

# Entre laudos, rótulos e potências: narrativas sobre o ensino de Matemática para estudantes autistas na escola inclusiva

Between Diagnoses, Labels, and Potentials: Narratives on Mathematics  
Teaching for Autistic Students in Inclusive Schools

Ana Gabriela Cardoso do Nascimento<sup>1</sup>  
Fernanda Malinosky Coelho da Rosa<sup>2</sup>

## Resumo

Este artigo discute o ensino de Matemática para estudantes autistas a partir das narrativas de profissionais da educação, analisando como diagnósticos, laudos e nomenclaturas excludentes moldam práticas escolares de inclusão e exclusão. A pesquisa fundamenta-se em referenciais teóricos da neurodiversidade, do modelo social da deficiência e da educação inclusiva, articulados às vivências de professores, gestores e equipes de apoio. A partir de uma abordagem qualitativa e narrativa, evidenciam-se tensões entre as políticas inclusivas e as práticas escolares concretas. A análise foi orientada pela Análise Temática de Conteúdo, inspirada em Bardin (2015), constatou-se que, embora as escolas declarem adotar práticas inclusivas, os rótulos institucionais e a dependência do laudo médico frequentemente se configuram como barreiras ao acesso pleno à aprendizagem matemática. Por outro lado, as narrativas também revelam estratégias pedagógicas que reconhecem a singularidade dos estudantes, apontando caminhos mais equitativos e humanizados para o ensino. Conclui-se que o ensino de Matemática para estudantes autistas exige deslocar o olhar do déficit para as potencialidades, promovendo práticas que valorizem a diversidade cognitiva e afetiva como parte constitutiva da escola.

**Palavras chave:** Educação Matemática; Autismo; Inclusão Escolar; Neurodiversidade; Educação Especial.

## Abstract

This article discusses the teaching of Mathematics to autistic students based on narratives from education professionals, analyzing how diagnoses, medical reports, and exclusionary labels shape practices of inclusion and exclusion in schools. The study is grounded in theoretical perspectives on neurodiversity, the social model of disability, and inclusive education, articulated with the experiences of teachers, school leaders, and support staff. Using a qualitative narrative approach, the article highlights tensions between inclusive policies and everyday school practices. Although schools often claim to adopt inclusive approaches,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro | anagaby.nascimento@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | fernanda.malinosky@ufms.br

institutional labels and reliance on medical reports frequently become barriers to full participation in mathematical learning. On the other hand, the narratives also reveal pedagogical strategies that recognize students' individual characteristics, pointing toward more equitable and humanized approaches to teaching. The study concludes that Mathematics teaching for autistic students requires a shift in focus from deficits to strengths, promoting practices that value cognitive and affective diversity as an integral part of school life.

**Keywords:** Mathematics Education; Autism; School Inclusion; Neurodiversity; Special Education.

## Introdução

A presença de estudantes autistas na educação básica tem crescido nas últimas décadas, impulsionada pelo fortalecimento de políticas públicas inclusivas e pelo aumento dos diagnósticos. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela divulgação de dados referentes às matrículas de estudantes autistas em classes regulares e especiais, registrou um aumento de aproximadamente 44% no número desses estudantes, ao se compararem as Sinopses Estatísticas da Educação Básica dos anos de 2023 e 2024. Entretanto, esse crescimento quantitativo não tem sido acompanhado, na mesma proporção, por transformações estruturais nas práticas pedagógicas e nos modos de conceber a escola. Em muitas instituições, a presença desses estudantes ainda é mediada por discursos patologizantes, por práticas fundamentadas em laudos médicos e por nomenclaturas que, longe de favorecer a inclusão, operam como fronteiras simbólicas de exclusão.

O ensino de Matemática, historicamente associado a práticas transmissivas e a uma lógica de avaliação padronizada, apresenta desafios específicos quando relacionado aos estudantes autistas. A ideia de que existe apenas uma forma "correta" de aprender e expressar conhecimentos matemáticos colide com as singularidades cognitivas, comunicacionais e sensoriais desses estudantes. Essa tensão manifesta-se tanto nas práticas cotidianas da sala de aula quanto nas políticas escolares de atendimento.

Como evidenciam as narrativas docentes produzidas na pesquisa de Nascimento (2025), expressões como "ele não acompanha", "não entende a conta" ou "não consegue permanecer na atividade" aparecem de modo recorrente nos discursos de professores e gestores. Tais expressões não apenas descrevem dificuldades, mas também operam como categorias excludentes que delimitam o lugar possível do estudante autista na escola. Nessa perspectiva, o ensino de Matemática deixa de ser compreendido como um direito inalienável e passa a depender do reconhecimento institucional conferido por um laudo, por um apoio ou por uma autorização.

Por outro lado, também emergem experiências pedagógicas potentes, nas quais professores, apoiados em práticas sensíveis e colaborativas, constroem caminhos para que os estudantes participem efetivamente das aulas de Matemática. Nessas experiências, a escuta, o uso de materiais táteis e visuais, a adaptação dos tempos e a valorização das diferentes formas de expressão mostram-se fundamentais para a ampliação das condições de acesso, participação e permanência.

Cabe dizer que, neste texto, compreendemos potência não como romantização da diferença, mas como possibilidade de aprendizagem, participação e produção de sentidos quando as condições pedagógicas são reorganizadas para acolher diferentes modos de ser e aprender.

Este artigo tem como objetivo analisar, a partir das narrativas de profissionais da educação, como diagnósticos, laudos e nomenclaturas moldam práticas de inclusão e exclusão de estudantes autistas nas aulas de Matemática, discutindo, também, os deslocamentos possíveis quando a neurodiversidade é assumida como uma lente pedagógica.

## Referencial teórico

### Neurodiversidade e o deslocamento do olhar

O conceito de neurodiversidade emerge como contraponto ao modelo médico tradicional da deficiência, ao reconhecer que diferentes modos de funcionamento neurológico não constituem déficits, mas expressões legítimas da diversidade humana. O avanço da internet e a busca por reconhecimento por parte de ativistas autistas possibilitaram a ampliação das discussões sobre o autismo, contribuindo para o surgimento desse novo olhar.

Como destacam autores como Orrú (2017) e Kapp (2020), a neurodiversidade desafia categorias fixas e hierarquizantes, convidando as pessoas a compreenderem as singularidades como potências, e não como barreiras a serem superadas. Na escola, esse deslocamento implica rever expectativas, práticas de ensino e formas de avaliação, de modo que professores e instituições passem a deslocar o olhar do “que falta” para o “que existe de potência”. Pensar a educação a partir da neurodiversidade requer o reconhecimento de que a diferença constitui uma dimensão inerente à condição humana e, por isso, deve ser valorizada e considerada nas práticas pedagógicas.

Essa perspectiva também permite compreender que as diferenças não devem ser traduzidas em barreiras fixas, mas em oportunidades para reorganizar as práticas pedagógicas. Quando se reconhece que estudantes autistas possuem formas específicas de perceber, processar e interagir com o mundo, torna-se possível conceber a Matemática como um campo de experimentação, e não como um código rígido. Práticas que envolvem a manipulação de materiais, o uso de tecnologias e outros recursos pedagógicos constituem possibilidades de abordagem dos conceitos matemáticos sob a perspectiva da neurodiversidade. Tal compreensão rompe com a visão normativa que associa a competência matemática exclusivamente a raciocínios formais e respostas padronizadas.

Além disso, a neurodiversidade questiona a ideia de normalidade como referência absoluta. A escola tradicional costuma estruturar seus currículos, tempos e espaços para um “aluno ideal”, de modo que qualquer afastamento desse modelo seja interpretado como um problema. No entanto, reconhecer a pluralidade dos modos de aprender desloca essa lógica: não se trata de corrigir o estudante, mas de transformar as condições de ensino. Como enfatiza Kapp (2020), a diversidade neurológica integra a variação humana e deve ser acolhida com o mesmo respeito atribuído a outras dimensões da diferença.

No ensino de Matemática, esse olhar se traduz em múltiplos caminhos para compreender conceitos, realizar operações e construir significados. Estudantes autistas

podem apresentar, por exemplo, facilidade para identificar padrões visuais e numéricos ou preferência por rotinas estruturadas que, se valorizadas pedagogicamente, podem se transformar em potentes estratégias de aprendizagem. Por outro lado, exigências rígidas relacionadas ao tempo de execução das atividades e às formas de resposta podem funcionar como barreiras cognitivas e sociais.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão da relação entre linguagem, comunicação e aprendizagem matemática. O pensamento humano, inclusive o matemático, não se reduz às formas escrita ou verbal. Muitos estudantes autistas constroem raciocínios sólidos, mas expressam seus conhecimentos por meio de formas não convencionais, como desenhos, gestos, manipulação de objetos ou organização espacial de ideias. Nesse sentido, a escola precisa valorizar as múltiplas linguagens presentes no ambiente escolar e reconhecer essas formas de expressão como legítimas, e não como falhas.

Por fim, a perspectiva da neurodiversidade sugere que práticas pedagógicas inclusivas em Matemática devem ser construídas de forma dialógica, coletiva e flexível. Isso envolve a escuta ativa dos estudantes, o planejamento compartilhado entre professores e equipes de apoio e a revisão constante dos processos avaliativos. Nesse contexto, a Matemática deixa de atuar como um mecanismo de seleção e exclusão e passa a constituir uma linguagem de encontro, capaz de reconhecer diferentes formas de aprender e de acolher a pluralidade humana.

## Diagnóstico, laudo e nomenclaturas escolares

Nascimento (2025) argumenta que diagnósticos e nomenclaturas não atuam apenas como instrumentos administrativos, mas produzem efeitos concretos sobre as expectativas pedagógicas e sobre os lugares que os estudantes ocupam na escola. Nesse sentido, expressões como “aluno com laudo”, “caso difícil” ou “não acompanha” deixam de ser meras descrições e passam a funcionar como dispositivos discursivos que delimitam possibilidades de participação e aprendizagem.

Na realidade escolar brasileira, o diagnóstico médico tem se tornado, muitas vezes, a chave de acesso a direitos educacionais, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a presença de professores de apoio. No entanto, quando transformado em condição e não em suporte, o laudo opera como filtro de inclusão, estabelecendo quem “merece” apoio e quem não o terá. Como afirma Orrú (2017), o diagnóstico, ao se tornar rótulo, “silencia o sujeito e amplifica o déficit”.

Essa centralidade do diagnóstico contrasta com a perspectiva da neurodiversidade defendida por Kapp (2020), segundo a qual o autismo não deve ser compreendido como um conjunto de déficits a serem corrigidos, mas como uma expressão legítima da diversidade humana. Nessa perspectiva, o acesso aos apoios educacionais não deveria depender exclusivamente da validação médica da diferença, mas do reconhecimento das necessidades de aprendizagem de cada estudante.

O diagnóstico, em sua forma institucionalizada, não é apenas um documento clínico; ele carrega um poder simbólico que molda expectativas e práticas escolares. Quando um estudante é apresentado como “autista severo” ou “aluno com laudo”, antes mesmo de entrar em sala de aula, já está envolto por narrativas que antecipam seus limites e obscurecem suas possibilidades. Isso produz efeitos pedagógicos concretos: turmas são organizadas de modo excludente, professores modulam suas expectativas e a própria experiência escolar do aluno é marcada por estigmas.

As nomenclaturas escolares derivam desse processo. Expressões como “aluno com laudo”, “aluno problema” ou “caso difícil” produzem uma gramática excludente que organiza expectativas e ações pedagógicas. Como mostram as narrativas docentes analisadas por Nascimento (2025), essas palavras não são neutras: elas definem o lugar do aluno na aula, determinam as interações com os pares e interferem diretamente no acesso ao conhecimento matemático.

Além disso, essas categorias institucionais tendem a se cristalizar nas práticas escolares, tornando-se quase “verdades incontestáveis”. Professores e gestores passam a reproduzir essas nomenclaturas como parte da rotina burocrática da escola. Elas aparecem em relatórios, planejamentos e conversas informais, reforçando a ideia de que certos alunos são “diferentes demais” para acompanhar o ritmo considerado normal. Assim, cria-se um ciclo em que a linguagem antecede e limita as experiências.

Por outro lado, alguns professores desafiam essas nomenclaturas e constroem novas narrativas no cotidiano. Quando descrevem seus alunos como criativos, persistentes, visuais ou atentos a detalhes, abrem espaço para que a diferença seja vivida como potência. Essa mudança discursiva repercute diretamente na prática: expectativas se ampliam, estratégias se diversificam e a Matemática deixa de ser um instrumento de seleção para se tornar espaço de aprendizagem.

É importante destacar que, embora o diagnóstico possa garantir direitos, seu uso deve ser ético, contextualizado e não determinista. O desafio está em transformar o laudo em ferramenta de suporte pedagógico, e não em sentença de incapacidade. Isso exige formações docentes que problematizem o uso das categorias médicas na escola, promovendo reflexões sobre linguagem, poder e inclusão.

## Educação Matemática e Inclusão

A Educação Matemática Inclusiva requer práticas que rompam com a lógica do ensino uniforme e linear. Para estudantes autistas, barreiras sensoriais, comunicacionais e cognitivas podem dificultar o acesso a práticas centradas exclusivamente na oralidade ou na abstração simbólica. Estratégias como o uso de objetos manipuláveis, representações visuais, mediações colaborativas e tempos diferenciados permitem ampliar as possibilidades de aprendizagem e participação (Rosa, 2022).

O ensino tradicional de Matemática muitas vezes se apoia em aulas expositivas e exercícios repetitivos, partindo do pressuposto de que todos os alunos compreendem e produzem conhecimento da mesma forma. Essa homogeneização invisibiliza modos alternativos de pensar (Lorenzato, 2006). Para estudantes autistas, essa estrutura pode ser especialmente excludente, já que não contempla suas formas singulares de atenção, processamento de informação e comunicação.

Quando se adota uma perspectiva inclusiva, a Matemática passa a ser ensinada com base na flexibilidade didática. Professores podem, por exemplo, apresentar um mesmo conceito por múltiplos canais: oral, visual, manipulativo, permitindo que cada estudante acesse o conteúdo da forma que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem. Isso não é simplificação, mas ampliação de possibilidades (Lorenzato, 2006).

Outro elemento importante é a criação de rotinas estruturadas e previsíveis, que podem favorecer a participação de estudantes autistas. A previsibilidade não exclui a criatividade: pelo contrário, dá segurança para que o aluno se envolva em atividades desafiadoras. Recursos visuais, como esquemas, quadros, símbolos e representações gráficas, podem

auxiliar na compreensão de conceitos abstratos e na organização das etapas de resolução de problemas.

Além disso, práticas colaborativas, como o trabalho em pares ou pequenos grupos, podem favorecer interações significativas. Ao contrário da ideia generalizante de que estudantes autistas não se comunicam, muitos estudantes autistas interagem bem quando inseridos em ambientes respeitosos e estruturados. A Matemática, por sua natureza relacional, pode ser um espaço fértil para essas experiências.

Importa destacar que a inclusão não se resume a estratégias pedagógicas; trata-se também de postura ética e política. Uma prática matemática inclusiva requer que o professor reconheça as diferentes trajetórias e saberes que os alunos trazem consigo. Quando a escola legitima essas formas diversas de aprender, contribui para a construção de uma Matemática mais humana e democrática.

Por fim, Rosa (2017; 2022) enfatiza que a Matemática não deve ser vista como instrumento de seleção social, mas como prática cultural compartilhada. Ao integrar a neurodiversidade a esse campo, amplia-se a possibilidade de que todos os alunos participem ativamente, contribuindo com seus modos singulares de pensar e produzir conhecimento.

## Metodologia

A pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, adotando a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2015), que privilegia as experiências vividas e narradas pelos sujeitos como fonte central de conhecimento. Considerando os objetivos deste estudo, a temática investigada e os sujeitos envolvidos, o uso das narrativas permite acessar não apenas dados objetivos, mas também significados, tensões e sentidos atribuídos pelos profissionais às suas práticas cotidianas.

Participam da pesquisa cinco profissionais da educação de uma escola pública municipal do estado do Rio de Janeiro: dois professores de Matemática, um coordenador pedagógico, uma orientadora educacional e um professor de apoio (Quadro 1). Os nomes dos participantes foram preservados em sigilo, sendo substituídos por nomes de personagens da ficção identificados como autistas. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas, transcritas e posteriormente transformadas em narrativas, respeitando os sentidos originais dos depoimentos. Além disso, os textos produzidos foram submetidos à apreciação dos participantes, que tiveram a oportunidade de ler as narrativas construídas a partir de suas entrevistas e não solicitaram alterações.

Quadro 1. Participantes da Pesquisa

Participante	Cargo	Faixa Etária
Raymond	Coordenador Pedagógico	25 - 30 anos
Shaun	Professor de Apoio	25 - 30 anos
Wendy	Orientadora Pedagógica	35 - 40 anos
Harriet	Professora de Matemática	30 - 35 anos
Who	Professora de Matemática	30 - 35 anos

Fonte: Nascimento (2025)

A análise seguiu os princípios da Análise Temática de Conteúdo (ATC) (Bardin, 2015), estruturada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. A primeira etapa consistiu na leitura minuciosa dos dados produzidos durante

as entrevistas com os profissionais da educação. A exploração do material foi realizada por meio da leitura sistemática, com o objetivo de identificar convergências e divergências presentes nas narrativas. A última etapa consistiu na organização das entrevistas em narrativas e na discussão dos dados emergentes das etapas anteriores. A partir desse processo analítico, emergiram categorias relacionadas a: (a) diagnóstico e laudo como mediadores da inclusão; (b) nomenclaturas escolares e práticas excludentes; e (c) práticas pedagógicas matemáticas sensíveis à neurodiversidade.

Neste estudo, a pesquisa narrativa orientou a produção e a textualização dos dados, enquanto a Análise Temática de Conteúdo foi utilizada como procedimento interpretativo para organizar os núcleos de sentido emergentes das narrativas. Assim, não se buscou fragmentar as experiências narradas, mas identificar recorrências, tensões e deslocamentos que permitissem compreender como os profissionais significam a inclusão de estudantes autistas nas aulas de Matemática.

## Narrativas e significados: entre laudos, diagnósticos e a neurodiversidade

As narrativas produzidas revelam a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido cotidianamente em turmas que incluem estudantes autistas. A investigação foi realizada em uma escola pública municipal do estado do Rio de Janeiro, envolvendo turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo central da pesquisa consistiu em compreender como profissionais da educação interpretam e lidam com os processos de ensino de Matemática diante da presença de estudantes autistas.

Nesta seção, são apresentados trechos das narrativas de profissionais da educação que participaram do estudo, destacados em itálico, com o propósito de compreender como diagnósticos, laudos e nomenclaturas influenciam e moldam práticas de inclusão e exclusão de estudantes autistas nas aulas de Matemática. A partir desses relatos, analisam-se também os deslocamentos possíveis quando a neurodiversidade é assumida como lente pedagógica, ou seja, quando o ensino deixa de ser orientado pela lógica do déficit e passa a reconhecer a pluralidade de modos de aprender e de se relacionar com o conhecimento matemático.

O campo foi marcado por contradições. De um lado, havia o desejo explícito de incluir; de outro, a dependência de laudos e diagnósticos como condição para reconhecer o estudante como “autista” e, portanto, digno de receber apoio. Essa ambiguidade institucional se expressava nas falas. O professor de apoio Shaun indagou: *“E mais uma problemática é que existem muitas crianças que não tem laudo na nossa escola, e em razão disso, elas não são assistidas. [...] Se nós esperarmos sempre o laudo, vai atrasar muito a vida dessas crianças, porque sabemos que a maioria do nosso público, que é a escola municipal, depende do serviço de saúde público, que não funciona com tanta agilidade como gostaríamos. Nesse processo, o laudo fica em investigação e vai fechar daqui a dois, três anos, e enquanto esse laudo não fecha, o que é ofertado para essa criança? E mesmo tendo laudo, quanto tempo demora para chegar um professor de apoio para essa criança?”*.

A dependência institucional do laudo aparece como elemento estruturante das práticas, não como suporte para ampliar a inclusão, mas como condição para que ela ocorra. O laudo, nesse contexto, assume um estatuto quase mágico: é ele que legitima se o aluno será reconhecido ou não pelos mecanismos institucionais da Educação Especial na perspectiva da

Educação Inclusiva. Contudo, enquanto o documento não chega, a criança permanece em uma espécie de “não lugar”, entre a presença e a invisibilidade. Essa condição transitória revela a força das nomenclaturas institucionais, que acabam substituindo o olhar singular pela generalização técnica.

Além disso, a coordenadora Wendy destaca que, mesmo com a exigência do laudo para a solicitação de um professor de apoio, o conteúdo descrito não auxilia na parte pedagógica do aluno, pois “[...] recebo um laudo diferenciado, com nomes que nunca ouvi falar, e que nem consigo pronunciar, porque são enormes, e vêm com várias comorbidades associadas, com termos técnicos da medicina que não auxiliam no meu trabalho.”.

Essas falas demonstram que o laudo do aluno na escola não é garantia plena de uma educação de qualidade, pois ele é construído com base nos manuais diagnósticos que norteiam o modelo médico, com termos desconhecidos por boa parte dos profissionais da educação. Nesse sentido, as informações prestadas nesses documentos não consideram os ideais da neurodiversidade, que defendem a consideração das especificidades do discente para o desenvolvimento da melhor metodologia dentro de sala de aula, considerando as singularidades como potencialidades, não como barreiras a serem superadas.

Os depoimentos também revelaram o peso das palavras. Termos como “aluno problema”, “difícil de lidar” ou “não acompanha” aparecem com frequência, funcionando como barreiras simbólicas que antecipam o fracasso. A coordenadora relata que em uma das escolas que trabalha tem “[...] seis especiais, altamente complexos, que têm umas doenças raras no meio também, então assim, não tem um professor de apoio especializado.”, o que explicita a permanência de uma lógica marcada pela linguagem do modelo médico. Tal narrativa corrobora as análises de Nascimento (2025), que evidenciam como determinadas nomenclaturas escolares operam como marcadores de diferença, produzindo uma compreensão dos estudantes centrada na deficiência e não em suas possibilidades de aprendizagem.

O uso do termo “especiais”, embora ainda comum nas escolas, carrega uma carga histórica e simbólica que precisa ser problematizada. Tal denominação, herdada de um tempo em que a deficiência era entendida como anomalia ou excepcionalidade, reforça a ideia de que esses estudantes pertencem a um grupo à parte, “fora” da normalidade escolar. Como apontam autores da área da Educação Inclusiva, a palavra “especial” pode parecer benevolente, mas frequentemente funciona como um eufemismo que encobre práticas de segregação, perpetuando a ideia de que há alunos “normais” e outros “diferentes demais” para compartilhar o mesmo espaço e tempo educativo.

Ainda que a presença de profissionais especializados seja fundamental para o apoio e a mediação pedagógica, a ausência desses profissionais não pode significar a negação do direito à aprendizagem. Quando a inclusão é condicionada à existência de um laudo ou à figura de um especialista, a escola se distancia do princípio da neurodiversidade, que reconhece a pluralidade dos modos de ser, aprender e interagir.

Expressões como “altamente complexos” ou “casos raros” também reforçam a patologização das diferenças, deslocando o foco do processo pedagógico para o diagnóstico. Em vez disso, é preciso promover uma mudança de linguagem e de postura: compreender que a complexidade não é um problema a ser resolvido, mas uma dimensão constitutiva da experiência humana e educativa. Quando a escola adota essa perspectiva, o trabalho docente deixa de girar em torno do que falta e passa a se orientar pelas possibilidades, pelo que cada estudante pode criar, comunicar e aprender quando a diferença é acolhida e valorizada.

Alguns depoimentos também revelaram tensões entre a visão do que vem escrito no laudo e a experiência prática, Wendy conta: “Eu tive um autista de nível de suporte 1, que respondia de maneira desenvolta, e eu ficava me perguntando, será que tem algo mesmo? O perigo está aí, nós não podemos falar antes de observar, e observando você via que o aluno era maravilhoso na parte cognitiva [...]”. Essa narrativa evidencia como os estereótipos sobre o autismo ainda orientam o olhar escolar. Ao estranhar que um estudante com nível de suporte 1 respondesse de maneira desenvolta e apresentasse bom desempenho cognitivo, a profissional revela uma expectativa socialmente construída de que o autismo estaria necessariamente associado à incapacidade ou à limitação evidente. A fala, portanto, não deve ser lida como dúvida sobre o diagnóstico, mas como indício da força das imagens normativas que atravessam a escola e moldam percepções sobre quem é reconhecido como estudante autista.

A pesquisa demonstra que as práticas mais inclusivas são aquelas que emergem do reconhecimento da singularidade e da construção coletiva de soluções. Professores que dialogam com as famílias, planejam com o AEE e utilizam recursos visuais e manipulativos tendem a relatar experiências de maior engajamento dos estudantes autistas nas aulas de Matemática. A professora Harriet, mesmo sem formação específica na área da Educação Especial, narra: “[...] tive contato com uma aluna que, claramente, apresenta necessidades específicas. Mesmo sem o laudo, percebi que ela precisava de um suporte diferenciado. Na época, eu lecionava para uma turma de 6º ano. Por ser uma escola particular, havia a exigência de seguir rigidamente o conteúdo do livro didático, mas busquei adaptar o material de acordo com as possibilidades dessa aluna.”.

Nesse sentido, a neurodiversidade não aparece como conceito abstrato, mas como prática vivida, uma pedagogia da escuta e da sensibilidade, que se faz no encontro com o outro. A Matemática, nesse contexto, é menos uma disciplina de números e mais uma linguagem de relações: entre sujeitos, objetos, gestos e silêncios. A narrativa de Harriet revela que o reconhecimento da diferença não depende exclusivamente de formações específicas ou de diagnósticos formais, mas de uma disposição ética para perceber e responder às singularidades. Ao adaptar o material didático conforme as possibilidades da aluna, a professora rompe com a rigidez curricular e assume a docência como ato de invenção. Essa atitude dialoga com a perspectiva da neurodiversidade ao compreender que aprender não é reproduzir, mas criar caminhos próprios de significação.

Na ação da professora, o livro didático deixa de ser um roteiro imutável e torna-se um ponto de partida para a construção de experiências matemáticas contextualizadas. O ato de adaptar não significa simplificar, mas reorganizar o ensino em torno da acessibilidade cognitiva e afetiva, permitindo que a aluna se reconheça como parte do processo de aprendizagem. Essa prática evidencia que a inclusão se concretiza no cotidiano, quando o professor reconhece que a diferença é constitutiva da sala de aula. Ao traduzir o conteúdo em múltiplas linguagens, Harriet transforma a Matemática em experiência sensível, abrindo espaço para que o pensamento se manifeste de modos diversos.

A postura da docente reflete o que Rosa (2022) chama de “prática matemática humanizada”, em que o conhecimento é mediado pela relação e pela escuta. Assim, o que emerge na experiência relatada não é apenas o esforço individual de uma professora, mas uma forma de resistência às estruturas escolares que ainda insistem em homogeneizar o aprender. Em síntese, o episódio narrado reafirma que a neurodiversidade se realiza quando o ensino acolhe os diferentes modos de pensar e sentir, permitindo que a Matemática se

torne uma linguagem inclusiva, viva, dialógica e atravessada pelas vozes de todos que dela participam. A ação de Harriet pode ser compreendida como uma forma de insubordinação criativa, no sentido discutido por Rosa (2022), pois tensiona a rigidez do livro didático e das prescrições curriculares para garantir condições mais justas de participação. Não se trata de negar o currículo, mas de recriá-lo pedagogicamente diante das necessidades concretas da estudante.

A professora Woo destacou o papel da mediação colaborativa: "Na turma do sétimo ano, tentei introduzir algumas atividades voltadas à noção de números inteiros, por exemplo, mas percebi que os alunos ainda não estão nesse nível. Eles estão, no momento, desenvolvendo noções básicas de quantidade. Por isso, venho trabalhando com eles atividades voltadas à coordenação motora e à percepção espacial, como noções de reta e de linha, sempre com a mediação do professor de apoio."

A fala de Woo permite problematizar a progressão curricular em Matemática. Ao perceber que os estudantes ainda não estavam em condições de trabalhar com números inteiros, a professora desloca o planejamento para noções de quantidade, espacialidade, reta e linha. Esse movimento não significa abandono do conteúdo matemático, mas reorganização do percurso didático a partir das condições reais de participação dos estudantes. Trata-se de compreender que a aprendizagem matemática pode ser construída por aproximações sucessivas, envolvendo corpo, espaço, manipulação e mediação docente. Nesse sentido, o deslocamento curricular não representa empobrecimento do ensino, mas uma reorganização didática que reconhece a construção conceitual como processo gradual, corporal, espacial e mediado.

Por fim, cabe destacar que os profissionais apontaram a necessidade de formação continuada e espaços de escuta para compartilhar práticas e desafios. A coordenadora Wendy aponta: *"eu aprendi muito com as professoras mais antigas da instituição que já sabiam algumas estratégias, detalhes, coisas pequenas, sobre organização, de como falar, de como segurar. Todos os dias com a experiência aprendemos uma coisa nova. Eu até hoje aprendo porque escuto, me informo, converso com os meus pares, como por exemplo, algumas professoras que estão fazendo pós me alertaram da troca do termo especial para aluno com deficiência. Quando essas situações ocorrem, eu aproveito para pedir que elas compartilhem os textos que estão lendo, seus conhecimentos nas reuniões da escola, para que haja melhorias. O ideal seria uma formação pela SEMED, mas se podemos ir aprendendo em conjunto na escola, podemos adiantar esse processo. Até porque eu não sou melhor que as professoras por conta do cargo que ocupo."*

A fala da profissional destaca a importância do trabalho colaborativo, evidenciando que o conhecimento está em constante evolução e que o compartilhamento de informações se torna peça fundamental para a construção de metodologias que levem em consideração as singularidades dos discentes. Esses trechos narrativos demonstram que a realidade escolar é atravessada por tensões, mas também por possibilidades. O modo como a escola fala e age em relação aos estudantes autistas impacta diretamente a forma como a Matemática é ensinada, acessada e significada.

A análise das narrativas em Nascimento (2025) revelou tensões estruturais e discursivas que atravessam as práticas pedagógicas. O laudo médico, embora seja um instrumento de garantia de direitos, opera como mecanismo de controle e filtro de inclusão. Em vez de ser uma ferramenta de apoio, torna-se a condição que define quem poderá ou não acessar

determinados recursos educacionais. Essa dependência institucional reforça a lógica do modelo médico e silencia a complexidade da experiência escolar.

As nomenclaturas escolares desempenham papel central nesse processo. Ao nomear um estudante como “caso difícil” ou “aluno com laudo”, a escola produz sentidos que o antecedem e o definem antes mesmo que ele se apresente como sujeito. Essas palavras orientam expectativas docentes, modulam práticas e delimitam o que se considera possível ou não para aquele aluno em Matemática. Como destaca Orrú (2017), o poder do diagnóstico não está apenas no laudo escrito, mas na forma como ele é mobilizado nas relações escolares.

As narrativas revelam também estratégias de resistência a esse discurso. Alguns professores buscam criar caminhos pedagógicos que valorizem a singularidade do estudante, reconhecendo seus ritmos e formas próprias de aprender. O uso de materiais manipuláveis, representações visuais e adaptações curriculares não reducionistas aparece como elemento comum nas práticas que obtiveram avanços significativos. Esses achados dialogam com os estudos de Rosa (2013; 2017; 2022), que enfatizam a centralidade de práticas criativas e colaborativas na Educação Matemática Inclusiva.

Embora diferentes estudos apontem efeitos positivos do uso de tecnologias digitais, manipulativos e intervenções específicas para favorecer a aprendizagem matemática de estudantes autistas (Bertol et al., 2025), as narrativas analisadas nesta pesquisa sugerem que tais recursos, por si só, não garantem práticas inclusivas. Antes disso, tornam-se centrais as expectativas construídas pelos professores acerca das possibilidades de aprendizagem desses estudantes.

A análise evidencia ainda que a inclusão não é apenas um ato técnico ou pedagógico, mas profundamente político e discursivo. A maneira como a escola fala sobre os estudantes autistas estrutura as condições de possibilidade de sua aprendizagem. Quando as palavras são usadas para delimitar, a exclusão se institucionaliza. Quando, ao contrário, são usadas para reconhecer e potencializar, novos caminhos se abrem.

Nesse sentido, a neurodiversidade se apresenta não apenas como um conceito teórico, mas como uma ferramenta prática para pensar a escola. Reconhecer diferentes modos de aprender Matemática significa criar ambientes de aprendizagem flexíveis, plurais e dialógicos, onde o foco se desloca do desempenho homogêneo para a construção coletiva de sentido. A neurodiversidade não se limita a uma mudança terminológica, mas implica uma mudança epistemológica e pedagógica: o estudante autista deixa de ser compreendido apenas a partir de déficits a corrigir e passa a ser reconhecido em seus modos próprios de perceber, comunicar, organizar informações e produzir conhecimentos.

Por fim, as narrativas evidenciam que a formação docente é um elemento estruturante. Professores que tiveram contato com perspectivas inclusivas e com experiências colaborativas relatam maior segurança para adaptar práticas e resistir a discursos patologizantes. Já aqueles que atuam sem esse suporte tendem a reproduzir nomenclaturas e práticas excludentes.

## Considerações finais

As análises apresentadas neste artigo indicam que o ensino de Matemática para estudantes autistas continua atravessado por discursos e práticas fortemente apoiados em diagnósticos, laudos e nomenclaturas institucionais. Embora esses dispositivos possam desempenhar uma função de apoio, tornam-se barreiras quando são utilizados para justificar

processos de exclusão ou para limitar as expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Contudo, também emergem, nas narrativas, práticas pedagógicas que desestabilizam essa lógica, apontando caminhos para uma Educação Matemática mais sensível à diversidade. Professores que valorizam a escuta, a colaboração e o uso de múltiplas linguagens demonstram que a participação ativa de estudantes autistas é não apenas possível, mas também desejável.

Reconhece-se, como limite deste estudo, o fato de a pesquisa ter sido realizada em uma única escola e com um grupo específico de profissionais da educação. Ainda assim, as narrativas analisadas permitem produzir compreensões situadas sobre tensões recorrentes no processo de inclusão de estudantes autistas nas aulas de Matemática, especialmente no que se refere aos efeitos dos laudos, das nomenclaturas e das práticas pedagógicas.

Defende-se, assim, a urgência de políticas de formação continuada de professores, do fortalecimento do trabalho coletivo e da revisão dos modos como a escola nomeia e compreende seus estudantes. A neurodiversidade, ao deslocar o olhar do déficit para as potencialidades, oferece uma lente fecunda para a construção de práticas que reconheçam a complexidade e a riqueza das diferenças humanas. Mais do que adaptar a Matemática aos estudantes autistas, trata-se de recriar a própria Matemática escolar como um espaço de encontro, diálogo e invenção: uma Matemática que não exclui, mas acolhe.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2015.
- BERTOL, Daniel Bonadiman; SILVA, Sani de Carvalho Rutz da; NORONHA, Adriela Maria; PILATTI, Luiz Alberto. Uso de tecnologias digitais no Ensino de Matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão sistemática. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 21, n. 47, p. 19-39, 2025.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2015.
- KAPP, Steven. **Autistic community and the neurodiversity movement**. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020.
- LORENZATO, Sérgio. **Laboratório de Ensino de Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- NASCIMENTO, Ana Gabriela Cardoso do. **Entre saberes e práticas: o ensino de Matemática para alunos autistas à luz das vivências de educadores e gestores**. Tese (Doutorado em Ensino de Matemática) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2025.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **O Re-Inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva: análises de memoriais de formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2013.
- ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva**. 2017. Tese (Doutorado em

Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2017.

ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da. Reflexões sobre os processos de inclusão/exclusão, a Educação Especial e a Insubordinação Criativa In: D’AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin (org.) **Subversão Responsável e Formação de Professores**, 6 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 65-84.