

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DE AQUIDAUANA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

BETHÂNIA RODRIGUES

**AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE APOIO DOMICILIAR: O
ACOLHIMENTO DA DIFERENÇA EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
CULTURALMENTE SENSÍVEL**

AQUIDAUANA – MS
2025

BETHÂNIA RODRIGUES

**AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE APOIO DOMICILIAR: O
ACOLHIMENTO DA DIFERENÇA EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
CULTURALMENTE SENSÍVEL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana, para o Exame de Qualificação de Dissertação.

Orientador: Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues
Gomes – UFMS

Coorientador: Prof. Dr. José Simão da Silva
Sobrinho - UFU

AQUIDAUANA – MS
2025

BETHÂNIA RODRIGUES

**AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA DE APOIO DOMICILIAR: O
ACOLHIMENTO DA DIFERENÇA EM UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA
CULTURALMENTE SENSÍVEL**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes - Orientador
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho - Coorientador
Universidade Federal de Uberlândia

Dr^a Vanusa Meneghel

Prof^a Dr^a Helen Paola Vieira Bueno
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Aquidauana-MS, 17 de setembro de 2025

DEDICATÓRIA

A Deus, por me fortalecer nos silêncios e me sustentar com fé nas travessias mais desafiadoras.

Aos meus pais, por acreditarem nos meus sonhos. Ao meu companheiro, pelo apoio, carinho e paciência durante cada etapa deste percurso. E à minha família, pelo amor incondicional e pelas palavras que me impulsionaram a continuar.

Aos meus alunos e alunas — em especial àqueles que, como eu, sabem o que é ensinar com diferença. Dedico a vocês, que me ensinaram a ver com outros olhos, a escutar com mais cuidado e a não desistir mesmo quando a estrutura tenta nos excluir. Cada gesto de vocês deu sentido a esta escrita. Onde vivo e aprendo diariamente, e onde atuo como professora de apoio. Foi neste espaço, entre encontros e desafios, que compreendi que ensinar é também narrar-se, expor fragilidades e abrir caminhos para o outro existir.

Dedico este trabalho a todas as professoras que, assim como eu, carregam no corpo as marcas do esforço, mas também a esperança viva de que educar é sempre um ato político e afetivo.

Este mestrado é fruto de muitas mãos, olhares e afetos.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma travessia repleta de desafios, aprendizados e transformações. Este trabalho não é fruto de uma jornada solitária, mas de muitos encontros, apoios e afetos que me acompanharam ao longo do caminho.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar forças nos momentos de cansaço e incerteza, e por sustentar minha fé nos dias difíceis.

À minha família, meu alicerce, pela paciência, amor incondicional, incentivo e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar ou me recolher para estudar e escrever. Sem vocês, esta conquista não faria sentido.

Ao meu orientador e ao meu coorientador, agradeço profundamente pela escuta atenta, pelas contribuições teóricas e metodológicas, e pelo acompanhamento comprometido durante todo o percurso da pesquisa. A confiança de vocês foi essencial para que eu pudesse me reconhecer como pesquisadora e seguir adiante com segurança.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da UFMS, meu reconhecimento por cada aula, diálogo, provocação teórica e partilha de experiências. Foram fundamentais para a construção deste trabalho.

À banca avaliadora, sou grata pelas leituras cuidadosas, pelas observações que ampliaram o olhar sobre meu objeto de estudo e pela generosidade intelectual com que acolheram este trabalho.

Aos meus alunos e familiares com quem compartilho, meu lugar de prática e de vida, agradeço por cada vivência que me inspirou, por cada diferença que me ensinou, e por cada silêncio que me fez pensar. Este trabalho nasce também desses encontros.

Aos amigos que estiveram ao meu lado durante toda a caminhada, obrigada por me sustentarem com palavras de ânimo, gestos de carinho e pela presença nos momentos mais exigentes do percurso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho fosse possível, deixo aqui meu mais sincero agradecimento.

Este mestrado é mais do que um título: é a materialização de um sonho que carrego comigo e que agora se torna também possibilidade para outros sonhos.

TECENDO A MANHÃ

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

A pesquisa aborda o trabalho do professor de apoio domiciliar no contexto da educação inclusiva. Ao adotar uma abordagem metodológica híbrida – combinando narrativa autobiográfica e garimpagem de dados – a investigação possibilita um olhar crítico, subjetivo e reflexivo sobre a experiência docente, ancorado tanto nos relatos pessoais quanto na análise de fontes acadêmicas e material pedagógico. Esta estratégia metodológica posiciona a experiência pessoal como núcleo do processo de pesquisa. A autobiografia utiliza a memória, registros e diferentes formas de narração (diários, entrevistas, vídeos), permitindo uma reconstrução dos sentidos da prática pedagógica. Ao refletir sobre suas vivências, a pesquisadora ressignifica o próprio percurso profissional e pessoal. Assim, a autobiografia funciona como instrumento de introspecção, reflexão crítica e compreensão das influências socioculturais no processo de ensino-aprendizagem. Ao investigar o professor de apoio domiciliar, a pesquisa ilumina dimensões pouco exploradas, como a invisibilidade institucional desse profissional, e reforça a importância de práticas e políticas mais inclusivas e reconhecedoras do apoio pedagógico especializado. Através da garimpagem de dados, a autora identificou a escassez de estudos sobre o apoio domiciliar na educação inclusiva, identificou o apagamento dessa prática fora do espaço escolar formal. Esse vácuo científico reflete estruturas escolares e políticas centralizadoras, que negligenciam práticas inclusivas domiciliares. A dissertação avança para uma análise crítica da medicalização. Com o uso excessivo de diagnósticos e medicamentos, a educação tende a patologizar comportamentos, ignorando fatores sociais e pedagógicos. A escola, mesmo sob discurso inclusivo, opera como espaço de normatização que pode excluir alunos não alinhados ao padrão. A dissertação defende cautela no uso de diagnósticos e medicamentos, ressaltando que o apoio do profissional de saúde pode ser necessário, mas não pode comprometer a complexidade educativa. A autobiografia evidenciou que, no trabalho cotidiano, a autora empregou atividades lúdicas – jogos matemáticos, mapas mentais, cronogramas personalizados, dinâmicas criativas – reconhecidas como ressonâncias, na prática docente, de estudos em Etnomatemática e em Construtivismo. Essas atividades valorizam a singularidade de cada aluno, promovem autonomia, autoestima e vínculo afetivo. Ensinar em contextos inclusivos é um exercício de improviso, escuta e construção conjunta de sentidos, transformando a docência em experiência compartilhada e afetiva. Atuar como professora de apoio domiciliar significa mediar entre escola e família, ensino formal e cotidianidade, normatividade e pluralidade humana. Essa posição destaca a pedagogia da escuta, do cuidado e da presença, que emerge em sujeitos sensíveis às particularidades do processo educativo. Demanda, enfim, uma pedagogia culturalmente sensível à diferença.

Palavras-chave: Professor de Apoio Domiciliar. Escola Inclusiva. Pedagogia Culturalmente Sensível. Autobiografia. Inclusão.

ABSTRACT

The research examines the work of the home-based support teacher within the context of inclusive education. By adopting a hybrid methodological approach—combining autobiographical narrative and data mining—the investigation enables a critical, subjective, and reflective perspective on the teaching experience, grounded in both personal accounts and the analysis of academic sources and pedagogical materials. This methodological strategy positions personal experience at the core of the research process. Through autobiography, which draws on memory, records, and various narrative forms (diaries, interviews, videos), the researcher reconstructs the meaning of pedagogical practice. Reflecting on her experiences, the researcher reinterprets her own personal and professional trajectory. In this way, autobiography becomes an instrument of introspection, critical reflection, and understanding of the sociocultural influences on the teaching–learning process. By investigating the home-based support teacher, the research sheds light on underexplored dimensions—such as the institutional invisibility of this professional—and underscores the importance of more inclusive practices and policies that acknowledge specialized pedagogical support. Through data mining, the author identified a scarcity of studies on home-based support in inclusive education, revealing the erasure of this practice outside formal school environments. This scientific void reflects centralized school structures and policies that overlook inclusive home-based practices. The dissertation proceeds with a critical analysis of medicalization. Due to the excessive use of diagnoses and medications, education tends to pathologize behaviors while ignoring social and pedagogical factors. Schools, even under the banner of inclusion, often function as sites of normalization that may exclude students who do not conform to established norms. The dissertation advocates caution in the use of diagnoses and medications, emphasizing that while health-professional support may be necessary, it must not compromise the complexity of the educational process. Autobiographical inquiry revealed that, in her daily work, the author employed playful activities—mathematical games, mind maps, personalized schedules, creative dynamics—which resonate in her teaching practice with studies in Ethnomathematics and Constructivism. These activities honor each student’s uniqueness, fostering autonomy, self-esteem, and emotional connection. Teaching in inclusive contexts becomes an exercise in improvisation, attentive listening, and co-constructing meanings together, transforming teaching into a shared and affective experience. Acting as a home-based support teacher means mediating between the school and the family, formal education and everyday life, normativity and human plurality. This position highlights a pedagogy of listening, care, and presence, emerging through educators who are sensitive to the specificities of the educational process. Ultimately, it demands a pedagogy that is culturally sensitive to difference.

Keywords: Home-based Support Teacher. Inclusive School. Culturally Sensitive Pedagogy. Autobiography. Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Materiais didáticos de apoio	22
Figura 2 - Trabalhos sobre o professor de apoio garimpados no Google Acadêmico (2004-2024)	26
Figura 3 - Atividade pedagógica Bingo da Multiplicação	64
Figura 4 - Atividade pedagógica Mapa Mental	66
Figura 5 - Atividade pedagógica Dominó com Letras	67
Figura 6 - Atividade pedagógica Formas Geométricas	68
Figura 7 - Atividade pedagógica Sólidos Geométricos	68
Figura 8 - Atividade pedagógica Sólidos Geométricos (vista frontal)	69
Figura 9 - Atividade pedagógica Cronograma de Estudo	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Garimpagem do descritor “professor de apoio” na base de dados Google Acadêmico (2004-2024)	23
Tabela 2 – Matrizes de concepções de deficiência	38
Tabela 3 – Deficiências e transtornos: distinções e interseções	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
1.1 DA AUTONARRATIVA OU NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	20
1.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTONARRATIVA OU AUTOBIOGRAFIA	21
1.3 ESTADO DA ARTE NA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE PROFESSOR DE APOIO	22
1.4 A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA PARA O CAMPO EDUCACIONAL	27
CAPÍTULO 2 - A INTERPRETAÇÃO DA DIFERENÇA NA CULTURA ESCOLAR	32
2.1 A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA	34
2.2 A DIFERENÇA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA	46
2.3 A DEFICIÊNCIA E OS TRANSTORNOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL	51
CAPÍTULO 3 - NARRATIVA DE MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE APOIO	54
3.1 O PROFESSOR DE APOIO E OS DILEMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR	54
3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA	56
3.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS	63
3.4 A ETNOMATEMÁTICA E A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	70
3.5 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

Busco, nesta dissertação, problematizar, a partir de uma escrita autorreferencial, minha experiência como professora de apoio no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do município de Uberlândia - MG. Quando ingressei no mestrado, tinha uma visão totalmente diferente do que iria escrever, até que meu orientador, em uma de nossas reuniões, sugeriu que eu escrevesse a narrativa de minha prática pedagógica. Entrei em surto. Questionamentos surgiram, por exemplo: que recorte fazer, considerando que toda narrativa autobiográfica é sempre resultado de escolhas conscientes ou não inscritas numa história social e cultural? Afinal,

O auto-relato pode ser tomado como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária

Vale lembrar, ainda, que, conforme Gomes (2012), a ideia primeira que nos ocorre para tentar conceituar a autobiografia é a da biografia de um personagem escrita por ele mesmo. Quando pensamos em escrita autobiográfica, não é raro, porém, que nos lembremos dos livros de memórias, dos diários e das cartas. No entanto, esse tipo de escrita, também designada como escrita autorreferencial ou escrita de si, tem sido entendida de modo mais amplo pelos pesquisadores. Para esse autor a escrita de si seria um gênero que abarca diários, correspondências, biografias e autobiografias, entendendo-se, essas últimas, como memórias ou como entrevistas de história de vida. Assim, essa narrativa trata tanto do meu percurso docente, quanto das experiências socioculturais que essa função me permitiu perceber. Ao mesmo tempo em que me tornava professora, também, aprendia sobre as particularidades que perpassavam as experiências de meus alunos adolescentes com alguma deficiência e/ou problema de aprendizagem. Ou seja, aprendi sobre como lidar com a diferença nos processos educacionais. Antes de tratar desse ponto, apresento um pouco do meu percurso de formação como professora.

Quando comecei minha escolarização, no colégio Objetivo Júnior, uma instituição particular e reconhecida em Uberlândia-MG, sentia prazer em ir para a escola, aprender e brincar. Eu amei de todas as formas o tempo que fiquei nessa escola. Esse período foi o equivalente ao “prezinho” e parte do ensino infantil. Uma recordação muito forte é que gostava

de brincar com as bonecas e ensinar tudo para elas, será que já tinha um pontinho de vontade de ser professora? Mas quando me perguntavam, falava que não.

Com quatro anos e alguns meses de idade, fui diagnosticada com Leucemia Linfática Aguda (LLA). Como já estava estudando e meus pais sempre foram muito preocupados com meu ensino e aprendizagem e não sabiam por quanto tempo duraria o tratamento, contrataram uma professora particular para me ensinar e alfabetizar em casa. Foi com ela que aprendi a escrever meu nome completo, a ler e formar sílabas, a conhecer os números e contas de adição de forma básica, sem contar o grande repertório de músicas infantis que adquiri. O tratamento durou três anos e oito meses. Lembro que fiquei muito feliz por ter conquistado a vitória e por voltar para a escola e rever meus amigos, que sempre torceram por mim e me enviavam cartas e mensagens motivadoras.

Devido ao tempo que fiquei afastada da escola, os diretores do colégio Objetivo quiseram aplicar uma prova para saber se eu realmente tinha aprendido algo naquele período. Meus pais não ficaram satisfeitos e me transferiram para outra escola, colégio Adventista. Lá fiz a conclusão da primeira série, com o apoio da mesma professora que me dava aula particular, me ensinando em casa conteúdos que não estavam claros ainda. No ano seguinte, retornei para o colégio Objetivo, onde estudei até o primeiro ano do Ensino Médio.

Tenho recordações que nesse período minhas professoras e professores me incentivaram, de forma grandiosa, a gostar de estudar e, o mais importante, me fizeram ter interesse por diferentes áreas do conhecimento. Recordo que não era muito feliz na área de Humanas, na qual tinha muita dificuldade.

Esse foi o período quando comecei a pensar e me questionar sobre qual profissão seguiria. Sempre tive ótimos professores, que me marcaram de forma significativa, que me apoiaram e me ajudaram nas batalhas. Fui uma criança muito espontânea, carismática e de fácil convivência. Todos os professores que tive têm algo para contar sobre mim ou sobre alguma coisa que aprontei em sala, pois mesmo sendo muito dedicada e estudiosa, tive um lado arteira.

As profissões que eu pensava para o meu futuro, de certa forma, estavam ligadas às circunstâncias. Quis ser médica, dentista, enfermeira, bióloga, entre outras profissões, mas isso logo passou. Descobri que não tenho psicológico para trabalhar com áreas que envolvem sofrimento. Outra opção que surgiu foi de ser psicóloga, pois sempre gostei de ajudar as pessoas, ouvir, dar conselhos, apoiar e ensinar.

Como a maioria dos meus colegas de sala tinha dificuldades em algumas disciplinas que pra mim eram fáceis, sempre perto das provas os ajudava e ensinava, principalmente no

conteúdo de Matemática. Falavam-me que eu explicava de uma forma muito fácil de aprender e entender. Sempre ajudei meus colegas que tinham dificuldades, resolvia exercícios e passava matéria no quadro. E mesmo com tudo isso, ser professora de Matemática não passava por minha cabeça. Eu apenas gostava.

Não sei dizer ao certo quando surgiu minha paixão pela Matemática, mas lembro que sempre tive muita facilidade em aprender e entender esse conteúdo. Sempre que tinha dúvidas, meu pai me ajudava. Como meu pai é professor de Matemática, a referência aos números era coisa comum em minha casa. Lembro-me que meu irmão nunca gostou dessa disciplina, recordo que sempre falavam que eu puxei meu pai no amor aos números.

Considere importante mencionar, também, que me descobri professora quando, nessa mesma época, frequentava a Igreja Presbiteriana (IPC) e fui convidada para ajudar com as crianças pequenas, contando histórias bíblicas e ensinando. Foi após um tempo já lecionando na escola dominical junto a outros professores mais velhos que tive o primeiro contato com um aluno com a Síndrome de Down. Esse contato começou a despertar em mim o olhar para a diferença, para a necessidade de adequação do ensino à diferença. Foi ali que despertou em mim o interesse pela busca de formas mais lúdicas de ensinar, visando melhores resultados.

Antes de escolher a Matemática na formação acadêmica, eu não conseguia pensar no que queria, tinha medo de não gostar ou de fracassar no vestibular, na faculdade e no curso escolhido. Tinha dentro de mim uma cobrança muito grande e não sabia lidar com ela. Em meio a essas incertezas, comecei o curso de Administração numa instituição privada e prestei vestibular para Matemática na Universidade Federal de Uberlândia. Mas, por que Matemática? Passei no vestibular para Matemática e me apaixonei pelo curso. Acabei fazendo Administração e Matemática ao mesmo tempo. Durante esse período não foi diferente do Ensino Fundamental e Médio, pois continuei passando conteúdos no quadro para os professores, auxiliando-os nas correções e tirando dúvidas dos colegas.

Comecei a pensar na possibilidade de dar aulas particulares e conquistar uma renda pra mim e ter experiência na área. Durante uma aula de Matemática, em que o professor ministrava o conteúdo de finanças, eu o questionei sobre uma passagem que ele havia feito de forma complicada. Sempre tive o hábito de estudar para as aulas, então eu sabia do que estava falando. Ele ficou curioso e pediu para eu ir ao quadro ensinar o conteúdo aos alunos. Eu fui, mesmo contra a minha vontade, pois ele havia parado a aula por isso. Com a minha explicação, os alunos compreenderam melhor o conteúdo. Falo isso não com ar de soberba e sim como uma descoberta. Tenho certeza de que foi ali, bem naquele momento, que eu descobri que queria ser professora, só não sabia ainda em qual área.

Depois dessa situação, assumi meu desejo e comecei a pensar mais ainda sobre ser educadora e como poderia colaborar com o ensino. Lembro que surgiu uma oportunidade após isso: na instituição em que meu pai lecionava, apareceu uma vaga de estágio, tive a vontade de me candidatar e ter o contato com as aulas para adultos. Comecei a perceber que tinha muito conteúdo sim, mas a didática e a forma de explicar era muito intuitiva, para alguns alunos funcionava e para outros não. Comecei a observar que a bagagem que a faculdade me fornecia referente aos meios de ensino e às problemáticas existentes em cada indivíduo eram insuficientes.

Antes de concluir o curso de Matemática e já com o curso de Administração finalizado, iniciei minha trajetória profissional como professora em escolas privadas. Meu objetivo principal era adquirir experiência na docência e, ao mesmo tempo, atender às minhas necessidades financeiras. Durante sete anos, atuei como professora regente, o que me permitiu desenvolver diversas habilidades pedagógicas e aprimorar minha prática docente.

Com a chegada da pandemia da Covid-19, em 2020, enfrentei o desafio de me adaptar ao ensino online. No entanto, encontrei dificuldades em me ajustar a essa nova modalidade de ensino, o que resultou em meu desligamento do cargo. Isso exigiu que eu buscasse novas formas de inserção no mercado de trabalho, levando-me a distribuir currículos em diversas instituições.

Em resposta a essa busca, fui indicada para dar aulas particulares de apoio em domicílio, uma alternativa que surgiu por meio das próprias escolas onde havia trabalhado. Desde então, tenho atuado nessa área, o que me permitiu continuar exercendo a docência em um formato mais personalizado e flexível, atendendo às demandas dos alunos em suas próprias residências.

Entendo que me tornei professora particular de apoio de um lado por circunstâncias pessoais; de outro, porque a Escola, pelo modo como lida com as diferenças, produz a demanda dessa atuação profissional. Como aponta Veiga-Neto (2000), a escola produz exclusão. E essa exclusão produz a necessidade das aulas particulares de apoio. Enxergo nessa conjuntura a importância social do trabalho que realizo como professora particular de apoio. Meu trabalho contribui para a inclusão escolar.

Adoto a narrativa como recurso metodológico em minha pesquisa, tendo em vista meu interesse em compreender melhor minha prática como professora de apoio, com foco na análise de como as interpretações das diferenças na cultura escolar afetam essa prática. Nessa prática, desenvolvo atividades pedagógicas com educandos com dificuldades na realização de atividades propostas pela escola. Alguns desses educandos chegam pra mim com

diagnóstico, com laudo que identifica sua diferença como deficiência¹ (TDA, TDH, dislexia, TOD, dentre outras).

Como assinalo em minha reflexão, os sentidos da diferença na cultura escolar são bastante heterogêneos. Hoje predomina a interpretação da diferença como deficiência, com tudo ressignificada como transtorno (TDA, TDH, dislexia, TOD). O discurso das clínicas médica e psicológica tem invadido a escola, instaurando identidades, conformando práticas pedagógicas. Ao longo do trabalho, discuto os sentidos da diferença na cultura escolar.

Guarido e Voltolini (2009) discutem a associação crescente entre dificuldades de aprendizagem e diagnósticos de condições como hiperatividade, déficit de atenção, dislexia e problemas emocionais na infância, abordando como essa relação se reflete na prática escolar. Os autores ressaltam que a difusão de informações médicas na mídia leiga tem influenciado significativamente a forma como os educadores percebem e interpretam o comportamento dos alunos, levando-os a realizar diagnósticos informais, principalmente relacionados ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Essa situação tem gerado um encaminhamento frequente de estudantes para avaliações psicológicas e consultas com especialistas em saúde mental.

Os autores argumentam que essa prática revela uma expectativa implícita entre os educadores de que um diagnóstico médico possa oferecer uma compreensão precisa das necessidades pedagógicas dos alunos. Além disso, há uma crença de que a variação no uso de medicamentos está diretamente relacionada às mudanças no comportamento e no estado emocional das crianças, podendo obscurecer outros fatores, o que nem sempre é verdade.

Diante desse quadro de medicalização na escola, os autores enfatizam a necessidade de uma reflexão crítica sobre a prática educativa, ressaltando a importância de considerar a

¹ Silva (2006) explica que a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade. É, portanto, uma diferença que emerge no processo de produção da existência dos povos, em locais e momentos históricos distintos, assim como são, nesse sentido, as diferenças étnicas, os códigos linguísticos ou as crenças religiosas. A condição de deficiência evidencia uma situação de desvantagem só compreensível numa situação relacional ou em consideração a um outro: desvantagens, incapacidades ou deficiências são consideradas sempre na relação do indivíduo portador de tais características com os seus pares de convivência. Mas a palavra deficiência por si só já se opõe à eficiência, princípio caro para a sociedade capitalista moderna cuja preocupação maior é a produtividade. E a lógica do capital não admite a suposta desordem do corpo ou dos sentidos: um corpo fora de ordem, anormal, inviabiliza a racionalidade técnica, evidenciando, dessa forma, uma contradição dada por sua conversão em (ir)racionalidade da dominação. As classificações das pessoas na categoria de deficientes sempre se mostram como um risco de reduzi-los a sujeitos do déficit, não pela observação de uma limitação real, mas pela possibilidade de imputar-lhes valores formados socialmente e, dessa forma, apontar dificuldades como se fossem inerentes à sua própria individualidade. A deficiência, ao se tornar um problema do indivíduo, vai forçá-lo à adaptação, à busca por integrar-se, muitas vezes, contra a sua vontade, comportando-se docilmente, submetendo-se ao autoritarismo travestido de prática generosa (Silva, 2006, p. 111-133).

complexidade dos fatores que envolvem o aprendizado. Também defendem que os educadores devem desenvolver metodologias inclusivas que levem em conta a individualidade de cada aluno, ao invés de depender exclusivamente de classificações diagnósticas. Essa mudança de paradigma é fundamental para promover um ambiente educacional que valorize e potencialize as capacidades de todas as crianças, independentemente de suas dificuldades.

A partir de observações dos autores, percebemos que a escola se organiza para lidar com a normalidade de normatização dos corpos, dentro de uma cultura escolar cristalizada, constituindo-se em espaço pouco permeável para as mudanças sócio-históricas que a sociedade apresenta.

Compreendo a cultura escolar, a partir de Julia (2001), para quem:

poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar, em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e seus ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando isso é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que se desenvolvem nos pátios de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares (Julia, 2001, p. 10 e 11).

O autor argumenta, ainda, que “a cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências”, isso certamente se liga na atualidade aos processos de medicalização que vêm ocorrendo na educação. O debate sobre a medicalização é complexo e requer cautela para que não demonizemos os profissionais, medicamentos e procedimentos necessários para uma boa saúde mental dos estudantes. Embora observe-se um grande apelo da sociedade contemporânea pelo uso de medicamentos, esse processo precisa ser sempre acompanhado pelos profissionais de saúde para que não haja excessos. Por sua

relevância, a medicalização da educação tem se tornado um tema central nas discussões sobre a forma como as dificuldades de aprendizagem são tratadas no contexto escolar.

Hashizume *et al.* (2019) propõem uma análise crítica desse fenômeno, focando no aumento do uso de psicotrópicos em crianças com dificuldades de aprendizagem e no impacto dessa prática no desenvolvimento infantil. A pesquisa baseia-se em trabalhos apresentados no IV Seminário Internacional sobre a Educação Medicalizada, realizado em 2015, e examina as abordagens teóricas e metodológicas que discutem a medicalização da educação, especialmente em relação às consequências do uso de medicamentos sem a devida reflexão sobre os fatores sociais e pedagógicos envolvidos.

Um dos principais pontos abordados pelos autores é a relação entre medicalização e o conceito de biopoder, proposto por Foucault (1999, 2008). A medicalização da educação, segundo os estudos revisados, implica uma tentativa de normatizar e controlar comportamentos considerados desviantes da norma estabelecida. Isso é particularmente evidente quando se trata de alunos com dificuldades de aprendizagem, frequentemente rotulados com diagnósticos médicos, como transtornos neurológicos, buscando-se patologizar o que, em muitos casos, pode ser apenas uma diferença no modo de aprender. Essa prática reflete um modelo de governamentalidade que visa regular as subjetividades e comportamentos dos indivíduos, dando-lhes um caráter de inadequação ou patologia. No caso da educação, a tendência é de transformar problemas educacionais, muitas vezes relacionados a questões sociais, em questões biológicas e individuais, como se as dificuldades de aprendizagem fossem, essencialmente, problemas neurológicos a serem tratados com medicamentos.

A medicalização da educação, ao patologizar comportamentos que são considerados desviantes, ignora as condições sociais e pedagógicas que podem influenciar o desempenho acadêmico dos alunos. A crítica é dirigida ao uso excessivo de psicotrópicos para tratar crianças com dificuldades de aprendizagem, principalmente porque essa abordagem não leva em consideração o contexto mais amplo no qual essas dificuldades estão inseridas. Segundo Hashizume *et al.* (2019), a medicalização compromete os direitos humanos das crianças, uma vez que a administração de medicamentos pode ter efeitos desconhecidos e prejudiciais a longo prazo, especialmente considerando que muitas dessas crianças estão em fase de desenvolvimento e os diagnósticos nem sempre são conclusivos. Além disso, o uso de psicotrópicos acaba por excluir as crianças que possuem diferentes formas de aprender, negligenciando suas potencialidades e necessidades específicas. Em vez de buscar uma compreensão mais ampla das causas das dificuldades de aprendizagem, a medicalização propõe

soluções rápidas e simplistas, como o uso de medicamentos que não resolvem os problemas estruturais da educação.

Outro aspecto importante da análise dos autores é a crítica ao fato de que a medicalização da educação reduz as dificuldades de aprendizagem a questões biológicas, ignorando fatores como a qualidade da relação entre professor e aluno, as condições materiais da escola e a orientação pedagógica oferecida. Como afirmam Guarido e Moisés (2010), a aprendizagem é um processo multideterminado e não pode ser explicada apenas por seu caráter biológico ou individual. Quando a educação se limita a buscar explicações médicas para os problemas de aprendizagem, ela desconsidera a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e não investe na criação de condições adequadas para que todos os alunos possam aprender, respeitando suas diferenças. Nesse contexto, essas intervenções, embora muitas vezes necessárias para o bem do estudante, necessitam de uma relação dialógica entre os educadores e profissionais da saúde e saúde mental.

Os autores citados anteriormente também ressaltam que, embora a medicalização não seja uma crítica ao avanço da medicina ou à utilização de medicamentos para tratar doenças diagnosticadas, ela se posiciona contra a redução da complexidade dos problemas humanos a explicações meramente biológicas. Meira (2012) argumenta que a crítica à medicalização não visa desconsiderar os tratamentos médicos para doenças neurológicas ou outros distúrbios diagnosticáveis, mas sim combater a tentativa de reduzir as dificuldades humanas, como o processo de aprendizagem, a sintomas de doenças. Essa redução empobrece a compreensão da subjetividade humana e exclui outros fatores determinantes para a aprendizagem, como os aspectos sociais, culturais e contextuais que influenciam diretamente o processo educativo. A medicalização, nesse sentido, tem contribuído para uma visão limitada da educação, na qual os problemas educacionais são explicados, muitas vezes erroneamente, como se fossem exclusivamente biológicos e individuais.

A medicalização da educação também se manifesta no contexto escolar por meio da adoção crescente de diagnósticos médicos como forma de justificar a exclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem. Isso é especialmente visível nas escolas de classes sociais mais baixas, onde as dificuldades de aprendizagem são frequentemente tratadas como transtornos neurológicos a serem corrigidos com medicamentos. Isso leva à patologização dos problemas educacionais e à estigmatização dos alunos, como demonstrado por Goffman (1988), ao explicar como o estigma associado ao diagnóstico médico pode excluir socialmente o indivíduo, destruindo sua humanidade. Ao transformar o “não-aprender” em uma doença, a escola acaba

por ignorar a diversidade de formas de aprender e de ser, levando à exclusão de muitos alunos que não se ajustam ao modelo educacional tradicional.

Ressalta-se que a reflexão proposta pelos autores destaca a necessidade urgente de uma revisão do sistema educacional para que ele possa lidar com as dificuldades de aprendizagem de forma mais inclusiva e respeitosa às diferenças. Isso envolve uma compreensão mais ampla da aprendizagem, que leve em conta não apenas as características biológicas do aluno, mas também o contexto social, cultural e pedagógico no qual ele está inserido. A educação deve ser vista como um processo relacional, em que a interação entre professores, alunos e o ambiente escolar desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento. Assim, a escola precisa se afastar de abordagens simplistas, como a medicalização, e buscar soluções que respeitem a diversidade de estilos de aprendizagem e promovam a inclusão e o respeito às diferenças.

A medicalização da educação é um fenômeno complexo que envolve a patologização das dificuldades de aprendizagem, a redução de problemas sociais a questões biológicas e a exclusão de alunos com diferentes formas de aprender. Longe de tomarmos partido em umas das trincheiras pró e contra a medicalização, devemos apostar em situações diagnósticas dialógicas que examinem com calma todas as possibilidades de melhoria das condições de aprendizagem numa interação constante entre educadores e profissionais da saúde.

Partindo dessas reflexões iniciais, essa dissertação está organizada nos seguintes tópicos: Introdução, na qual faz-se a apresentação da minha trajetória escolar e início das discussões sobre a diferença e a aprendizagem no ambiente escolar. No Capítulo 1, busco posicionar o leitor sobre percurso metodológico da pesquisa, apresentando o campo da pesquisa autobiográfica e o estado da arte acerca do tema pesquisado. Já no Capítulo 2, intitulado “Interpretação da diferença na cultura escolar”, foi traçado um histórico da diferença e deficiência, para iluminar as transformações da visão social sobre o tema da deficiência/diferença. No Capítulo 3, “O professor de apoio e as narrativas da percepção da diferença em minha experiência como professora de apoio”, dou centralidade aos materiais produzidos pelos estudantes que atendo. A rica documentação permite demonstrar que as mudanças metodológicas e o atendimento personalizado ao estudante com dificuldades no processo de ensino e aprendizagem podem resultar em melhores resultados na escolarização.

CAPÍTULO 1

O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa acadêmica, ao abordar questões complexas relacionadas à prática educativa, exige uma abordagem metodológica que seja capaz de refletir sobre aspectos subjetivos, sociais e culturais. No caso desta pesquisa, o foco recai sobre a atuação do professor de apoio domiciliar, especialmente no contexto da educação inclusiva. O percurso teórico-metodológico da pesquisa é fundamentado em uma combinação de métodos, com ênfase na pesquisa autobiográfica e na garimpagem de dados, sendo essa estrutura essencial para a compreensão de como as experiências individuais, as relações sociais e as interações pedagógicas moldam o trabalho de um professor em um cenário educativo específico.

Este estudo reflete sobre como a escola lida historicamente com a diferença e como o professor de apoio domiciliar, dentro dessa dinâmica, se insere e contribui para o processo educativo. O ponto de partida para essa reflexão é a experiência pessoal da pesquisadora como professora de apoio domiciliar, a qual, ao longo de sua atuação profissional, depara-se com diversas formas de lidar com as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, a questão central da pesquisa é: Como a professora-pesquisadora trata a diferença na aprendizagem, em seu trabalho pedagógico de apoio escolar domiciliar?

1.1 DA AUTONARRATIVA OU NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

A principal estratégia metodológica adotada nesta pesquisa é a autonarrativa ou narrativa autobiográfica. Esse método tem suas origens na década de 1980 na Europa, com o objetivo de reposicionar o sujeito no centro das Ciências Humanas, trazendo à tona a importância das experiências pessoais no entendimento de fenômenos sociais e educativos. No Brasil, essa abordagem ganhou força na década de 1990, especialmente no campo das pesquisas em educação, sendo consolidada como uma forma legítima de análise e reflexão sobre práticas pedagógicas.

A narrativa autobiográfica, como afirma Abrahão (2023), é uma ferramenta essencial para o estudo das experiências pessoais, sendo dependente da memória e das diversas formas de se contar histórias (diários, entrevistas, vídeos). O processo de biografização, como descrito

por Abrahão (2023), configura-se como uma interseção entre o individual e o social, em que o narrador reflete sobre suas experiências de vida, reconfigurando-se à medida que as narra. Esse movimento de reinterpretação da própria história é fundamental para o processo de formação da identidade, tanto individual quanto profissional.

Além disso, a narrativa autobiográfica permite um olhar reflexivo sobre a prática pedagógica, como observa Marques e Satriano (2017), que enfatizam a importância da subjetividade na pesquisa. Para as autoras, a narrativa vai além da simples descrição de acontecimentos; ela reflete a interpretação do narrador sobre sua vida e sua prática. Esse entendimento implica que o professor de apoio não apenas transmite conteúdo, mas constrói sua identidade pedagógica a partir das histórias e experiências vividas com seus alunos, interagindo com suas histórias de vida e desafios pessoais. O relato autobiográfico, portanto, torna-se uma poderosa ferramenta para compreender as motivações e as práticas pedagógicas do professor, promovendo uma análise crítica e reflexiva sobre seu trabalho.

No contexto da educação, a narrativa autobiográfica permite que o professor reinterprete suas experiências, relacionando-as com a construção de sua identidade profissional. A análise da trajetória pedagógica do professor de apoio domiciliar, no caso desta pesquisa, busca entender como ele interage com os alunos, como lida com as dificuldades de aprendizagem e como suas práticas evoluem ao longo do tempo. O uso da narrativa permite que o professor reflita sobre suas práticas e sobre as influências socioculturais que impactam o processo de ensino-aprendizagem.

1.2 A CONSTRUÇÃO DA AUTONARRATIVA OU AUTOBIOGRAFIA

Na construção da autonarrativa, a professora-pesquisadora recorrerá a materiais inéditos recolhidos à época dos atendimentos aos alunos, dentre eles se destacam: pastas individuais, anotações das dificuldades de aprendizagens, atividades didáticas aplicadas aos estudantes, matérias de apoio de caráter lúdico, fichas avaliativas com descrição do desenvolvimento de cada estudante. No Capítulo 3 constam imagens de algumas dessas fontes.

Figura 1 – Materiais didáticos de apoio



Fonte: Arquivo da autora

1.3 ESTADO DA ARTE NA PESQUISA ACADÊMICA SOBRE PROFESSOR DE APOIO

Em complementação à abordagem autobiográfica, a pesquisa também recorre à metodologia da “garimpagem de dados”, especialmente para o levantamento de estudos acadêmicos sobre a atuação do professor de apoio domiciliar. Essa metodologia, proposta por Schardosim; Winfield e Tomitch (2024), visa suprir lacunas nas metodologias tradicionais de revisão de literatura, oferecendo uma abordagem sistemática e profunda na análise dos estudos existentes. A garimpagem envolve uma busca meticulosa e organizada por dados, baseada em uma série de etapas estruturadas para garantir que o levantamento e a análise das fontes acadêmicas sejam rigorosos e bem fundamentados.

A garimpagem, como descrita por Vargas; Higuaita e Muñoz (2015), consiste em três fases fundamentais: planejamento e desenho; gestão e análise; e formalização e elaboração. A primeira fase, planejamento e desenho, envolve a definição de critérios claros de busca, como o tema de pesquisa, objetivos, hipóteses e parâmetros geográficos e temporais. A segunda fase, gestão e análise, refere-se à realização da busca propriamente dita, utilizando operadores booleanos para refinar os resultados obtidos. Finalmente, a fase de formalização e elaboração consiste na análise crítica dos dados encontrados e na organização dessas informações de forma a produzir um conhecimento relevante e coerente.

Esse processo de garimpagem não se limita à coleta de dados, mas também inclui uma análise aprofundada dos resultados, que serão sistematizados para a construção de uma base

teórica robusta sobre o papel do professor de apoio na educação inclusiva. Ao seguir essa metodologia, a pesquisa busca mapear os estudos existentes sobre o tema, compreendendo o estado da arte e o estado do conhecimento, e proporcionando uma análise crítica das práticas e desafios enfrentados por esse profissional. A garimpagem é, portanto, uma metodologia que alia rigor acadêmico com a criatividade, permitindo ao pesquisador explorar uma ampla gama de fontes para construir um conhecimento mais enriquecedor e detalhado.

A metáfora do garimpo, inspirada na prática de busca de objetos valiosos em brechós, é utilizada para ilustrar o processo de pesquisa, enfatizando a dedicação, a paciência e a atenção aos detalhes. Assim como um garimpeiro precisa de um olhar apurado para descobrir tesouros ocultos, os pesquisadores são incentivados a adotar uma postura semelhante ao explorar a literatura disponível.

Uma estratégia de garimpagem não visa apenas reunir informações relevantes, mas também organizar e analisar esses dados de maneira a construir um conhecimento mais robusto e fundamentado. Essa abordagem pode ser considerada uma contribuição significativa para as práticas de pesquisa acadêmica, pois oferece uma nova perspectiva sobre como explorar e valorizar o conhecimento disponível em diferentes áreas. Em suma, a garimpagem se revela como uma metodologia que alia rigor acadêmico e criatividade, propondo um olhar renovador sobre o mapeamento de estudos e reafirmando a importância de processos sistemáticos e reflexivos.

O método da garimpagem de dados foi utilizado nesta pesquisa para fazer um levantamento dos trabalhos sobre o professor de apoio divulgados na plataforma Google Acadêmico, no período de 2004 (ano de criação do Google Acadêmico) a 2024. A garimpagem de dados, ao ser aplicada neste estudo, permitiu o mapeamento de trabalhos sobre o professor de apoio domiciliar, o que possibilitou identificar lacunas nos estudos existentes, destacando, com isso, a relevância dessa pesquisa.

No período recortado pela garimpagem (2004 a 2024), foram encontrados, na plataforma pesquisada, 23 trabalhos, conforme pode ser visto na Tabela 1 e Figura 2, a seguir.

Tabela 1 - Garimpagem do descritor “professor de apoio” na base de dados Google Acadêmico (2004-2024)

Nº	Autores	Título	Ano
1	Flávia Mendonça Rosa e Luiz; Paula Saud de Bortoli; Milena Flória Santos; Lucila Castanheira	A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA REDE REGULAR DE ENSINO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.	2008

	Nascimento.		
2	Kelly Ambrosio Silveira; Sônia Regina Fiorim Enumo; Edinete Maria Rosa.	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR E INTERAÇÕES EM AMBIENTE INCLUSIVO: UMA REVISÃO DA LITERATURA.	2012
3	Cibele Diogo Pagliarini.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NO BRASIL.	2016
4	Kamille Vaz.	PROFESSOR, PROFISSIONAL OU EDUCADOR: A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DO CAMPO ESPECÍFICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (2000-2016).	2019
5	Amália Rebouças de Paiva e Oliveira; Mey de Abreu van Munster; Adriana Garcia Gonçalves.	DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA INTERNACIONAL.	2019
6	Marli Alves Flores Melo; Daniela dos Santos Borges Castro.	ESTUDO DE CASO: EDUCAÇÃO INCLUSIVA IRRESTRITA NA PRÁTICA ESCOLAR.	2020
7	Fernanda Lemos Bittencourt.	POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA INCLUSÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.	2021
8	Daiane Santil Costa; Élide Cristina da Silva de Lima Santos; Lana Tuan Borges de Jesus.	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA CRIANÇAS PEQUENAS: UMA REVISÃO DE ESTUDOS.	2021
9	Mário Guilherme Martins dos Santos; Priscila de Lima Leite; Ida Carneiro Martins; Roberto Gimenez.	AS CONDIÇÕES DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NA ESCOLA REGULAR: UMA REVISÃO DA LITERATURA.	2022
10	Moniky Hellen de Lima.	REVISÃO DE LITERATURA SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA O ENSINO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS.	2022
11	Aurélio Inácio Faria; Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro; Mileide Terres de Oliveira.	O TRADUTOR INTÉRPRETE DE LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE GOIÁS: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.	2022
12	Francisnaide dos Santos Souza; Matheus dos Santos Reis; Alex Souza Almeida; Viviane Borges Dias.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE REVISÃO.	2022

13	Rafaela Barbero.	A IMPORTÂNCIA DAS METODOLOGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH NO ENSINO BÁSICO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.	2022
14	Ivan Fortunato; Patrícia Mangili Juliani Spineli.	O BORDADO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES UM ESTADO DO CONHECIMENTO PELAS TESES E DISSERTAÇÕES NACIONAIS.	2022
15	Daniela Jordão Garcia Perez; Elisa Tomoe Moriya Schlünzen; Klaus Schlünzen Junior.	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NAS FORMAÇÕES ON-LINE DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARA FAVORECER A INCLUSÃO: UMA REVISÃO DE ESCOPO.	2023
16	Vanessa Queiroz Costa.	CONTRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR AO ALUNO COM NECESSIDADES COMPLEXAS DE COMUNICAÇÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.	2023
17	Mariá Ribeiro Dalfré.	ENSINO COLABORATIVO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DA LITERATURA.	2023
18	Raphaella Duarte Cavalcante Lopes; Débora Alfaia da Cunha; Silvany Ellen Risuenho Brasil; Karla Cristina Furtado Nina; Simone Souza da Costa Silva.	FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.	2023
19	Bibiana Vieira Mattos Fernandes; Odimar Lorenset.	INCLUSÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.	2023
20	Mônica Cristina Costa Leal.	AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA.	2023
21	Westânrely Márcio Cabral de Brito.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA.	2023
22	Ana Elisa Millan; Adriana Correa Bueno; Michelle Roberta Pavão; Carla Ariela Rios Vilaronga.	PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO PROPOSTA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.	2023
23	Maria José Santos Rabelo; Arlete Maria Monte de Camargo.	TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.	2023

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Todos os trabalhos encontrados são do século XXI, a maioria a partir de 2020. A Figura 2, abaixo, facilita a visualização do resultado da garimpagem por ano.

Figura 2 - Trabalhos sobre o professor de apoio garimpados no Google Acadêmico (2004-2024)



Fonte: elaborado pela autora (2025).

A pesquisa sobre o professor de apoio revela que, até o momento, apenas o trabalho de Vaz (2019) aborda diretamente o papel desse profissional. Nos demais estudos, o professor de apoio é tratado de forma indireta, sendo referenciado como um dos elementos do processo de educação inclusiva. A análise dos dados coletados sobre o tema, no período de 2004 a 2024, identifica apenas seis trabalhos acadêmicos que tratam especificamente do professor de apoio no ambiente escolar. Esses estudos estão relacionados principalmente à educação especial e inclusiva, com uma predominância de trabalhos de revisão de literatura utilizando o método de garimpagem. Em alguns casos, como no trabalho número 8 da Tabela 1 (Costa, 2023), o professor de apoio é nomeado como “profissional de apoio escolar”, destacando a variação nos modos de nomear este agente educacional.

Outro aspecto relevante é a ausência de trabalhos que tratam do professor de apoio contratado por tutores para atuar em domicílio. A pesquisa evidencia que a literatura foca exclusivamente no professor de apoio que atua em ambientes escolares no contexto da educação inclusiva para alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais. Esse apagamento do professor de apoio particular aponta para uma relação não reconhecida

formalmente entre esse profissional e a escola, embora sua existência seja uma realidade. A falta de reconhecimento do professor de apoio fora do espaço escolar levanta questões sobre a invisibilidade do trabalho desse profissional da educação e o motivo pelo qual as instituições não formalizam essa relação.

O apagamento do professor de apoio que trabalha com alunos não identificados pela escola como pessoa com necessidades educacionais especiais também merece reflexão. O professor de apoio fora do contexto da educação especial é comumente chamado de professor particular ou professor de reforço. A garimpagem não encontrou, a partir do descritor “professor de apoio”, nenhum trabalho sobre essa atuação do profissional da educação. Isso pode levantar uma percepção de que o apoio educacional destinado a alunos que não são diagnosticados como pessoa com deficiência não integra o processo de ensino inclusivo, reforçando divisões entre o que é considerado educação regular e educação especial, apesar da convergência nas práticas pedagógicas.

O levantamento também expõe uma oscilação nos modos de nomear o professor de apoio. Termos como “mediador de ensino”, “professor da sala de recurso” e “professor da inclusão” são utilizados de forma intercambiável, refletindo uma falta de padronização na nomenclatura e, possivelmente, uma indefinição do próprio papel desse profissional.

1.4 A CONTRIBUIÇÃO DA PESQUISA PARA O CAMPO EDUCACIONAL

O uso da narrativa autobiográfica e da garimpagem de dados em conjunto permite que a pesquisa ofereça uma análise profunda e crítica sobre a atuação do professor de apoio domiciliar, considerando tanto as suas experiências individuais quanto os contextos sociais, culturais e históricos que influenciam sua prática. O estudo das narrativas pessoais proporciona uma visão íntima da prática pedagógica, enquanto a garimpagem de dados amplia o entendimento sobre o estado da arte e o conhecimento existente sobre esse profissional.

Ao adotar uma abordagem metodológica que valoriza tanto a subjetividade quanto a objetividade, esta pesquisa contribui para o campo educacional ao oferecer novas reflexões sobre a formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas e as dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam com alunos com dificuldades de aprendizagem. A análise da identidade profissional do professor de apoio e das metodologias utilizadas por ele pode fornecer subsídios para a criação de políticas educacionais mais inclusivas e para o aprimoramento das práticas pedagógicas, visando um atendimento mais eficaz às necessidades dos alunos.

A combinação dos métodos autobiográficos e da garimpagem de dados apresenta uma perspectiva inovadora para a pesquisa educacional, permitindo que se explore não apenas as experiências individuais dos docentes, mas também as influências culturais e sociais que moldam essas experiências.

Adotando o método autobiográfico, com análise quantitativa, busco compreender como a escola trata historicamente a diferença, tomando como ponto de partida minha vivência como professora de apoio.

O que se denomina como pesquisa autobiográfica se desdobra em uma multiplicidade de modos de fazer (histórias de vida, biografias, autobiografias, memoriais) que utilizam diferentes fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, filmes, vídeos, diários, entre outros (Abrahão, 2023, p. 80). Todos esses modos de fazer pesquisa autobiográfica são dependentes da memória. Conforme Abrahão (*Ibid.*, p. 80), “esta [a memória] é o componente essencial na característica do(a) narrador(a) com que o pesquisador trabalha para poder (re)construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo”.

Abrahão (2023) explora a biografização como um processo narrativo que estabelece uma interseção entre o individual e o social, conforme discutido por Delory-Momberger (2005). A autora argumenta que a biografização exige uma reflexão intencional do narrador, que narra suas vivências para si mesmo e para o outro, configurando um circuito narrativo que, segundo Marinas (2007), envolve “a palavra e a experiência”. Ao narrar reflexivamente suas experiências pessoais e socioculturais, o sujeito não apenas relata, mas reconfigura essas vivências em experiências significativas, possibilitando um processo formador amplo. Abrahão (2023) referencia-se em Delory-Momberger (2005) para abordar a hermenêutica da narrativa (auto)biográfica, que se concretiza na construção de uma “inteligibilidade biográfica”. Este conceito se refere à maneira como o indivíduo aprende sobre sua vida ao recontá-la, formando uma narrativa coerente com diferentes momentos de sua existência. Ricoeur (2014) contribui para essa discussão, ao introduzir a ideia de uma síntese heterogênea que resulta em uma trama narrativa, permitindo que elementos diversos da memória do narrador sejam ressignificados e que uma narrativa adquira uma unicidade autobiográfica não linear, sempre aberta a novas interpretações e recomposições. Assim, o processo de biografização é descrito como uma experiência cumulativa que não apenas gera conhecimento, mas também atua na formação da identidade.

Portanto, é oferecida uma análise aprofundada do processo de biografização como uma prática de formação que permite a reconfiguração da identidade do narrador. A intersecção

entre narrativa, identidade e experiência revela a importância da reflexividade na construção de um eu narrativo, ao mesmo tempo em que destaca a relevância das histórias pessoais na educação e na formação docente. Através da biografização, propõe-se uma compreensão mais rica e dinâmica da identidade, que considere tanto o individual quanto o social, permitindo uma reflexão profunda sobre a prática educativa e a experiência.

Por outro lado, como já argumentei anteriormente, Marques e Satriano (2017) argumentam que a pesquisa autobiográfica é uma abordagem que valoriza a narrativa como ferramenta metodológica fundamental nas Ciências Humanas e Sociais. Para elas, a narrativa não apenas enriquece a pesquisa, mas também facilita a interação entre o pesquisador e os sujeitos de pesquisa, permitindo uma compreensão mais profunda da experiência humana. Essa relação complexa entre o pesquisador e seu tema/sujeitos de investigação destaca a importância de se considerar a subjetividade na pesquisa, uma vez que as histórias pessoais são reveladas em relação a contextos sociais e culturais mais amplos. No texto, enfatizam que a narrativa vai além da simples descrição dos acontecimentos; ela é uma construção que reflete a interpretação do narrador sobre sua própria vida.

Nesse sentido, a identidade é apresentada como um conceito sonoro, em constante contato, moldado por interações sociais e influências culturais. Essa perspectiva desafia a visão tradicional de que a identidade é fixa, propondo uma compreensão mais fluida que se ajusta às experiências vividas e às narrativas construídas ao longo do tempo.

Outro aspecto relevante é a interação entre o indivíduo e o contexto sociocultural. Marques e Satriano (2017) propõem que a análise das narrativas deve levar em conta tanto os aspectos individuais quanto os culturais, registrando a complexidade das influências sociais e históricas que moldam a experiência. A noção de que as narrativas são co-construídas em contextos interpessoais amplia a compreensão de como as histórias pessoais são entrelaçadas com as realidades coletivas, oferecendo uma visão mais abrangente da subjetividade.

A proposta teórica de Marques e Satriano (2017) sobre a pesquisa autobiográfica e o uso da narrativa como ferramenta metodológica pode ser diretamente relacionada à minha investigação sobre o professor de apoio domiciliar que atua com alunos com dificuldades de aprendizagem. Tal proposta oferece uma base sólida para explorar não apenas as minhas experiências e práticas profissionais, mas também a construção de minha identidade e a dinâmica de interação com os alunos e seus contextos familiares. Ao considerar uma narrativa como uma forma de expressão que integra a subjetividade do pesquisador, é possível compreender que o professor de apoio domiciliar não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um agente que, como eu própria, construiu sua identidade

profissional através das histórias e experiências vividas na docência. O relatar de minhas narrativas autobiográficas pôde revelar minhas percepções sobre as práticas pedagógicas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, além de fornecer um espaço para auto reflexão crítica sobre minha atuação e as transformações que ocorrem em minha prática ao longo do tempo.

Conforme Marques e Satriano (2017, p. 377), “a pesquisa autonarrativa fundamenta-se na descrição, reflexão e introspecção tanto intelectual quanto emocional do narrador”. Nessa perspectiva, descrevo e analiso minha prática pedagógica como professora de apoio, desenvolvida com cinco alunos da Educação Básica, matriculados no Ensino Fundamental I e II de escolas particulares e públicas, todos na faixa etária entre dez e quinze anos, no período entre 2020 e 2024. Meus materiais empíricos de análise são as atividades que desenvolvi (exercícios e jogos).

Sobre a descrição como método de coleta de dados em pesquisa autobiográfica, é preciso lembrar, que “o passado é visto, pois, como inacabado, aberto a novas interpretações. O presente, como momento da reflexão, e o futuro, como horizonte de expectativas” (Nacarato, 2015, p. 452). Tal incompletude do passado na descrição autobiográfica se deve, em parte, ao fato de que nela ocorre o “encontro do individual e do coletivo visto que o narrador traz a marca do singular em sua narrativa, ao mesmo tempo em que traz a marca da cultura, da história do contexto” (Marques; Satriano, 2017, p. 376). Devido a essa complexidade, “o narrador ultrapassa a mensagem intencional e transmite mais do que a consciência percebe” (Ibid., p. 377).

Vale ressaltar ainda, que a teoria das autoras aponta para a complexidade da construção da identidade, que pode ser explorada na pesquisa ao analisar como o professor se vê inserido nas realidades sociais e culturais de seus alunos. Esse aspecto é particularmente relevante no contexto do apoio domiciliar, onde as interações ocorrem em ambientes familiares e onde as influências sociais podem impactar significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Em minha visão, a narrativa pode ajudar a desenvolver como o professor entende e lida com as especificidades de cada aluno, considerando suas histórias de vida e desafios únicos, desenvolvendo metodologias que fujam do enquadramento de uma cultura escolar tradicional.

A pesquisa autobiográfica também pode se beneficiar da ideia de diálogo e reflexão proposta por Marques e Satriano (2017), pois ao envolver o professor de apoio domiciliar em um processo reflexivo sobre sua prática, é possível identificar não apenas os métodos que ele utiliza para ajudar os alunos, mas também suas próprias percepções sobre as dificuldades de aprendizagem e os fatores que influenciam a eficácia do apoio que oferece. Essa abordagem

dialógica enriquece a pesquisa, promovendo um entendimento mais profundo das motivações e desafios enfrentados por esse profissional.

Assim, a forma como o professor relembra suas experiências de trabalho com alunos, bem como suas dificuldades, podem revelar percepções valiosas sobre as estratégias que considera mais eficazes e as lições que aprendeu ao longo de sua trajetória. Essa exploração da memória não é apenas um exercício de gravação, mas um processo ativo de compreensão que pode levar a um aprimoramento contínuo de suas práticas pedagógicas. Uma análise das narrativas pode revelar como fatores sociais, culturais e históricos moldam as dificuldades de aprendizagem.

CAPÍTULO 2

A INTERPRETAÇÃO DA DIFERENÇA NA CULTURA ESCOLAR

Neste segundo capítulo, faço uma reflexão sobre os modos de interpretação da diferença na cultura escolar. Reflito a partir da interface entre os Estudos Culturais e a educação, privilegiando autores como Carvalho-Freitas e Marques (2007); Veiga-Neto (2000); Souza (2015); e Silva (2011).

A relação entre os estudos culturais e a educação tem sido amplamente debatida por diferentes pesquisadores, especialmente aqueles que investigam os discursos, as práticas pedagógicas e as políticas educacionais modernas para a construção de identidades, a inclusão/exclusão de sujeitos e a produção do conhecimento. Ao compreender a educação não apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas também como um local de disputa simbólica e política, esses estudos nos permitem questionar as formas de poder e normatização presentes no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, autores como Carvalho-Freitas e Marques (2007); Veiga-Neto (2000); Souza (2015); e Silva (2011) oferecem contribuições fundamentais para a análise crítica da educação. Suas abordagens exploram temas como inclusão e diversidade, governamentalidade e subjetivação, currículo e identidade, além dos processos de exclusão que atravessam o campo educacional.

A seguir, serão apresentadas as principais ideias desses autores, destacando como suas reflexões auxiliam na compreensão da educação enquanto prática social e cultural. Os Estudos Culturais oferecem um teórico referencial relevante para a compreensão da identidade como um espaço de produção de significados, significados e relações de poder. Dentro dessa perspectiva, Carvalho-Freitas e Marques (2007) analisam a inclusão e a diversidade a partir de uma abordagem crítica, enfatizando como os discursos sobre deficiência e diferença são construídos socialmente. Os autores problematizam a ideia de inclusão como um simples processo de inserção de sujeitos na escola ou no mercado de trabalho, argumentando que é necessário considerar as barreiras simbólicas e estruturais que perpetuam a exclusão. Assim, eles apontam que a inclusão deve ser compreendida de forma ampla, levando em conta a participação efetiva e a valorização das diferenças nos processos educacionais.

Já Veiga-Neto (2000), inspirado pelas teorias de Foucault (1999, 2008), investiga a educação sob a ótica da governamentalidade e da constituição dos sujeitos, além de discutir

como a escola opera como um espaço de normalização e disciplina, moldando comportamentos e regulando práticas pedagógicas que definem quem pode ser considerado um "bom aluno" ou um "cidadão produtivo". A partir dessa análise, sugere que o currículo e as práticas avaliativas não são neutros, mas funcionam como tecnologias do poder que estabelecem condições e condicionam a formação das subjetividades. Dessa forma, Veiga-Neto (2000) contribui para uma reflexão crítica sobre a educação como um campo permeado por relações de saber-poder.

A educação, enquanto prática social, cultural e política, transcende a mera transmissão de conhecimentos. Ela se configura como um campo permeado por disputas simbólicas, onde identidades são construídas, desconstruídas e, muitas vezes, excluídas. Nesse sentido, a interface entre os Estudos Culturais e a educação tem se mostrado uma abordagem poderosa para problematizar as relações de poder que operam dentro da escola, a partir de temas como inclusão, diversidade, governamentalidade e os processos de subjetivação. Neste capítulo, proponho uma análise crítica dos modos de interpretação da diferença na cultura escolar, a partir das contribuições teóricas de autores como Carvalho-Freitas e Marques (2007); Veiga-Neto (2000); Souza (2015); e Silva (2011). Essas abordagens nos fornecem instrumentos essenciais para compreender a escola como um espaço de normatização, mas também de resistência e disputa.

Silva (2011) é um dos maiores expoentes dos Estudos Culturais no Brasil, e suas contribuições para a análise do currículo são fundamentais para entender a escola como um espaço de disputa cultural e política. O autor argumenta que o currículo não é neutro e, muito menos, um simples instrumento de transmissão de conhecimentos. Ao contrário, ele é um espaço de poder onde diferentes grupos sociais disputam a legitimação de seus saberes e identidades. O currículo, ao priorizar determinados conteúdos e práticas em detrimento de outros, desempenha um papel fundamental na construção das identidades, pois define o que é considerado conhecimento válido e, por consequência, quem é reconhecido como sujeito de saber. Nesse sentido, o currículo não apenas reflete a sociedade, mas também contribui para a reprodução das desigualdades sociais, marginalizando saberes e sujeitos que não se alinham às normas dominantes. Silva (2011) enfatiza que o currículo, longe de ser uma ferramenta objetiva e imparcial, é um mecanismo de exclusão que opera na manutenção das relações de poder dentro da escola.

Souza (2015) expande a reflexão sobre a exclusão ao analisar como os discursos pedagógicos constroem subjetividades e operam na manutenção de relações de poder. O autor argumenta que, embora a escola seja frequentemente vista como um espaço neutro, ela funciona, na verdade, como um dispositivo de classificação e hierarquização dos sujeitos,

estabelecendo quem pertence e quem é marginalizado. Souza (2015) observa que a exclusão não ocorre apenas de forma explícita, como pela negação do acesso à educação, mas também de forma sutil, por meio de práticas pedagógicas que reforçam estigmas e desigualdades. Esses discursos, que envolvem questões de disciplina, aprendizagem e desempenho acadêmico, são cruciais para a construção de identidades marginalizadas, principalmente entre os alunos que não se enquadram nos padrões hegemonicamente definidos. A crítica de Souza (2015) vai além da análise das práticas pedagógicas, pois ele também propõe uma reavaliação dos discursos que sustentam essas práticas, sugerindo que uma educação verdadeiramente democrática deve estar comprometida com a inclusão, a justiça social e a valorização das diferenças.

As reflexões de Carvalho-Freitas e Marques (2007); Veiga-Neto (2000); Souza (2015); e Silva (2011) são fundamentais para compreender a educação como um campo permeado por relações de poder que moldam, muitas vezes de maneira invisível, os sujeitos e as práticas escolares. Ao abordar temas como inclusão, governamentalidade, currículo e exclusão, esses autores nos proporcionam uma análise crítica da escola, não apenas como um espaço de saber, mas também como um lugar de disputa de significados, identidades e poder. A partir dessa interface com os Estudos Culturais, é possível questionar as formas de normatização que ainda persistem no campo educacional e buscar alternativas para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática, capaz de valorizar a diversidade e transformar as práticas pedagógicas, curriculares e políticas que ainda reproduzem desigualdades.

2.1 A CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA

Faz-se necessário deixar claro que o termo/conceito deficiência tem uma historicidade. As convenções e legislações vigentes nos permitem pensar as transformações sofridas no decorrer do tempo:

A abordagem da deficiência caminhou de um modelo médico, no qual a deficiência é entendida como uma limitação do indivíduo, para um modelo social e mais abrangente, que compreende a deficiência como resultado das limitações e estruturas do corpo, mas também da influência de fatores sociais e ambientais do meio no qual está inserida. Nesta nova abordagem, utiliza-se como ferramenta a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS), no âmbito da avaliação biopsicossocial. Com a CIF, consolidou-se o desenvolvimento conceitual relacionado às questões da deficiência e da incapacidade, saindo de uma classificação de "consequência das doenças" (versão de 1980: "Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens") para uma classificação de "componentes da saúde" (CIF). Ultrapassaram-se, assim, muitas das críticas

dirigidas à classificação de 1980, como sua conotação com o "modelo médico", que estabelecia uma relação causal e unidirecional entre: deficiência - incapacidade – desvantagem, que centrava-se nas limitações "dentro" da pessoa e apenas nos seus aspectos negativos e, portanto, não contemplava o papel determinante dos fatores ambientais.

A mudança conceitual da deficiência foi estabelecida pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, proclamada pela ONU em 2006, que em seu artigo 1º dispõe:

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interações com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas” Nesta toada, a Lei Federal nº 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê em seu artigo 2º: Art. 2º 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. Se, antes, sob critérios estritamente médicos, definia-se o enquadramento como pessoa com deficiência, vista como característica intrínseca, atualmente, os impedimentos físicos, mentais, intelectuais e sensoriais são tidos como inerentes à diversidade humana, de modo que a deficiência é resultado da interação destes impedimentos com as barreiras sociais, com a consequente dificuldade de inserção social do indivíduo. Ou seja, o fator médico é um dos elementos do conceito de deficiência (o impedimento), que em interação com as barreiras presentes na sociedade passa a gerar a obstrução ao pleno convívio social.

Não é a pessoa, portanto, que apresenta uma deficiência, mas a sociedade e o meio. Assim, faz-se necessária a atuação conjunta e articulada dos atores sociais, destacando-se o importante papel do Ministério Público Estadual, para a promoção de mecanismos de eliminação das barreiras existentes para a inclusão dessas pessoas. Aponta-se, assim, para o necessário investimento em acessibilidade, por meio de projetos adaptados, de tecnologia assistiva, de comunicação alternativa, entre outros mecanismos, de modo que a sociedade disponha dos meios adequados para a interação e a participação em igualdade de condições pelas pessoas com deficiência.

Por que não usar o termo "portadores"?

Este termo faz referência a algo que se "porta", como algo temporário, quando a deficiência, na maioria das vezes, é algo permanente.

Além disso, a expressão “portador de deficiência” pode se tornar um estigma por meio do qual a deficiência passa a ser a característica principal da pessoa em detrimento de sua condição humana, o que não é compatível com um modelo inclusivo, que visa a promoção da igualdade e não discriminação.

Porque não usar apenas o termo "deficiente"? Assim como no caso anterior, a utilização do termo isolado ressalta apenas uma das características que compõem o indivíduo, ao contrário da expressão "pessoa com deficiência", que mostra-se mais humanizada ao ressaltar a pessoa à frente de sua deficiência, valorizando-a independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

Observa-se, portanto, que as expressões "deficiente" ou "portador de necessidades especiais" tornaram-se obsoletas e inadequadas, vez que não mais correspondem ao novo paradigma adotado pelo Estado brasileiro ao ratificar a Convenção da ONU e, deste modo, foram substituídas acertadamente pela terminologia "pessoa com deficiência", que ao adotar uma perspectiva mais humanizada considera que estes indivíduos são, antes de mais nada, PESSOAS.

Diante de tais esclarecimentos, destaca-se a necessidade de um esforço coletivo no sentido de empregar a terminologia correta e adequada ao novo modelo inclusivo, pois não fazê-lo significa dar margem a perpetuação da exclusão e estigmatização destes sujeitos (Paraná, s.d.).

A reflexão sobre a deficiência a partir da teoria dos Estudos Culturais nos permite uma análise crítica que ultrapassa as fronteiras do paradigma biomédico tradicional e busca compreender a deficiência como um fenômeno profundamente interligado às estruturas sociais e culturais. O excerto destacado acima reflete a transição da compreensão da deficiência, que evolui de um modelo médico, que a vê como uma limitação intrínseca do corpo, para um modelo social mais abrangente, que considera as barreiras sociais e ambientais como fatores determinantes para a participação plena na sociedade.

A mudança conceitual da deficiência, que se desloca do entendimento “medicamentoso” de uma limitação física ou mental para a perspectiva mais inclusiva e sistêmica proposta pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF/OMS), é um marco importante nesse processo. Os Estudos Culturais, que questionam as práticas e discursos dominantes na sociedade, ajudam a evidenciar que a deficiência não é uma condição isolada do sujeito, mas é resultado de uma complexa interação entre o indivíduo e o ambiente. O modelo médico, ao centrar-se nas limitações do corpo, perpetuava uma visão de deficiência como algo a ser corrigido ou curado, gerando estigmatização e exclusão. Ao se basear apenas na patologia, deixava de considerar as barreiras sociais e culturais que dificultam a plena participação de indivíduos com deficiência na sociedade.

A proposta da CIF, ao reconhecer as “barreiras” como elementos constituintes da deficiência, amplia a compreensão sobre a diferença e o corpo, rompendo com uma visão essencialista que reduzia o sujeito à sua condição biológica.

Nesse contexto, é importante refletir sobre como os significados atribuídos à deficiência são construídos socialmente e como a escola, enquanto espaço de socialização e formação de identidades, pode ser tanto um local de inclusão quanto de reprodução de desigualdades, dependendo da perspectiva adotada. As barreiras descritas no modelo biopsicossocial, que limitam a participação dos indivíduos com deficiência na sociedade, apontam para a necessidade de uma análise crítica sobre as estruturas educacionais, culturais e políticas que perpetuam a exclusão. A escola, como instituição reguladora e formadora de subjetividades, desempenha um papel central na construção de identidades e na aplicação de normas que muitas vezes impedem a plena integração de estudantes com deficiência. Os Estudos Culturais nos ajudam a entender que o “deficiente” é uma categoria construída a partir de um conjunto de

normas e discursos que geram divisões sociais e políticas, sendo fundamental questionar e transformar essas práticas discriminatórias.

O trecho apresentado também aponta uma reflexão importante sobre a linguagem utilizada para se referir às pessoas com deficiência, questionando termos como “portador de deficiência” ou “deficiente”. O uso desses termos reforça um olhar patologizante e reduz o sujeito à sua deficiência, enquanto a expressão “pessoa com deficiência” humaniza e coloca a pessoa à frente da condição. Esse movimento de mudança linguística é importante para a construção de uma identidade mais inclusiva e plural, como defende a Convenção da ONU e a Lei Brasileira de Inclusão.

Nos Estudos Culturais, a linguagem é vista como um instrumento fundamental na formação das subjetividades, e ao modificar o vocabulário, busca-se também reconfigurar as relações de poder e, conseqüentemente, os processos de exclusão social. A mudança no uso dos termos reflete a desconstrução de estigmas historicamente atribuídos à deficiência e o reconhecimento de que a deficiência não é a principal característica de uma pessoa, mas sim uma faceta da diversidade humana. Assim, a substituição dos termos obsoletos é uma tentativa de fazer com que a sociedade perceba o sujeito como um ser completo e não apenas em função de sua deficiência. Nesse sentido, a crítica cultural nos chama a atenção para as potências da linguagem na promoção ou na limitação de identidades inclusivas e na constituição de um sujeito cidadão.

Observa-se, então, que a análise crítica, a partir dos Estudos Culturais, revela que a deficiência deve ser entendida como um fenômeno que vai além das limitações do corpo, envolvendo fatores sociais, culturais e ambientais. A mudança do modelo médico para o modelo social de deficiência é um passo importante, mas é necessário um esforço contínuo para eliminar as barreiras sociais, culturais e estruturais que ainda dificultam a plena inclusão das pessoas com deficiência. A promoção de uma sociedade inclusiva e igualitária depende não apenas de reformas nas políticas públicas, mas também de uma mudança profunda nos discursos e práticas culturais que circundam a deficiência. Assim, cabe à sociedade em sua totalidade, incluindo o Ministério Público, a academia, as instituições educacionais e os demais atores sociais, engajarem-se em um esforço conjunto para promover a acessibilidade, a valorização das diferenças e a eliminação de estigmas. O papel da educação é crucial nesse processo, pois é na escola que as identidades sociais e culturais são formadas e moldadas. Portanto, a transformação do olhar sobre a deficiência é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que celebre a diversidade e promova a igualdade de oportunidades para todos.

Em que pese esses avanços na legislação no Brasil, ainda vigora uma visão estigmatizante sobre a pessoa com deficiência que tem sido combatido. Os modos como a escola brasileira lida com as diferenças reproduz discursos coloniais. Nesta seção, abordo o percurso de significação que, desde a Grécia antiga, definiu o (não-)lugar da pessoa com deficiência na formação social. Para tanto, recorro a Carvalho-Freitas e Marques (2007), que analisam o que nomeiam como “matrizes interpretativas” a partir das quais a pessoa com deficiência foi/é significada. Os autores identificam seis matrizes:

Tabela 2 – Matrizes de concepções de deficiência

Matriz de interpretação predominante	Ação social decorrente	Possibilidades de inserção da pessoa com deficiência
Subsistência/ Sobrevivência.	Ações de exclusão ou inclusão social da PCD com vistas a propiciar a manutenção da sociedade.	Integração mediante comprovação de contribuição social efetiva, por meio do trabalho.
Sociedade ideal e função instrumental da pessoa.	Exclusão social.	Ausência de possibilidade de integração.
Espiritual.	Segregação/caridade	Segregação em instituições de caridade separadas da sociedade ou exposição pública sujeita à compaixão. O sentimento de caridade é o fator determinante dessa matriz.
Normalidade.	Segregação/ Integração.	Segregação em instituições hospitalares ou psiquiátricas ou inserção da pessoa com deficiência mediante sua “retificação” e adequação social.
Inclusão social.	Inclusão das pessoas com deficiência nos diversos espaços sociais.	Inclusão das pessoas com deficiência a partir das modificações dos espaços sociais, visando ser acessível a todos.
Técnica.	Gestão da diversidade como recurso a ser administrado nas organizações de trabalho.	Inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e gestão do trabalho dessas pessoas como um recurso dentro das organizações.

Fonte: Carvalho-Freitas e Marques, 2007, p. 73.

A primeira matriz interpretativa tratada pelos autores é a da predominância do modelo da subsistência/sobrevivência. Esse modelo interpretativo que explora as raízes históricas do tratamento das pessoas com deficiência remonta à Grécia Antiga, uma civilização cujo legado influenciou profundamente a sociedade ocidental. Na Grécia Antiga (século XII a.C. ao século VII a.C.), conhecida como o berço da civilização, surgiu uma matriz cultural que ainda ressoa na contemporaneidade. Antes desse período, a civilização micênico-cretense estabeleceu uma estrutura social baseada em uma “monarquia divina”, onde a classe sacerdotal detinha grande

influência e o poder político era hereditário. Essa era uma aristocracia militar sustentada por uma economia agrária, e o pensamento mítico predominava como forma de explicar aspectos essenciais da realidade, como a criação do mundo, a natureza e as origens dos valores culturais. O pensamento mítico apelava ao sobrenatural e ao mistério, atribuindo aos deuses, espíritos e destino o governo sobre a natureza, o homem e a sociedade.

Nesse contexto, conforme os autores, o Mito de Hefesto é emblemático para compreender o tratamento destinado às pessoas com deficiências na mitologia grega. Hefesto, deus do fogo e da metalurgia, era filho de Zeus e Hera, mas foi rejeitado por sua mãe devido a sua deformidade física e claudicação. Hera lançou Hefesto ao mar, onde foi resgatado pelas filhas do Oceano, Tétis e Eurínome. Na ilha de Lemnos, Hefesto se tornou um exímio artesão, criando magníficas obras em ferro, bronze e metais preciosos, incluindo os raios de Zeus. O mito retrata Hefesto forjando um trono de ouro para Hera, contendo uma armadilha que a aprisionou, obrigando-a a chamar Hefesto de volta ao Olimpo para libertá-la. Assim, Hefesto assumiu seu lugar entre os deuses e casou-se com Afrodite, a deusa do amor. Hefesto teve filhos com diversas outras figuras mitológicas.

Os autores explicam que o Mito de Hefesto reflete a concepção de deficiência na Grécia Antiga, onde a utilidade e contribuição social eram essenciais para a aceitação. Em uma sociedade guerreira e agrícola, a beleza, o vigor e a capacidade física eram altamente valorizados, pois garantiam a subsistência e a defesa da comunidade. Um corpo disforme era visto como um obstáculo para essas funções, e a aceitação social só era possível através da comprovação de uma contribuição significativa, como demonstrado pelo próprio Hefesto.

Essa perspectiva de subsistência e sobrevivência reemergiu em diferentes contextos históricos, dizem Carvalho-Freitas e Marques (2007). No pós-Segunda Guerra Mundial, a Europa enfrentava uma situação precária, necessitando de mão-de-obra para reconstrução. Os ex-combatentes mutilados pela guerra possuíam um capital social e cultural que os tornava valiosos, apesar de suas deficiências. Essa conjuntura forçou uma revisão dos critérios de exclusão, iniciando a legalização do direito ao trabalho para pessoas com deficiência. Assim, a matriz de subsistência/sobrevivência permaneceu como um critério implícito, no qual a inserção das pessoas com deficiência estava condicionada à comprovação de sua capacidade de contribuição social, principalmente através do trabalho.

A segunda matriz tratada pelos autores Carvalho-Freitas e Marques (2007) é a da sociedade ideal e a função instrumental da pessoa como matriz de interpretação. A origem dessa matriz interpretativa pode ser localizada no período clássico, que se estende do século VI a.C. até o ano 322 a.C. Durante o intervalo de 900 a 750 a.C., começaram a surgir na Grécia as

cidades-estado, marcadas por uma participação política mais ativa dos cidadãos. A Grécia havia sido invadida pelas tribos dóricas, provenientes da Ásia Central, o que deu início a uma nova ordem econômica baseada em atividades comerciais e mercantis. Esse confronto de diversas culturas, impulsionado pelas atividades econômicas, teria enfraquecido o poder explicativo dos mitos, revelando sua origem cultural. O pensamento mítico, com sua concepção de homem, mundo, sociedade e conhecimento, deixou de satisfazer as necessidades da nova ordem social, abrindo caminho para o surgimento posterior do pensamento filosófico de Platão e Aristóteles, ambos com referências explícitas às pessoas com deficiências.

Platão, nascido em Atenas ou Égina em 427 a.C., buscava entender a realidade como eterna e imutável, ancorada na razão e não mais na crença mitológica. Ele fundou a ideia de racionalidade, que pressupõe a existência de princípios gerais e universais que fundamentam as normas da ação. Platão acreditava que o conhecimento é inato e serve como ponto de partida para todo o processo de aprendizado, sendo a alma portadora das essências das coisas, contempladas antes da encarnação no corpo mortal. No processo de encarnação, a visão das formas pela alma se obscurece, e é necessário o trabalho do filósofo para despertar esse conhecimento esquecido. Em seu diálogo mais importante, “A República”, Platão demonstra seu interesse pela dimensão ética e política da existência humana, propondo uma cidade-estado ideal como alternativa à realidade existente. Nessa organização ideal, aos inválidos não serão dados cuidados: serão simplesmente abandonados.

Aristóteles, nascido em Estagira no ano de 384 a.C., tinha uma concepção de conhecimento divergente de Platão. Enquanto Platão atribuía o grau máximo de realidade ao pensamento racional, Aristóteles afirmava que o grau máximo de realidade está no que o homem é capaz de perceber e sentir com os sentidos, defendendo que o conhecimento só pode ser produzido a partir da observação, abrindo caminho para o pensamento científico e empírico. Aristóteles via o homem como um animal político, destinado a viver em sociedade, e colocava o Estado, na ordem da natureza, como anterior à família e ao indivíduo. Ele defendia que os homens precisavam ser inteligentes e bravos para serem conduzidos pelo legislador, seguindo a concepção de sociedade de Platão e afirmando que a divisão de ofícios confere o caráter essencial de qualquer organização coletiva.

Verifica-se, então, conforme Carvalho-Freitas e Marques (2007), que nesse período clássico, a concepção de homem, mundo e sociedade, compartilhada por seus pensadores mais representativos, buscava um ideal de sociedade que repercutisse nas ações e escolhas do povo. Embora fosse uma época de formas perfeitas na arquitetura e arte e de participação política ativa dos cidadãos, também legitimava a escravidão como necessária e valorizava as pessoas

por sua função social, distinguindo entre trabalho intelectual e manual. Nesse contexto, a matriz de interpretação da deficiência era baseada na perfeição e na função das pessoas para a cidade-estado, implicando que pessoas com deficiência não tinham lugar e seu abandono era considerado natural e adequado.

Essa matriz interpretativa e suas repercussões para as pessoas com deficiência, argumentam os autores, voltaram a predominar durante as primeiras décadas do século XX, atingindo seu apogeu na Segunda Guerra Mundial, mas ainda ocorrem em pequenos grupos na atualidade. No início do século XX, as discussões sobre a eugenia, teoria proposta pelo inglês Francis Galton no final do século XIX, floresceram na Europa. A eugenia utilizava elementos positivistas e darwinistas para defender que a raça humana estava em constante evolução biológica e moral, atribuindo a miséria à incapacidade de espíritos e corpos inferiores de se adaptarem às novas condições evolutivas.

Antes mesmo de os nazistas assumirem o poder, já se discutia na Alemanha e em outros países europeus a possibilidade de eliminação de indivíduos incapacitados, justificando-se pela redução de custos estatais com a manutenção de deficientes físicos e mentais. Em 1938, todos os nascimentos de crianças com deformações ou problemas mentais passaram a ser comunicados compulsoriamente. Surgiu então a Operação Eutanásia, tendo como principal centro o número 4 da Tiergartenstrasse em Berlim, conhecido pelo código T-4. Apesar do nome, as vítimas não eram doentes terminais nem estavam ansiosas para morrer. As justificativas incluíam compaixão, eugenia, economia e purificação racial, parte de uma campanha para uma nova medicina do Terceiro Reich.

O programa contava com um comitê de especialistas que decidia o destino das pessoas com deficiências, analisando se suas vidas valiam a pena ser vividas. Durante a Segunda Guerra Mundial, mais de duzentos mil cidadãos alemães portadores de deficiência foram mortos como parte do “Aktion T-4 Euthanasia Program”. Esse programa, sancionado por Hitler em 1939, foi oficialmente interrompido em 1941 devido a protestos, mas continuou extraoficialmente até o final da guerra. Gallagher argumentava que a Operação Eutanásia não era uma aberração nazista, mas uma aplicação eficiente das teorias de cientistas e filósofos ocidentais como Darwin, Mendel e Galton. O social darwinismo e os princípios da eugenia levavam a crer que a hereditariedade era culpada por diversas condições humanas, justificando o programa.

A perspectiva econômica também justificava a eutanásia, com orçamentos limitados e poucos recursos para a saúde durante a guerra. As despesas com pessoas com deficiência, vistas como economicamente inativas, eram negativas em termos de custo-benefício. Portanto, como expõem os autores, o modelo interpretativo baseado na construção de uma sociedade ideal e

perfeita, e na função instrumental das pessoas, se reinventa em diferentes contextos históricos, mantendo consequências semelhantes para as pessoas com deficiência: sua completa exclusão.

A origem da matriz de interpretação da deficiência como fenômeno espiritual, de acordo com Carvalho-Freitas e Marques (2007), pode ser localizada durante a Idade Média (séculos IV ao XIV), período considerado o ápice da doutrina cristã. O primeiro marco da constituição do cristianismo como religião independente foram as pregações de São Paulo, um judeu helenizado e funcionário do Império Romano. No entanto, foi apenas no ano de 380 que o cristianismo se tornou a religião oficial de todo o Império Romano, devido à conversão do imperador Constantino.

A Idade Média foi marcada pela dissolução do Império Romano, em grande parte devido às invasões bárbaras. Nesse período, a Igreja emergiu como a principal e quase exclusiva instituição responsável pela educação e cultura. Surgiram então os mosteiros e universidades, muitos dos quais mantêm características similares até os dias de hoje. No entanto, o ensino era diferenciado de acordo com as classes sociais: para os ricos, havia preceptores individuais e o ensino das línguas clássicas e da lógica; para os pobres, ensinavam-se os ofícios.

Em 529, foi fundada a Ordem dos Beneditinos, a primeira grande ordem religiosa, marcando o momento em que a Igreja cristã passou a monopolizar a educação, reflexão e meditação, interditando a filosofia grega. Outras ordens mendicantes, como a dos dominicanos e franciscanos, surgiram nessa época, dedicando-se à pregação e conversão de hereges e pagãos. A Ordem dos Pregadores, fundada por São Domingos no sul da França, combatia a heresia, defendia a fé e posteriormente foi responsável pela Inquisição.

Do ponto de vista filosófico, segundo os autores, a principal questão desse período era a demonstração racional da existência de Deus, articulando a razão e a fé, herdeiros da concepção platônica de cisão entre mente e corpo. A prática da magia e as relações com o demônio eram aceitas e o homem era considerado submetido a poderes invisíveis, tanto benéficos quanto malignos. Nesse contexto, a concepção de deficiência era permeada pela superstição, ora vista como eleição divina, ora como danação ou possessão diabólica. Durante a Inquisição, pessoas com deficiência, consideradas encarnações do mal, eram destinadas à tortura e à fogueira. Entretanto, também foi nesse período que surgiram as primeiras formas de acolhimento nos conventos ou igrejas, onde as pessoas com deficiência prestavam pequenos serviços em troca de sobrevivência. A primeira instituição específica para abrigar pessoas com deficiência, principalmente mentais, surgiu no século XII.

O Novo Testamento trouxe uma mudança de perspectiva, analisam Carvalho-Freitas e Marques (2007), tratando as deficiências como uma possibilidade de manifestação das obras de

Deus, diferente do Antigo Testamento, que via infortúnios como castigos divinos. Pessoas com deficiência passaram a ser vistas como instrumentos de Deus para alertar os homens e possibilitar atos de caridade. A institucionalização da deficiência e da loucura encontrou o contexto necessário para sua justificação. A ética cristã transformou o status das pessoas com deficiência de “coisa” para “pessoa”, reprimindo a tendência de abandono ou ausência de alimentação, exigindo cuidados. No entanto, essa igualdade moral não correspondia a uma igualdade civil de direitos, resultando na segregação dessas pessoas em instituições apartadas da sociedade, materializando a contradição entre castigo e caridade que permeava a concepção cristã sobre a deficiência.

Portanto, emergiu e se consolidou uma matriz de interpretação espiritual da deficiência, caracterizando-a como um fenômeno metafísico. Essa matriz resultou, continuam os autores, em três ações sociais principais: intolerância (manifestada pela Inquisição), defesa da existência de instituições para cuidar dessas pessoas e incentivo à caridade. A pessoa com deficiência estava excluída da possibilidade de inclusão pelo trabalho, contribuindo apenas com pequenos serviços em instituições onde eram asiladas.

Essa matriz espiritual ainda pode ser observada na atualidade, argumentam Carvalho-Freitas e Marques (2007). É comum as pessoas com deficiência serem vistas como anjos, especialmente crianças. Professores, pais e todos que trabalham com pessoas com deficiência são frequentemente considerados “seres abnegados, santificados em vida”. A exposição pública dessas pessoas, sujeitas à caridade, continua presente, principalmente em grandes centros urbanos.

Dando sequência a suas análises, os autores afirmam que a matriz de interpretação da deficiência com base nos padrões definidos como normais para o ser humano tem suas raízes na Idade Moderna, período de transição entre o feudalismo e o capitalismo. Esta era é marcada por grandes descobertas marítimas, o desenvolvimento do mercantilismo, a formação dos Estados nacionais (Espanha, Portugal, Países Baixos, Inglaterra e França), o Humanismo renascentista no século XV, a Reforma Protestante no século XVI e a Revolução Científica no século XVII.

Com o desenvolvimento da medicina a partir desse período, a concepção de deficiência mudou de uma visão espiritual para uma manifestação de doença, cabendo aos médicos o diagnóstico, prognóstico e tratamento. O corpo passou a ser visto como uma máquina e as deficiências como disfunções mecânicas, observam Carvalho-Freitas e Marques (2007). John Locke revolucionou as doutrinas sobre a mente humana, argumentando que a experiência é a base de todo o conhecimento. Ele concebeu a deficiência mental como uma carência de ideias

e operações intelectuais, similar ao estado de um recém-nascido, abrindo a possibilidade de que a experiência e o ensino pudessem suprir essas carências.

Os pressupostos de Locke inspiraram médicos como Itard, que educou o menino selvagem de Aveyron, contrariando diagnósticos de insuficiência intelectual e enfatizando a educabilidade de pessoas com deficiência mental. No entanto, até o século XX, conforme os autores, a deficiência mental manteve-se sob um enfoque médico, baseado na herança genética e no fatalismo biológico. A modernidade, descrita por Foucault (1999, 2008) como sociedade disciplinar ou normalizadora, concebia a deficiência como desvio da norma, destinando essas pessoas a instituições hospitalares ou psiquiátricas.

Segundo Carvalho-Freitas e Marques (2007), a mudança de status das pessoas com deficiência, de vítimas de um poder sobrenatural para “desviantes” ou doentes, foi marcada pela predominância dos critérios de normalidade definidos pela medicina. No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência começou durante o Império, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES) em 1856. A institucionalização dessas pessoas para cuidados profissionais tornou-se a via preferencial das ações sociais.

Nas décadas de 1960 a 1980, a normalidade ainda prevalecia como matriz de interpretação da deficiência no Brasil, dizem os autores. No entanto, as ações começaram a focar na reabilitação das pessoas com deficiência para sua integração na sociedade. O objetivo era minimizar os desvios, buscando a integração social por meio da reabilitação e adequação ao sistema social, concebendo a deficiência como um fenômeno individual. Essa matriz de interpretação ainda é comum na atualidade. Práticas educacionais e profissionais continuam a segregar pessoas com deficiência em espaços diferenciados, sob cuidados de profissionais especializados. A deficiência é usada como critério de alocação em funções específicas, muitas vezes em setores segregados das empresas. A matriz de interpretação permanece baseada na normalidade, tratando a pessoa com deficiência como “desviante” que precisa se adequar ao ambiente.

Por fim, Carvalho-Freitas e Marques (2007) abordam a matriz de interpretação da inclusão social que tem suas origens no século XX, um período que herda as transformações iniciadas pela Revolução Industrial no século XVIII, na Inglaterra. Este século é marcado por uma intensa produção industrial, avanços tecnológicos e informacionais, acumulação de capital, ascensão e declínio dos movimentos sindicais em prol de melhores condições de trabalho e movimentos de minorias em busca de garantir seus direitos civis, em meio a crises e mudanças.

Durante o século XX, instituições especializadas no atendimento de pessoas com deficiência foram criadas ao redor do mundo, juntamente com programas de reabilitação. Organizações intergovernamentais, como a ONU (Organização das Nações Unidas), OMS (Organização Mundial da Saúde), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OIT (Organização Internacional do Trabalho), começaram a apoiar a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência, promovendo um intercâmbio de conhecimentos sobre o tema.

Nas décadas de 1960 e 1970, especialmente nos Estados Unidos, houve uma forte defesa dos direitos humanos e civis por movimentos sociais de minorias. Este movimento da sociedade, de grupos minoritários e das próprias pessoas com deficiência, contribuiu para o surgimento de uma nova perspectiva ideológica, com forte ênfase nos direitos, na iniciativa individual e na autonomia dessas pessoas.

Atualmente, segundo os autores, os estudos sobre a inserção de pessoas com deficiência se posicionam sob a égide de dois paradigmas políticos internacionais dominantes. O primeiro, derivado dos Estados Unidos e Canadá, foca em fortes medidas antidiscriminação, com ênfase nos direitos civis e no modelo de vida independente para pessoas com deficiência. O segundo paradigma, prevalente em países europeus, depende substancialmente de cotas compulsórias de emprego e de uma extensa ação do Estado. É nesse segundo paradigma que o Brasil se enquadra.

Dessa forma, argumentam Carvalho-Freitas e Marques (2007), a deficiência começou a ser interpretada menos como um desvio da norma e mais como um fenômeno contingencial que requer ajustes na sociedade para ser inclusiva e acessível a todos. Essa nova matriz de interpretação propõe que as ações sociais devem se ajustar às necessidades das pessoas com deficiência, promovendo sua plena participação com base em suas potencialidades. As organizações e a sociedade devem se reconfigurar para garantir a inclusão e participação plena dessas pessoas. Essa matriz de interpretação da inclusão social é recente e ainda está em processo de incorporação. No entanto, ela representa uma mudança significativa na forma como a deficiência é concebida, destacando a necessidade de ajustar o ambiente social para incluir todas as pessoas, independentemente de suas capacidades.

A análise das matrizes de interpretação da deficiência feita pelos autores, revela uma evolução significativa na forma como a sociedade percebe e trata as pessoas com deficiência. A normalidade serviu como a matriz predominante até recentemente. Nessa matriz, a deficiência era vista como um desvio da norma estabelecida. Essa perspectiva, enraizada na Idade Moderna, focava em ajustar os indivíduos à norma através de tratamentos médicos e

institucionalização. O foco era predominantemente na cura e na adaptação dos deficientes aos padrões sociais preexistentes, relegando-os muitas vezes a espaços segregados e especializados.

Com a consolidação dos movimentos sociais, apontam Carvalho-Freitas e Marques (2007), a inclusão social emergiu como uma nova matriz de interpretação. Essa mudança, influenciada pelas lutas em prol dos direitos civis e pelas pressões de organizações internacionais, trouxe uma visão mais humanitária e igualitária. A inclusão social enfatiza a necessidade de adaptar a sociedade para acolher todas as pessoas, independentemente de suas capacidades. Nesse contexto, as pessoas com deficiência começaram a ser vistas como membros ativos da sociedade, cujas potencialidades deveriam ser reconhecidas e valorizadas.

2.2 A DIFERENÇA EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Carvalho-Freitas e Marques (2007) abordam a história da interpretação da diferença com foco na compreensão da inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho. É interessante, contudo, trazer a questão da interpretação da diferença para o campo da cultura escolar, ou seja, compreender as matrizes interpretativas da diferença na prática escolar. Essa compreensão é obtida dialogando com Veiga-Neto (2000) e Souza (2015).

Veiga-Neto (2000) fundamenta sua análise nas obras de Foucault (1999, 2008) e Bauman (1998) para explorar a relação entre normalidade e exclusão. Foucault (1999, 2008) é um pilar teórico central ao tratar do “anormal” como uma construção discursiva e social, vinculada ao biopoder e ao controle social. Bauman (1998) complementa essa discussão ao abordar a modernidade e suas ambivalências. Autores como Deleuze (1988) e Skliar (1999) também são mencionados, contribuindo para a compreensão dos processos de exclusão educacional e social com base nas normas estabelecidas pela sociedade moderna.

Essa perspectiva crítica adotada por Veiga-Neto (2000) permite refletir sobre a inclusão não apenas como um ato de acolhimento, mas também como uma forma de perpetuar mecanismos de controle, exclusão e produção de sujeitos marginalizados. As políticas de inclusão, embora carreguem um potencial positivo, estão frequentemente ligadas a dispositivos de poder que mantêm certas hierarquias sociais e econômicas.

A inclusão escolar, segundo Veiga-Neto (2000), não é um simples processo de inserção de indivíduos em ambientes previamente estabelecidos, mas um fenômeno permeado por forças de controle social que, paradoxalmente, podem reforçar a exclusão. A ideia de inclusão muitas vezes carrega consigo dispositivos de poder que definem e delimitam os “normais” e os “anormais”, reproduzindo hierarquias sociais e marginalizações.

O autor ressalta que a inclusão dos considerados “anormais” não é apenas uma ação educacional ou social, mas também uma forma de biopoder, na qual as políticas de inclusão servem para manter o controle sobre corpos e mentes, favorecendo a burocratização e especialização do saber técnico. Os gestores e especialistas emergem como figuras centrais nesse processo, legitimando as políticas inclusivas ao mesmo tempo que reforçam as normatividades que sustentam a exclusão.

Além disso, o autor utiliza a contribuição de Deleuze (1988) para discutir a ideia de repetição e diferença, focando em como a sociedade moderna busca padronizar comportamentos e identidades, patologizando aqueles que se afastam da norma. Skliar (1999), por sua vez, acrescenta reflexões sobre a alteridade e como a deficiência é historicamente tratada como um desvio que justifica a exclusão.

Veiga-Neto (2000) desafia a compreensão tradicional de inclusão, propondo uma visão crítica na qual as políticas inclusivas estão entrelaçadas com os mecanismos de exclusão. Ao analisar os dispositivos culturais e éticos envolvidos, ele questiona a eficácia de tais políticas na promoção de uma verdadeira transformação social.

A política de patologização dos sujeitos, conforme o autor, refere-se ao processo de atribuição de diagnósticos médicos ou psicológicos a comportamentos, identidades ou condições que fogem às normas sociais. Este processo tem implicações profundas para a inclusão e exclusão, especialmente em ambientes como escolas, hospitais e sistemas de justiça. Ao definir o que é “normal”, a sociedade cria barreiras para aqueles que não se enquadram nessas normas, marginalizando-os e justificando sua exclusão.

Historicamente, diferentes grupos marginalizados foram alvos dessa patologização, desde pessoas com deficiência e transtornos mentais até minorias étnicas, de gênero ou orientação sexual. Ao rotular essas identidades como “anormais”, o processo de patologização legitima tratamentos diferenciados e intervenções que buscam “corrigir” essas supostas anormalidades, o que reforça a exclusão.

Instituições como escolas, segundo Veiga-Neto (2000) frequentemente adotam práticas baseadas em diagnósticos que, ao invés de promoverem a inclusão, separam e segregam os sujeitos. Por exemplo, crianças diagnosticadas com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) muitas vezes são retiradas das salas de aula regulares e colocadas em ambientes especiais. Ao fazer isso, limita-se sua participação plena no sistema educacional e perpetua-se a ideia de que precisam ser “corrigidas” para se encaixarem no modelo normativo.

As intervenções médicas ou terapêuticas, embora com boas intenções, podem reforçar estigmas. A atribuição de um diagnóstico pode tornar o indivíduo “diferente” aos olhos da sociedade, argumenta Veiga-Neto (2000), dificultando seu acesso a direitos fundamentais, como educação de qualidade, trabalho e inclusão social. Essa estigmatização gera preconceito e discriminação, marcando os sujeitos como “problemáticos” e excluindo-os de espaços comuns.

No campo educacional, a patologização tem efeitos particularmente graves, aponta o autor. Alunos que não se ajustam às expectativas normativas são diagnosticados com transtornos e tratados como desviantes. Em vez de acolher a diversidade nas formas de aprender, o sistema educacional tende a excluir aqueles que não se encaixam nos padrões esperados. A inclusão, nesses casos, torna-se mais um mecanismo de controle do que de verdadeira transformação social.

A inclusão escolar, segundo Veiga-Neto (2000), é um fenômeno complexo. Em vez de representar apenas o acolhimento de indivíduos, ela está imbuída de dispositivos de poder que definem e controlam quem é incluído ou excluído. As políticas inclusivas, ao tentarem acomodar os “anormais”, acabam reafirmando a exclusão ao criar padrões de normalidade que marginalizam aqueles que não se adequam.

A verdadeira inclusão, conclui Veiga-Neto (2000), requer uma mudança de perspectiva. Em vez de normalizar os indivíduos por meio de diagnósticos, deve-se valorizar a diversidade humana como parte essencial da sociedade. Movimentos sociais que lutam pela despatologização das identidades marginalizadas propõem uma ruptura com a lógica que vê a diferença como um problema a ser corrigido.

Nesse sentido, é necessário desconstruir a política de patologização e criar políticas públicas que garantam a inclusão plena de todos. Isso significa reconhecer e valorizar as diferenças, promovendo a aceitação e participação de todos os indivíduos na sociedade. A patologização, ao reduzir as identidades a rótulos diagnósticos, reforça a exclusão e impede a criação de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Ao trazer essas discussões para o campo educacional, Veiga-Neto (2000) nos convida a refletir sobre como as políticas de inclusão podem, de fato, promover mais exclusão ao seguir uma lógica normatizadora. A inclusão, para ser eficaz, precisa ir além da simples acomodação de indivíduos, rompendo com as normas que os marginalizam e reconhecendo o valor da diversidade em todas as suas formas.

Souza (2015) inspirado na obra de Said (2007), o *Orientalismo*, apresenta uma discussão sobre deficiência e a construção de normas sociais e culturais em relação à condição

humana como um tema relevante que permeia as obras de diversos autores e pensadores, sendo desenvolvida sob a ótica das teorias pós-coloniais e anticoloniais. O conceito de “deficiencialismo” surge como uma reflexão crítica do autor sobre como as narrativas dominantes definem e categorizam a deficiência, posicionando indivíduos como “outros” em relação a um padrão de normalidade. A definição de normalidade, no entanto, é questionável. Quando se considera que o normal é simplesmente o que ocorre com mais frequência, abre-se espaço para reavaliações profundas sobre o que é considerado defeituoso ou inferior. As definições de deficiência são exploradas, revelando que elas não se limitam apenas aos aspectos físicos ou mentais, mas refletem uma construção ideológica que busca perpetuar uma noção de perfeição.

Nesse sentido, surge uma interrogação sobre quem define os padrões de perfeição e a legitimidade, promovendo a marginalização da voz das pessoas com deficiência, que frequentemente são tratadas como objetos de estudo e não como sujeitos independentes. Há uma crítica ao fato de que a maioria da literatura acadêmica busca traduzir a experiência da deficiência para um público “normal”, perpetuando uma forma de exclusão e opressão. Assim, questiona-se a possibilidade de pensar a deficiência fora das amarras da ideologia do corpo perfeito, enfatizando a necessidade de uma reavaliação das narrativas que cercam a deficiência e a inclusão. Esta discussão é fundamental para ampliar a compreensão sobre as interseções entre normalidade, deficiência e a construção social da identidade, buscando uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação aos “outros”. Para o autor:

O deficiencialismo seria uma analogia ao orientalismo, composto por um conjunto de discursos nos quais o normal define, inventa o deficiente, tendo a si mesmo como padrão de normalidade. No entanto, essa normalidade não é fixa. A normalidade é um lugar por onde as definições passam. Um aluno cego ou um aluno com baixa visão, ambos seriam entendidos como anormais, deficientes, em um ambiente onde predominassem pessoas videntes, pois tais definições seriam criações, invenções da normalidade que, neste contexto, é composta pelas pessoas que enxergam (Souza, 2015, p.76-77).

O autor conclui que a relação entre os conceitos de normalidade e deficiência é muito mais complexa do que uma simples dicotomia. Sua pesquisa visa desconstruir os binarismos existentes e explorar as nuances e interseções entre esses conceitos, destacando a importância de olhar além das categorias normais e deficientes, buscando compreender as estruturas sociais e educacionais que influenciam essas definições. O autor também enfatiza a necessidade de repensar a forma como se aborda o ensino e a aprendizagem, acompanhando a diversidade e a complexidade das experiências dos alunos. Em suma, sua pesquisa se propõe a entender melhor

as questões que surgem nesse contexto, a fim de desenvolver uma abordagem mais inclusiva e justa nos processos educacionais.

Relacionando o que foi exposto nas duas seções anteriores, pode-se notar que o modo como a escola historicamente interpretou e continua interpretando a diferença, reproduz a matriz interpretativa colonial analisada por Carvalho-Freitas e Marques (2007). Adotando uma perspectiva epistemológica decolonial, busca-se nesta seção refletir sobre alternativas a essa matriz interpretativa colonial, trazendo para a reflexão o modo como os Karitiana, povo indígena da Amazônia, interpretam a diferença.

Araújo (2022) confronta a ideia de que os povos indígenas brasileiros praticam infanticídio generalizado contra pessoas com deficiência. Essa noção, herdada do período colonial é ainda reforçada por narrativas conservadoras que simplificam e distorcem a diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil. Ao examinar o povo Karitiana, Araújo (2022) expõe como essas generalizações desconsideram as especificidades de cada grupo, revelando uma tendência colonial de desumanizar e homogeneizar as culturas indígenas.

A pesquisa realizada por Araújo (2022) com os Karitiana demonstra a presença de uma visão inclusiva da deficiência. Na língua dos Karitiana, o termo “osikirip” designa pessoas com características que poderiam ser consideradas deficiência de acordo com os critérios ocidentais, mas que, dentro da sociedade karitiana, desempenham papéis importantes e são integrados à vida social. A autora explica que no idioma karitiano, “osikirip” é um termo formado pela justaposição de “O”, que significa cabeça, e “sikirip”, que expressa ideias como danado ou doido, abrangendo várias situações. Araújo (2022) relata que o termo pode ser traduzido como pessoas com deficiência ou “especiais”, e os Karitiana têm seus próprios critérios para definir quem é considerado “osikirip”, observando características corporais e comportamentais, como a “raiva”, um comportamento que não se restringe aos “osikirip”.

O olhar crítico de Araújo (2022) revela a necessidade de descolonizar a percepção sobre deficiência e inclusão entre os povos indígenas. Ao contrário da exclusão, os Karitiana integram os “osikirip” em atividades centrais, como a caça, adaptando suas capacidades às necessidades da comunidade. Essa prática contraria a visão ocidental de marginalização e nos leva a reconsiderar os pressupostos sobre a deficiência, questionando os preconceitos arraigados no imaginário colonial que ainda influenciam o discurso sobre a população.

Os estudos mais recentes têm evidenciado a linguagem como uma linha de força, capaz de produzir apagamentos, silenciamentos e estigmatizações; portanto, o próprio termo deficiência precisou ser transformado para perder seu caráter abjeto e evidenciar sua relação com as questões que envolvem o contexto sociocultural em interação esses corpos. Assim, o

termo transtorno tem sido incorporado para permitir uma análise mais ampla das limitações que o corpo da pessoa com deficiência pode enfrentar e ao mesmo tempo, em diversos casos, superar.

2.3 A DEFICIÊNCIA E OS TRANSTORNOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Tabela 3, a seguir, visa sistematizar as questões relacionadas à deficiência e aos transtornos no contexto da educação, com foco na atuação do professor de apoio. A análise aborda as implicações dessas condições tanto no plano individual quanto coletivo, considerando suas relações com as práticas pedagógicas, a construção da identidade profissional e as abordagens metodológicas adotadas por esse profissional.

Tabela 3 – Deficiência e transtornos: distinções e interseções

Aspecto	Deficiência	Transtornos	Impactos no Ensino e na Prática Docente
Definição	A deficiência é caracterizada por uma limitação ou perda em uma ou mais funções físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais de uma pessoa.	Transtornos referem-se a condições que afetam o funcionamento psicológico, cognitivo ou comportamental de um indivíduo, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou Transtornos de Aprendizagem.	Ambas as condições exigem práticas pedagógicas diferenciadas para atender às necessidades específicas de cada aluno.
Exemplos Comuns	Deficiência auditiva, visual, motora ou intelectual.	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Discalculia, Transtorno do Espectro Autista (TEA).	Esses transtornos podem afetar a capacidade de aprendizagem e a interação social do aluno, demandando ajustes metodológicos no ensino.
Características de Intervenção Pedagógica	Adaptação do conteúdo, uso de tecnologias assistivas, apoio psicopedagógico.	Estratégias de modulação comportamental, métodos de ensino individualizados, apoio psicopedagógico focado na reorganização cognitiva.	O professor de apoio deve desenvolver soluções pedagógicas específicas para cada aluno, levando em conta as dificuldades e potencialidades.
Abordagem Curricular	Currículo modificado e adaptação de materiais didáticos.	Modificação nas metodologias de ensino para facilitar a aprendizagem de alunos com dificuldades específicas.	Flexibilidade no currículo, com ajustes tanto em conteúdo quanto em metodologia de ensino, é fundamental para atender todos os alunos.
Desafios para o Professor de Apoio	Lidar com a diversidade de necessidades de cada aluno, adaptando práticas pedagógicas e recursos para promover a inclusão.	Compreender as dificuldades cognitivas e comportamentais dos alunos, ajustando estratégias para criar um ambiente de aprendizagem produtivo.	O professor de apoio precisa ter um conhecimento aprofundado das diferentes deficiências e transtornos para oferecer o suporte adequado.

Impacto na Identidade Profissional	O professor de apoio, ao lidar com a deficiência, tem sua identidade profissional constantemente desafiada a buscar novas formas de apoio e adaptação pedagógica.	O professor de apoio desenvolve uma identidade mais reflexiva, adquirindo experiência e confiança para lidar com diferentes transtornos e suas particularidades.	A experiência de lidar com alunos com deficiência e transtornos contribui para a construção de uma identidade profissional mais resiliente e adaptativa.
Base Teórica e Instintiva	As soluções pedagógicas frequentemente se ancoram em teorias de adaptação curricular, inclusão e apoio psicopedagógico.	As intervenções são baseadas em teorias comportamentais, cognitivas e da psicopedagogia, com ênfase na personalização do ensino	A experiência de lidar com alunos com deficiência e transtornos contribui para a construção de uma identidade profissional

Fonte: elaborada pela autora (2025)

No contexto educacional, as diferenças e semelhanças entre deficiência e transtornos são aspectos fundamentais para a construção de uma pedagogia inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos os alunos. A deficiência refere-se a uma limitação funcional que pode afetar aspectos diversos do funcionamento humano, como mobilidade, percepção ou comunicação, e frequentemente exige adaptações físicas, tecnológicas ou curriculares para garantir a plena participação do aluno no processo educacional. Essas adaptações, em muitos casos, são permanentes, demandando um planejamento cuidadoso e individualizado. Já os transtornos, como os transtornos de aprendizagem, os distúrbios emocionais ou os transtornos do espectro autista, afetam de maneira mais complexa as funções cognitivas, comportamentais e emocionais. Diferentemente da deficiência, que pode estar associada a uma condição física ou sensorial estática, os transtornos exigem acompanhamento contínuo e flexível, uma vez que sua manifestação pode variar ao longo do tempo, dependendo do contexto e das intervenções realizadas.

Embora apresentem distinções, deficiência e transtornos possuem pontos de intersecção que exigem uma abordagem pedagógica personalizada. A personalização do ensino vai além da simples adaptação de conteúdos, englobando também a criação de um ambiente educacional que favoreça a participação ativa e o desenvolvimento integral do aluno. Esses dois grupos demandam atenção especializada, que reconheça e potencialize suas capacidades individuais, ao mesmo tempo em que cria oportunidades para superar as limitações que se apresentam. Em um ambiente escolar inclusivo, é importante que o professor de apoio mantenha uma postura reflexiva e adaptativa, capaz de compreender as necessidades específicas de cada aluno e responder de maneira eficaz, ajustando o ritmo das aulas, as estratégias de ensino ou as formas de avaliação.

Portanto, as distinções entre deficiência e transtornos são importantes para entender a natureza das necessidades de cada aluno. Contudo, a intersecção entre essas condições também revela que ambas exigem flexibilidade e personalização no ensino. O papel do educador é atuar como facilitador desse processo, sempre em consonância com as necessidades individuais e coletivas da sala de aula.

CAPÍTULO 3

NARRATIVA DE MINHA EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA DE APOIO

Neste último capítulo, narro e analiso minha experiência docente como professora particular de apoio. Primeiramente, apresento os alunos que escolhi como sujeitos da pesquisa. Em seguida, relato algumas atividades pedagógicas que desenvolvi com eles. Por fim, reflito sobre aspectos intuitivos e teóricos que subsidiaram tais atividades.

3.1 O PROFESSOR DE APOIO E OS DILEMAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Nesta seção, abordo o surgimento do professor de apoio no contexto da história da Educação no Brasil. Faz-se necessário, inicialmente, o esclarecimento sobre o que estou chamando de professor de apoio. O discurso da inclusão desenvolvido, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX, produziu alterações no espaço escolar, introduzindo neste novos atores e práticas. Dentre os novos atores está o professor de apoio, que pode ser aquele profissional da educação contratado pela escola para atuar na sala de aulas dando apoio ao professor regente, quanto o profissional da educação contratado pelos tutores da criança ou adolescente para o ensino domiciliar de reforço. O trabalho do professor de apoio não se confunde com o atendimento domiciliar, tipo de serviço prestado pela escola a alunos impossibilitados momentaneamente de frequentar as aulas.

A educação das pessoas com deficiência no Brasil experimentou transformações significativas ao longo dos séculos, refletindo as mudanças sociais, políticas e jurídicas no país. Esse processo foi influenciado por diversos estudiosos e legislações. A seguir, são apresentados alguns marcos históricos, fundamentados na literatura acadêmica sobre o tema.

Durante a maior parte do período colonial e imperial do Brasil, as pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas e excluídas do convívio social e da educação. De acordo com Mazzotta (2005), a falta de políticas públicas específicas nesse período levou à associação da deficiência com a caridade e o assistencialismo. A educação formal voltada para esses indivíduos praticamente não existia, e o preconceito e a exclusão eram comuns.

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, representa o início da educação formal para pessoas com deficiência no Brasil, conforme Carvalho (2012). Essas instituições, situadas no Rio de Janeiro, foram as

pioneiras no atendimento a alunos com deficiências sensoriais, como cegueira e surdez. No entanto, a abordagem educacional adotada era segregada, seguindo um modelo médico-pedagógico que priorizava a reabilitação em detrimento da educação plena desses indivíduos.

No início do século XX, a educação segregada continuou a ser a norma. As instituições eram predominantemente voltadas para o atendimento terapêutico e reabilitador, em vez de promover uma formação integral e inclusão social. Omote (2004) ressalta que a perspectiva vigente defendia que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer em ambientes isolados, afastados do ensino regular.

A Constituição de 1988 representou um avanço significativo nos direitos das pessoas com deficiência, consolidando a educação como um direito universal, essa Constituição foi um marco ao reconhecer o direito à educação como fundamental, promovendo a criação de políticas públicas inclusivas. A inclusão escolar começou a ser considerada um princípio essencial na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), segundo Pimenta e Anastasiou (2002), consolidou o movimento de inclusão ao assegurar que pessoas com deficiência tivessem acesso ao ensino regular. Essa legislação enfatizou a importância da inclusão escolar ao prever o atendimento educacional especializado nas escolas regulares, garantindo que alunos com deficiência pudessem estudar em ambientes comuns, em vez de serem deslocados para instituições segregadas.

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçando seu compromisso com a educação inclusiva. Essa convenção garantiu o direito à educação inclusiva em todos os níveis, obrigando os países signatários a implementarem políticas e práticas que promovam a inclusão. A partir desse momento, o Brasil intensificou o desenvolvimento de estratégias pedagógicas e adaptações para assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares.

Segundo Kassar e Rebelo (2019), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) representou um marco nas diretrizes educacionais do Brasil, uma vez que previa a inclusão total dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. O objetivo principal era eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, buscando uma inclusão efetiva e não apenas formal.

Os autores e documentos mencionados ilustram como a trajetória da educação de pessoas com deficiência no Brasil se transformou, passando de um modelo de exclusão e segregação para um enfoque inclusivo, fundamentado nos direitos humanos e na igualdade de oportunidades. Essa evolução legal e acadêmica revela um compromisso crescente com uma

educação que valoriza a diversidade e busca superar as barreiras históricas. Apesar dos avanços, Veiga-Neto (2000) e Souza (2015) apontam as dificuldades e desafios na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Na escola, o professor de apoio surgiu neste contexto das políticas de educação inclusiva, como um recurso no atendimento educacional especializado. Refletindo a partir de Veiga-Neto (2000) e Souza (2015), penso que o aparecimento do professor de apoio e dos demais recursos do atendimento educacional especializado podem ser compreendidos como uma resistência da escola à mudança. Em lugar de mudar o currículo, a metodologia e a didática, a escola faz adaptações que reforçam a marginalidade da pessoa com deficiência.

3.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Em minha prática como Professora de Apoio, tenho auxiliado alunos diagnosticados por equipe multidisciplinar (psiquiatra, psicopedagogo e psicólogo) como pessoa com deficiência e alunos que não possuem nenhum diagnóstico. Entre as deficiências identificadas em diagnósticos estão Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Explosivo Intermitente (TEI). Descrevo, brevemente, cinco alunos aos quais dei apoio em atividades escolares. Para proteger a identidade dos alunos e seus familiares, não utilizarei seus nomes próprios.

Aluno A

A é um menino de 8 anos, de estatura média e magro, com cabelos enrolados. Sua personalidade carinhosa e afetuosa conquista a todos ao seu redor, pois ele adora dar atenção e compartilhar palavras doces. Ao mesmo tempo, é crítico e observador, sempre questionando e comentando sobre o que vê e ouve com uma maturidade surpreendente para a idade. Mesmo com suas dificuldades, que às vezes o fazem se perder em meio a pensamentos ou ficar inquieto na aula, ele é extremamente divertido e criativo, criando histórias que me fazem sempre rir. Sua energia e espontaneidade fazem com que cada momento ao seu lado seja uma aventura, e sua curiosidade insaciável revela um garoto cheio de vida.

Por indicação da professora do aluno A, que foi minha professora na Educação Básica, a mãe do aluno A buscou apoio escolar particular comigo. O aluno possuía, à época do primeiro encontro, em 2022, 8 anos de idade e cursava o quarto ano do ensino fundamental. No primeiro encontro, costumo realizar uma avaliação do aluno. Identifiquei as seguintes dificuldades de aprendizagem do aluno A: interpretação de texto, operações matemáticas e tabuada.

Quando essa mãe buscou apoio pedagógico particular comigo, o aluno A não tinha passado por uma avaliação psicopedagógica para descobrir possíveis causas de sua dificuldade de aprendizagem. Três meses após o início do apoio com as aulas particulares, avaliei juntamente com a professora do aluno A que as dificuldades permaneciam. Diante disso a professora sugeriu aos pais do aluno A que buscassem profissionais especializados para realizar uma avaliação psicopedagógica. A equipe multidisciplinar composta por neurologista, psicólogo e psicopedagogo diagnosticou o aluno A com TDA e traços de dislexia. De posse desse diagnóstico, alterei o trabalho pedagógico com o aluno A, como será relatado mais adiante.

O Transtorno de Déficit de Atenção (TDA) mencionado é uma condição neuropsiquiátrica que se caracteriza por sintomas persistentes de desatenção, afetando negativamente o desempenho acadêmico, ocupacional e social dos indivíduos, sem a presença significativa de hiperatividade ou impulsividade. Segundo Rohde (2004) e Mattos (2001), o TDA envolve dificuldades na manutenção da atenção, organização e conclusão de tarefas, além de problemas na memória de trabalho. Esses déficits podem levar a dificuldades significativas na vida diária.

Rodrigues (2018) alega que o TDA é frequentemente subdiagnosticado, pois a ausência de hiperatividade pode levar a uma menor visibilidade dos sintomas. Rodrigues (2009) destaca que o TDA pode se manifestar de formas variadas, afetando funções executivas, como planejamento, organização e gerenciamento de tempo. De acordo com Mattos (2001), o TDA pode ser entendido como parte do espectro TDA, no qual os indivíduos apresentam predominantemente sintomas de desatenção, enfatizando que, embora esses indivíduos não exibam hiperatividade, ainda enfrentam desafios significativos relacionados à autorregulação e ao controle atencional. O TDA é uma condição complexa que requer uma abordagem diagnóstica e terapêutica cuidadosa para garantir que os indivíduos afetados recebam o suporte necessário. A compreensão do TDA envolve considerar as múltiplas dimensões cognitivas e comportamentais que contribuem para as dificuldades enfrentadas pelos pacientes.

A dislexia é um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades na precisão e/ou fluência do reconhecimento de palavras, bem como por dificuldades na capacidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem, que é frequentemente inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e ao fornecimento de instrução eficaz na sala de aula. Segundo Machado e Capellini (2014), a dislexia é o resultado de diferenças na forma como o cérebro processa a linguagem, particularmente na região temporo-parietal do hemisfério

esquerdo. A autora enfatiza que a dislexia é frequentemente hereditária e tem uma forte base genética, afetando cerca de 5% a 10% da população escolar, sendo mais comum em meninos do que em meninas.

De acordo com Mota (2012), a dislexia está associada a um déficit fonológico central, que afeta a capacidade de segmentar palavras em seus sons constituintes (fonemas). Ele argumenta que essa dificuldade básica no processamento fonológico impede a formação de representações fonológicas precisas, o que, por sua vez, afeta a capacidade de aprender a ler de maneira eficiente. Seabra e Dias (2004) destacam que, além das dificuldades na leitura, os indivíduos com dislexia podem apresentar problemas em outras áreas, como memória de curto prazo, habilidades motoras finas e grosso-motoras, e habilidades de processamento auditivo.

Em suma, a dislexia é um transtorno de aprendizagem que afeta gravemente a capacidade de ler e escrever. Compreender a dislexia requer considerar fatores neurobiológicos, genéticos e cognitivos que causam essas dificuldades. A identificação precoce e a intervenção adequada são essenciais para reduzir os impactos da dislexia e ajudar as pessoas a desenvolverem estratégias compensatórias.

Aluno B

O segundo aluno também é um menino de 12 anos, que estuda em uma escola particular bem renomada na cidade em que moramos. Ele possui uma estatura média, magro, com pele clara e cabelos pretos desarrumados que combinam perfeitamente com sua energia incansável. Agitado e sempre cheio de ideias, ele parece estar sempre com um pé no mundo real e o outro no mundo da lua, perdido em pensamentos que muitas vezes o afastam da concentração na aula. Muito esperto, ele sabe como me enrolar com desculpas criativas para escapar das tarefas diárias e dos deveres de casa, já que estudar não é, de longe, sua atividade favorita. Crítico e observador, o aluno B não hesita em apontar o que acha incoerente, seja nas lições ou nas regras da aula, sempre com uma opinião afiada e muitas vezes inesperada. Mas, apesar de toda a inquietação e rebeldia, ele tem um bom coração e é querido. Seu momento preferido da aula é quando a campainha do celular toca anunciando o fim da aula, e ele finalmente pode se dedicar ao que realmente gosta: brincar com sua cachorrinha e jogar no celular.

No início deste ano (março de 2024), por indicação de um aluno antigo que não atendo mais, o aluno B chegou até mim. Sua avó me pediu ajuda semanal nos estudos. O aluno B possui laudo em que demonstra o TDAH. Como disse anteriormente, costumo realizar uma avaliação do aluno sempre no primeiro encontro; identificando assim as seguintes dificuldades de aprendizagem do aluno B: dificuldade na leitura e na tabuada, falta de concentração e dispersão muito rápida.

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neuropsiquiátrica que se caracteriza por sintomas persistentes de desatenção, hiperatividade e impulsividade, afetando negativamente o desempenho social, acadêmico e ocupacional dos indivíduos. Segundo Mattos (2001), o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento que surge na infância e pode persistir na adolescência e na vida adulta. O autor destaca que o TDAH envolve déficits na autorregulação, impactando a capacidade de manter a atenção, controlar impulsos e gerenciar comportamentos.

O TDAH não se resume à falta de atenção, mas é um transtorno complexo que afeta múltiplos domínios cognitivos, como a memória de trabalho, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de planejamento e organização. MATTOS et al (2006) argumenta que esses déficits são essenciais para entender a ampla gama de dificuldades enfrentadas pelos indivíduos com TDAH.

De acordo com Polanczyk e Biederman (2007), o TDAH tem uma forte base genética, com estudos de hereditariedade indicando que cerca de 75% dos casos podem ser atribuídos a fatores genéticos. Além disso, eles observam uma alta comorbidade do TDAH com outros transtornos psiquiátricos, como transtornos de ansiedade, depressão e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD).

Assim o TDAH é um transtorno complexo que afeta significativamente a vida das pessoas. Para entender o TDAH, é necessário considerar os aspectos neurobiológicos, cognitivos e comportamentais do transtorno de forma integrada.

Aluno C

O aluno C, um menino de 7 anos, é de estatura média, um pouco acima do peso, de pele morena e cabelos pretos e enrolados, sempre bagunçados. Estudava, à época em que o atendi, em uma das escolas municipais da cidade de Uberlândia. Vem de uma família de classe média que se esforça para dar uma melhor educação e ensino. Extremamente agitado, ele está sempre em movimento. Inteligente e curioso, adora explorar e descobrir novas coisas, mas sua curiosidade é seletiva; se o assunto não envolve esportes, ele rapidamente perde o interesse e demonstra grande resistência às atividades escolares, pois estudar não é algo que goste.

O aluno C possui o Transtorno Explosivo Intermitente (TEI), que se manifesta em momentos de agressividade, especialmente quando é contrariado ou precisa lidar com frustrações, reagindo com intensidade e dificuldade em controlar os impulsos. Apesar disso, sua esperteza é evidente em como ele lida com as situações do dia a dia, sempre buscando maneiras criativas de evitar o que não lhe interessa, como as tarefas de casa. Mesmo com esse comportamento explosivo, é um menino que busca se expressar e encontrar seu lugar no mundo.

No ano de 2021 após o transtorno que tivemos no nosso país devido ao Covid-19, a tia do aluno C me procurou por indicação de uma outra mãe. O aluno C veio com diagnóstico de TED. A escola na qual estudava à época pediu aos pais um apoio pedagógico além da sala de aula. A responsável me relatou que ele possuía uma dificuldade na alfabetização e estava muito atrasado nos estudos, não conseguindo então acompanhar a classe.

Nesse primeiro encontro, lembro-me da grande dificuldade que tive em interagir com o aluno C e realizar as atividades preparadas para iniciarmos a alfabetização. Também me recordo como se fosse hoje de chegar na casa dele com uma caixa cheia de jogos e EVA para iniciarmos a introdução ao estudo das sílabas.

O Transtorno Explosivo Intermitente (TEI) é uma condição psiquiátrica caracterizada por episódios recorrentes de explosões de raiva desproporcionais em relação ao estímulo desencadeador, com agressividade verbal ou física, que ocorrem de forma impulsiva e não premeditada. Segundo Barreto (2009), o TEI envolve a incapacidade de controlar os impulsos agressivos, resultando em reações desmedidas que podem levar a consequências negativas nos relacionamentos pessoais, profissionais e na saúde mental dos indivíduos afetados.

De acordo com Graeff (2011), o TEI tem uma base neurobiológica relacionada à disfunção em circuitos cerebrais que envolvem o córtex pré-frontal e a amígdala, áreas responsáveis pelo controle dos impulsos e pela regulação emocional. Fatores genéticos, traumas precoces e estressores ambientais também contribuem para o desenvolvimento do transtorno. Dalgalarondo (2009) ressalta que o diagnóstico do TEI deve ser feito com cautela, considerando-se a exclusão de outras condições médicas ou psiquiátricas que possam explicar o comportamento explosivo, como transtornos de humor ou de personalidade. Além disso, é essencial que o diagnóstico leve em consideração a frequência e a intensidade dos episódios de explosão de raiva, que são excessivos em relação à provocação.

Gorenstein e Andrade (2015) enfatizam a importância de intervenções psicossociais e farmacológicas no tratamento do TEI. Estratégias de psicoterapia, como a terapia cognitivo-comportamental, são eficazes no ensino de técnicas de controle de raiva e reestruturação cognitiva.

Um aluno com Transtorno Explosivo Intermitente (TEI) enfrenta dificuldades no controle de impulsos, manifestando explosões de raiva desproporcionais que afetam suas interações sociais e o ambiente escolar. Esses episódios podem prejudicar o aprendizado, causando conflitos com colegas e professores, além de dificultar a adaptação às regras escolares. Intervenções terapêuticas são essenciais para promover o controle emocional e o desenvolvimento acadêmico.

Portanto, o Transtorno Explosivo Intermitente é uma condição de origem multifatorial que requer uma abordagem terapêutica abrangente, que inclua o tratamento dos impulsos agressivos e a prevenção de seus efeitos devastadores na vida dos indivíduos afetados.

Aluno D

D é um menino de 11 anos que estuda em uma escola particular, é de estatura baixa e acima do peso, com pele morena e cabelos pretos encaracolados. Vem de uma família de classe média e mora em um bairro bem localizado na cidade de Uberlândia. Curioso, ele está sempre interessado em descobrir coisas novas, mas esse interesse se perde rapidamente quando o assunto é a escola, já que estudar não é algo de que goste. Sua verdadeira paixão são os jogos online, nos quais se envolve com uma dedicação intensa, quase impossível de desvincular. Lidar com a ausência do celular é um grande desafio para ele, pois o aparelho se tornou um portal para seus interesses e um refúgio confortável, o que aumenta sua irritabilidade quando precisa se afastar das telas.

O aluno D possui diagnóstico de Autismo e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), e por isso, encontra dificuldades em se organizar e focar nas atividades escolares e do cotidiano, muitas vezes desobedecendo às regras e resistindo às orientações dos familiares. Apesar de sua agilidade e impulsividade, ele é um garoto inteligente e cheio de potencial, que precisa de apoio e compreensão para canalizar sua curiosidade e desenvolver suas habilidades em um ambiente que respeita. Assim sua mãe me procurou para que o ajudasse na organização dos estudos e realização das tarefas escolares.

Alunos com essas diferenças possuem dificuldade em seguir regras e orientações, resultando em comportamentos desafiadores e desobedientes, enfrentando desafios significativos na comunicação social e na interação com os outros, resultando em dificuldades para entender e responder a sinais sociais e emocionais.

O Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD) é uma condição caracterizada por um padrão persistente de comportamento negativista, desafiador, desobediente e hostil em relação a figuras de autoridade. Segundo Barbosa (2022), o TOD se manifesta geralmente na infância e pode incluir comportamentos como raiva, discussões com adultos, recusa-se em obedecer regras ou solicitações, e tendência a irritar deliberadamente os outros. O TOD é frequentemente associado com outros transtornos, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e transtornos de ansiedade. O autor também argumenta que a presença de TOD pode agravar as dificuldades associadas a esses outros transtornos, tornando o manejo clínico mais desafiador.

Segundo Lima (2025), o TOD está associado a fatores genéticos e ambientais, incluindo a exposição a ambientes familiares disfuncionais e a inconsistência na disciplina. Ele ressalta

que a intervenção precoce é crucial para evitar a progressão do transtorno para problemas mais graves de comportamento, como transtornos de conduta. Em poucas palavras, o Transtorno Opositivo-Desafiador é uma condição complexa que exige uma abordagem abrangente para diagnóstico e tratamento. Compreender o TOD envolve considerar fatores genéticos e ambientais, além de implementar intervenções eficazes que envolvam tanto o indivíduo quanto a família.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neuropsiquiátrica caracterizada por déficits persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Segundo Assumpção Junior (2018), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que aparece na primeira infância e persiste ao longo da vida. O autor enfatiza que as características do autismo variam amplamente em termos de gravidade e impacto funcional, refletindo a diversidade do espectro.

Melo (2016) destaca que o autismo envolve dificuldades na reciprocidade sócio emocional, na comunicação não verbal utilizada na interação social e no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. Essas dificuldades podem se manifestar de diferentes maneiras, incluindo a ausência de habilidades de conversação, a incapacidade de fazer amigos e a falta de interesse em interações sociais.

O TEA tem uma base genética significativa, com vários genes envolvidos na etiologia do transtorno. Além disso, fatores ambientais também desempenham um papel na manifestação do autismo. Os autores ressaltam a importância de um diagnóstico precoce e de intervenções baseadas em evidências para melhorar o prognóstico e a qualidade de vida das pessoas com TEA. Silva (2016) argumenta que o autismo é um transtorno multifacetado que exige uma abordagem interdisciplinar para avaliação e intervenção, e destaca a importância de considerar as necessidades individuais de cada pessoa com autismo e de desenvolver estratégias personalizadas que abordem suas dificuldades específicas e fortaleçam suas habilidades.

Assim, o Transtorno do Espectro Autista é uma condição complexa e heterogênea que impacta significativamente a vida dos indivíduos afetados. A compreensão do TEA requer uma abordagem abrangente que leve em consideração os fatores neurobiológicos, genéticos e ambientais que contribuem para o transtorno, bem como a importância de intervenções precoces e personalizadas.

Aluno E (sem diagnóstico)

E é um menino de 13 anos, que estuda na escola particular mais conceituada e exigente da cidade de Uberlândia, conhecida por seus altos padrões acadêmicos. De estatura alta e magra,

com pele clara e cabelos pretos bem penteados, ele se destaca por sua dedicação aos estudos e sua postura educada e respeitosa, sempre simpática com todos ao seu redor. Filho de uma família influente, que mora em um condomínio de luxo, ele tem acesso a inúmeras oportunidades, incluindo sua paixão por carros e motos. Apesar de ser um aluno aplicado e gostar de estudar, ele enfrentou dificuldades para se organizar, dividindo seu tempo entre a carga intensa de estudos e suas atividades extracurriculares. Essa rotina cheia de compromissos, embora desafiadora, não diminui sua tensão e esforço, mostrando ser um jovem determinado a equilibrar suas responsabilidades escolares com suas paixões, sempre com o apoio de sua família que o incentiva a explorar todo o seu potencial.

Mudanças algumas vezes são tortuosas e difíceis, e foi isso que ocorreu com o aluno E. Esse aluno, diferentemente dos outros, não é identificado como pessoa com deficiência. No ano passado a mãe me procurou, pois ele sentiu um grande impacto ao fechar o ciclo do sétimo ano do Ensino Fundamental e iniciar o oitavo ano, considerado um dos mais caóticos no estudo escolar da Matemática. Observei de imediato que a dificuldade em teorias e conteúdos dos anos anteriores estava dificultando a aprendizagem.

3.3 PRATICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

Passo à descrição de algumas atividades pedagógicas que desenvolvi com esses alunos.

Aluno A

Uma das atividades que desenvolvi com o Aluno A teve como objetivo o apoio pedagógico no aprendizado de Matemática, mais especificamente, meu objetivo foi reforçar o domínio das tabuadas de multiplicação e aprimorar o raciocínio rápido nos cálculos matemáticos. Esse objetivo se desdobrou nas seguintes competências: memorização e aplicação das operações de multiplicação; capacidade de resolver problemas matemáticos de maneira ágil e precisa; habilidade de colaborar em grupo; e desenvolver um espírito competitivo saudável. Para tal, utilizei o jogo Bingo da Multiplicação (Figura 3), no qual os materiais necessários foram: cartelas de bingo personalizadas com resultados de multiplicações, fichas de marcação e uma roleta de bingo (globo).

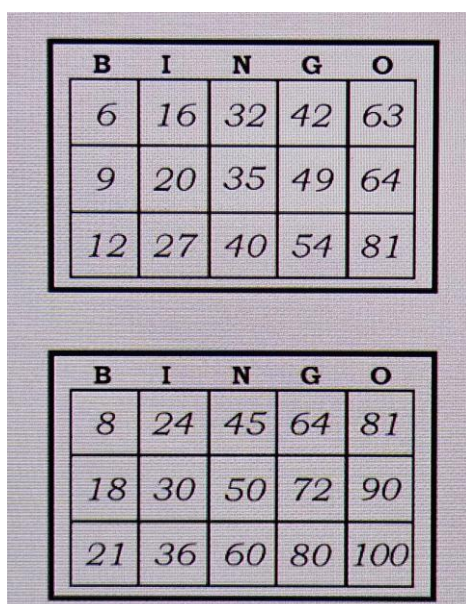
A aula foi iniciada e expliquei os objetivos da atividade e a importância de praticar as tabuadas. Introduzi o jogo de Bingo da Multiplicação, explicando suas regras e como seria conduzido. O aluno recebeu uma cartela de bingo contendo diferentes resultados de multiplicações. Falei que o sorteio das multiplicações seria feito (por exemplo, 3×4) e o aluno

precisaria encontrar e marcar o resultado correto em sua cartela. Assim que completasse uma linha, coluna ou diagonal, gritaria “Bingo!”, teria seus resultados verificados e, estando corretos, ganharia um prêmio. Enquanto sorteava e anunciava as multiplicações, incentivava o aluno a pensar rapidamente para encontrar os resultados corretos em sua cartela.

Observei que o Aluno A demonstrou grande engajamento e entusiasmo. Criou-se um ambiente de competição saudável no qual o aluno desejava vencer. Ao término da atividade, o aluno relatou sua experiência, destacando como a atividade facilitou a memorização das tabuadas de uma forma divertida. Utilizei uma ficha de avaliação formativa para registrar a participação, a rapidez na resolução das multiplicações e as áreas que requeriam reforço. Esse registro seria utilizado para acompanhar o progresso do aluno e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário.

A aula de Matemática utilizando o Bingo da Multiplicação mostrou-se altamente eficaz. O aluno apresentou grande engajamento e motivação, o que facilitou a prática das operações de multiplicação. Consegui avaliar as habilidades de maneira lúdica, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Esse tipo de abordagem não apenas torna o aprendizado mais interessante, mas também promove a interação social e o desenvolvimento emocional do aluno.

Figura 3 - Atividade pedagógica Bingo da Multiplicação



B	I	N	G	O
6	16	32	42	63
9	20	35	49	64
12	27	40	54	81

B	I	N	G	O
8	24	45	64	81
18	30	50	72	90
21	36	60	80	100

Fonte: fotografia do arquivo da autora

Aluno B

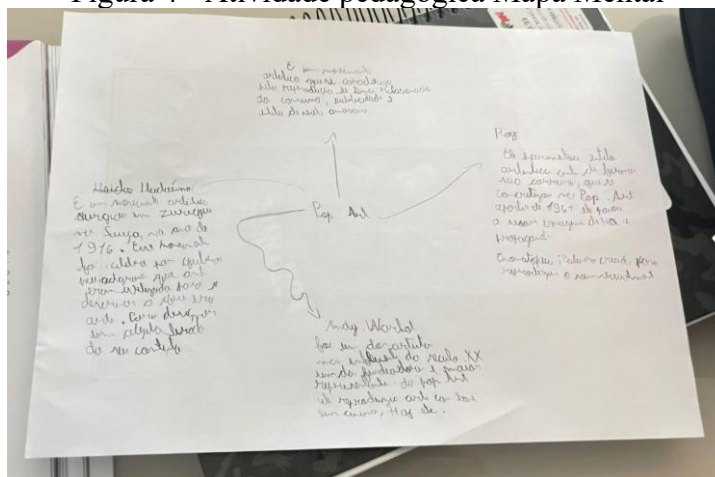
Para facilitar a compreensão de conceitos e melhorar a organização do pensamento crítico, o uso de Mapas Mentais (Figura 4) na organização dos estudos é uma ótima ferramenta de ensino, pois sintetiza e organiza as informações de estudo. Também desenvolve a habilidade de identificar relações entre diferentes eventos e conceitos históricos, e o pensamento crítico e analítico.

Nessa atividade, usei os seguintes materiais: papeis grandes (folha A3 ou cartolinas, canetas coloridas, post-its e computador) para exibir exemplos de mapas mentais. A aula começou com a explicação dos objetivos da atividade e a importância de organizar o pensamento de maneira visual. Introduzi o conceito de mapas mentais e como eles podem ser utilizados para estudar. Mostrei exemplos de mapas mentais já produzidos, explicando cada componente: o tema central, os ramos principais e os detalhes adicionais; destacando a importância de usar cores e imagens para melhorar a memória e a compreensão.

Os temas foram escolhidos e, com os materiais fornecidos, ele começou a criar seus próprios mapas mentais, organizando os eventos, personagens e consequências importantes de cada tema. Ao final da atividade, apresentou seu mapa mental, explicando suas escolhas e a organização das informações. Ele foi incentivado a fazer perguntas e discutimos os mapas apresentados, promovendo uma reflexão coletiva sobre os temas.

Utilizei uma rubrica de avaliação para avaliar os mapas mentais, considerando critérios como clareza, organização, uso de cores e imagens e a precisão das informações. A aula de mapas mentais foi altamente produtiva. O aluno demonstrou grande engajamento e habilidade em organizar e apresentar informações complexas de maneira visual. Consegui avaliar a compreensão dele de forma criativa e interativa, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

Figura 4 - Atividade pedagógica Mapa Mental



Fonte: fotografia do arquivo da autora

Aluno C

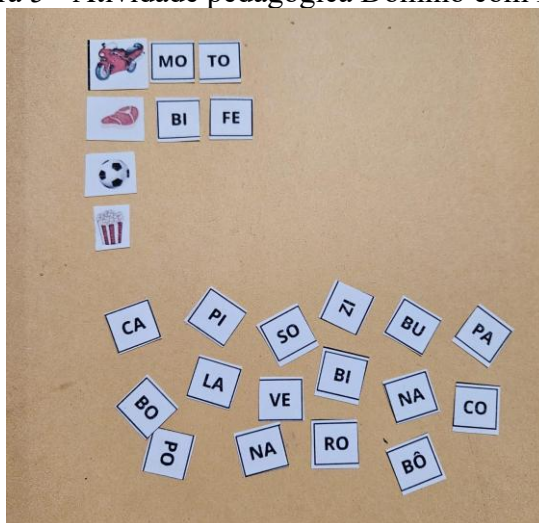
O reconhecimento das letras e a formação de palavras, promovendo a alfabetização de forma lúdica foi uma das atividades desenvolvidas com o Aluno C. Utilizei, nesta aula, o jogo de montar palavras com letras (Figura 5), tendo como objetivos a identificação e associação de letras e a formação de palavras simples.

Expliquei, primeiramente, a atividade e a importância de reconhecer e formar palavras para o processo de alfabetização. Iniciamos o jogo de dominó adaptado com letras explicando como o jogo ajudaria a aprender de maneira divertida. Falei como jogaríamos o dominó com letras. Em vez de números, cada peça do dominó tinha letras que deveriam ser combinadas para formar palavras. Ele devia associar as letras de forma a criar palavras coerentes. Incentivei-o a jogar, ajudando a criar palavras a partir das letras disponíveis e a encontrar combinações possíveis. De acordo com as palavras montadas, anotações sobre a participação e o progresso do aluno na atividade foram feitas. Observei como o aluno C associava as letras e formava as palavras, identificando aquelas que precisavam de mais prática.

Usei uma ficha de avaliação para registrar a habilidade em formar palavras e as áreas que necessitavam de reforço. Essas avaliações foram usadas para fornecer feedback individual ao aluno e para ajustar futuras atividades pedagógicas.

Assim, a aula de alfabetização utilizando o jogo de dominó com letras foi muito eficaz. O aluno demonstrou grande engajamento e motivação, o que facilitou o reconhecimento das letras e a formação de palavras. Consegui avaliar as habilidades do aluno de maneira lúdica, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. Esse tipo de abordagem não apenas tornou o aprendizado mais interessante, mas também desenvolveu habilidades sociais e promoveu a interação.

Figura 5 - Atividade pedagógica Dominó com Letras



Fonte: fotografia do arquivo da autora

Aluno D

Com o Aluno D, precisei propor atividades visando o desenvolvimento de habilidades de organização e gestão do tempo, melhoria da concentração e foco durante as atividades de estudo, incentivando comportamentos positivos através de sistemas de recompensa. A aula prática e interativa, com ênfase em manipulação e visualização, é mais acessível e eficaz para alunos com TEA e TDAH, atendendo às suas necessidades específicas.

A partir da dificuldade de aprendizagem, informada pelos pais do aluno, em conteúdo de geometria, mais especificamente, em sólidos geométricos, iniciei a aula explicando os objetivos da atividade e a importância de desenvolver habilidades de organização e estudo. Mostrei exemplos de sólidos geométricos usando objetos do cotidiano, por meio de fotos e objetos espalhados pelo lugar onde ocorreu a aula (caixa de sapato, bola, lata de refrigerante, cone de papel).

O primeiro recurso usado foi um quadro de madeira com pregos e elásticos coloridos (Figura 6). Pedi para o aluno montar algumas figuras como quadrado, triângulo e retângulo utilizando elásticos. Observei assim que ele dominava a parte inicial das figuras geométricas em duas dimensões. Após esse contato com o material concreto, expliquei para ele os conceitos, características e formas de cada sólido, usando uma linguagem simples e clara, perguntando e incentivando a participação do aluno (Figuras 7 e 8). Após isso, fomos para o caderno, para realizar atividades como um meio de fixar o conteúdo estudado, tendo o material concreto sempre ao seu alcance como apoio.

Apreendi com o Aluno D que aulas práticas e interativas, com ênfase em manipulação e visualização, são mais acessíveis e eficazes para alunos com TEA e TDAH, atendendo às suas

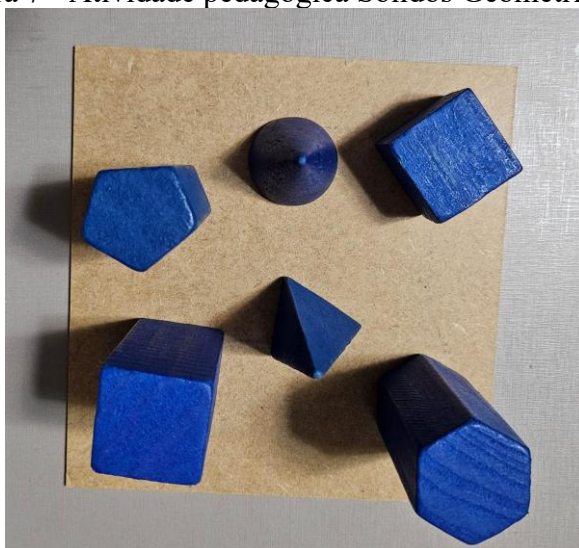
necessidades específicas, pois ajuda a reduzir a ansiedade e a prever as etapas. Pausas rápidas entre atividades para ajudar na transição de uma tarefa para outra facilitam a retomada do foco. Elogiar o esforço, o envolvimento e o progresso ajudam o aluno a manter o foco e a sua motivação.

Figura 6 - Atividade pedagógica Formas Geométricas



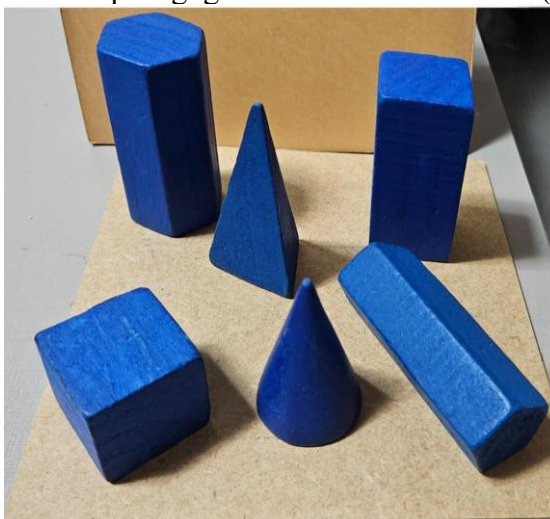
Fonte: fotografia do arquivo da autora

Figura 7 - Atividade pedagógica Sólidos Geométricos



Fonte: fotografia do arquivo da autora

Figura 8- Atividade pedagógica Sólidos Geométricos (vista frontal)



Fonte: fotografia do arquivo da autora

Aluno E

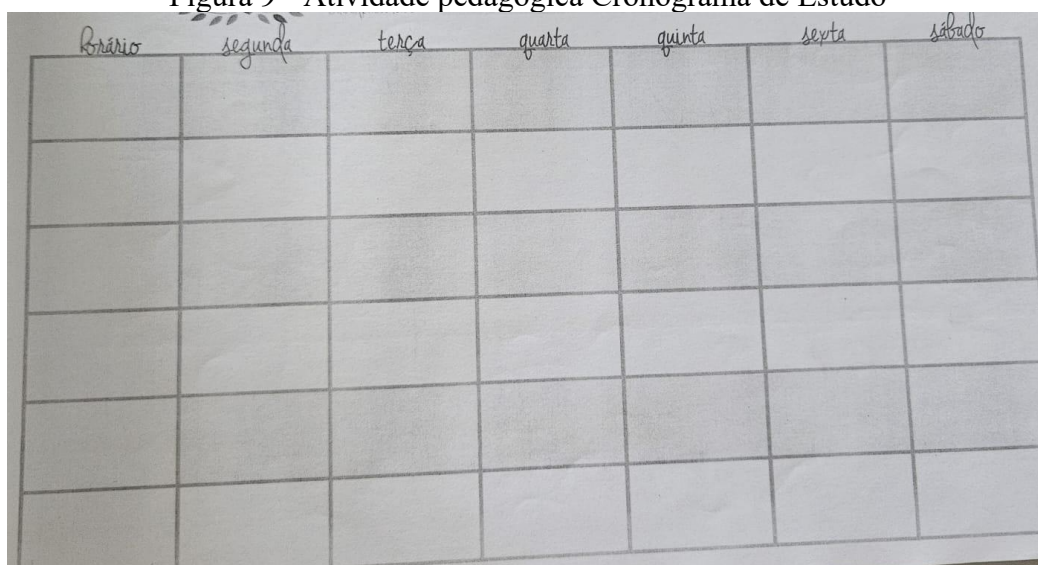
As atividades com o Aluno E visaram melhorar a organização dos estudos em Matemática através da criação de um cronograma e listas de estudo, promovendo a eficiência e a autonomia (Figura 9). Foquei na capacidade de planejar e organizar o tempo de estudo com a melhoria da gestão de tarefas e prioridades, o desenvolvimento de habilidades de autorregulação e acompanhamento do progresso. Os modelos de cronograma semanal, listas de estudo, marcadores de progresso, e ferramentas de gestão de tempo foram os recursos que propus para que esse aluno melhorasse seu desempenho nos estudos.

Explicando a importância de uma boa organização nos estudos de Matemática, apresentei o conceito de cronograma e listas de estudo como ferramentas para ajudar o aluno E a gerenciar seu tempo e acompanhar o progresso. Mostrei como criar um cronograma semanal para organizar o tempo dedicado aos estudos de Matemática; como dividir o conteúdo em blocos de estudo e como alocar tempo para revisão e resolução de exercícios. Em seguida, apresentei exemplos de listas de estudo, que ajudariam a detalhar as tarefas diárias, como ler capítulos, resolver problemas e revisar conceitos. Incentivei a criar seus próprios cronogramas e listas de estudo, com base nas suas necessidades individuais. Auxiliei, também, na elaboração das listas, ajudando a identificar quais tópicos deveriam ser priorizados e como distribuir o tempo de estudo ao longo da semana. Para garantir a eficiência, ensinei o uso de marcadores de progresso para acompanhar a conclusão das tarefas. Incentivei o aluno a construir seus cronogramas e listas de atividades, promovendo discussões sobre diferentes abordagens para a organização dos estudos. Essa interação ajudou a fortalecer a compreensão dos conteúdos estudados.

Foi empregada uma ficha de avaliação para monitorar o progresso do aluno, registrando o cumprimento das tarefas, a organização do tempo e a eficácia das listas de estudo, servindo para fornecer feedback e ajustar as estratégias de ensino conforme necessário.

A aula de organização dos estudos utilizando cronogramas e listas de estudo mostrou-se muito eficaz. O aluno demonstrou maior capacidade de planejar e gerenciar seu tempo de estudo, resultando em uma abordagem mais estruturada e eficiente para a aprendizagem. Consegui, assim, avaliar a implementação das ferramentas de forma prática e interativa, promovendo um ambiente de aprendizagem que favoreceu a autonomia e a autorregulação do aluno.

Figura 9 - Atividade pedagógica Cronograma de Estudo



domingo	segunda	terça	quarta	quinta	sexta	sábado

Fonte: fotografia do arquivo da autora

3.4 A ETNOMATEMÁTICA E A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Revisitar os materiais didáticos descritos na seção anterior, levou-me a refletir sobre os fundamentos teóricos de minha prática como professora de apoio domiciliar. Ficou evidente para mim que minha prática se sustenta numa concepção construtivista de produção do conhecimento centrada num entendimento antropológico do aluno como aprendente. Esse fundamento fez-me buscar formas de ensinar que promovessem a autonomia e o respeito às singularidades e enxergar nisso ressonâncias do conhecimento produzido pela Etnomatemática.

A Etnomatemática tem se consolidado como uma abordagem teórica e pedagógica que desafia a concepção tradicional de matemática como um conhecimento universal e abstrato, desvinculado de contextos socioculturais específicos. Essa área do conhecimento propõe que a Matemática não é apenas um conjunto de regras e fórmulas impessoais, mas um campo do saber construído, vivido e aplicado de maneira distinta em diferentes culturas, comunidades e povos. Nesse sentido, a Etnomatemática sublinha que a cognição matemática é profundamente influenciada pelas realidades culturais, sociais e históricas dos indivíduos, ou seja, a maneira como as pessoas percebem, interagem e utilizam a matemática está diretamente ligada aos seus contextos e experiências de vida.

A discussão sobre a Etnomatemática na educação tem ganhado relevância nos últimos anos, especialmente em relação à educação inclusiva, que busca garantir o acesso ao conhecimento para todos os alunos, independentemente de suas características culturais, cognitivas ou linguísticas. Diversos estudos têm sido realizados para explorar como a Etnomatemática pode contribuir para um ensino de matemática mais inclusivo, contextualizado e significativo. A revisão da literatura sobre o tema revela que autores têm analisado as possibilidades metodológicas e os desafios dessa abordagem pedagógica, destacando a importância de reconhecer e valorizar os saberes matemáticos presentes em diversas culturas e contextos sociais.

Costa e Lucena (2018) discutem, em seu artigo "Etnomatemática: cultura e cognição matemática", como os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem matemática são influenciados pelos contextos culturais. As autoras destacam que a percepção, a memória, a atenção e a linguagem são fatores essenciais para a construção do conhecimento matemático, os quais não ocorrem de forma isolada, mas estão profundamente interligados ao ambiente sociocultural. Costa e Lucena (ano) argumentam que as práticas matemáticas não devem ser vistas apenas como uma forma de conhecimento acadêmico formal, mas também como práticas cotidianas presentes em diversas atividades da vida social, como na arte, na arquitetura, no comércio e na agricultura. A partir dessa perspectiva, a Matemática deixa de ser um conjunto de regras abstratas para ser compreendida como um conhecimento dinâmico, adaptável e fundamental para o cotidiano das pessoas.

Um dos pontos-chave do artigo de Costa e Lucena (ano) é a análise de como as culturas desenvolvem e aplicam a Matemática de maneiras específicas, levando em conta suas necessidades e realidades sociais. As autoras apresentam exemplos de práticas matemáticas em diferentes culturas, como os padrões geométricos da cestaria indígena, os sistemas de contagem de povos africanos e os métodos de medição empregados em civilizações antigas, como a

egípcia. Esses exemplos ilustram a ideia de que a matemática não é uma disciplina homogênea, mas sim um campo de saberes diversos, construído a partir das necessidades e experiências de cada povo. A integração da Etnomatemática no ensino formal, segundo as autoras, permite que os alunos percebam a matemática de maneira mais próxima e significativa, ligando-a diretamente às suas realidades culturais e ao seu cotidiano. Dessa forma, a aprendizagem matemática se torna mais acessível, pois respeita a diversidade cultural dos alunos, ampliando sua compreensão sobre os conceitos e práticas matemáticas.

A relação entre a Etnomatemática e a Educação Inclusiva é explorada por Pinheiro e Rosa (2016), que discutem como essa abordagem pode ser aplicada ao ensino de alunos surdos. O ensino de Matemática para surdos envolve um conjunto de desafios pedagógicos, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas às especificidades linguísticas e culturais dessa população. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois é a língua de instrução para os surdos no Brasil e precisa ser considerada como um elemento fundamental no processo de aprendizagem matemática. Pinheiro e Rosa (2016) destacam que o ensino de Matemática não pode ser tratado de maneira universal, mas deve ser adaptado às realidades culturais e linguísticas dos alunos. Assim, a disciplina é ensinada de forma que se conecte com as experiências dos alunos surdos, utilizando Libras e outros recursos visuais que favoreçam a compreensão dos conceitos matemáticos.

Os autores argumentam que a Etnomatemática, ao considerar as particularidades da cultura surda, pode criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acessível. A integração de Libras no ensino de Matemática torna os conceitos mais tangíveis e compreensíveis para os alunos surdos, pois as práticas pedagógicas são adaptadas às formas de comunicação e expressão dessa comunidade. Além disso, destacam que a inclusão de práticas culturais surdas no processo de ensino pode fortalecer a identidade dos alunos surdos, promovendo sua autoestima e engajamento no aprendizado. Ao reconhecer as formas de saber matemático presentes na cultura surda, a Matemática deixa de ser vista como uma disciplina estranha ou distante da realidade dos estudantes, passando a ser compreendida como um conhecimento que faz parte de suas vivências cotidianas.

Rodrigues (2010), em seu artigo “Educação Matemática Inclusiva”, também discute como os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas para garantir a inclusão de todos os alunos, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. O autor enfatiza que a Educação Matemática Inclusiva não se resume a meras adaptações curriculares, mas envolve uma mudança de postura pedagógica que respeita a diversidade dos alunos. Ele aponta que, para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, os professores devem adotar

metodologias que contemplem as diversidades cognitivas, culturais e sociais dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem em que todos possam participar ativamente do processo educativo.

Rodrigues (2010) também defende que a Etnomatemática pode ser uma ferramenta eficaz para a inclusão, pois ela leva em consideração as experiências culturais dos alunos e oferece uma forma de ensino mais contextualizada e adaptada à realidade dos estudantes. O autor destaca a importância de uma formação continuada dos professores, que deve ser voltada para o desenvolvimento de competências pedagógicas que favoreçam a inclusão de alunos com diferentes características. A formação de professores é fundamental para que esses educadores possam integrar os saberes culturais locais ao ensino da Matemática, criando estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno e que proporcionem uma aprendizagem mais rica e envolvente.

Silva e Rosa (2023) aprofundam a discussão sobre a interface entre a Etnomatemática e a Educação Inclusiva, propondo que as práticas pedagógicas devem ser adaptadas para atender à diversidade cultural e cognitiva dos alunos. Os autores defendem que a Etnomatemática deve ser vista como uma abordagem flexível e dinâmica, capaz de ser ajustada de acordo com as realidades educacionais de cada contexto. Também explicam que a aplicação da Etnomatemática não é uma solução única, mas uma ferramenta que pode ser ajustada para promover um ensino mais inclusivo e equitativo. Eles ressaltam a importância de capacitar os professores para que estes possam adaptar o ensino da matemática, considerando as diversas realidades culturais, sociais e cognitivas dos alunos. A formação continuada, nesse sentido, se torna essencial para garantir que os educadores possam aplicar as metodologias da Etnomatemática de forma eficaz, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e respeitoso com as diferenças.

A revisão da literatura sobre a Etnomatemática e a Educação Inclusiva revela a importância dessa abordagem para a transformação do ensino de Matemática. Ao integrar os saberes culturais locais e considerar as especificidades cognitivas dos alunos, a Etnomatemática contribui para a criação de um ensino mais significativo, contextualizado e acessível. Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado da Matemática, mas também fortalece a identidade cultural dos alunos, promovendo sua autoestima e engajamento no processo educativo. A inclusão da Etnomatemática nas práticas pedagógicas pode, assim, representar uma mudança importante na maneira como a Matemática é ensinada, tornando-a uma disciplina mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural, social e cognitiva dos alunos.

A literatura revisada demonstra que a Etnomatemática, quando aplicada de forma contextualizada e adaptada à realidade dos alunos, pode enriquecer a aprendizagem matemática, tornando-a mais próxima das vivências cotidianas dos estudantes. A adaptação dos métodos pedagógicos, a valorização das experiências culturais e a capacitação dos professores são fundamentais para garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário ao conhecimento matemático, o que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A Etnomatemática, conceito desenvolvido por D'Ambrosio (2001) na década de 1970, propõe uma abordagem alternativa ao ensino da Matemática ao valorizar as diferentes formas de pensamento matemático desenvolvidas por distintas culturas. Essa visão amplia a compreensão da disciplina como um campo do saber dinâmico, historicamente construído e profundamente enraizado em contextos socioculturais específicos. Dentro desse escopo, a Etnomatemática oferece um campo fértil para promover a inclusão no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que tange ao atendimento de estudantes com deficiência.

Em muitos sistemas educacionais tradicionais, a Matemática é abordada de maneira homogênea e abstrata, afastando-se da realidade e da vivência dos alunos. Esse modelo, comumente centrado em uma abordagem ocidental e universalista, frequentemente desconsidera a diversidade de formas de conhecimento matemático que podem ser mais acessíveis a indivíduos de diferentes culturas, contextos e condições de aprendizagem. A inserção da Etnomatemática no processo educacional, ao integrar saberes locais, tradicionais e comunitários, pode facilitar a aprendizagem de estudantes portadores de deficiência, uma vez que respeita suas especificidades e contextos de vida.

Para os alunos com deficiência, o processo de aprendizagem muitas vezes exige adaptações, tanto no conteúdo quanto na forma de ensino, de modo que se respeite sua capacidade de compreender e aplicar os conhecimentos matemáticos. Nesse sentido, a Etnomatemática contribui ao proporcionar uma visão ampliada da Matemática, reconhecendo e valorizando práticas matemáticas adaptadas às realidades de diferentes povos e culturas, e consequentemente, oferecendo um ensino mais flexível e acessível. Por exemplo, ao utilizar conhecimentos matemáticos presentes em práticas culturais, como a geometria na arte indígena ou os sistemas numéricos tradicionais de povos africanos, os professores podem criar estratégias pedagógicas mais concretas e visualmente acessíveis, fundamentais para alunos com deficiências sensoriais, motoras ou cognitivas.

A abordagem etnomatemática também favorece a criação de um ambiente de ensino mais inclusivo e diversificado, no qual as barreiras cognitivas, afetivas e sociais são menos acentuadas. Para estudantes com deficiência cognitiva, o uso de exemplos práticos, como jogos

matemáticos baseados em conhecimentos de outras culturas (por exemplo, o jogo Mancala, comum em várias partes da África), pode ser um método eficaz para desenvolver o raciocínio lógico e matemático. Essas atividades, além de enriquecerem o aprendizado, permitem que os alunos se conectem com o conteúdo de uma maneira mais tangível e significativa.

A valorização das práticas matemáticas culturais também oferece uma nova forma de entendimento sobre a Matemática, permitindo que estudantes com deficiência percebam que a essa disciplina não é apenas um conjunto de regras abstratas, mas uma ferramenta viva e presente em seu cotidiano. Ao aprenderem sobre os saberes matemáticos de suas próprias culturas ou de outras culturas, os alunos se sentem mais envolvidos no processo de aprendizagem, o que pode ser particularmente valioso para aqueles que enfrentam desafios relacionados à deficiência. A Etnomatemática propicia um ambiente onde o aprendizado se torna mais fluido, integrando diferentes estilos de aprendizagem e diferentes necessidades.

Em adição, a Etnomatemática promove o respeito à diversidade cultural e cognitiva, elemento fundamental para o desenvolvimento de um pensamento crítico e inclusivo no contexto escolar. Para alunos com deficiência, essa abordagem não apenas facilita a aprendizagem de conceitos matemáticos, mas também fortalece a autoestima, ao valorizar suas experiências de vida e suas capacidades únicas. O respeito às diversas formas de conhecimento e a construção de um currículo que reflita essas múltiplas perspectivas tornam a Matemática mais acessível, inclusiva e significativa.

Portanto, a Etnomatemática, ao conectar a Matemática escolar com as realidades culturais dos estudantes, oferece uma abordagem poderosa para promover a inclusão de alunos com deficiência. A utilização de práticas culturais matemáticas, adaptadas às necessidades desses alunos, possibilita a superação de barreiras cognitivas e facilita a construção de uma aprendizagem mais acessível, engajante e personalizada. Com isso, ela se configura como uma ferramenta essencial na promoção de um ensino de Matemática mais inclusivo e equitativo para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou culturais.

A educação matemática tem se consolidado como um campo essencial para o desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos, uma vez que aprimora competências fundamentais como o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a interpretação quantitativa do mundo ao seu redor. No entanto, as abordagens tradicionais de ensino, predominantemente expositivas e centradas na transmissão de conteúdo de forma linear, nem sempre atendem à heterogeneidade das salas de aula contemporâneas. Assim, a adoção de metodologias individualizadas surge como um caminho promissor para diversificar as práticas pedagógicas e

potencializar a aprendizagem, permitindo que cada aluno explore a Matemática de maneira mais eficiente e significativa.

Cada indivíduo possui um estilo próprio de aprendizagem, determinado por fatores como habilidades prévias, experiências pessoais e habilidades cognitivas. Enquanto alguns alunos assimilam conceitos matemáticos com maior facilidade por meio de representações visuais, como gráficos e esquemas; outros aprendem por meio da repetição sistemática de exercícios para consolidar o conhecimento. Há ainda aqueles que se beneficiam da aplicação prática dos conteúdos, compreendendo a Matemática com mais profundidade quando conseguem enxergar suas implicações concretas no cotidiano. Portanto, ao considerar essa diversidade, os educadores podem elaborar estratégias didáticas que respeitem as particularidades de cada estudante, promovendo um ensino mais equitativo e eficaz.

Nesse contexto, as atividades práticas desempenham um papel crucial ao tornar a aprendizagem matemática mais dinâmica e envolvente. Quando os alunos são incentivados a manipular objetos, explorar padrões numéricos ou resolver desafios matemáticos aplicados a situações reais, o processo de assimilação dos conceitos se torna mais intuitivo e significativo. Jogos matemáticos, experimentos interdisciplinares, desafios de lógica e simulações computacionais são exemplos de metodologias que transformam a Matemática em uma experiência concreta e interativa, afastando-a da imagem de disciplina abstrata e descontextualizada.

As metodologias ativas de ensino, que colocam o aluno no centro do processo educativo, são mostradas altamente recomendadas na construção do conhecimento matemático. Modelos como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) estimulam a investigação e a resolução de questões complexas, incentivando a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Da mesma forma, a gamificação a incorporação de elementos lúdicos, como benefícios, desafios e recompensas promove um ambiente de aprendizado motivador, no qual os estudantes se sentem mais engajados em explorar e aplicar os conceitos matemáticos. O uso da tecnologia, por sua vez, amplia ainda mais as possibilidades pedagógicas, permitindo a utilização de softwares educacionais, aplicativos interativos e plataformas de ensino adaptativo que personalizam a experiência de aprendizagem.

Além do desenvolvimento das habilidades matemáticas em si, as atividades práticas favorecem o aprimoramento de competências socioemocionais essenciais para a formação dos alunos. O trabalho colaborativo na resolução de problemas estimula a comunicação. Como professora de Matemática, enfrento diariamente o desafio de tornar a disciplina acessível, significativa e motivadora para alunos com diferentes perfis de aprendizagem. A disciplina,

muitas vezes vista como abstrata e distante da realidade, pode gerar resistência por parte dos estudantes, especialmente quando ensinada de forma tradicional. No entanto, ao adotar metodologias individuais, consigo adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno, promovendo um ambiente mais inclusivo e estimulante para a construção do conhecimento.

Cada estudante possui um ritmo e um estilo próprio de aprendizagem, e cabe a mim, como educador, identificar essas particularidades e explorá-las de maneira produtiva. Alguns alunos demonstram grande facilidade com a linguagem algébrica, resolvendo equações de forma intuitiva, enquanto outros examinam abordagens visuais ou manipulativas para compreender os conceitos. Há também aqueles que aprendem melhor aplicando a matemática às situações práticas do dia a dia. Diante dessa diversidade, percebo que o ensino personalizado é uma ferramenta essencial para garantir que nenhum estudante fique para trás.

Nesse sentido, as atividades práticas desempenham um papel fundamental no meu planejamento pedagógico. Quando os alunos são desafiados a resolver problemas reais, utilizando materiais concretos ou ferramentas tecnológicas, percebem um aumento significativo no interesse e no engajamento com o conteúdo. Jogos matemáticos, modelagem de situações cotidianas e desafios investigativos são algumas estratégias que utilizamos para transformar a aprendizagem em um processo mais dinâmico.

As metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do próprio aprendizado, são uma das abordagens que mais valorizam em minha prática docente. A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), por exemplo, permite que os estudantes explorem conceitos matemáticos de forma aplicada, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico. A gamificação, por sua vez, contribui para criar um ambiente desafiador e motivador, no qual os alunos se sentem incentivados a superar obstáculos e aprimorar suas habilidades matemáticas de maneira lúdica.

O uso da tecnologia também tem sido um grande aliado na personalização do ensino. Softwares educacionais, aplicativos interativos e plataformas adaptativas permitem que eu ofereça atividades diferenciadas para cada aluno, respeitando seu nível de desenvolvimento e suas dificuldades específicas. Além disso, percebo que a tecnologia aproxima a Matemática da realidade dos alunos, tornando a disciplina mais concreta e contextualizada para sua geração. Outro aspecto que se observa como essencial é o impacto dessas abordagens no desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Enquanto educador, percebo que a flexibilidade metodológica não apenas melhora a compreensão dos conteúdos matemáticos, mas também transforma a forma como os alunos

enxergam a disciplina. Ao incorporar metodologias individuais e atividades práticas, consigo despertar a curiosidade e a autoconfiança dos estudantes, tornando o aprendizado.

Portanto, a experiência me mostra que a Matemática pode ser ensinada de maneira mais eficiente e acessível quando adaptada às estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos. A combinação de metodologias personalizadas, atividades práticas e recursos tecnológicos permite não apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também formar alunos mais críticos, criativos e preparados para aplicar o conhecimento matemático em suas vidas.

3.5 O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Outro aspecto de meu ensino que chamou a atenção ao escrever essa autobiografia foi a presença de atividades lúdicas que estimulam a autonomia, a criatividade, a resolução de problemas, a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem. Enxergo nisso ressonâncias das teorias sobre aprender brincando, desenvolvidas a partir de autores como Piaget (1978, 1987); Vigotsky (1984, 1998); Huizinga (2019); Wallon (2007); e Malaguzzi (2016), dentre outros.

A presença de atividades lúdicas em meu ensino está relacionada com concepções pedagógicas que valorizam o brincar como dimensão essencial do desenvolvimento e da aprendizagem. Essa abordagem dialoga com diversas teorias que compreendem o lúdico, não como um momento isolado ou recreativo, mas como um espaço potente para a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral do sujeito. A ludicidade, nesse sentido, atravessa o currículo e se constitui como linguagem capaz de promover a curiosidade, a autonomia e o engajamento dos alunos no processo educativo.

Piaget (1978, 1987), por exemplo, reconhece o brincar como forma privilegiada de expressão do pensamento infantil. Para ele, as atividades lúdicas são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, pois permitem que a criança assimile e acomode informações novas em suas estruturas mentais, favorecendo a aprendizagem significativa. No jogo simbólico, conforme o autor, a criança recria a realidade e organiza suas experiências, numa lógica que articula ação, imaginação e construção do conhecimento.

Vigotsky (1984, 1998), por sua vez, atribui ao brincar um papel central no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ao interagir com os outros em situações lúdicas, a criança acessa a chamada “zona de desenvolvimento proximal”, isto é, aprende com a mediação de colegas e adultos mais experientes. O jogo, segundo ele, antecipa possibilidades

de desenvolvimento, pois possibilita à criança agir além do que conseguiria sozinha, exercitando regras sociais, linguagem e pensamento abstrato.

Outro autor importante para esse debate é Wallon (2007), que defende uma concepção integrada do desenvolvimento humano, articulando emoção, cognição e movimento. Para o estudioso, o jogo é uma atividade expressiva que contribui para o amadurecimento afetivo e motor da criança, ao mesmo tempo que favorece a socialização e a construção da identidade. Através do lúdico, ela aprende a se colocar no lugar do outro, a lidar com frustrações e a desenvolver o autocontrole.

Engrossando essas abordagens, Malaguzzi (2016), fundador da abordagem Reggio Emilia, defende que a criança possui “cem linguagens” para se expressar, e o brincar está entre as mais significativas. Em sua visão, o ambiente deve ser um espaço estimulante e provocador, capaz de acolher a criatividade e o protagonismo infantil. O jogo, nessa perspectiva, é também forma de pesquisa e investigação, sendo o professor um parceiro que escuta, observa e interpreta as produções das crianças. Essa concepção dialoga com a ideia de que a escola deve valorizar a escuta sensível e a participação ativa no processo de aprendizagem, princípios que também orientam minha prática docente.

A obra *Homo Ludens*, de Huizinga (2019), é um marco filosófico e antropológico que apresenta o lúdico como um elemento fundamental para a constituição da cultura humana e a construção do conhecimento, superando as abordagens tradicionais restritas ao campo psicológico. Ele propõe uma reflexão profunda sobre o brincar, entendendo-o como uma linguagem estruturante que influencia processos culturais e educacionais. Essa perspectiva serve de base para a proposição de atividades pedagógicas utilizando a literatura infantil matemática como recurso para aproximar o ensino dos conteúdos matemáticos ao universo lúdico das crianças (Silva, 2018). O lúdico, nesse contexto, emerge como um componente essencial que torna o aprendizado mais significativo e envolvente.

Nessa concepção, como destaca Silva (2018), o brincar é valorizado como prática pedagógica essencial para o ensino da Matemática na infância, pois o jogo e a ludicidade promovem um aprendizado integrado, criativo e emocionalmente enriquecedor. A filosofia do lúdico de Huizinga oferece um referencial importante para repensar a formação docente, sugerindo que a inclusão de atividades lúdicas pode ampliar e melhorar as práticas pedagógicas, facilitando a compreensão dos conteúdos matemáticos. Dessa forma, o lúdico transcende o mero entretenimento, funcionando como uma linguagem pedagógica capaz de transformar o ensino e favorecer o desenvolvimento integral das crianças.

Silva (2018) propõe que essa perspectiva seja incorporada à formação de professores, para que futuros educadores estejam preparados a utilizar atividades lúdicas no ensino da Matemática. Para esse autor, a filosofia do brincar de Huizinga, não só enriquece o campo da educação matemática, como também fundamenta práticas pedagógicas mais humanizadas e dialógicas, que respeitam a complexidade da infância e promovem uma aprendizagem mais criativa e significativa.

Essa perspectiva filosófica convida a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas, especialmente no ensino da Matemática, um campo que por vezes é encarado como distante do universo lúdico e afetivo das crianças. Incorporar o brincar nas aulas não só torna o aprendizado mais envolvente, como também promove o desenvolvimento integral da criança, integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

O brincar, entendido como uma prática pedagógica, estimula a curiosidade, o questionamento e a experimentação, elementos fundamentais para o aprendizado significativo da Matemática. Além disso, atividades lúdicas como jogos, dramatizações, desafios e contação de histórias matemáticas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e motivador. Dessa forma, a formação docente assume papel fundamental. A filosofia do lúdico de Huizinga aponta para a necessidade de preparar professores capazes de reconhecer e utilizar o brincar como uma estratégia pedagógica legítima e eficaz. É fundamental que os educadores estejam aptos a selecionar e mediar as atividades lúdicas, promovendo uma prática que valorize o aprendizado integrado e o desenvolvimento emocional da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final desta dissertação representa, para mim, mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica. Trata-se da afirmação de uma trajetória construída na confluência entre o conhecimento científico e a experiência vivida, entre a pesquisa e a prática, entre a teoria e o afeto. Este trabalho é o retrato de um percurso que atravessa dimensões pessoais, profissionais e políticas, em que a educação aparece como campo de luta, de resistência e de reinvenção.

Ao optar pela autonarrativa como metodologia, inspirei-me em autores que reconhecem na escrita de si um potente instrumento formativo, capaz de produzir conhecimento a partir da experiência. Como apontam Abrahão (2023); Marques e Satriano (2017); e Delory-Momberger (2005), narrar-se não é apenas recordar fatos, mas interpretá-los à luz de novos sentidos, construindo uma inteligibilidade que possibilita compreender o vivido e projetar o que ainda pode ser. Nesse processo, revisitá-lo com o olhar da pesquisadora foi também uma forma de me transformar como professora. A narrativa autobiográfica, como afirma Abrahão (2023), é uma ferramenta essencial para o estudo das experiências pessoais, sendo dependente da memória e das diversas formas de se contar histórias (diários, entrevistas, vídeos, dentre outros). O processo de biografização, como descrito por Abrahão (2023), configura-se como uma interseção entre o individual e o social, em que o narrador reflete sobre suas experiências de vida, reconfigurando-se à medida que as narra. Esse movimento de reinterpretação da própria história é fundamental para o processo de formação da identidade, tanto individual quanto profissional.

Minha prática como professora de apoio domiciliar foi o ponto de partida para esta pesquisa. Ao longo dos atendimentos, compreendi que ensinar nessas condições não é simplesmente adaptar conteúdo ou repetir o que foi ensinado em sala de aula. Envolve criar caminhos singulares de aprendizagem, respeitando os tempos, os modos e as subjetividades de cada aluno. É nesse contexto que a escuta, a empatia e a sensibilidade se tornam pilares fundamentais do trabalho pedagógico.

Constatar que ainda há pouca produção acadêmica sobre a atuação do professor de apoio em domicílio foi um dos principais motores desta pesquisa. Através da metodologia da garimpagem de dados (Schardosim; Winfield e Tomitch, 2024), identifiquei uma lacuna importante nos estudos sobre educação inclusiva: o apagamento das práticas pedagógicas que acontecem fora dos espaços escolares formais. Essa ausência revela não apenas uma

negligência científica, mas também um reflexo das próprias estruturas escolares e políticas públicas, que ainda centralizam a aprendizagem em modelos hegemônicos de ensino. A garimpagem de dados, ao ser aplicada neste estudo, permite uma compreensão mais ampla sobre o papel do professor de apoio domiciliar e as metodologias utilizadas por esse profissional.

Além disso, ao adotar essa abordagem, a pesquisa procura identificar lacunas nos estudos existentes e, a partir disso, contribuir com novas perspectivas e conhecimentos sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas inclusivas. A análise da garimpagem, que encontrou apenas 23 trabalhos mencionando o “professor de apoio” entre 2004 e 2024 no Google Acadêmico, com a maioria concentrada a partir de 2020, e a identificação de apenas o trabalho de Vaz (2019) que aborda diretamente o tema, reforça a escassez de literatura sobre a atuação desse profissional, especialmente no contexto domiciliar.

Outro ponto fundamental desta dissertação foi a análise crítica da medicalização da educação, tema que atravessa diretamente minha atuação como professora de apoio. Guiada pelas contribuições de Guarido e Voltolini (2009); Meira (2012) e Hashizume *et al.* (2019), aprofundi o entendimento de como a diferença vem sendo, com frequência, interpretada como deficiência, e as dificuldades de aprendizagem, patologizadas. O excesso de diagnósticos, os encaminhamentos automáticos a especialistas e o uso indiscriminado de medicações denunciam uma lógica reducionista que compromete a complexidade do processo educativo.

A partir das reflexões inspiradas em Foucault (1999, 2008) e na noção de biopoder, pude entender como essa lógica opera como uma forma de controle: os corpos e comportamentos que não se encaixam nos padrões instituídos são rotulados, normalizados ou excluídos. Nesse cenário, a escola, como afirma Julia (2001), atua muitas vezes como um espaço de normatização, onde se repetem práticas de exclusão mesmo sob o discurso da inclusão. A presença física do aluno na sala de aula não garante sua participação efetiva no processo de aprendizagem. O debate sobre a medicalização é complexo e requer cautela para que não se demonizem os profissionais, medicamentos e procedimentos necessários para uma boa saúde mental dos estudantes. Embora se observe um grande apelo da sociedade contemporânea pelo uso de medicamentos, esse processo precisa ser sempre acompanhado pelos profissionais de saúde para que não haja excessos. A medicalização da educação, ao patologizar comportamentos considerados desviantes, ignora as condições sociais e pedagógicas que podem influenciar o desempenho acadêmico dos alunos.

Foi no cotidiano dos atendimentos que desenvolvi práticas pedagógicas que buscaram romper com essa lógica. As atividades lúdicas, como jogos (Bingo da Multiplicação para o

Aluno A); mapas mentais (Aluno B); cronogramas personalizados (Aluno E); e dinâmicas criativas (Dominó com Letras para o Aluno C, e Formas e Sólidos Geométricos para o Aluno D), descritas no capítulo 3, não surgiram apenas como estratégias didáticas, mas como formas de reconhecer e valorizar a singularidade de cada estudante. Esses recursos pedagógicos permitiram criar vínculos, estimular a autonomia e resgatar a autoestima de muitos alunos que, por diferentes razões, estavam afastados da experiência escolar significativa.

Trabalhar com a diferença, como vivenciei ao longo dos anos, é atuar num território de incertezas. Exige do educador abertura ao imprevisto, escuta permanente e disponibilidade para construir sentidos com o outro. É também permitir ser afetado, transformar-se no encontro com o aluno, e compreender que a aprendizagem se dá no vínculo, no afeto e no reconhecimento mútuo. Nesse sentido, a docência deixa de ser transmissão de saber para se tornar experiência partilhada.

Ser professora de apoio, especialmente no âmbito domiciliar, é ocupar um lugar entre fronteiras: entre o sistema escolar e os contextos familiares; entre o ensino formal e a pedagogia do cotidiano; entre a normatividade institucional e a pluralidade das experiências humanas. Minha atuação se constituiu nesse espaço de mediação, onde pude vivenciar a potência de uma pedagogia da escuta, do cuidado e da presença.

Os autores estudados nesta pesquisa me ajudaram a compreender que não basta acolher a diferença — é preciso reposicioná-la como valor central de uma nova proposta de educação. O currículo, como discutem Silva (2011) e Souza (2015), é também um campo de disputas simbólicas, onde se define o que é saber legítimo. Valorizar as pedagogias da diferença, portanto, é lutar para que elas deixem de ocupar espaços marginais e passem a integrar, de forma efetiva, o centro das práticas educativas.

A partir da vivência com meus alunos – Aluno A (diagnosticado com TDA e traços de dislexia); Aluno B (com laudo de TDAH); Aluno C (com Transtorno Explosivo Intermitente-TEI); Aluno D (com Autismo e Transtorno Opositivo-Desafiador-TOD); e Aluno E (sem diagnóstico específico de deficiência, mas com dificuldades de organização) – reafirmo que a inclusão não é um favor, uma concessão ou um programa de governo. É um direito. E para que se torne realidade, é preciso que as instituições escolares revejam suas estruturas, flexibilizem seus currículos, repensem suas formas de avaliação e acolham os saberes que emergem da prática cotidiana. A formação docente, nesse processo, precisa ser contínua, crítica e situada, voltada para os contextos reais em que os professores atuam.

A Etnomatemática, conceito desenvolvido por D'Ambrosio (2001) na década de 1970, propõe uma abordagem alternativa ao ensino da Matemática ao valorizar as diferentes formas

de pensamento matemático desenvolvidas por distintas culturas. Essa visão amplia a compreensão da disciplina como um campo do saber dinâmico, historicamente construído e profundamente enraizado em contextos socioculturais específicos. Dentro desse escopo, a Etnomatemática oferece um campo fértil para promover a inclusão no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que tange ao atendimento de estudantes com deficiência. Sua inserção no processo educacional, ao integrar saberes locais, tradicionais e comunitários, pode facilitar a aprendizagem de estudantes portadores de deficiência, uma vez que respeita suas especificidades e contextos de vida. A abordagem etnomatemática também favorece a criação de um ambiente de ensino mais inclusivo e diversificado, no qual as barreiras cognitivas, afetivas e sociais são menos acentuadas. A valorização das práticas matemáticas culturais também oferece uma nova forma de entendimento sobre a Matemática, permitindo que estudantes com deficiência percebam que a matemática não é apenas um conjunto de regras abstratas, mas uma ferramenta viva e presente em seu cotidiano.

A Etnomatemática, conforme discutido por Rodrigues (2008), apresenta-se como uma ferramenta essencial para a educação inclusiva, especialmente no trabalho de professores de apoio que atuam em domicílio. Ao romper com o paradigma da normalização – que exigia a adaptação do aluno a um padrão pré-estabelecido – e abraçar o modelo da inclusão, que valoriza a diversidade e exige transformações do contexto escolar e dos processos de aprendizagem, essa abordagem permite reconhecer e validar as estratégias matemáticas próprias de cada estudante. Seja por meio de práticas cotidianas, como medições informais da aprendizagem, ou pela aplicação de jogos tradicionais, a Etnomatemática demonstra que o conhecimento matemático não é único, mas plural, construído culturalmente. Dessa forma, o professor de apoio pode adaptar seu ensino à realidade do aluno, promovendo uma aprendizagem significativa e combatendo a exclusão.

No entanto, a implementação dessa perspectiva enfrenta desafios, como a resistência de sistemas educacionais rigidamente padronizados e a falta de formação docente em estratégias etnomatemáticas. Apesar disso, as possibilidades são promissoras: ao flexibilizar o currículo e estabelecer parcerias com as famílias, o educador pode identificar saberes locais e incorporá-los ao planejamento pedagógico, tornando a matemática mais acessível. Autores como D'Ambrosio (2001) e Knijnik (2002) reforçam que essa postura não é apenas metodológica, mas também política, pois questiona hierarquias de saber e amplia o conceito de inteligência matemática.

Portanto, a Etnomatemática não só enriquece o ensino inclusivo, como também desafia a escola a repensar suas estruturas, garantindo que todos os alunos – especialmente aqueles com

deficiências ou em vulnerabilidade social – tenham suas vozes e conhecimentos valorizados. Ao unir cultura, Matemática e inclusão, essa abordagem reforça que a verdadeira educação só se concretiza quando a diversidade é vista como potência, e não como obstáculo. Assim, cabe aos professores de apoio, em colaboração com as comunidades escolares, transformar essas ideias em práticas cotidianas, construindo um ensino matemático verdadeiramente democrático e humanizado.

Concluo esta dissertação com a certeza de que educar é, como disse Paulo Freire, um ato de coragem e esperança. Coragem para enfrentar as exclusões disfarçadas de cuidado; esperança para acreditar que é possível construir, coletivamente, uma escola mais justa, mais plural e mais humana. Que este trabalho inspire outros educadores a revisitarem suas histórias, a valorizarem suas práticas e a acreditarem na potência das margens — porque é nelas que, muitas vezes, florescem as formas mais autênticas de ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, M. H. M. B. Biografização/heterobiografização: elaboração memorialística de uma personagem auto(hetero)biográfica em formação docente. **Linhas Críticas**, v. 29, p. e47664, jan./abr, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc29202347664>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ARAÚJO, I. M. Parentes especiais, relações Karitiana. **Rev. Antropol.** São Paulo, v.65, n. 1, p. e192932, maio, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/192932>. Acesso em: 17 nov. 2024.

ASSUMPÇÃO, F. B.; BERNAL, M. P. Qualidade de vida e autismo de alto funcionamento: percepção da criança, família e educador. **Boletim-Academia Paulista de Psicologia**, v. 38, n. 94, p. 99-110, 2018.

BARBOSA, L. J. **Estratégias TOD e os instrumentos do estatuto da cidade: avaliação da relação transporte e uso do solo no entorno das estações metroviárias da Região Metropolitana de Salvador.** (2022).

BARKLEY, R. A. **Taking charge of ADHD: the complete, authoritative guide for parents.** New York: Guilford Press, 2013.

BARRETO, T. M. C. D.; ZANIN, C. R.; DOMINGOS, N. A. M. Intervenção cognitivo-comportamental em transtorno explosivo intermitente: relato de caso. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 5, n. 1, p. 62-76, 2009.

BAUMAN, Z. **O mal-estar na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, v. 9, p. 283-302, 2003.

CARVALHO, L. P. de. **Análise discursiva de documentos oficiais sobre o sujeito surdo.** 2012.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. Formas de ver as pessoas com deficiência: um estudo empírico do construto de concepções de deficiência em situações de trabalho. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 11, p. 100-129, 2010.

COSTA, L. de F. M. da; LUCENA, I.C. R. de. Etnomatemática: cultura e cognição matemática. **REMATEC**, Belém, v. 13, n. 29, dez. 2018. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/203>. Acesso em: 17 nov. 2024.

COVEY, S. R. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. São Paulo: Best Seller, 2004.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. 2001.

DALGALARRONDO, P. **Religião, psicopatologia e saúde mental**. Artmed Editora, 2009.

DE LIMA, V. T. R.; GODINHO, M. O. D. Transtorno oppositor desafiador e a desconstrução de estigmas em crianças diagnosticadas: uma revisão integrativa. **Revista Foco**, v. 18, n. 4, p. 8221, 2025.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recher-che biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.

DWECK, C. S. **Mindset: a nova psicologia do sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

FOUCAULT, M. **Les anormaux**. Paris: Gallimard, 1999.

FONTES, M. **Segurança, território, população**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade**. Tradução: Mathias Lambert 4, 1988.

GÓMEZ VARGAS, M.; GALEANO HIGUITA, C.; JARAMILLO MUÑOZ, D. A. O estado da arte: uma metodologia de investigação, 2015.

GOMES, M. L. M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 26, p. 105-138, 2012.

GORENSTEIN, C.; WANG, Y.-P.; HUNGERBÜHLER, I. **Instrumentos de avaliação em saúde mental**. Artmed Editora, 2015.

GRAEFF, F. G. Emoções relacionadas à defesa em humanos. **Psicologia & Neurociência**, v. 4, p. 183-189, 2011.

GRANDIN, T. **Thinking in pictures: and other reports from my life with autism**. New York: Vintage, 2006.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está? **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, p. 239-263, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/J5KmmZvQkNS9TbSKcLmp3yL/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

GUARIDO, R.; VOLTOLINI, R. O que não tem remédio, remediado está?. **Educação em Revista**, v. 25, n. 01, p. 239-263, 2009.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360>. Acesso em: 12 set. 2024.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Comunicação & Cultura**, n. 1, p. 21-35, 2006.

HASHIZUME, C. M. *et al.* Medicalização da educação: análise sobre os trabalhos apresentados no fórum de medicalização. **Educação e Linguagem**, v. 22, n. 2, p. 171-191, jul.-dez. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/helen/Downloads/Medicalizacao_da_educacao_analise_sobre.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 18 fev. 2025.

KASSAR, M; REBELO, M. **Educação especial e inclusão**: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e217170, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

KNIJNIK, G. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 18, n. 36, p. 161-176, dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44957/36899>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MACHADO, A. C.; CAPELLINI, S. A. Aplicação do modelo de tutoria em tarefas de leitura e escrita para crianças com dislexia do desenvolvimento. **Revista Ibero-americana de estudos em educação**, v. 9, n. 1, p. 35-48, 2014.

MALAGUZZI, L. História, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança**: a

abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARINAS, J. M. **La escucha en la historia oral. Palabra dada.** Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 51, p. 369-386, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/8231>. Acesso em: 15 jan. 2025.

MATTOS, P. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2001.

MATTOS, P. et al. Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição. **Revista de psiquiatria do Rio Grande do Sul**, v. 28, p. 290-297, 2006.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. In: Simpósio Internacional sobre Deficiência Visual – América Latina e Inclusão Social: Avanços e Desafios Futuros.** São Paulo, 28/09/2005.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 136-142, 2012.

MELO, C. C. S. de M. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.** 2016.

MOTA, M. M. P. E. da. Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 29, p. 89-94, 2012.

MRECH, L. M. **O que é educação inclusiva?** São Paulo: USP. 1998.

NACARATO, A. M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 8, n. 18, 2015.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 10, n. 03, p. 287-308, 2004.

PARANÁ. Ministério Público do Paraná. **Conceitos de deficiência**. [s. d.]. Disponível em: <https://site.mppr.mp.br/idoso-pcd/Pagina/CONCEITOS-DE-DEFICIENCIA>. Acesso em: 18 nov. 2024.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C.; CAVALLET, V. J. **Docência no ensino superior: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, p. 129-144, 2002.

PINHEIRO, R. C.; ROSA, M. (2016). Uma perspectiva etnomatemática para o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v.5, n. 9, p. 56-83, jul./dez.2016. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/22385800.2016.5.9.56-83>. Acesso em: 02 maio de 2025.

POLANCZYK, G.; BIEDERMAN, J. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. **American Journal of Psychiatry**, v. 164, n.6, p. 942-948, jun. 2007. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17541055/>. Acesso em 02 maio 2025.

RICOEUR, P. **O discurso da ação**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2014.

RODRIGUES, T. D. Educação matemática inclusiva. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v. 1, n. 3, p. 84–92, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v1i3.620>. Acesso em: 02 maio 2025.

RODRIGUES, T. de S. et al. **Dislexia e TDA/H no ensino superior: o recurso à medicalização como privilégio para o ingresso?** 2018.

RODRIGUES, T. D. **A Etnomatemática no Contexto do Ensino Inclusivo: Possibilidades e Desafios**, 2008.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização**. J Pediatr, 80(2 suppl):S61-70, 2004.

SAID, E. W. **Orientalismo**: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SASSAKI, R. **Inclusão**: construção de uma nova prática educativa. São Paulo: M. Books, 2010.

SCHARDOSIM, C. R.; WINFIELD, C. M.; TOMITCH, L. M. B. Garimpagem: estratégia de mapeamento de estudos. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 27, n. 1, p. 118-135, jan.-abr. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/rle.v27i1.26700>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SEABRA, A. G.; GÜTSCHOW, C. R. D.; CAPOVILLA, F. C. Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. **Revista psicologia: teoria e prática**, v. 6, n. 2, p. 13-26, 2004.

SILVA, C. R. da. Johan Huizinga e o conceito de lúdico: contribuição da filosofia para a literatura infantil matemática. **Educación**, v. 27, n. 52, mar. 2018, pp. 140-159. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v27n52/a08v27n52.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, G. A. P. da; ROSA, M. Etnomatemática e educação inclusiva: reflexões sobre a ação pedagógica. **Journal of Mathematics and Culture**, v.17, n. 2, abr. 2023. Disponível em:

https://journalofmathematicsandculture.wordpress.com/wp-content/uploads/2023/04/volume_2_article_1_silva_rosa-final.pdf. Acesso em: 22 abr. 2025.

SILVA, L. M. da. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em revista**, p. 111-133, 2006.

SILVA, M. T. **Autismo**: avaliação e intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 2011.

SILVA, V. F. da. **A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica**. 2016.

SKLIAR, C. B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SOUZA, R. M. J. de. **Deficiencialismo**: a invenção da deficiência pela normalidade. 2015. 170 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

VAZ, H. E. **Valorizando O Trabalho Docente**. Clube de Autores, 2020.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.