



Quando a deficiência intelectual interroga a docência em matemática When intellectual disability questions the teaching of mathematics

Kassandra de Oliveira Carneiro^[1] • Janivaldo Pacheco Cordeiro^[2]

Resumo: A pesquisa propõe uma reflexão através de narrativa sobre a relação entre a Educação Matemática e a Educação Especial e Inclusiva, com foco na deficiência intelectual. O estudo, de abordagem qualitativa e autobiográfica, parte das experiências da autora como professora do Atendimento Educacional Especializado, refletindo sobre os desafios e possibilidades no ensino de matemática para estudantes com diferentes modos de aprender. Busca-se compreender como o diálogo entre professores pode transformar o cotidiano escolar e promover práticas pedagógicas sensíveis e acessíveis. A deficiência, entendida em sua dimensão biopsicossocial, convida a repensar o currículo e a docência, exigindo uma escuta atenta, empatia e abertura para a diferença. Assim, subentende-se com o texto que ensinar ultrapassa métodos e conteúdos: é ato humano, ético e sensível. Conclui-se que a educação inclusiva não se realiza apenas por meio da matrícula, mas pelo compromisso com o outro e pelo sentir como forma de pensar, reconhecendo que cada sujeito é parte essencial do processo educativo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Deficiência Intelectual. Ensino de Matemática. Pesquisa Narrativa.

1. A Hora da Estrela (Lispector, 1998b)

*“É difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa um modo de me achar, mesmo que achar-me seja de novo a mentira de que vivo.”
(Lispector, 1998c)*

Se tem algo que a Educação Especial e Inclusiva me faz (ou nos fez) foi o fato paradoxal de nos encontrarmos nesse ofício, ao mesmo tempo que nos perdemos facilmente dentro dele. Antes de continuar a escrita, precisamos pausá-la e registrar que queremos fazê-la no singular, ou melhor, quero; embora esteja em coautoria e concordância com meu orientador, optamos por nos expressar em primeira pessoa do singular e no feminino, sempre que possível. Enquanto escrevo, reflito sobre a linguagem e como nós mulheres nos perdemos dentro dela, somos invisibilizadas. “A palavra é meu domínio sobre o mundo” (Lispector, 1999). Assim, reconheço que nessa escrita, nesta forma de escrita me sinto mais viva, mais próxima de mim mesma, representada e contemplada pela língua e, desse modo, me autorizo, me perco e depressa, arrumo modos de me achar. Não! Esta não é uma pesquisa sobre gênero, mas é a



partir dela e dele que gostaria de refletir sobre as existências subalternizadas dentro da matemática com a pertinência de produzir (re)existências.

Lispector me presenteou para o pontapé que dá início à escrita desse texto, para pensar sobre as *mentiras de que vivo*, ou ainda, me valendo de suas palavras, talvez a vivência de “uma verdade inventada” (Lispector, 1998a). Também não quero afirmar, nem negar, que as experiências das quais presenciei estejam certas ou erradas. Quero apenas colocá-las sob averiguação. Uma delas é o fato de que sempre acham que estudantes vinculados à Educação Especial são somente responsabilidade minha, ou *problemas meus*, pedagoga e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como muitas pessoas pensam ou afirmam e, não muito raro, docentes em Matemática.

Perdida e encontrada nesse contexto, e em busca de compartilhar experiências com docentes de matemática, o objetivo deste trabalho é refletir (usando as palavras de Clarice) entre os *achados e perdidos* de quando a deficiência intelectual interroga a educação matemática. Tal proposta é motivadora para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado em andamento, cujo intuito (entre outras possibilidades) é o de pesquisar a percepção/relação desses docentes sobre o trabalho desenvolvido por/com profissionais do AEE em referência à sua disciplina. Trata-se de uma investigação qualitativa, inserida na pesquisa narrativa com abordagem autobiográfica.

De certo, preciso tecer algumas tramas para tentar enredá-las no final. Dentre elas, vou cambaleando nesse desafio de entender a pesquisa narrativa, nos movimentos autobiográficos “[...] com o próprio ser humano empreendendo processos reflexivos e interpretativos nas buscas e reinvenções de si, narrando suas histórias, memórias, experiências vividas e modos outros tantos de pensar, fazer, ser, viver, aprender (Morais, 2025, p. 2). Nesses movimentos que me deparo com o fazer diário, com as exclusões até pouco veladas, intencionais, desumanas, mas também nas tentativas de inclusões que provocam em mim o verbo esperar e lutar pela causa.

Talvez eu me perca nesse processo como já me perdi incontáveis vezes, ou provavelmente, me encontre entre tantos sins, não e senões que atravessam a minha profissão docente. Possa ser que é chegada *a hora da estrela*, e a diferença possa e passe a ser vista como fundante de uma constelação inteira.



2. **“E, se você me achar esquisita, respeite também. Até eu fui obrigada a me respeitar”** (Lispector, 1999).

Entre ser e não ser, primeiramente, preciso registrar que não sou uma pessoa normal (como *normalmente* muitas pessoas esperam que todas sejam), mas também acho que ninguém possa ou consiga ser, na raiz do seu significado. Aparentemente, não tenho nenhuma deficiência física e até o momento não possuo laudos que, internamente, “determinam” esta condição. Então, acho que posso afirmar que sou uma pessoa comum. Normal, não! Presumivelmente, possam me achar “esquisita”, como menciona Clarice, por tentar trilhar caminhos que me retiram de minha “zona de conforto”, deslocando-me para “zonas de perigo” em que a norma se sente ameaçada. Ultimamente, tenho me debruçado em estudar sobre deficiência, e em especial a deficiência intelectual, suas conexões com a matemática e os processos de ensino e aprendizagem.

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) define, no seu artigo 2º, que “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015). Nesse mesmo sentido, o Decreto nº 3.298/1999 (art. IV) caracteriza a deficiência intelectual ou deficiência mental como “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos, e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas” (Brasil, 1999). Assim, reconhecer essas dimensões por meio dos conceitos apresentados implica em compreender que a deficiência é percebida como um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos que obstruem e/ou limitam a vida dessas pessoas.

Na escola, como professores, e antes disso como seres humanos, podemos também fazer a nossa parte. Nesse contexto, nossa intervenção também vem pela acessibilidade curricular que, ao meu ver, deve ultrapassar ajustes superficiais, exigindo sensibilidade e compromisso com as formas singulares de aprender e ensinar, não somente às pessoas com deficiência.

Confesso, que venho enfrentando alguns obstáculos, atropelada e desmotivada por algumas palavras e olhares pouco convidativos. Reforço, que não estou generalizando tais



práticas em tais disciplinas e seus/suas profissionais, apenas averiguando o “lugar comum” que tenho experienciado. Além disso, tenho (me) questionado o termo *deficiência*, pessoa *com deficiência*, *deficientes*, *especiais* e, por enquanto, me detenho a pensar, constantemente, como tais termos são carregados de significados, muitos deles incapacitantes. Reflito, paro e divago entre possibilidades e potencialidades, todavia atormentada pelos pesos, estigmas e preconceitos descarregados sobre essas pessoas.

Os termos e expressões influenciam a compreensão sobre a deficiência (autoimagem), pois moldam percepções, entendimentos, valores e opiniões, classificando e categorizando pessoas em hierarquias de valor, o que se por um lado reforça estigmas, por outro são fundamentais para se promover a inclusão. Tais condições indicam como as atitudes e comportamentos sociais em relação a essas pessoas podem se manifestar e que, naturalmente, são possuidoras de direitos, além disso, contribui para o desenvolvimento de políticas públicas mais assertivas e práticas sociais acolhedoras.

Penso que o cerne da questão está na luta diária de defender e reconhecer as pessoas com deficiência como seres humanos, respeitá-las em suas diferenças, compreender suas particularidades como parte de suas identidades, mas não limitadoras delas. Em complementaridade, deve-se pensar a deficiência em um modelo biopsicossocial: “a deficiência é uma condição de saúde que, dentro de fatores ambientais e contextuais, pode gerar desvantagens sociais” (Chaves, 2024, p. 32). Nesse contexto, não se trata de uma ‘tragédia pessoal’ como defendia o modelo médico, nem tão somente uma falha no contexto social pensado nas pessoas sem deficiência, mas como um conjunto de fatores que, com efeito, atravessam os corpos com deficiência, produzindo obstáculos à essas pessoas.

Dessa forma, ao pensarmos tal contexto no âmbito educacional, devemos compreender que o papel docente está, principalmente, em promover a acessibilidade curricular aos/às seus/suas estudantes, de forma que o ensino se faça de maneiras diversas, comprometidas com as realidades, e com a utilização de metodologias acessíveis para que o aprendizado possa ser assimilado por todas as pessoas. “É incontestável, no contexto do ensino inclusivo, a defesa e a busca por proporcionar acesso ao currículo regular, para todos os alunos, já que a inclusão não se efetiva somente pela matrícula escolar’ (Oliveira; Delou, 2023, p. 14). Embora pareça desnecessário, é relevante assinalar que a acessibilidade curricular, uso de metodologias



acessíveis, aulas diferenciadas e conectadas com a realidade dos/as alunos/as são atos que beneficiam todos/as e quaisquer estudantes.

No caso dos alunos com deficiência intelectual (DI) o ensino da matemática torna-se um desafio interessante, pois é uma deficiência muito complexa por conta da sua variedade de comprometimentos cognitivos. Dessa forma, torna-se maior a tarefa do professor em organizar situações didáticas que contemplem o potencial intelectual dos estudantes DI (Colins, 2024, p. 5).

Quando a deficiência intelectual interroga a educação matemática, não cabe aos/as professores/as o discurso de falta de preparo, menos ainda que a escola regular não seria destino para pessoas com deficiência, pois laudos não encerram as pessoas, não as definem, nem as limitam, apenas apontam a necessidade de que estudantes laudados/as requerem intervenções no aprender e no ensinar diferenciadas. Vale ressaltar que, na reflexão que faço, não acrescento nenhum trabalho a mais ao professor, senão atentando para o fato de que seu compromisso de ensinar fica abandonado quando docentes invisibilizam o/a aluno/a com deficiência, ou quando entregam a esses/essas estudantes atividades infantilizadas e descontextualizadas em sala de aula.

3. “Porque eu fazia do amor um cálculo matemático errado” (Lispector, 1999).

Quando eu era pequena, minha habilidade com os números me permitia destacar entre as demais pessoas. Não que eu demonstrasse uma exímia capacidade com as contas, mas conseguia me virar com o pouco que nos era oferecido. No entanto, era perceptível que o alcance à matemática não era unânime. O fato de parecer para poucos/as, projetava-me como uma estrela na turma, distante das outras, brilhante e inteligente, e assim, como Clarice, eu fazia dessa situação, desse apego à singularidade *um cálculo matemático errado*. Com o tempo, minha relação com a matemática mudou. Não estou certa se foi a minha relação que mudou com ela, ou se foi ela que - através do seu dito poder quase inalcançável - mudou comigo. Tenho tentado pensar que não, mas talvez tenha a ver com as formas de que determinados/as profissionais se portam diante desta disciplina, fato que tenho observado em minhas experiências docentes como profissional do AEE. Deste ponto, compartilho duas experiências que, embora rotineiras, (de)marcaram os não lugares predestinados às pessoas com DI nas escolas:



- 1) *"Não tenho. Eu quero saber onde estão os alunos que entendem e aprendem, que sabem das coisas, pois os que não aprendem já são demais nessa turma."*

A resposta dada, sem qualquer senso de constrangimento diante da classe, veio de um professor de matemática, ao ser questionado por mim, sobre a existência de algum material destinado para o trabalho com o aluno com DI presente, em uma das vezes que fui acompanhá-lo na sala de aula.

- 2) *"Ele entende o que falamos?" "Ele consegue copiar ou fazer isso?"*

Embora tais perguntas sejam mais comuns do que podemos imaginar e, muitas vezes, pertinentes, elas foram direcionadas a mim, como se o estudante ali presente não tivesse autonomia ou capacidade para respondê-las.

As experiências ocorridas nas presenças dos alunos com DI demarcam, entre outras palavras, as suas não existências, ou ainda, a existência subalternizada, negada ou invisibilizada, também atravessada pelo capacitismo, que ajuda a construir ideias erradas sobre as pessoas com deficiência. São palavras simples, proferidas em muitos dos espaços em que atuo. Palavras ditas, talvez, na inocência ou, quem sabe, na intencionalidade, porém sobrecarregadas pelo excesso de preconceitos e discriminações herdadas por séculos de exclusão.

Em relação à primeira experiência relatada há muito mais a ser dito. Aproveito um pouco dessa fala, para refletir sobre aqueles *"que não aprendem"* e que *"já são demais nessa turma"* para lembrar sobre as experiências que me afastaram da matemática, no ensino médio e por consequência, no ensino superior. Como já mencionei, não sou uma pessoa com deficiência e ainda assim eu estava junto àquelas/as que não aprenderam esta disciplina. Puxando pela memória, as aulas que tive sempre foram expositivas e pouco dialogadas e raramente meus/minhas professores/as traziam algo de que pudessem modificar aquelas realidades. O uso de outras metodologias inovadoras, ativas ou atrativas eram raros. E, atualmente, nas aulas que acompanho não são muito diferentes do que era antes. Então, reflito comigo mesma: estariam os problemas na aprendizagem ou na ensinagem, ou no conjunto de ambas?

Às vezes observo nos olhos dos/as alunos/as com deficiência intelectual como se me falassem que a matemática não fosse para eles/elas, e de certa forma, tampouco para mim, o



que me faz refletir à respeito da segunda experiência apontada. O sentimento de estar deslocada em um cenário matemático em que não me sinto pertencente se fortalece quando não sou, ou não somos, amparados em alguns ambientes ou por alguns/algumas profissionais. O fato que me angustia é parecer sozinha em um processo que deveria ser coletivo. Isso vem de encontro ao meu papel enquanto professora, disposta a auxiliar no desenvolvimento de atividades que possam alcançar os/as estudantes com deficiência, uma vez que, é de competência do professor regente ensinar e se comprometer com o aprendizado de todo/a e qualquer aluno/a que se encontra sob sua responsabilidade. Nesse sentido, é salutar que seja dado o direito ao protagonismo à pessoa com DI, entender a partir dela mesma sobre suas dificuldades e também de suas potencialidades.

Dos encontros entre professores de matemática e professores do AEE de certo que tenho momentos prazerosos e outros que não valem a pena mencionar. Alguns/mas são abertos/as ao diálogo, entretanto outros/as se revelam o esquecimento. Penso, por vezes, como é curioso esse território de encontros e desencontros. A docência se ressignifica entre resistências, receios e tentativas na convivência dessa relação de trabalho de ambos na escuta, colaboração e o compromisso. Esse vínculo é importante, como professora da educação especial que trabalha diretamente com alunos/as de DI, em que sua maioria encontra na matemática suas maiores dificuldades e essa aproximação com os docentes de matemática é necessária uma participação ativa de ambos, pois o/a aluno/a não é responsabilidade de um, e sim de toda a comunidade escolar. Nada se constrói sozinho, é preciso o diálogo, a presença e o reconhecimento mútuo que o ensino é uma experiência compartilhada.

Observo que dialogar com outro docente não é apenas partilhar métodos ou coisas que deram certo no ensino, pois cada atividade ou forma de ensinar funciona diferente para cada estudante, mas sim um momento de ampliar o olhar, o gesto e a escuta. Essa ampliação ou a construção dela nos permite abrir caminhos possíveis que não estão em técnicas ou “receitas de bolo”, mas na disposição em sentir o outro como ele é, respeitando seu próprio tempo. Podemos aprender que a acessibilidade curricular antes de toda a parte burocrática é preciso pensar no humano, a presença e o exercício da empatia. E o currículo quando se abre para o sensível deixa de ser uma barreira e torna-se uma possibilidade.



4. “Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta continuarei a escrever”
(Lispector, 1998b).

A assertiva "não são as respostas que movem o mundo, são as perguntas", atribuída a Albert Einstein dialoga perfeitamente com o pensamento de Clarice. Não estou aqui com respostas prontas para os casos, acasos e descasos enfrentados pela Educação Especial e Inclusiva, menos ainda em reafirmá-la como a salvação desse processo de ensino e aprendizagem, mas a vejo, até o momento, como um dos caminhos possíveis na redução de danos provocados aos/às estudantes vinculados a esta modalidade.

Preciso aqui voltar e afirmar que não pretendo colocar juízo de valor sobre o trabalho de ninguém, apenas questionar o meu próprio lugar de professora que luta pela emancipação e autonomia dos/das estudantes com DI. No entanto, para que o meu trabalho tenha bons resultados é preciso o diálogo e a parceria entre escola, professores/as, família e o atendimento educacional especializado. Nessa luta, as resistências com o trabalho diferenciado tem encontrado cooperação com a área de ciências exatas, principalmente em Matemática. É notório que tais áreas do conhecimento, por si sós, necessitam de abordagens diferenciadas para sua compreensão, inclusive para pessoas sem deficiência.

Desse modo, esse texto é um desabafo, não uma denúncia. Talvez um pedido de socorro, ou um apelo. Aprendi, no decorrer desta escrita, que para ensinar matemática a quem a escola insiste em invisibilizar, aos/às subalternizados/as é preciso primeiramente reconhecer e respeitar as diferenças, em seguida acolhê-las também como parte da humanidade e, nesse caminho os/as docentes devem reaprender a ensinar. É abrir à força (se preciso) o currículo, sair da zona de conforto das certezas e transformar o cálculo em relações, pois a diferença não irá desorganizar/complicar/desestabilizar o ensino apenas torná-lo mais humano.

Assim continuarei a escrever, porque não tenho as respostas! O que reside na essência da docência é o fazer contínuo, é gesto de amor e coragem. É o ato de permanecer persistente na escuta, de olhar e refletir, se deixar afetar. Quando a deficiência intelectual interroga a docência em matemática, ela não busca respostas exatas ou concretas, ela nos convida à transformação. É nos espaços que chamamos de escola que a diferença faz a diferença. Lá também, onde existimos, sentimos e ensinamos, é influenciado pelas formas das quais escolhemos agir. E assim fui compreendendo que o diálogo entre professores vai além do



planejamento, é um exercício de humanidade. É ali que mora o respeito, o olhar que alcança o/a outro/a e reconhece suas singularidades.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes) – < EDITAL FAPES Nº 10/2024 - PROCAP 2025 MESTRADO >

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm . Acesso em: 7 out. 2025.

CHAVES, Denisson Gonçalves. **O conceito contemporâneo da deficiência e o modelo biopsicossocial.** Brasília, DF: Enap, Fundação Escola Nacional de Administração Pública, 2024. Disponível em: <https://www.escolavirtual.gov.br/curso/1191>. Acesso 08 out 2025.

COLINS, Fabio. Educação Matemática Inclusiva: O Trabalho Pedagógico Com A Deficiência Intelectual. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 8, e5944, p. 01-15, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n8-100. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5944> . Acesso em: 8 out. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998c.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva.** Rio de Janeiro: Rocco. 1998a.

LISPECTOR, Clarice. **Entrevista a Júlio Lerner no programa Panorama Especial.** São Paulo: TV Cultura, 1977. Entrevista.

MORAIS, Joelson de Sousa. tecer com afeto, sensibilidade e emoção: a pesquisa narrativa autobiográfica em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 46, e285316, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.285316>

OLIVEIRA, Wanessa Moreira de; DELOU, Cristina Maria Carvalho. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e11/1–26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71896. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896> . Acesso em: 8 out. 2025.



[1] Instituto Federal do Espírito Santo • Vitória, ES — Brasil • professora.carneiro@gmail.com • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4307-7943>

[2] Instituto Federal do Espírito Santo • Vitória, ES — Brasil • janivaldo.cordeiro@ifes.edu.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6165-7589>