



## DISCALCULIA E INCLUSÃO ESCOLAR: OS DISCURSOS QUE CONDICIONAM A NORMALIZAÇÃO DO SUJEITO

### DYSCALCULIA AND SCHOOL INCLUSION: THE SPEECHES THAT CONDITION THE NORMALIZE OF STUDENT

Nathiele Costa<sup>1</sup>  
Elenilton Vieira Godoy<sup>2</sup>

#### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar os discursos que permeiam a inclusão escolar e enquadram o transtorno de aprendizagem em Matemática, denominado discalculia, como ação inclusiva, intervindo na normalização do sujeito dentro do sistema de ensino. Do ponto de vista teórico-metodológico, apoia-se na perspectiva foucaultiana, desconfiando da educação-escola contemporânea que, condizente com os discursos da inclusão escolar, normaliza o sujeito com discalculia nas aulas de Matemática. Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como uma prática social regulada, associada à disseminação da verdade e poder, constituindo, diante do poder disciplinar e normalizador, o sujeito moderno e sua forma de viver. O movimento inclusivo do último século, ao menos em texto, se contrapõe à exclusão social do sujeito, materializando-se moralmente na fragilidade desse indivíduo, constantemente, docilizado e normalizado. A visibilização dos sujeitos diagnosticados com discalculia passa, necessariamente, pela urgente fabricação de uma educação que tenha a inclusão como um princípio fundante.

**Palavras-chave:** Discalculia. Inclusão Escolar. Discurso. Perspectiva foucaultiana.

#### Abstract

This article aims to present discussions which involve inclusion in schools and embrace the learning disability in mathematics, known as dyscalculia, as inclusive action intervening in the normalization of the subject within the education system. From the theoretical-methodological point of view, is based on the Foucauldian lecture analysis, distrusting the contemporary school-education that, accordant with the speeches of inclusion in schools, which normalizes the student with dyscalculia in mathematics classes. In this perspective, the speech is understood as a regulated social practice, associated the spread of truth and power, which it constitutes, before the disciplinary and normalizing power, the modern subject and his way of living. The inclusive movement of the last century is opposed, at least in text, to the social exclusion of the subject, emerging morally in the fragility of this constantly socialized and normalized individual. The visibility of subjects diagnosed with dyscalculia, necessarily, involves the urgent construct of an education that has as a founding principle the inclusion.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação em Ciências e em Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), da Universidade Federal do Paraná/UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: nathielecs@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação. Docente do Departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná/UFPR, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: elenilton@ufpr.br

**Keywords:** Dyscalculia. School inclusion. Speeches. Foucauldian lecture analysis.

## **Iniciando a Conversa**

A trajetória do movimento denominado inclusivo no sistema educacional brasileiro é marcada por um longo período de segregação dos alunos e alunas considerados anormais em salas de aula ou centros de atendimentos especiais. Na década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 4024/61, o poder público passou a reconhecer a educação especial como um compromisso na Educação brasileira, embora o intuito, nessa época, fosse a integração desses alunos ao ambiente escolar. O termo “educação inclusiva” passou a ser empregado recentemente, tendo se fortalecido na década de 1990, após a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educacionais Especiais (CMNEEs) de 1994 em Salamanca, na Espanha.

Dessa CMNEEs resultou a publicação de um dos principais documentos mundiais direcionados à educação inclusiva com objetivo de alcançar escolas que “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (MAYOR, 1994, p. 3). Desse tempo-passado em diante, importantes movimentos surgiram na educação brasileira e, da mesma forma que a Declaração de Salamanca, continuam atuando como diretrizes para a educação dessas crianças e jovens.

No tempo-presente, tem-se observado que, em decorrência de um olhar mais acurado a respeito das necessidades educacionais especiais (NEEs), pelos diferentes campos de saberes (medicina, psicologia, pedagogia e educação), as escolas tiveram um aumento significativo no número de alunos que apresentam diagnósticos específicos de aprendizagem. Esse olhar acurado (traduzido, principalmente, pelo desenvolvimento de pesquisas) continua presente e é motivado por discursos de igualdade, equidade e a diversidade do sujeito na sociedade, tendo sido difundidos ao longo desses últimos anos no sistema educacional brasileiro (vide SANTOS, 2013; SILVA; GUIMARÃES; MORETTI, 2017) e refletidos nas vivências da sala de aula, no cotidiano escolar, nas disciplinas escolares e no currículo.

Um exemplo são os transtornos de aprendizagem específicos (TAE), que se apresentam como dificuldades específicas de compreender ou assimilar conteúdos como leitura, escrita e matemática. Após o seu diagnóstico, o TAE passa a influenciar a forma como o estudante é visto dentro da comunidade escolar e de como ele se reconhece como sujeito ali

presente. Diante disso, questionamos: de que forma os discursos da educação inclusiva disseminam verdades<sup>3</sup> que são legitimadas pelos saberes científicos?

Partimos do pressuposto de que a matemática, como disciplina componente do currículo escolar, é carregada de valores universais condizentes com fins de legitimidade e utilitarismo que ditam a sua importância dentro da escola. Diante desse currículo, a matemática escolar tornou-se uma disciplina caracterizada por saberes oriundos do campo científico e que, sem a intervenção adequada, tem se distanciado da realidade do aluno, que, por vezes, encontra dificuldades no decorrer do seu processo de aprendizagem. Consideramos que algumas dificuldades de aprendizagem em matemática vão além da má escolarização, da indisciplina ou da desmotivação do estudante; elas estão relacionadas aos transtornos, distúrbios ou às deficiências próprias que, após reconhecidos, carimbam o processo de ensino do aluno como inclusivo.

No ensino de matemática, o transtorno de aprendizagem específico denominado discalculia do desenvolvimento (DD) é considerado um campo pouco abordado no cenário brasileiro. Conforme levantamento feito por Pimentel e Lara (2013), nas dissertações e teses brasileiras publicadas de 1990 a 2012, apenas 4,4% dos trabalhos relacionados aos transtornos de aprendizagem referiam-se à matemática. Ao analisarmos esses dados, levamos em consideração a inconsistência de informações existentes em torno do assunto e os frequentes conflitos do reconhecimento da discalculia como um transtorno de aprendizagem e não desinteresse, falta de atenção ou indisciplina em sala de aula.

Do mesmo modo, os estudos sobre as disfunções da numerosidade são recentes no campo da neuropsicologia, sendo que para o diagnóstico clínico da DD não existe um padrão “ouro” (SANTOS, 2017). Ainda segundo Santos (2017), tanto nos manuais médicos quanto entre os investigadores da área, os critérios diagnósticos são ambíguos, confirmando ser um campo ainda em expansão.

Diante da necessidade que os campos do saber têm de classificar, reconhecer e delimitar o TAE, entendemos que o diagnóstico clínico, no contexto educacional, tem servido tanto para o bem quanto para o mal do estudante.

[...] para o bem quando possibilita conhecer as necessidades do estudante [...] e, a partir daí olhando para as suas singularidades, construir uma prática educativa que contemple suas necessidades. Por outro lado, serve para o mal quando é utilizado como instrumento de coisificação, colocando-se acima do ser humano e limitando as

---

<sup>3</sup> “[...] a verdade é uma invenção, mas criação. Não existe a “verdade”, mas, sim “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na verdade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000, apud PARAÍSO, 2014, p. 29).”

possibilidades do estudante, levando-o a um processo de invisibilidade no ambiente escolar. (SOUZA, 2019, p. 35)

Nesse estado de conflitos e incertezas sobre a DD, tanto no campo educacional quanto clínico, os discursos circulantes da discalculia têm sido disseminados nas escolas pelo movimento inclusivo e amparado pelos saberes da ciência – na sua posição inquestionável da verdade – condicionando sujeitos à anormalidade, no que diz respeito à aprendizagem de matemática. Em sua tese de doutorado, Marcone (2015) defende que a anormalidade é uma criação da normalidade, ou seja, que o anormal é inventado segundo uma rede de estereótipos definida pelo que se entende como normal dentro do contexto que se está inserido. Concordamos com Marcone (2015), pois acreditamos que os sujeitos são divididos segundo uma construção social de normalidade e que essas classificações existentes na sociedade, “são intrínsecas às estruturas moralizantes que criamos, não à diferença” (MARCONE, 2017, p. 150).

Na década de 1970, o pesquisador Michel Foucault, conhecido pelos trabalhos desenvolvidos com a temática da loucura, do discurso e do poder disciplinar na sociedade, nos apresentou a genealogia do anormal segundo essa perspectiva. Inspirados por Foucault (1999, 2008, 2014, 2017), que destinou parte de seus estudos a compreender a constituição do sujeito moderno, atribuímos uma importante função à linguagem neste artigo.

Veiga-Neto (2017) esclarece que Foucault assume a linguagem como natureza do nosso pensamento, a qual é responsável pela forma como entendemos as coisas e o mundo. Assim, entendemos que a descrição de enunciados, numa perspectiva foucaultiana, “significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num tempo e espaço muito específicos, ou seja, no interior de uma certa formação discursiva” (FISHER, 2003, p. 373). De tal modo, pensamos nos discursos de medicina, psicologia e educação como acontecimentos na escola, que, assim como outros regimes de verdade, estabelecem práticas pedagógicas que controlam a formação do sujeito e evidenciam suas singularidades diante do currículo e da sociedade.

Foucault (1999) denominou essa “tecnologia regulamentadora da vida” de *biopoder*, uma tecnologia de poder sobre a vida. Este mecanismo de poder, regulamentador na sociedade, difere-se do poder disciplinar, mas articula-se com ele como dispositivo de segurança. Tais mecanismos reguladores se estabelecem, diferentemente das disciplinas, por meio

[...] de um treinamento individual realizado por um trabalho no próprio corpo. Não se trata absolutamente de ficar ligado a um corpo individual, como faz a disciplina. Não se trata, por conseguinte, em absoluto, de considerar o indivíduo no nível do detalhe, mas, pelo contrário, mediante mecanismos globais, de agir de tal maneira que se obtenham estados globais de equilíbrio, de regularidade; em resumo, de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação. (FOUCAULT, 1999, p. 294)

Foucault (2008) esclarece que diferentemente dos dispositivos disciplinares, em que se parte da identificação de uma norma, para o adestramento a ela, os dispositivos de segurança partem da identificação do que é normal e anormal na sociedade para a normalização, objetivando “fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relações às outras, e fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Neste sentido, o processo de normalização disciplinar também caracteriza-se por estabelecer um modelo excelente na obtenção de certos resultados, no qual sua intervenção consistiria em “procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Movidos pela crítica foucaultiana, o objetivo deste artigo é apresentar os discursos em torno do transtorno de aprendizagem em matemática, denominado discalculia, bem como os discursos circulantes no espaço escolar, disseminados pelo movimento inclusivo a respeito de crianças e jovens com esta condição. Assim como Veiga-Neto e Lopes (2011, p.123) problematizam, consideramos necessário pôr a “prática da suspeita radical frente às verdades estabelecidas e tidas tranquilamente como “verdades verdadeiras”, colocando em questão a concepção da inclusão existente hoje na escola.

Para Foucault (2014), os discursos apresentam em sua exterioridade sistemas de controle, seleção, delimitação e regularidades que ditam o que é verdade. Situar a discalculia na ação da inclusão escolar é, numa perspectiva foucaultiana, problematizar o discurso como um ato excludente, de interdição e controle social. A verdade disseminada, aquela que chega aos nossos olhos é “riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir [...]” (FOUCAULT, 2014, p. 20).

## **Endereçamento metodológico pós-crítico**

Consideramos importante situar este artigo dentro dos estudos pós-críticos em Educação. O sentido atribuído ao currículo escolar é o de uma construção social, sendo “um artefato concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos” (GOODSON, 1997, p.17), logo, entendemos que se trata de um campo de disputas e relações de poder em que os saberes ali dispostos são legitimados e reproduzidos ao longo da história na sociedade.

Na compreensão pós-estruturalista, à qual estamos atrelados, as teorias de currículo são compreendidas como discursos que produzem noções particulares de currículo, e “na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder” (SILVA, 2010, p.16). Nesse contexto, o currículo seria “criado”, para depois, então, ser descrito e pensado conforme os interesses legitimados em seu domínio, desconsiderando, desta forma, a teoria tradicional de um currículo neutro.

Num cenário pós-crítico do currículo, para além da não neutralidade, reverberada pela existência de relações de poder na percepção do que deve ser ensinado, desconfia-se de seus pressupostos, sofrendo influência de diferentes correntes teóricas pós-modernas. Numa perspectiva pós-estrutural, a teoria pós-crítica incorpora conceitos de regulação, governabilidade e desconfiança, sendo embasada pelo pensamento de autores como Foucault e Derrida (GODOY, 2011).

É na vertente pós-crítica, caracterizada pelo movimento pós-estruturalista, que esta pesquisa foi delineada. Concordamos com o pensamento de Lopes (2007), de que não existe uma passagem – na ideia de excluir um projeto para a existência de outro – da modernidade para a pós-modernidade e/ou pós-estruturalismo, mas, sim, uma ruptura entre pensamentos, “constituída pela introdução de uma nova racionalidade que questiona a racionalidade anterior” (LOPES, 2007, p. 67).

Os estudos pós-críticos desafiam o pesquisador a gerenciar um percurso metodológico que atenda à problemática, ciente do fato de que a pesquisa pós-crítica em educação não possui uma metodologia pronta que oriente seu trabalho. Paraíso (2014) salienta que a pesquisa pós-crítica em educação deve ser aberta, assim como construída, fabricada, resignada, inventada, seguindo algumas premissas e pressupostos que orientem este trabalho. No campo pós-crítico, a crítica pós-estruturalista enfatiza a linguagem como sistema de significação e entende a constituição do sujeito como resultado dos discursos que o

condicionam, assim como o conhecimento é algo cultural e produzido socialmente (SILVA, 2010).

Esse cenário possibilita-nos olhar qualquer discurso como uma invenção, analisando e descrevendo os enunciados que circulam como verdades e que colocam em funcionamento relações de poder na educação. Nesse contexto, os trabalhos de Jacques Derrida, Gilles Deleuze e Michel Foucault tornaram-se referências importantes ao problematizarem categorias modernas como razão, verdade, discurso, poder, identidade e diferença (TEDESCHI; PAVAN, 2017).

No que diz respeito às metodologias pós-críticas, Paraíso (2014) descreve que tanto a arqueologia e a genealogia tomadas por Foucault, como a cartografia e a esquizoanálise de Deleuze, considerando-se também a *desconstrução* usada por Derrida, são como “métodos” de pesquisa “no sentido de que oferecem tanto modos específicos de interrogar como estratégias para descrever e analisar” (PARAISO, 2014, p. 27).

Como ferramenta importante de nosso estudo, consideramos necessário caracterizar a arqueologia e a genealogia empregadas por Foucault em seus trabalhos.

A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. [...] Eu diria em duas palavras o seguinte: a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritos, os saberes dessujeitados que daí se desprendem. (FOUCAULT, 1999, p.15)

De acordo com Machado (1982), Foucault chamou de arqueologia o ato de analisar historicamente a constituição dos saberes a partir das relações discursivas existentes com as instituições, a fim de distinguir seu trabalho das histórias das ideias e da epistemologia. Dessa forma, o campo da análise arqueológica estaria no saber, lugar “em que o sujeito é situado e dependente, sem que jamais possa ser considerado titular” (FOUCAULT, 2017, p. 220).

Foucault (2016) evidenciou a necessidade de recorrer à análise arqueológica, na medida em que suas contribuições corroboram com uma história que não trata da descrição de fatos, mas, de analisar, a partir da linguagem, conformidades, diferenças, regras gerais, experiências, configurações diversas que levaram à constituição dos saberes.

Seguindo a problemática em torno dos discursos que condicionam o sujeito à anormalidade e que produzem o movimento de in/exclusão na escola, somos levados pela perspectiva foucaultiana a visibilizar os indivíduos que são condicionados às técnicas de normalização e submetidos à invenção de identidades na escola. Fischer (2003) delinea

algumas das lições que aprendemos com Foucault e que promovem atitudes que são indispensáveis ao pesquisador no campo da educação.

Primeira delas, compreender que nossas lutas (e pesquisas) sempre têm a ver com linguagem, já que estamos continuamente envolvidos com lutas discursivas; segunda atitude, atentar para a ideia de que palavras e coisas dizem respeito a fatos e enunciados que, a rigor, são “raros”, isto é, não são óbvios, estão para além das “coisas dadas”; terceira, que fatos e enunciados referem-se basicamente a práticas, discursivas e não discursivas, as quais constituem matéria-prima de nossas investigações, seja em que campo estas se concentrem, e dizem respeito sempre a relações de poder e a modos de constituição dos sujeitos individuais e sociais; finalmente, a atitude de entrega do pesquisador a modos de pensamento que aceitem o inesperado, especialmente aqueles que se diferenciam do que ele próprio pensa. (FISCHER, 2003, p. 372)

É conhecido que Foucault não descreveu os procedimentos da arqueologia e genealogia – fases de seu trabalho – com o intuito metodológico, mas suas obras têm sido de grande valia para as pesquisas pós-críticas em educação, por questionar, dentre outras coisas, como os regimes de poder têm atuado como “práticas divisórias” na sociedade, da forma que “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231).

Há décadas, pesquisadores da área têm utilizado os estudos de Foucault<sup>4</sup> a respeito da constituição do sujeito e as relações de saber e poder na sociedade, buscando, entre outras coisas, compreender o funcionamento dos dispositivos reguladores que atuam sobre a educação e na escola. Para isso, o filósofo desenvolveu estudos em sua trajetória como pesquisador, que tematizaram questões sobre loucura, discurso, saber, ciência, poder, sexualidade, ética e outros assuntos envolvendo a constituição do sujeito, este que seria o tema geral de seu trabalho (FOUCAULT, 1995). Por vezes, o uso de sua obra nas pesquisas pós-críticas em educação tem ocorrido pela proposta de investigação teórico-metodológica de análise do discurso, visto que, o filósofo inova ao descentralizar a ideia do sujeito pensante, produtor de saberes, *desde sempre aí*<sup>5</sup>, e passa a entendê-lo como um produto dos saberes, das verdades e dos discursos reproduzidos.

Sendo frequentemente utilizada como ferramenta para análise do discurso em educação, a obra foucaultiana não descreve a investigação arqueológica ou genealógica como disciplina, mas segundo uma abordagem analítico-descritiva que atenda ao propósito de compreender os mecanismos de funcionamento do discurso como um acontecimento e sua relação com o saber-poder. Tal análise pode ser entendida como o método que assumiremos aqui. Método num sentido livre e específico de análise e interrogação, entendido como

---

<sup>4</sup> Veiga-Neto e Rech (2014) atentam para o uso crescente da obra foucaultiana em educação há pelo menos três décadas, sugerindo a necessidade de rever sua pertinência em alguns casos.

<sup>5</sup> Terminologia usada por Veiga-Neto (2017).



“procedimentos de investigação e análise, quase prazerosos, sem preocupação maior com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos ou concretos” (VEIGA-NETO, 2017, p. 17).

Segundo Fischer (2003), as contribuições de Michel Foucault sobre a análise do discurso são uma “atitude metodológica” necessária para a pesquisa em educação, pois nos possibilita, entre outras coisas, descrever os regimes de verdades estabelecidos pelos campos de saber. Como Lookman e Henning (2010, p. 191) argumentam:

Cabe analisar o quanto os discursos das Ciências Humanas, através dos saberes específicos que consolidam e legitimam (relativos à aprendizagem, ao ensino, às práticas de inclusão) funcionam como estratégias que, sustentadas pelo prestígio da Ciência, colocam a inclusão no lugar do verdadeiro, invisibilizando e calando um conjunto importante de questões que mereceriam ser problematizadas.

Consideramos que o movimento inclusivo do último século se contrapõe, ao menos em texto, à exclusão social do sujeito, contudo, “se materializa na fragilização moral desse, pois o indivíduo mantido no grupo é submetido constantemente às técnicas de normalização – tanto no sentido estatístico do termo, ou seja, referente ao populacional, quanto no sentido de correção do indivíduo” (LOPES; RECH, 2013, p. 212). Reconhecemos, também, a importância desse movimento no cenário investigado, promovendo o acesso a uma educação que possa incluir em vez de excluir a todos os sujeitos na escola.

### **Sentidos discursivos-enunciados-discalculia**

Apresentaremos, aqui, os discursos a respeito da discalculia enunciados pelos saberes da ciência, responsáveis pela definição terminológica e sua classificação perante os transtornos de aprendizagem reconhecidos que, conjuntamente com as políticas públicas da educação especial, estabelecem a condição da discalculia como elemento da inclusão escolar.

Encontramos, na literatura, sentidos discursivos diferentes para as dificuldades de aprendizagem que surgem no contexto escolar. Conforme levantamento realizado por Serafim e Pereira (2015) sobre a abordagem das dificuldades de aprendizagem realizadas em pesquisas brasileiras de 2001 a 2011, encontraram-se tratamentos distintos sobre o tema. Os autores evidenciaram o enfoque das dificuldades de aprendizagem como diferentes de distúrbios ou transtornos, quando entende-se que a condição não estaria na criança, mas como algo a ser revertido se dado o acompanhamento adequado, e o enfoque de pesquisas que entendem as dificuldades de aprendizagem como distúrbio ou transtorno, no qual o déficit é

originado por uma desordem neurobiológica atribuída à criança. Nesse último quadro, encontram-se a discalculia.

O termo discalculia não é caracterizado como uma doença. Sua condição está relacionada aos transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares no CID-10<sup>6</sup>, sendo identificada como o F81.2 – Transtorno Específico da Habilidade em Aritmética (OMS, 2008). Dessa forma, entendemos que seu diagnóstico está precisamente ligado à escola, ou ainda, ao processo de aquisição das habilidades matemáticas ali desenvolvidas. Conforme Santos (2017, p. 64), “apesar da numerosidade *per se* ser uma habilidade inata, antes da alfabetização e de exigências escolares mais específicas, pode ser difícil para familiares e professores identificarem dificuldades neste âmbito”.

Santos (2017), ao revisar os estudos internacionais relevantes a respeito das dificuldades de aprendizagem em matemática, ressalta que o termo discalculia pode tanto se referir a um sintoma, como à dificuldade para calcular, quanto a um diagnóstico específico. Nesse estudo, a autora apresenta a distinção do termo discalculia – sintoma – do que se denota como discalculia do desenvolvimento (DD), ou transtorno de aprendizagem da matemática. Conforme Dowker (2004) e Price e Ansari (2013), o termo DD foi proposto por Ladislav Kosc, na década de 1970, e designava uma “deficiência na aprendizagem de matemática originada por um distúrbio genético ou congênito nas partes do cérebro que são o substrato anatômico-fisiológico responsável pela maturação das habilidades matemáticas adequadas à idade, sem que exista outro tipo de distúrbio mental simultâneo”<sup>7</sup> (1970, apud PRICE; ANSARI, 2013, p.2, tradução nossa).

Santos (2017) também apresenta outros termos utilizados que são associados ao baixo rendimento em aritmética – LA (*low achievement*); MLD (*mathematical learning disabilities/disorders*); AD (*arithmetical difficulties*); entre outros similares – não sendo próprios de um transtorno, mas geralmente associadas ao baixo desempenho na disciplina de matemática em circunstâncias adequadas para sua aprendizagem.

Para Campos (2015), a discalculia é reconhecida como um distúrbio de aprendizagem que afeta a capacidade da pessoa em adquirir habilidades matemáticas como tempo, medida,

---

<sup>6</sup> Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

<sup>7</sup> Developmental dyscalculia is a structural disorder of mathematical abilities which has its origin in a genetic or congenital disorder of those parts of the brain that are the direct anatomic-physiological substrate of the maturation of mathematical abilities adequate to age, without a simultaneous disorder of general mental functions. (KOSC, 1970 apud PRICE; ANSARI, 2013, p.2)

resolução de problemas etc. Consiste numa dificuldade de aprendizagem significativa ocasionada por distúrbio neurológico, ou seja, não é determinada por uma “deficiência mental, deficiência visual ou auditiva nem por má escolarização, é falta do mecanismo do cálculo e da resolução de problemas” (CAMPOS, 2015, p. 22).

Segundo Bernardi (2014), a discalculia não é consequência de lesões na região cerebral, mas isso acontece para a acalculia – transtorno em escrever, relacionar e/ou operar com números – que acontece após as funções cognitivas já terem se consolidado. Para essa autora, a discalculia “está associada aos estudantes que apresentam dificuldades durante a aprendizagem das habilidades matemática” (BERNARDI, 2014, p.17).

Ao buscarmos os sentidos enunciados sobre a discalculia, observamos que estes divergem no sentido discursivo ao apresentarem um embasamento psicossocial, amparado por saberes clínicos. As características clínicas do transtorno específico de habilidade em aritmética são distintas e envolvem habilidades numéricas básicas, como a dificuldade para estimar quantidades, transcodificar representações simbólicas, contar em ordem inversa, compreender os procedimentos de cálculo, entre outras características atribuídas ao senso numérico, como o fato de contar com os dedos para resolver um problema (KUCIAN; VON ASTER, 2015, apud SANTOS, 2017).

Percebemos que essa distinção entre transtorno específico de aprendizagem e sintoma de dificuldade de aprendizagem, de modo geral, não é evidente nos discursos do campo Educacional, possibilitando conflitos de significado na escola. Ainda que a discalculia seja reconhecida como uma condição neurológica existente, independentemente de lesões cerebrais, compreendemos que nem sempre ela existiu como objeto de saber. Foucault (2008), ao tentar explicar seu trabalho arqueológico com a loucura, a doença, a delinquência, sexualidade etc., nos mostra que é sob certo regime de verdade que uma coisa que não existe, torna-se uma coisa, “uma coisa que, no entanto, continua não existindo” (FOUCAULT, 2008, p.26). Então, de que forma um sintoma que é frequentemente observado nas aulas de matemática, como a dificuldade de aprendizagem, torna-se um diagnóstico específico como o transtorno específico de habilidade em aritmética?

Em todo caso, reconhece-se a necessidade de uma atuação pedagógica diferenciada para o estudante que apresente essas necessidades educacionais especiais (NEEs), conforme é enunciado pelas políticas públicas da Educação Especial.

As NEEs foram retratadas pela primeira vez em 1978 em um relatório produzido pelo comitê britânico dirigido por Mary Warnock, que avaliou a educação de crianças com

deficiência na Inglaterra, Escócia e País de Gales. Essa terminologia fez referência a “não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem” (WARNOCK, 1978, apud COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007, p.180). O termo ganhou destaque após a publicação da Declaração de Salamanca (1994), que designava NEEs à toda criança que, ao longo de sua escolarização, apresentasse dificuldades de aprendizagem que fossem ou não originadas por deficiência (BRASIL, 1994).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação - PNE, (BRASIL, 2001) destacava a importância da sensibilização do ambiente escolar e abertura à diversidade dos alunos para se alcançar a integração desejada. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) reconhecem que tradicionalmente o público alvo da educação especial são alunos que apresentam algum tipo de deficiência física ou mental, síndromes e quadros psicológicos, neurológicos e psiquiátricos, assim como altas habilidades. Entretanto, este documento passou a adotar outras concepções para necessidades educacionais especiais que vão além das deficiências, limitações e condições específicas, mas atingem também aquelas dificuldades não relacionadas a uma causa orgânica específica (BRASIL, 2001).

Ao apresentar as NEEs, a Resolução CNE/CEB N°17 de 2001 afirma que:

[...] trata-se de um conceito amplo: em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001, p. 15)

Assim como Veiga-Neto (2007) defende, o discurso da inclusão, disseminado pelas políticas educacionais, enfatiza a diferença do sujeito diante dos padrões de normalidade estabelecidos. Efeitos disso são “o paradoxo de silenciar aqueles que ‘já estavam ali’, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e os correlatos saberes especializados”, promovendo o que seria uma “inclusão excludente” (VEIGA-NETO, 2007, p. 949).

Ao pensarmos na escola como uma instituição disciplinar, devemos lembrar, a partir de Foucault (2008), que todo regime disciplinar caracteriza-se pela decomposição dos indivíduos, dos lugares, dos tempos, dos gestos, dos atos, de modos suficientes para identificá-los e modificá-los. Nas palavras de Foucault (2008, p. 75), trata-se de um

quadriculamento disciplinar que “classifica os elementos assim identificados em função de objetivos determinados”.

Dessa forma, a disciplina é responsável por estabelecer o que seria o modelo ótimo que, construído em função de certo resultado, redigirá as técnicas para adestramento e controle (FOUCAULT, 2008). O aluno com discalculia, aquele que num primeiro momento não se enquadra na norma estabelecida, passa a ser anormal na sala de aula, o sujeito a ser corrigido. A escola, amparada pelos discursos da ciência e da inclusão, propagados pela legislação educacional brasileira, normaliza o aluno com discalculia dentro do currículo posto. Compreendemos que tais discursos circulam no espaço escolar como regimes de verdade, os quais, por vezes, têm sido utilizados para justificar o mal desempenho do estudante, conduzindo-o a técnicas de normalização, ao invés de levantar questões que problematizem essa condição. Como é definida tal limitação cognitiva? Por que é importante sua classificação? De que forma esses discursos constituem uma identidade para o sujeito na sociedade?

### **Pausando a conversa**

Apresentamos, neste artigo, a dispersão dos discursos a respeito da discalculia na comunidade escolar e acadêmica, bem como a regulação dos discursos da inclusão escolar que legitimam a necessidade de intervenções sobre o sujeito na escola. Procuramos, inicialmente, esclarecer diante de qual perspectiva nossas premissas foram fabricadas, assim como foram instauradas as questões filosóficas desenvolvidas neste texto.

Concordamos com o pensamento de Lockmann e Henning (2010) a respeito dos discursos da inclusão como uma “educação para todos”, que integram o cotidiano da prática escolar – incluindo aqueles em torno da discalculia que acabam por rotular, descrever e legitimar a condição do sujeito – mas que só são possíveis pelo estabelecimento de alguns saberes.

[...] não se fala aqui de qualquer saber, mas aqueles produzidos pelo crivo legítimo da ciência. Colocando os sujeitos em um constante processo de comparabilidade, tais saberes estabeleceram semelhanças e diferenças, aproximando alguns ou afastando outros da média considerada normal, enfim, posicionando alguns como normais e outros como anormais. (LOCKMANN; HENNING, 2010, p. 192)

A conversa iniciada aqui, e por ora pausada, continua reverberando em nossas mentes no sentido de continuarmos investigando, à luz do pensamento foucaultiano, como os

discursos da educação inclusiva, para além de disseminarem verdades que são legitimadas pelos saberes científicos, invisibilizam os sujeitos diagnosticados com discalculia no contexto educacional. Nossa intenção, neste artigo, foi colocar em questão o sistema de ensino do tempo presente que, condizente com os discursos da inclusão escolar, normaliza o sujeito com discalculia nas aulas de matemática. É premente a necessidade de discussão dessa categorização e a revisão de como a escola, amparada pelos saberes dos campos da medicina, psicologia e educação, continua atuando como um dispositivo que molda e disciplina crianças e jovens na sociedade.

## Referências

BERNARDI, J. **Discalculia**: o que é? Como intervir? Paco Editorial: Jundiaí, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer normativo, nº 17/2001 de 03 de julho de 2001. Relatores: Kuno Paulo Rhoden e Sylvia Figueiredo Gouvêa. Colegiado: CEB, Brasília, 2001a.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria da Educação Especial – MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001c.

CAMPOS, A. M. A. **Discalculia**: superando as dificuldades em aprender Matemática. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 72p.

DOWKER, A. **What Works for Children with Mathematical Difficulties?** Universidade de Oxford, 2004. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/253032270\\_What\\_Works\\_for\\_Children\\_with\\_Mathematical\\_Difficulties](https://www.researchgate.net/publication/253032270_What_Works_for_Children_with_Mathematical_Difficulties)>. Acesso em: 25 jul. 2018.

FISHER, R. M. B. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez., 2003.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. Michel **Foucault uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no *Collège de France* 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso dado no *Collège de France* (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 1ª ed., 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no *Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **A palavra e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 10ª ed., 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GODOY, E. V. **Currículo, cultura e Educação Matemática: uma aproximação possível?** 2011. Tese (Doutorado) apresenta à Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

LOCKMANN, K.; HENNING, P. C. Inclusão escolar na atualidade: um dispositivo da governamentalidade neoliberal. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n.29, p.189-198, jul./dez., 2010.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, jul./dez., 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo no debate modernidade, pós-modernidade. *In*: AMORIM, Antonio Carlos. **Passagens entre moderno para o pós-moderno: ênfases e aspectos metodológicos das pesquisas sobre currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed, p. 16-21, 2007.

LOPES, M. C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. Rio de Janeiro: Zahar. 1982.

MARCONE, R. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro – SP, 2015.

MAYOR, F. Prefácio. *In*: UNESCO, **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Conferências Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 junho de 1994.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. **Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca**. *In*: SOUSA, J. M. (Org.). **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores**. Vol. 2. Universidade da Madeira, 26 a 28 de abril de 2007.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CID-10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde**. (2008) Disponível em: <[http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f80\\_f89.htm](http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f80_f89.htm)> Acesso em: 17 ago. 2019.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014.

PIMENTEL, L. S.; LARA, I. C. M. Discalculia: mapeamento das produções brasileiras. *In*: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA. **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa**. Canoas: ULBRA, 2013.

PRICE, G. R.; ANSARI, G. Dyscalculia: Characteristics, Causes, and Treatments. **Numeracy**. v. 6, Iss. 1, Art. 2, 2013. Disponível em:

<http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1112&context=numeracy> Acesso em: 25 jul. 2018.

SANTOS, C. S. Equidade e inclusão escolar como termos recorrentes nas políticas educacionais. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.2, p. 93-113, jul/dez. 2013.

SANTOS, F. H. **Discalculia do Desenvolvimento**. São Paulo: Pearson Clinical Brasil, 2017.

SERAFIM, E. C. B.; PEREIRA, A. S. Dificuldades de aprendizagem no contexto das produções acadêmicas brasileiras (2001-2011). **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 419-436, jul./dez. 2015.

SILVA, L. B. O.; GUIMARÃES, M. F.; MORETTI, V. C. Princípios da igualdade e desigualdade, da diferença e diversidade, gênero, corpo, violência: olhares sobre a educação. **Travessias**, Cascavel, v. 11, n.1, p. 39 – 58, jan./abr. 2017.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMITH, C.; STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de a-z**: guia completo para educadores e pais. Tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Beatriz Vargas Dorneles. Porto Alegre: Penso, 2012. 368p.

SOUZA, A. C. de **O uso de tecnologias digitais educacionais para o favorecimento da aprendizagem matemática e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista em anos iniciais de escolarização**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Educação, Universidade Federal de Alfenas – MG, 2019.

TEDESCHI, S. L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potencia epistemológica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, 2007.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, n. 20, p. 121-135, 2011.

VEIGA-NETO, A.; RECH, T. L. Esquecer Foucault? **Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74). p. 67-82, maio/ago. 2014.

Recebido em: 01 de maio de 2019.

Aprovado em: 18 de agosto de 2019.