



As veias abertas da Educação Matemática: cosmopercepções curriculares

DISCALCULIA E O GRUPO DE ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO COMO PRÁTICA DE RESSIGNIFICAÇÃO

Lara Fernanda Leonel Ramires

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

lara.fernanda@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0001-7843-195X¹>

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

fernanda.malinosky@ufms.br

<https://orcid.org/0000-0002-4873-1107>

Resumo:

Neste artigo apresentamos uma narrativa construída a partir dos relatos de três alunos com Discalculia do Desenvolvimento, três mães e uma professora vinculados ao Grupo de Atendimento Psicopedagógico – GAPSI oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande no Mato Grosso do Sul (MS), com o intuito de evidenciar, por meio de suas vozes, as marcas da exclusão e da estigmatização, bem como os caminhos de resistência e ressignificação que emergem dessas vivências, ancorando-se no paradigma da Neurodiversidade e nas políticas públicas recentes. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas, analisadas por meio da Análise Temática conforme Braun e Clarek (2020). As vozes dos participantes revelam que a Discalculia é ainda amplamente desconhecida por professores que ensinam matemática, sendo frequentemente confundida com preguiça ou desinteresse, o que pode gerar impactos emocionais profundos e reforça práticas escolares excluientes. A atuação do GAPSI, articulada à Lei Federal 14.254/2021, emerge como estratégia relevante para a promoção de ambientes educacionais com mais equidade. Ao deslocar a compreensão da Discalculia de um déficit individual limitador para outra forma de aprendizagem que também possui potencialidades, propõe-se uma crítica à lógica escolar normatizadora e defende-se a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Transtorno Específico de Aprendizagem em Matemática; Normalização do sujeito; Educação Matemática.

¹ O ORCID (Open Researcher and Contributor ID) é um identificador digital único e gratuito que distingue um acadêmico/pesquisador de outro e resolve o problema da ambiguidade e semelhança de nomes de autores e indivíduos, substituindo as variações de nome por um único código numérico. Para gerá-lo, basta entrar no endereço <https://orcid.org/>.

Apoio:



1. Introdução

A compreensão dos transtornos específicos de aprendizagem na Aritmética, conhecidos como Discalculia (APA, 2022), ainda é um campo cercado por estigmas e práticas pedagógicas excludentes no contexto escolar brasileiro. A dificuldade em lidar com essas diferenças muitas vezes resulta em abordagens pedagógicas que desconsideram a complexidade do processo de aprendizagem matemática.

Segundo Borgioli (2008, p. 137), “a localização do obstáculo dentro do cérebro do indivíduo oferece uma explicação conveniente para o fracasso escolar”. Essa postura individualizante, patologizadora e limitadora ignora as dimensões sociais, culturais e ambientais que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com Kranz e Healy (2011), esses fatores também devem ser considerados, pois influenciam diretamente o desenvolvimento matemático sugerindo um suposto normal e contribuindo para práticas pedagógicas que tendem a marginalizar e excluir estudantes com dificuldades como a Discalculia considerando suas limitações e não suas potencialidades.

Sendo assim, este artigo propõe lançar discussões sobre essa temática a partir de um recorte da dissertação de mestrado de Ramires (2025), centrando-se nas vozes de três estudantes, três mães e uma professora vinculados ao Grupo de Atendimento Psicopedagógico (GAPSI) em Campo Grande/MS. Ao trazer à tona suas narrativas, buscamos romper com a perspectiva patologizante que frequentemente permeia o diagnóstico da Discalculia, privilegiando, em contrapartida, o paradigma da Neurodiversidade como lente interpretativa e política de ação.

O marco teórico se fundamenta na perspectiva da Neurodiversidade (Singer, 1998; Armstrong, 2015), articulando-se ainda com os debates sobre educação inclusiva, normalização do sujeito e políticas públicas educacionais. A atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Campo Grande/ MS, por meio do GAPSI, e os dispositivos legais como a Lei 14.254/2021, são mecanismos potenciais e ainda negligenciados na transformação da cultura escolar excludente.

Neste cenário, torna-se urgente problematizar as vivências escolares de pessoas com Discalculia, especialmente considerando os excertos narrativos que tangenciam a naturalização da padronização e a desconsideração das singularidades cognitivas. Em vez de oferecer respostas definitivas, este artigo também se propõe a tensionar os discursos hegemônicos em torno da Discalculia, contribuindo para o debate sobre Neurodiversidade e inclusão no contexto educacional.

2. Discalculia e Neurodiversidade: Um Novo Olhar para a Diferença

Os estudos sobre a Discalculia tiveram contribuições de muitos pesquisadores, dentre eles Cohn (1961), que trouxe a compreensão de descrevê-la como “A falha em reconhecer ou manipular símbolos numéricos, em uma cultura avançada, é designada como discalculia” (Cohn, 1968, p. 651)”.

Ademais, Ladislav Kosc (1974) a classifica como um distúrbio estrutural da habilidade matemática sem associação a déficits intelectuais globais, vem sendo historicamente interpretada sob a lente da clínica médica, priorizando modelos corretivos e patologizantes. Essa abordagem contribuiu para enraizar práticas escolares baseadas na normalização e na remediação do "erro". E ainda pela OMS (2024) que utiliza o Transtorno do desenvolvimento da aprendizagem com comprometimento na matemática, e traz uma novidade no sentido de que agora a Discalculia pode estar associada ao Transtorno do Espectro Autista.

Entretanto, com o avanço do paradigma da Neurodiversidade, proposto por Judy Singer (1998) e aprofundado por Thomas Armstrong (2015), configura-se uma mudança de perspectiva: a Discalculia não é um déficit a ser sanado, mas uma variação legítima da cognição humana. Em vez de remediar a diferença, propõe-se reconhecê-la como expressão da pluralidade neurológica que caracteriza a espécie humana.

Mais do que uma questão diagnóstica, a Discalculia convoca uma reflexão ética e política sobre os dispositivos de exclusão ainda operantes na educação matemática. A desconstrução do modelo clínico-patológico não significa negar a existência das dificuldades, mas transformá-las em ponto de partida para práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade cognitiva — como exemplificado pelo trabalho do GAPS, que realiza atendimentos no contraturno escolar.

Nesse contexto, compreender a complexidade da Discalculia é fundamental. O estudo de Kosc (1974) contribui significativamente ao classificar o transtorno em seis tipos distintos. Dentro deles, destaca-se a *discalculia practognóstica* caracterizada pela dificuldade em manipular objetos concretos para realizar tarefas matemáticas. Envolve falhas na enumeração, estimativa e comparação de quantidades físicas, sejam objetos reais ou imagens, como não conseguir ordenar cubos do menor para o maior ou distribuir corretamente bolinhas em grupos de quantidade igual.

Discalculia Léxica ou Dislexia Numérica – É caracterizada pela dificuldade de leitura de símbolos matemáticos. A pessoa pode inverter, trocar ou confundir dígitos e sinais

operacionais, dificultando a leitura de números e operações. Confundir "21" com "12", "6" com "9" ou não conseguir ler corretamente o símbolo de divisão.

Discalculia Gráfica ou Disgrafia Numeral – Análoga à Discalculia Léxica, mas relacionada à escrita de números e símbolos. Mesmo reconhecendo o número, a criança tem dificuldades motoras ou cognitivas para registrá-lo corretamente no papel. Escrever "4003" como "4030" ou desorganizar números na folha, misturando unidades, dezenas e centenas.

Discalculia Verbal refere-se à dificuldade em nomear ou verbalizar conceitos matemáticos, como números, símbolos, operações ou resultados. A criança pode compreender o conceito e até ser capaz de escrevê-lo ou resolvê-lo, mas não consegue expressá-lo oralmente, por exemplo, sabe que o número "3" representa uma quantidade, mas não consegue dizer "três" em voz alta.

Ideognóstica – Aqui, a questão é compreender conceitos e relações matemáticas abstratas, como raciocínio lógico-matemático ou cálculo mental, por exemplo, mesmo após repetidas explicações, a criança não entende a ideia de que $5 + 2 = 7$, nem consegue fazer cálculos simples sem contar nos dedos.

Operacional – Diz respeito à dificuldade de realizar corretamente as operações matemáticas. Pode haver substituição inadequada de operações ou dificuldade para seguir regras procedimentais. Ao tentar resolver uma multiplicação, a criança faz uma adição, como transformar 4×5 em $4 + 5$. Além disso, essas dificuldades se agravam em um sistema escolar que, ao normatizar o tempo, a lógica e o desempenho acadêmico, exclui modos alternativos de construir e expressar o pensamento matemático.

Ademais, as dificuldades além da escola são exemplificadas na narrativa de Maria em Ramires (2022) como: dificuldade em pegar ônibus, traçar uma trajetória e descer no ponto certo e na hora programada, realizar compras no mercado e saber identificar o que está próximo de vencer e o que não está, dimensionar quais filas de mercado estão maiores e quais estão menores. Esses obstáculos estão associados as demais condições, mas dessa maneira que é apresentada mostra como a Discalculia está presente na escola e no cotidiano.

Além dessas observações, a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2022) afirma que o diagnóstico de Discalculia requer, no mínimo, seis meses de acompanhamento, com intervenções específicas antes de ser confirmado. Tal orientação exige do professor um olhar atento, capaz de reconhecer sinais de dificuldades persistentes na aprendizagem matemática, como a confusão entre números e sinais, erros em cálculos básicos e dificuldades de orientação espacial (APA, 2022). Diante disso, o papel do professor não vai ser diagnosticar, vai ser de

mediar o encaminhamento para a coordenação da escola decidir junto aos responsáveis quais encaminhamentos serão feitos.

Reconhecer a Discalculia sob a ótica da Neurodiversidade implica, portanto, deslocar o olhar da deficiência para a variação, do fracasso para a potência. Como defende Armstrong (2015), o desafio não é normalizar o aluno atípico, mas diversificar as práticas escolares, acolhendo múltiplos modos de pensar, representar e resolver problemas de matemática.

Essa mudança é também uma exigência ética: a de construir ambientes escolares que sejam, como propõe Singer (1998), espaços de pertencimento para todas as configurações neurológicas, e não apenas para aquelas que se alinham ao padrão majoritário. A prática pedagógica, nesse contexto, deve rejeitar a lógica da correção e se abrir para a multiplicidade de itinerários de aprendizagem, tornando-se efetivamente plural e democrática.

Além disso, como as pesquisas de Thiele (2017), Cantareli (2019), Silva (2019) e Costa (2020) evidenciam a ausência de formação docente, já a de Cunha (2015) e Costa (2020) trazem a não efetivação das políticas públicas em todas as escolas que comprometem a implementação concreta desse novo paradigma e ainda evidencia a não especificações de atendimento a esse público até 2021 com a Lei federal 14.254/2021 (Ramires, 2025).

Assim, pensar a educação matemática no viés da Neurodiversidade conforme Nascimento, Ramires e Rosa (2023) representa uma mudança paradigmática que valoriza e reconhece a diversidade neurológica como parte natural da condição humana. Em vez de enxergar as diferenças cognitivas, como a discalculia, como obstáculos ou déficits a serem corrigidos, essa abordagem propõe que as distintas formas de processamento cerebral devem ser vistas como potencialidades que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem.

Estudos e manifestações de autores como Ortega (2013) e Armstrong (2017) ressaltam que a escola precisa promover práticas pedagógicas que respeitem as maneiras únicas de aprender de cada estudante, adaptando-se às suas singularidades sem patologizá-las. Nesse contexto, a educação matemática deixa de ser um espaço de padronização rígida e passa a ser um campo onde as diferenças são estimuladas, compreendidas e valorizadas, promovendo inclusão social e acadêmica. Essa perspectiva desafia a configuração tradicional do currículo e das avaliações, demandando uma reconfiguração das práticas docentes e políticas educativas

Nesse sentido, compreender como as políticas públicas brasileiras vêm respondendo, ou falhando em responder à diversidade neurocognitiva torna-se fundamental. A efetivação de uma escola inclusiva depende não apenas de mudanças no pedagógico, mas também da existência de dispositivos legais e institucionais capazes de garantir condições concretas de aprendizagem para estudantes neurodivergentes.

É nesse contexto que se inscreve a análise da Lei Federal 14.254/2021 e das normativas municipais, como a Resolução SEMED nº 227/2021 de Campo Grande/MS, que buscam assegurar o acompanhamento especializado de estudantes com Discalculia, Dislexia, TDAH e outros transtornos específicos de aprendizagem. A seguir, discutiremos como algumas políticas públicas representam avanços importantes, mas também enfrentam limites que tensionam a implementação efetiva de uma educação matemática para a neurodiversidade.

3. Políticas Públicas, Municipais e a Lei Federal 14.254/2021 e referencial teórico

No cenário da educação inclusiva brasileira, as legislações específicas que reconhecem os Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA), como a Discalculia, configuram um marco decisivo para o reposicionamento político e pedagógico do atendimento educacional. A Lei Federal nº 14.254/2021, em especial, inaugura um novo paradigma normativo ao reconhecer legalmente a existência de condições como Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Discalculia, instituindo a obrigatoriedade de acompanhamento escolar e apoio multidisciplinar a esses estudantes.

No contexto da educação inclusiva brasileira, a Lei Federal nº 14.254/2021 representa um marco legal fundamental ao reconhecer oficialmente os Transtornos Específicos de Aprendizagem, como a Dislexia, a Disortografia e a Discalculia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Essa legislação estabelece a obrigatoriedade do acompanhamento escolar e do apoio multidisciplinar para esses estudantes. Embora o termo "Discalculia" não seja explicitamente detalhado no Art. 1º, que prevê o acompanhamento integral para estudantes com Dislexia, TDAH ou "outro transtorno de aprendizagem", aqui entendido a amplitude dessa expressão que possibilita a inclusão da Discalculia nas políticas públicas. Essa abertura, contudo, reflete as discussões políticas e epistemológicas ainda presentes no campo das diferenças cognitivas.

A Lei também determina que esse acompanhamento deve ser precoce, multisectorial e orientado por formações continuadas para os professores (Art. 5º), de modo que a escola atue como agente de identificação e mediação, e não como mera reproduutora da exclusão. Nesse ponto, a legislação federal avança ao incorporar o papel das redes de apoio interinstitucional, mas permanece genérica quanto à operacionalização concreta dessa rede.

Nesse sentido, destaca-se a Resolução da SEMED nº 227/2021, em vigor no município de Campo Grande (MS), que dá forma institucional local à Lei 14.254/2021 ao criar e normatizar a atuação do Grupo de Atendimento Psicopedagógico – GAPS. Tal grupo constitui

uma política educacional específica para acolhimento e atendimento dos alunos com condições de aprendizagem diagnosticadas, garantindo-lhes atendimento especializado no contraturno escolar. Em sua pesquisa, Ramires (2025) ressalta que o GAPSI atua não apenas no suporte psicopedagógico, mas também como mediador da comunicação entre escola, família e profissionais de saúde.

Com base nas falas das mães e da professora Luciara², o GAPSI se tornou “a ponte entre o laudo clínico e a realidade escolar” (Ramires, 2025, p. 111), e é frequentemente o primeiro espaço onde a Discalculia deixa de ser lida como “preguiça” e passa a ser compreendida como um funcionamento neurológico distinto. Esse reposicionamento é coerente com a abordagem da Neurodiversidade, que, segundo Singer (1998), desafia a hegemonia do modelo médico e propõe que as diferenças cognitivas sejam vistas como variações naturais da espécie humana, e não como patologias a serem corrigidas.

No entanto, o tensionamento entre o discurso da normalização — ainda presente nos critérios do DSM-V e nas práticas escolares que exigem laudos para garantir direitos — e o discurso da inclusão é evidente. Como argumenta Orrú (2017, p. 19), o aparato legal e diagnóstico serve tanto para assegurar direitos quanto para ratificar o “biopoder³ que cataloga, classifica e segregá”. A legislação, portanto, funciona como um campo de disputa: ao mesmo tempo que possibilita avanços, pode se tornar instrumento de controle quando usada exclusivamente para legitimar uma lógica normatizadora.

Dessa forma, a crítica não se dirige à existência do laudo em si, mas à sua centralidade e à dependência exclusiva dele como critério de acesso ao direito — como ocorre, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo edital exige laudo médico para concessão de recursos de acessibilidade, o que acaba por excluir sujeitos com dificuldades reais, mas sem acesso ao diagnóstico, um critério que evidencia a colonialidade dos saberes.

Nas palavras de Ramires (2025), “o laudo é um papel que abre portas, mas quem transforma o espaço escolar são os profissionais que compreendem o que há por trás daquele papel” (p. 113). A partir dessa constatação, torna-se urgente pensar políticas formativas para os docentes que não apenas informem sobre a Discalculia, mas que instiguem a construção de

² Nome fictício.

³ Foucault (1979) argumenta que, a partir do século XVIII, o foco do poder deixou de ser apenas o direito de tirar a vida (como era na soberania clássica) e passou a gerenciar a vida, por meio de instituições como escolas, hospitais, prisões e políticas públicas. Assim, o biopoder age tanto sobre o corpo individual (disciplina) quanto sobre as populações (biopolítica).

práticas pedagógicas centradas nas potencialidades, na escuta ativa e no acolhimento da singularidade.

Por fim, é necessário afirmar que tanto a Lei 14.254/2021 quanto a Resolução SEMED nº 227/2021 não devem ser lidas apenas como textos normativos, mas como instrumentos pedagógicos e éticos. Sua implementação eficaz demanda uma ruptura epistemológica com o modelo homogêneo de escola, convocando a comunidade educativa a ressignificar sua relação com o erro, com o tempo de aprendizagem e com os sentidos atribuídos ao desempenho acadêmico.

4. Percurso Metodológico

Na dissertação de Ramires (2025) foi adotada a pesquisa de natureza qualitativa, que conforme Flick (2009), busca acessar os significados atribuídos pelos próprios sujeitos às suas vivências, em oposição a análises puramente quantitativas ou classificatórias.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete participantes: três estudantes diagnosticados com Discalculia, três mães e uma professora do Grupo de Atendimento Psicopedagógico (GAPSI). Para esta escolha entramos em contato com a SEMED que nos autorizou a ir na escola que tinha o projeto GAPSI e atendia alunos com Discalculia. Ademais teve apenas um estudante que não estudava nessa escola e não obteve apoio do GAPSI.

Sendo assim, os participantes da pesquisa foram escolhidos intencionalmente, com base em suas experiências diretas e significativas no atendimento educacional especializado oferecido pelo GAPSI e no apoio oferecido pela SEMED que pode ser lido na narrativa de Maria em Ramires (2025).

As entrevistas seguiram um roteiro flexível, que permitia adaptações conforme o desenrolar das falas, de modo a privilegiar a espontaneidade e a profundidade das narrativas (Manzini, 2004). As questões abordavam temas como trajetórias escolares, percepção sobre as dificuldades matemáticas, práticas pedagógicas vivenciadas e impactos emocionais do diagnóstico.

As falas foram integralmente transcritas e organizadas em forma de narrativas. A análise dos dados tomou parte de algumas etapas propostas na Análise Temática por (Braun, Clarke, 2006), que foram as seguintes fases: (i) leitura flutuante e identificação inicial de padrões de sentido; (ii) codificação de trechos significativos; (iii) agrupamento de códigos em temas; e (iv) interpretação crítica dos temas à luz do referencial teórico adotado.

Neste contexto, os códigos foram então organizados em temas centrais, que emergiram de forma indutiva a partir dos dados, mas em constante diálogo com o referencial teórico da Neurodiversidade. Entre os principais temas identificados destacam-se: patologização da diferença e o GAPSI como espaço de acolhimento e ressignificação.

Ademais, optou-se por apresentar neste artigo excertos selecionados de cada participante, utilizando pseudônimos escolhidos pelos próprios sujeitos para respeitar a diversidade de vozes e evidenciar a singularidade dos percursos. A abordagem narrativa foi entendida não apenas como técnica metodológica, mas como ato político de resistência: ao dar visibilidade às experiências historicamente silenciadas de estudantes neurodivergentes, a pesquisa tensiona os discursos hegemônicos sobre sucesso e fracasso escolar.

Na próxima seção, apresentamos uma narrativa construída a partir dos relatos de alunos, mães e professora vinculados ao GAPSI, com o intuito de evidenciar, por meio de suas vozes, as marcas da exclusão e da estigmatização, bem como os caminhos de resistência e ressignificação que emergem dessas vivências.

5. A Narrativa como Ato de Resistência

As narrativas produzidas junto aos alunos, mães e professora do GAPSI revelam experiências atravessadas por dor, exclusão, estigmas e, ao mesmo tempo, resistência e ressignificação. A Discalculia, enquanto transtorno específico de aprendizagem, manifesta-se de modo heterogêneo, afetando diferentes domínios da cognição matemática — da memória de trabalho ao senso numérico, do raciocínio lógico à compreensão simbólica (Kosc, 1974; APA, 2014).

As narrativas produzidas no presente estudo oferecem um contraponto contundente às práticas pedagógicas tradicionalmente normativas, revelando a vivência singular de sujeitos que convivem com a Discalculia. Esses testemunhos denunciam não apenas as lacunas no reconhecimento institucional da condição, mas também a reprodução de discursos de culpabilização e invisibilização nos espaços escolares e familiares. A escuta dessas vozes, sob a perspectiva da Neurodiversidade, permite uma ressignificação da diferença não como déficit ou doença, mas como expressão legítima da pluralidade humana.

A trajetória de Marta, por exemplo, explicita os efeitos subjetivos da ausência de diagnóstico e do desconhecimento acerca da Discalculia: “Antes de saber que eu tinha Discalculia, eu achava que não conseguia porque tinha preguiça ou falta de esforço, depois, quando soube que é a Discalculia, senti um certo alívio” (Ramires, 2025, p. 75). O discurso

internalizado de insuficiência, típico da lógica da normalização, revela como a ausência de um olhar acolhedor e informado contribui para o adoecimento psíquico desses sujeitos.

Esse tipo de vivência remete ao que Orrú (2017) denuncia como o efeito do biopoder, que patologiza a diferença e impõe uma ordem classificatória que afasta o sujeito da sua singularidade: “Para toda fragilidade e/ou diferença existe uma ordenação” (Orrú, 2017, p. 19). Tal processo é legitimado por dispositivos como o DSM-V, que embora reconheça os transtornos específicos de aprendizagem, ainda opera com categorias de “normalidade” que excluem mais do que incluem (APA, 2022).

A fala de Mttv reforça esse sentimento de inadequação: “Sinto que, por eu ter Discalculia, me atrapalho um pouco quando vou fazer conta [...] às vezes acabo ficando confuso” (Ramires, 2025, p. 76). Esse tipo de confusão, constantemente interpretado como falta de empenho, carece de um ambiente que compreenda o funcionamento neurológico alternativo, conforme propõe a Neurodiversidade (Singer, 1998; Armstrong, 2015).

A mãe de Mttv, Maria, rememora os obstáculos enfrentados no núcleo familiar: “O pai não aceitava não, não queria saber de jeito nenhum [...] falava ‘ai é preguiça, ele não quer pensar’” (Ramires, 2025, p. 107). Esse tipo de julgamento é resultado direto da ausência de informação e da naturalização de um modelo único de inteligência e desempenho escolar.

Nesse contexto, o GAPSI emerge como uma intervenção concreta e necessária. Joana, mãe de Marta, destaca o impacto do acompanhamento: “Na escola, a Marta tem o atendimento na sala do Grupo de Atendimento Psicopedagógico – GAPSI, é o que auxilia ela ir dando uma melhorada aos poucos [...] com o acompanhamento da Luciara” (Ramires, 2025, p. 111). A fala de Luciara, professora do GAPSI, reafirma esse compromisso: “Meu pensamento é que os professores precisam ter conhecimento das dificuldades de aprendizagem (Ramires, 2025, p. 90).

A atuação do GAPSI, conforme delineado na pesquisa, ilustra como políticas públicas locais, aliadas a práticas educativas humanizadas, podem desestabilizar a hegemonia da normalização e abrir espaço para mediações significativas. Giménez, aluno atendido pelo GAPSI, testemunha os efeitos dessa prática pedagógica diferenciada: “Com a professora Luciara, me desenvolvi e melhorei muito em Matemática e Língua Portuguesa, pois ela utiliza atividades lúdicas” (Ramires, 2025, p. 111).

Por fim, a reflexão de Helena, mãe de Giménez, metaforiza a potência da diferença como caminho criativo e disruptivo: “As pessoas diferentes que descobriram o avião, o celular. [...] Tem que ser diferente para nivelar” (Ramires, 2025, p. 118). Sob a ótica da Neurodiversidade, a diferença não é desvio, mas motor de inovação e possibilidade.

Por fim, a atuação do GAPSI, vinculado à SEMED, aparece como estratégia institucional potente, ainda que isolada, no enfrentamento às lacunas históricas da escola quanto aos transtornos específicos de aprendizagem. As ações do GAPSI, ao oferecer atendimento especializado e multidisciplinar, materializam os princípios da Lei 14.254/2021, mas além disso esse modelo precisa ser ampliado para outros territórios.

6. Considerações finais

Este estudo teve como intuito evidenciar, por meio de suas vozes, as marcas da exclusão e da estigmatização, bem como os caminhos de resistência e ressignificação que emergem das vivências de alunos, mães e professora do GAPSI, ancorando-se no paradigma da Neurodiversidade e nas políticas públicas recentes.

Diante disto, as narrativas que emergiram ao longo da pesquisa revelam não apenas as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar por sujeitos com Discalculia, mas também as formas pelas quais eles (re)criam sentidos para sua experiência de aprender. Longe de serem apenas relatos de sofrimento, as vozes escutadas expressam potências de resistência frente a um modelo educacional ainda amplamente excludente e patologizante.

Ao invés de reduzir a Discalculia a um déficit individual, a escuta sensível dessas vivências, sob a lente da Neurodiversidade, permite ressignificá-la como expressão legítima da diversidade humana. Essa inflexão ética e política desloca o foco da correção para o acolhimento, exigindo práticas pedagógicas que valorizem a diferença como potência e não como falha.

Nesse cenário, o Grupo de Atendimento Psicopedagógico (GAPSI) se apresenta como uma experiência significativa de mediação entre escola, família e estudante, possibilitando intervenções mais humanizadas e comprometidas com o direito à educação. A atuação da professora Luciara e os relatos de alunos e familiares indicam que ações psicopedagógicas sensíveis, aliadas ao cumprimento da Lei 14.254/2021, podem gerar transformações concretas nos modos de aprender e ensinar.

Contudo, a existência de um único grupo como o GAPSI não é suficiente. É urgente que iniciativas semelhantes sejam ampliadas para outros territórios, como política pública efetiva e estruturante, a fim de garantir equidade educacional em larga escala. Da mesma forma, o fortalecimento da formação docente – inicial e continuada – precisa incluir uma abordagem crítica e informada sobre os transtornos específicos de aprendizagem.

7. Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

ARMSTRONG, T. **Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences.** Boston: Da Capo Press, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2021.

BRAUN, V; CLARKE, V. Análise temática. In: COELHO JUNIOR, Fernando Augusto; FIGUEIREDO, Leandro Almeida de (org.). **Manual de pesquisa qualitativa em psicologia: guia prático para análise de conteúdo, análise temática e análise fenomenológica.** Penso Editora, p. 79-106, 2020.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SEMED n. 227, de 20 de setembro de 2021.** Diário Oficial de Campo Grande, Diogrande, 2021.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

KRANZ, C.R.; HEALY, L. Pesquisas sobre Discalculia no Brasil: uma reflexão a partir da perspectiva histórico-cultural. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 23, n. 2, p. 123-145, 2013.

NASCIMENTO, A. G. C.; RAMIRES, L. F. L.; ROSA, F. M. C. Neurodiversidade: uma perspectiva frente ao autismo e à discalculia. In: III Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI). **Anais...** IFES, Vitória, 2023.

ORRÚ, S. E. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender.** Edição Digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ORTEGA, F. A virada neurológica das humanidades. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos On-Line**, São Leopoldo, ano 13, n. 407, p. 6–10, 2013.

RAMIRES, L. F. L. **Desmitificando a Discalculia a partir de vivências escolares: narrativas de alunos, mães e professora do Grupo de Atendimento Psicopedagógico – GAPSI.** 2025. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MS, 2025.

SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? In: DAVIS, Lennard J. (Org.). **The Disability Studies Reader.** New York: Routledge, 1998.