade de rigidez rotineira e previsibilidade típica do TEA entra em conflito direto com a desorganização intrínseca ao TDAH. Isso exige da escola um ambiente que seja, simultaneamente, estruturado e flexível para comportar a necessidade de movimento do educando.

### **Uma leitura sensível, integrada e transdisciplinar**

A presença de comorbidades amplia a complexidade do desenvolvimento infantil e exige uma compreensão que ultrapasse os limites de uma única área do conhecimento. As diferentes condições neurológicas, cognitivas, emocionais e comportamentais não atuam de forma independente, mas se inter-relacionam, produzindo manifestações singulares que demandam um olhar sensível, integrado e transdisciplinar.

Nessa perspectiva, o olhar clínico e o olhar pedagógico não devem atuar de forma fragmentada ou paralela, mas em constante diálogo com a família e os demais profissionais envolvidos no cuidado da criança. A construção de estratégias efetivas depende da articulação entre esses diferentes saberes,

reconhecendo que nenhuma área, isoladamente, é capaz de compreender toda a complexidade do desenvolvimento humano.

Assim, o objetivo não deve ser enquadrar o estudante em categorias diagnósticas rígidas ou reduzir sua identidade aos transtornos que apresenta. Mais do que identificar diagnósticos, é necessário compreender a forma singular como cada criança aprende, se relaciona, organiza seu comportamento e responde às demandas do ambiente. Cada combinação de comorbidades produz necessidades específicas, exigindo intervenções individualizadas e contextualizadas.

Somente a partir dessa compreensão ampliada e da atuação integrada entre saúde, família, escola e demais redes de apoio é possível construir estratégias que façam sentido para a realidade da criança, favorecendo não apenas seu desempenho acadêmico, mas também seu bem-estar, sua participação social e um processo de inclusão verdadeiramente efetivo.

### **Família, escola e sociedade: uma rede transdisciplinar de influência**

O desenvolvimento da criança com TDAH não pode ser compreendido de forma isolada, pois resulta da interação entre diferentes contextos interdependentes, envolvendo dimensões biológicas, familiares, escolares, sociais e emocionais, que se influenciam mutuamente e interferem diretamente na forma como suas dificuldades são compreendidas, acolhidas e mediadas, podendo tanto ampliar barreiras quanto favorecer possibilidades de aprendizagem, inclusão e desenvolvimento.

Nesse sentido, pode-se compreender essa dinâmica como uma rede transdisciplinar de relações e influências recíprocas, na qual sociedade, família e escola estabelecem interações contínuas.

Dentro dessa perspectiva, cada instância assume funções específicas, embora interdependentes:

#### **O olhar da família**

A dinâmica familiar exerce um papel estruturante na construção de rotinas previsíveis, no estabelecimento de regras consistentes e, sobretudo, na validação afetiva e na segurança emocional da criança. Quando desprovida de orientação adequada ou de suporte institucional, a família pode, ainda que de forma não intencional, reproduzir discursos moralizantes que fragilizam a autoestima e intensificam sentimentos de inadequação.

#### **O olhar da escola**

A escola constitui o principal microssistema de socialização formal, onde se consolidam as experiências de aprendizagem, convivência e avaliação do comportamento. É nesse espaço que as dificuldades de autorregulação, atenção e organização se tornam mais evidentes, exigindo intervenções pedagógicas intencionais e estratégias de mediação que considerem as singularidades do estudante.

#### **O olhar da sociedade**

A sociedade configura o pano de fundo cultural que orienta expectativas de produtividade, desempenho e padronização do comportamento. Nesse contexto, é frequente a tendência à estigmatização de comportamentos

divergentes, frequentemente interpretados como indisciplina ou inadequação, o que pode reforçar processos de exclusão e acelerar respostas simplificadas e pouco sensíveis à complexidade do desenvolvimento infantil.

Nesse cenário, a dimensão da saúde, incluindo o acompanhamento psicológico, psiquiátrico e terapêutico, integra-se a essa rede como um eixo de mediação fundamental. Entretanto, seu papel não deve ser entendido de forma isolada ou substitutiva, mas articulado com a escola e a família, compondo uma atuação intersetorial e colaborativa.

Quando essas instâncias operam de forma fragmentada e sem diálogo, estabelece-se um cenário de isolamento institucional que compromete o desenvolvimento integral da criança, ampliando riscos de exclusão escolar, sofrimento subjetivo e rupturas no processo de aprendizagem. Em contrapartida, quando articuladas em rede intersetorial e dialógica, essas dimensões favorecem práticas inclusivas, éticas e transdisciplinares, que reconhecem a complexidade do desenvolvimento infantil e evitam reducionismos explicativos.

### **Medicalização e os riscos da simplificação do sofrimento**

O avanço da psicofarmacologia e o uso de estimulantes trouxeram melhorias inegáveis na qualidade de vida e na capacidade de foco de muitos indivíduos com TDAH. Contudo, o crescimento acelerado da prescrição de psicotrópicos na infância impõe um debate ético inadiável sobre a medicalização da sociedade e da educação (FREITAS, 2015).

Existe o risco de que sofrimentos decorrentes de contextos sociais adversos, ou mesmo variações naturais do desenvolvimento infantil, sejam convertidos em patologias de ordem estritamente individual. Como apontam Moysés e Collares (2013), a lógica medicalizante pode deslocar o foco do ambiente — como práticas escolares inadequadas, vulnerabilidades familiares e pressões sociais — para o organismo do sujeito, favorecendo respostas centradas exclusivamente na “correção química” de problemas que também exigem intervenções pedagógicas, sociais e institucionais.

Nesse sentido, não se trata de negar a importância da medicalização ou do tratamento farmacológico quando clinicamente indicado, mas de compreender seu papel dentro de uma abordagem mais ampla e integrada. O cuidado em saúde é fundamental em muitos casos, porém torna-se insuficiente quando utilizado de forma isolada, sem articulação com a escola, a família e as demais redes de apoio.

Defende-se, portanto, uma perspectiva equilibrada e intersetorial, que reconheça a relevância do suporte clínico, mas que o insira em uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano. Essa abordagem evita a redução da criança ao diagnóstico ou à medicação, preservando sua singularidade e garantindo que intervenções educativas, sociais e emocionais caminhem em conjunto com o cuidado em saúde.

### **Inclusão como prática pedagógica, ética e legal**

A inclusão escolar não se restringe ao ato formal e físico de matricular o estudante na sala de aula regular; ela exige a garantia plena de sua coparticipação, aprendizagem efetiva e sentimento de pertencimento

(MANTOAN, 2003). No cenário brasileiro, esse direito encontra respaldo em um conjunto de dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, mais especificamente, a Lei nº 14.254/2021, que assegura o acompanhamento integral e diferenciado a educandos com TDAH, dislexia e outros transtornos de aprendizagem na educação básica. Soma-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito à educação inclusiva e à oferta de adaptações razoáveis no ambiente escolar.

Para além do cumprimento legal, a prática inclusiva convoca a escola a se reestruturar a partir dos princípios do **Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)**. *Desenvolvido pelos pesquisadores Anne Meyer e David Rose (CAST), o DUA é uma abordagem pedagógica baseada nas neurociências que visa eliminar barreiras curriculares ao prever a acessibilidade desde o planejamento inicial da aula.* Em vez de criar adaptações paralelas ou estratégias segregadoras, o DUA propõe a flexibilização do currículo em sua base, oferecendo múltiplos meios de engajamento, diferentes formas de representação dos conteúdos e variadas possibilidades de expressão e avaliação, em uma perspectiva processual e contínua. Nesse sentido, não é o estudante com TDAH que deve se adequar a um modelo rígido de ensino, mas a escola que precisa se reorganizar para acolher a diversidade das diferentes formas de aprender.

### **Intervenção psicoeducacional como eixo integrador**

A intervenção psicoeducacional configura-se como uma das principais ferramentas de articulação entre saúde, família e contexto escolar. Ela se distancia da simples transmissão de informações teóricas sobre o transtorno e se concentra na construção de estratégias aplicáveis ao cotidiano escolar, promovendo autonomia ao estudante e responsabilização da rede de apoio.

As práticas psicoeducacionais mais eficazes e validadas cientificamente no manejo do TDAH no contexto escolar envolvem um conjunto de estratégias estruturadas que visam compensar dificuldades nas funções executivas e promover condições mais favoráveis ao processo de aprendizagem.

- **Estruturação ambiental:** refere-se à organização intencional do espaço e do tempo escolar, de modo a reduzir distrações e favorecer previsibilidade. Isso inclui a criação de rotinas consistentes, sinalização clara das etapas das atividades, uso de agendas visuais, quadros de rotina e organização do ambiente físico da sala de aula. A previsibilidade atua diretamente na redução da sobrecarga cognitiva, especialmente em estudantes com dificuldades de autorregulação, permitindo maior estabilidade comportamental e melhor orientação temporal e espacial.

- **Adequação de comandos:** envolve a forma como as instruções são transmitidas ao estudante. Recomenda-se o uso de comandos claros, objetivos, curtos e sequenciados, evitando informações excessivas em uma única orientação. A verificação ativa da compreensão — por meio de repetição ou reformulação pelo aluno — é fundamental, uma vez que a memória de trabalho pode estar comprometida. Essa estratégia reduz erros de execução e aumenta a autonomia progressiva do estudante.

- **Fracionamento de metas:** consiste na divisão de tarefas complexas ou longas em pequenas etapas sequenciais e alcançáveis. Essa estratégia reduz significativamente a carga cognitiva exigida, especialmente sobre a memória de trabalho e o controle inibitório, diminuindo a sensação de sobrecarga e frustração. Além disso, permite experiências mais frequentes de sucesso, o que impacta positivamente a motivação e a persistência na tarefa.

- **Treinamento de funções executivas:** refere-se ao desenvolvimento intencional de habilidades como planejamento, organização, autorregulação emocional, controle inibitório e manutenção do foco. Pode ser realizado por meio de jogos estruturados, atividades mediadas, resolução de problemas guiados e uso de estratégias de reforço positivo. Essas intervenções não visam “corrigir” o aluno, mas oferecer suporte externo para a internalização gradual dessas competências, respeitando seu tempo de desenvolvimento neuropsicológico.

Atuando nesses eixos, a escola reconhece seus limites — compreendendo que não realiza diagnósticos clínicos nem substitui intervenções terapêuticas —, mas reafirma seu papel insubstituível no processo de mediação pedagógica, desenvolvimento cognitivo e construção de práticas inclusivas.

### **Os limites da responsabilização da escola e a necessidade de uma rede efetiva de suporte**

Embora a escola ocupe um papel central no processo de ensino e aprendizagem, observa-se, na prática, uma tendência crescente de responsabilização excessiva dessa instituição frente às demandas relacionadas ao TDAH e às demais condições do neurodesenvolvimento. Frequentemente, espera-se que a escola seja capaz de identificar, intervir, encaminhar, mediar conflitos, orientar famílias e garantir inclusão, mesmo sem que lhe sejam asseguradas as condições estruturais, formativas e institucionais necessárias para tal.

Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a efetivação de uma educação inclusiva não depende exclusivamente da atuação docente ou da escola isoladamente, mas da construção de uma rede intersetorial de suporte, que envolva saúde, assistência social e políticas públicas articuladas. A inclusão, quando compreendida apenas como obrigação escolar, sem o devido suporte sistêmico, tende a se tornar um discurso esvaziado de condições reais de execução.

Nesse sentido, torna-se urgente o aprofundamento dos currículos dos cursos de formação em educação, bem como a reestruturação dos referenciais formativos em nível nacional, contemplando diferentes etapas da educação básica e superior. A formação docente precisa incluir de forma consistente temas como neurodesenvolvimento, práticas inclusivas, intervenções psicoeducacionais e articulação intersetorial, de modo a preparar o professor para lidar com a complexidade do cotidiano escolar contemporâneo.

Além disso, é indispensável que as políticas públicas deixem de operar apenas no campo normativo e passem a garantir condições concretas de implementação. Isso inclui o fortalecimento das redes de saúde e assistência social, o acesso efetivo das famílias aos serviços especializados e a criação de fluxos claros de atendimento e acompanhamento multiprofissional. Não se trata

de transferir responsabilidades da escola para outros setores, mas de construir corresponsabilidades reais entre eles.

A legislação inclusiva, por si só, não garante inclusão. Ela precisa ser acompanhada de investimento, estrutura, equipes especializadas, formação continuada e suporte permanente aos profissionais da educação. Da mesma forma, as famílias não podem ser colocadas como únicas responsáveis pelo acompanhamento de suas crianças em situações que exigem intervenção interdisciplinar, sob o risco de sobrecarregar tanto o núcleo familiar quanto a escola.

Portanto, uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que princípios legais: exige uma rede de proteção articulada, sustentada por políticas públicas efetivas, integração entre setores e compromisso coletivo com o desenvolvimento integral dos educandos e com a valorização do trabalho docente.

## Conclusão

Quando o comportamento é reduzido a um rótulo, algo essencial se desfaz no caminho: a possibilidade de enxergar o sujeito em sua complexidade viva, atravessada por histórias, contextos e modos singulares de existir no mundo. O TDAH, nesse sentido, não se encerra em explicações únicas nem se deixa aprisionar em fronteiras biológicas ou diagnósticas. Ele escapa às simplificações porque fala, antes de tudo, de uma condição humana em diálogo com o tempo em que vivemos — um tempo marcado pela pressa, pela normatização dos ritmos, pela valorização do desempenho e, muitas vezes, pela dificuldade de acolher aquilo que não se encaixa no esperado.

Falar de inclusão, portanto, não é apenas falar de acesso ou permanência na escola. É falar de mudança no olhar. É sair da lógica do controle para a escuta, do ajuste do sujeito à norma para a reinvenção das práticas pedagógicas, do enquadramento para o encontro. A escola não existe para padronizar existências, mas para ampliar possibilidades de ser, aprender e se expressar.

O que está em jogo não é a necessidade de mais diagnósticos, nem de respostas rápidas que reduzam a complexidade humana a protocolos. O que está em jogo é a capacidade de sustentar o tempo da infância, o tempo do aprendizado e o tempo de cada sujeito em sua singularidade. O comportamento, nesse sentido, deixa de ser visto como problema em si e passa a ser compreendido como linguagem — uma forma de expressão que emerge da relação entre corpo, contexto e mundo.

Ainda assim, persiste um desencontro importante entre o que a legislação propõe e o que a realidade escolar consegue sustentar. A escola, muitas vezes, é convocada a dar conta de demandas que ultrapassam seus limites institucionais, sem que lhe sejam garantidas as condições necessárias para isso. E, nesse cenário, a lógica do desempenho e da produtividade ainda insiste em ocupar o centro, tensionando o próprio sentido de educar.

Por isso, pensar inclusão é também pensar responsabilidade compartilhada. Não há escola inclusiva sozinha, nem criança que deva ser sustentada apenas por ela. É preciso rede. É preciso cuidado que não se fragmenta. É preciso saúde, família, políticas públicas e educação em diálogo. Porque incluir é sustentar a diferença sem transformá-la em erro.



## Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2022.

BARKLEY, Russell A.

ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford Press, 1997.

BARKLEY, Russell A.

Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment. 4. ed. New York: Guilford Press, 2020.

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 nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL.

Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com TDAH e dislexia. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 dez. 2021.

- CHRISTOFARI, Ana Carolina; FREITAS, Claudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto.  
Medicalização dos modos de ser e de aprender. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1079–1102, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér.  
Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima.  
Medicalização do sofrimento e da vida. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- VYGOTSKY, Lev S.  
A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

