

Entre Dificuldades e Transtornos: A Subnotificação da Discalculia e o Desafio da Educação Matemática Inclusiva

DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2026.15.37.11904>

Daniele Maria Bordini Fecchio¹
Roberta D'Angela Menduni-Bortoloti²

Resumo: Este estudo qualitativo e documental objetivou identificar a presença de estudantes com Discalculia, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma instituição pública estadual no noroeste do Paraná. A coleta de dados ocorreu entre os anos de 2023 e 2024 e compreendeu a análise documental de 76 registros de matrícula vinculados à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), além de laudos e Planos Educacionais Individuais. A fundamentação teórica pautou-se nas normativas da educação inclusiva brasileira e em estudos específicos sobre discalculia. Os resultados revelaram a ausência de diagnósticos formais de discalculia na instituição e evidenciam uma lacuna na identificação desses casos. A análise dos prontuários revelou que o termo Dificuldade de Aprendizagem (DA) tem sido utilizado nesses laudos como uma categoria guarda-chuva, sem a especificação do subtipo do transtorno (como dislexia, disortografia ou discalculia). Ao não discriminar a natureza específica do transtorno, o laudo médico acaba por invisibilizar a Discalculia (transtorno em matemática), fazendo com que estudantes que poderiam ter esse transtorno específico não recebessem as intervenções focadas no processamento numérico que a literatura preconiza, ficando a mercê de uma ótica generalista. Contudo, a análise permitiu identificar outras especificidades dos estudantes atendidos na SRM, como Dislexia, Deficiência Intelectual, TDAH, Síndrome de Noonan, Síndrome de DiGeorge e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo ressalta a urgência de pesquisas adicionais sobre Discalculia no contexto educacional.

Palavras-chave: Ensino Fundamental Final; Educação Matemática Inclusiva; Dificuldades de Aprendizagem em Matemática; Discalculia do Desenvolvimento.

Between Difficulties and Disorders: The Underreporting of Dyscalculia and the Challenge of Inclusive Mathematics Education

Abstract: This qualitative and documentary study aimed to identify the presence of students with Dyscalculia enrolled in the final years of elementary school at a state public institution in northwestern Paraná. Data collection took place between 2023 and 2024 and comprised the documentary analysis of 76 enrollment records linked to the Multifunctional Resource Room (MRR), in addition to reports and Individual Educational Plans. The theoretical framework was based on Brazilian inclusive education regulations and specific studies on dyscalculia. The results revealed the absence of formal diagnoses of dyscalculia at the institution and highlight a gap in the identification of these cases. The analysis of the records revealed that the term Learning Difficulty (LD) has been used in these reports as an umbrella category, without specifying the subtype of the disorder (such as dyslexia, dysorthography, or dyscalculia). By not specifying the particular nature of the disorder, the medical report ends up making Dyscalculia (a mathematical disorder) invisible, causing students who might have this specific disorder to not receive the interventions focused on numerical processing that the literature recommends, leaving them at the mercy of a generalist perspective. However, the analysis allowed the identification of other specificities of the students served at the MRR, such as Dyslexia, Intellectual Disability, ADHD, Noonan Syndrome, DiGeorge Syndrome, and Autism Spectrum Disorder (ASD). The study highlights the

¹Doutoranda, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. E-mail: dmbordini@gmail.com - OCID: <https://orcid.org/0000-0003-3216-4168>.

²Doutora em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: robertamenduni@uesb.edu.br - OCID: <https://orcid.org/0000-0002-2713-5699>.

urgency of further research on Dyscalculia in the educational context.

Keywords: Final Elementary Education; Inclusive Mathematics Education; Learning Difficulties in Mathematics; Developmental Dyscalculia.

1 Introdução

Este texto apresenta fragmento de estudos realizados para consecução de tese de doutorado em andamento da primeira autora, orientada por Clélia Maria Ignatius Nogueira e co-orientada pela segunda autora deste texto, que, inicialmente, intentava discutir a Discalculia sob a ótica da Educação Matemática na perspectiva Inclusiva.

A emergência dessa discussão se justifica por diversas razões, dentre elas pelo fato de que o Censo Escolar (2023) registrou 1,8 milhão de matrículas na educação especial, mas não incluiu categorias específicas para dificuldades persistentes como a Discalculia. No que se refere a literatura especializada, no Brasil, os estudos de Lara (2024), Passos e Menduni-Bortoloti (2023), Guedes, Blanco e Neto (2019), Ávila e Lara (2017), Thiele *et al.* (2022), dentre outros, são referências, e apresentam avanços para o atendimento aos estudantes com Discalculia, porém ainda são insuficientes para possibilitar a compreensão sobre as Dificuldades de Aprendizagem em Matemática e a Discalculia no atendimento educacional.

Dada a escassez de dados oficiais e das dificuldades da esfera educacional para o processo de identificação das características que apontam para este transtorno, professores que ensinam Matemática não são orientados para a atuação didático-metodológica para minimizar as dificuldades específicas na construção do conhecimento matemático de estudantes que as possuem. Frente a esse cenário, o fragmento da tese relatado neste texto busca responder: “Existem estudantes com diagnóstico de discalculia matriculados na instituição investigada? Quantos são? Recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como são esses atendimentos?” As respostas a essas questões foram fundamentais para a continuidade do desenvolvimento da tese, que objetiva desenvolver duas sequências de problemas, sustentadas na teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud, uma, para a identificação das dificuldades e em quais conceitos elas se concentram e outra, para atuar na superação ou mitigação delas.

Neste contexto, a Educação Matemática Inclusiva emerge como uma área de pesquisa e formação profissional fundamental, especialmente sob a perspectiva do baixo desempenho e da estagnação da aprendizagem em Matemática (Merli e Nogueira, 2022). Embora as teorias que sustentam o atendimento especializado sejam predominantemente psicológicas, as quais contribuem para a descrição de necessidades específicas, nota-se uma carência em pesquisas

apoiadas por teorias didáticas que avancem sobre a mediação dos conceitos matemáticos em um contexto inclusivo (Merli e Nogueira, 2022). Apesar dos avanços da literatura brasileira acerca da discalculia (Lara, 2024), a compreensão sobre as dificuldades específicas de aprendizagem em Matemática ainda é insuficiente. Neste campo de pesquisa, professores e pesquisadores se debruçam na busca de avanços sobre os processos de ensino e de aprendizagem e, em especial, sobre a Discalculia.

A Discalculia é um termo que surgiu no início do século XIX para caracterizar as dificuldades persistentes em realizar contagens, reconhecer números e efetuar cálculos. Desde então, tornou-se objeto de estudo em diversas áreas, como Medicina (Cohen e Walsh, 2007; Rubinsten e Henik, 2009), Psicologia (Butterworth, 2005, 2011) e Educação (Lara, 2004, 2024; Wolf e Borges, 2024).

Estudos de Haase *et al.* (2011) indicam que em fase escolar há de 3% a 6%, nas mesmas variações, entre 3% e 8% (Shalev *et al.*, 2000) e de 5% a 15% (APA, 2023) apontam uma significativa prevalência de dificuldades de aprendizagem. Essas estatísticas são confirmadas por pesquisas em diversos países, incluindo Alemanha (Haberstroh e Schulte-Körne, 2019), Índia (Bhushan *et al.*, 2024). No Brasil, pesquisas apontaram que 7,8% de “[...] crianças, alfabetizadas e com nível intelectual normal, preencheram os critérios para discalculia do desenvolvimento (DD)” (Bastos *et al.*, 2016, p. 201).

No Brasil, dados oficiais sobre a ocorrência da Discalculia são escassos, o que a faz ser considerada de difícil diagnóstico, e com falhas para a identificação por professores e em especial os que ensinam a Matemática (Pimentel e Lara, 2017). Essa realidade pode ser confirmada nos resultados do Censo Escolar (2023), que apresenta 1,8 milhão matrículas na Educação Especial, considerando estudantes com baixa visão, cegueira, deficiência auditiva, física, intelectual, surdez, surdocegueira, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. A Discalculia não foi inserida neste levantamento (Brasil, INEP, 2023). A ausência de dados específicos sobre Discalculia dificulta a real dimensão do fato, a identificação dos estudantes com discalculia e a realização de estudos a respeito.

A Introdução desse artigo apresenta o cenário educacional brasileiro frente à reconhecida estimativa de Discalculia na população brasileira em fase escolar e o objeto de estudo. Na segunda seção, à guisa de fundamentação teórica, realizamos uma revisão bibliográfica organizada em dois momentos: no primeiro, apresentamos os documentos legais norteadores da Educação Matemática na perspectiva inclusiva no Brasil e na sequência, avançamos para o estabelecimento e considerações a respeito da nomenclatura, definições e as diferenças sobre Discalculia e Dificuldades de Aprendizagem em Matemática. Na terceira

seção, em que apresentamos os procedimentos metodológicos, detalhamos a produção e a análise dos dados e, por fim, apresentamos a discussão dos resultados com as aproximações e particularidades resultantes das reflexões pautadas nas análises.

2 Marcos legais e o delineamento da Educação Matemática na perspectiva inclusiva no Brasil

As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil resultam de um processo histórico pautado em uma base legislativa, composta por normativas federais e estaduais que orientam a Educação Especial e a inclusão escolar.

Em âmbito nacional, destaca-se inicialmente a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, que define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. Esta modalidade deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia do Atendimento Educacional Especializado e de adaptações curriculares, métodos e recursos (Brasil, 1996).

Posteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001 e Parecer CNE/CEB nº 17/2001, consolidam orientações para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, detalhando o papel do AEE (Brasil, 2001). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Decreto nº 6.094/2007 reforçam o compromisso governamental com a inclusão e abordam questões como acessibilidade, formação docente e infraestrutura escolar adequada para estudantes com deficiência (Brasil, 2007).

A Educação Especial é concebida como uma modalidade de ensino que permeia todos os níveis, etapas e modalidades da educação. Seu papel primordial é oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibilizar recursos e serviços, e orientar sua utilização nos processos de ensino e de aprendizagem das turmas comuns do ensino regular (Brasil, 1996). Essa concepção foi consolidada e aprimorada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, que integrou a Educação Especial à proposta pedagógica da escola regular. A PNEEPEI direciona o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos, e em outros que envolvem transtornos funcionais específicos (como a Discalculia), a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, oferecendo suporte e orientação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, também

conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, proíbe a cobrança de valores adicionais em instituições privadas e reforça a obrigatoriedade de adaptações para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência (Brasil, 2015).

Nos anos seguintes, especialmente a partir de 2021, revisões e atualizações normativas refletem debates sobre a efetivação das políticas de inclusão e o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2021). Nesse contexto, a Lei Nº 14.254, sancionada em 2021, representa um avanço fundamental ao dispor sobre o acompanhamento integral de estudantes com transtorno de aprendizagem (como a dislexia) ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), e, de forma implícita, abranger outros transtornos de aprendizagem, como o Transtorno de Aprendizagem da Matemática ou Discalculia (Brasil, 2021).

Ao transpor a análise para a esfera estadual, observa-se que o Paraná tem consolidado marcos legais que acompanham e, em certos aspectos, detalham as diretrizes nacionais. Um exemplo pioneiro foi a Resolução nº 3.600/2011, que alterou a nomenclatura de Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. Essa mudança não foi apenas terminológica, mas política, pois integrou essas instituições aos programas estaduais, assegurando direitos fundamentais como transporte, merenda e acesso a bibliotecas escolares (Paraná, 2011).

Mais recentemente, o Estado avançou na regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com a Resolução SEED/PR nº 3.979/2022. Este documento é fundamental para esta pesquisa, pois explicita a inclusão dos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, como Disgrafia, Disortografia, Dislexia e, notadamente, a Discalculia, além do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, no público-alvo da Educação Especial (Paraná, 2022, Art. 3º). Cabe ressaltar que, conforme o Art. 4º da referida norma, o acesso a esse serviço permanece condicionado à comprovação diagnóstica por profissionais da saúde.

Dessa forma, o arcabouço legal brasileiro e paranaense estrutura e consolida o direito à escolarização de pessoas com deficiência e/ou com transtornos em ambientes regulares, com suporte especializado e adaptações necessárias, e promove a perspectiva inclusiva como princípio das políticas educacionais.

2.1 Dificuldade de aprendizagem em Matemática e Discalculia

Na perspectiva da Educação Matemática os estudos sobre a Discalculia do

Desenvolvimento são notoriamente inferiores comparados com a literatura sobre dificuldades específicas na leitura e escrita (Lara, 2024), o que pode ser explicado pela disparidade no modo como as diferentes ciências como a Medicina, a Psicologia e a Educação definem o termo *Dificuldades*.

Os estudos de Kosci (1987) apontam as constantes “[...] confusões na utilização do termo Dificuldades de Aprendizagem (DA) e da necessidade de um consenso internacional” Nesse sentido, Rezende (2008) alerta que, embora os termos *transtorno* e *distúrbio* possam parecer equivalentes, seu uso deve ser criterioso, embasado na tradição, nomenclatura oficial de especialidades médicas e orientações de instituições normatizadoras. O termo transtorno é frequentemente empregado para codificação, especialmente na terminologia psiquiátrica, remetendo à alteração da personalidade, enquanto distúrbio, na área Médica, abrange alterações de natureza estrutural e funcional, como a anomalia em um órgão ou de um sistema (Rezende, 2008).

Garcia (1998, p. 212) comenta que termos como “problemas de aprendizagem na matemática”, “transtornos aritméticos”, “transtornos de matemática”, “problemas específicos de matemática”, podem referir-se ao mesmo campo. A literatura, com registros que datam o início do século XX, descreve os achados sobre os *Distúrbios de Aprendizagem*. As contribuições de Cohn (1961 e 1968) na identificação e categorização dos distúrbios de aprendizagem em leitura, escrita e matemática possibilitaram avanços nos estudos sobre este termo. Enquanto Kirk (1962) propõe o termo Dificuldades de Aprendizagem para crianças com inteligência preservada e dificuldades sem causa aparente.

Siegel e Ryan (1988) caracteriza dificuldades de aprendizagem em Matemática como subgrupo das dificuldades de aprendizagem com problemas em uma ou mais das seguintes áreas: no cálculo aritmético; na aprendizagem mecânica, como a memorização de horários e números; nos trabalhos escritos e/ou na coordenação motora fina.

Lara (2004) relata que dificuldades de aprendizagem em Matemática resultam de questões que podem estar relacionadas à linguagem matemática e ao significado, ou a variáveis de cunho psicológico, cognitivo, social ou motivacional, da própria estrutura curricular, da metodologia adotada pelo professor ou de suas concepções sobre a Matemática. Dessa forma, tais dificuldades distanciam-se de questões relacionadas ao neurodesenvolvimento ou a fatores genéticos.

No entanto, Rubinstein e Henik (2009) destacam que estudantes com Discalculia apresentam dificuldades matemáticas que variam de moderadas a extremas. Tais dificuldades acometem indivíduos cujo nível intelectual é classificado, conforme os parâmetros da

Psicologia, dentro da normalidade (QI médio), não sendo explicadas por déficits sensoriais ou privação educacional. A CID-11 (OMS, 2020) e o DSM 5 -TR (APA, 2023) evidenciam como transtorno do desenvolvimento da aprendizagem com prejuízo em Matemática, as dificuldades significativas e persistentes em senso numérico, memorização de fatos numéricos, cálculo preciso, cálculo fluente e raciocínio matemático preciso, sem relação com deficiência intelectual, sensorial ou instrução inadequada. Os documentos denominam esse transtorno do desenvolvimento da aprendizagem com prejuízo em Matemática, por Discalculia.

Quanto à definição de Discalculia, apresentamos no Quadro 1 uma síntese de autores e como a definiram ao longo das décadas de 1960 a 2023.

Quadro 1 – Síntese de autores e Critérios Diagnósticos Internacionais para Definições de Discalculia

Autor/Ano	Definição de Discalculia
Robert Cohn (1968)	Falha em reconhecer números ou manipulá-los de forma avançada, incapacidade isolada para realizar operações aritméticas simples ou complexas e deficiência de orientação na sequência de números e suas frações.
Ladislav Kosc (1974)	Disfunção estrutural de habilidades matemáticas que tem sua origem em uma deficiência genética ou congênita dessas partes do cérebro que são os substratos anátomo-fisiológicos diretos da maturação das habilidades matemáticas de acordo com a idade, sem uma disfunção simultânea de funções mentais gerais.
Von Aster (2000)	Prejuízos em senso numérico, processamento numérico, fluência de fatos aritméticos e cálculos numéricos, com diferença entre idade mental e cronológica, não atribuíveis a deficiência intelectual ou privação educacional.
CIF (OMS, 2001/2011)	Limitação nas funções mentais do cálculo (b172), incluindo cálculo simples (b1720) e complexo (b1721); exclui atenção, memória, pensamento, funções cognitivas superiores e linguagem.
Butterworth (2005)	Transtorno na aquisição de habilidades aritméticas, associado a déficits na representação de numerosidade, reconhecimento e produção de numerais e problemas nos procedimentos matemáticos em geral.
DSM-5 TR (APA, 2023)	Transtorno específico da aprendizagem com prejuízo na matemática (discalculia): caracteriza-se por dificuldades significativas e persistentes no desenvolvimento de habilidades como senso numérico, memorização de fatos aritméticos, fluência de cálculo e raciocínio matemático. Tais dificuldades não são explicadas por déficits sensoriais, intelectuais ou educacionais, possuindo uma etiologia frequentemente associada a fatores genéticos e neurobiológicos, ainda que estes não sejam imediatamente identificáveis.

Fonte: elaborado pelas autoras (2026)

Embora muitas vezes se manifestem de forma semelhante no ambiente escolar, através do baixo rendimento em tarefas numéricas, a Discalculia (ou Discalculia do Desenvolvimento - DD) e as Dificuldades de Aprendizagem em Matemática (DAM) possuem naturezas, critérios diagnósticos e implicações distintas.

Quanto à natureza e origem, a distinção primária reside na origem do problema. A Discalculia é de natureza intrínseca, sendo definida como um transtorno do neurodesenvolvimento com origem biológica, que serve de base para as anormalidades no nível cognitivo (APA, 2023). Kosc (1974) define a DD como um distúrbio estrutural das habilidades matemáticas com origem em uma deficiência genética ou congênita das partes do cérebro responsáveis pela maturação dessas habilidades (Kosc, 1974; Lara, 2024).

Por outro lado, as Dificuldades de Aprendizagem em Matemática possuem natureza extrínseca. Elas são frequentemente atribuídas a fatores externos ao indivíduo, como lacunas pedagógicas, metodologias pouco adequadas, fatores emocionais (como ansiedade matemática) e condições socioeconômicas. Lara (2024) reforça essa distinção citando Kosc (1987), que diferencia disfunção (transtorno específico e grave, como a Discalculia) de astenofunção (dificuldade condicionada socialmente ou por privação).

Quando nos referimos aos critérios diagnósticos e de exclusão os critérios são rigorosos. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), trata-se de um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas que não pode ser explicado por deficiência intelectual, transtornos sensoriais (visuais ou auditivos), outros transtornos mentais ou neurológicos, ou adversidade psicossocial (APA, 2023). Além disso, a Classificação Internacional de Doenças (CID-11) estabelece que o transtorno não se deve à falta de disponibilidade de educação ou falta de proficiência na língua de instrução (*World Health Organization*, 2018).

Uma diferença a ser considerada é a persistência. No transtorno, as dificuldades se não forem sanadas em um prazo de pelo menos seis meses, com intervenções dirigidas a essas dificuldades (Lara, 2024), temos uma possível indicação da Discalculia. Já no caso das Dificuldades de Aprendizagem, o baixo rendimento tende a ser passageiro e sanado com as devidas intervenções pedagógicas ou aulas de reforço (Lara, 2024).

Os prejuízos e as manifestações acerca da Discalculia são descritos como graves e persistentes, afetando o senso numérico, a memorização de fatos aritméticos, a precisão ou fluência de cálculo e o raciocínio matemático preciso (Lara, 2024). Kosc (1974) tipifica a discalculia em seis formas, conforme mostra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Tipificação da Discalculia

Tipos de Discalculia	Definição
Verbal	Caracteriza-se por um prejuízo na habilidade de designar verbalmente termos e relações matemáticas, como nomear quantidades e números de objetos, símbolos operacionais e numerais.
Practognóstica	Refere-se aos prejuízos na manipulação matemática de objetos reais ou com figuras incluindo a enumeração e a comparação da estimativa de quantidades.
Léxica	Está associada a um prejuízo na leitura de símbolos matemáticos, como por exemplo aos dígitos, números, sinais de operações e operações matemáticas escritas.
Gráfica	Diz respeito à dificuldade em manipular símbolos matemáticos na escrita.
Ideognóstica	Está associada à dificuldade na formação de ideias, em entender relações matemáticas, compreender conceitos e a calcular mentalmente.
Operacional	Refere-se à dificuldade em manipular operações matemáticas, há a preferência por um cálculo detalhados das operações e, frequentemente, com o uso dos dedos.

Fonte: adaptado de Kosc (1974)

Em contrapartida, nas Dificuldades de Aprendizagem, o desempenho embora aquém do esperado tende a evoluir positivamente mediante intervenções pedagógicas estruturadas. Isso ocorre porque tais entraves não refletem, necessariamente, uma inabilidade cognitiva intrínseca, mas derivam de uma escolarização assistemática ou de fatores motivacionais. Enquanto o transtorno possui caráter perene, sendo apenas mitigado por intervenções especializadas, a dificuldade apresenta uma natureza transitória, passível de superação (Lara, 2024).

3 Delineamento Metodológico

A pesquisa documental, além de integrar a análise da realidade social (Minayo, 2009), exige um papel ativo do pesquisador na seleção, organização e interpretação dos dados. A constituição do *corpus* documental foi enriquecida pela experiência da pesquisadora, consulta ao relatório de matrículas e prontuários de estudantes atendidos pela Educação Especial e inclusão, com foco naqueles matriculados na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

O estudo foi realizado em uma escola pública estadual da região noroeste do Paraná. A escolha desta instituição baseou-se no critério de conveniência, uma vez que uma das pesquisadoras atua como professora de Matemática na instituição citada. Essa condição facilitou o acesso aos documentos e a obtenção das autorizações necessárias junto à direção e

secretaria escolar.

A produção de dados foi realizada durante o período de dois anos consecutivos (2023 e 2024) desde o 6º até o 9º ano. Iniciamos com um questionário, que segundo Prodanov e Freitas (2013) é considerado como eficaz para coletar respostas diretas e escritas do informante e compreender os procedimentos adotados para a inclusão do estudante na SRM no estado do Paraná. A principal participante da coleta de dados foi a secretária escolar, que é considerada a profissional responsável pela documentação e efetivação das matrículas.

Por meio da comprovação de Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), Transtornos Mentais, Deficiência Múltipla, Deficiência Física, Distúrbios de Aprendizagem (Disortografia, Dislexia, Discalculia, Dislalia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e/ou Distúrbios de Aprendizagem) e Transtorno do Espectro Autista (TEA) o estudante pode ser matriculado na Sala de Recurso Multifuncional (Paraná, 2022). Como o estado do Paraná utiliza um recurso organizador oficial, denominado Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), este sistema possibilita a geração de documentos com informações sobre os dados de turmas e matrículas, a emissão de relatórios e dentre os quais são oportunizadas as informações dos estudantes matriculados na SRM. A partir deste relatório, emitido pela instituição escolar, com as informações de todos os estudantes matriculados, selecionamos os que no relatório do SERE foram incluídos em Distúrbios de Aprendizagem e organizamos os dados com foco de encontrar diagnóstico(s) de Discalculia ou termo similar de março de 2023 a março de 2024.

4 Resultados e Discussão

Na instituição pesquisada, no ano de 2023, havia 1.235 estudantes matriculados, dos quais 489 estavam nos anos finais do Ensino Fundamental e 35 matriculados na SRM. Já em 2024, o número de matrículas aumentou para 1.464, com 449 nos anos finais do Ensino Fundamental e 41 matrículas na SRM, totalizando 76 registros.

A partir do relatório sobre as matrículas na SRM, não selecionamos os estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, pois o objetivo central era investigar o desempenho de estudantes que apresentassem prejuízos persistentes na aquisição de competências matemáticas.

A respeito dos estudantes matriculados na SRM, os laudos ou diagnósticos médicos, do ano de 2023 foram: 18 com Dificuldades de Aprendizagem e TDAH, 8 estudantes com TDAH, um estudante com TDAH e Dislexia, dois estudantes com TDAH e TPAC, dois estudantes com TPAC, um estudante com TDAH e Retardo Mental Leve (atualmente esta nomenclatura foi

substituída por Deficiência Intelectual), um estudante com TDAH, Tiques motores e Transtorno de Ansiedade, um estudante com TPAC e Síndrome de DiGeorge e um estudante com TDAH, Tiques Crônicos e Distúrbio Desafiador e de Oposição. Em 2024, identificamos sete estudantes com DA, dezesseis com DA e TDAH, um com DA e TEA, dois com DI, um com DI e Síndrome de Noonan e um estudante com TEA, DA e TDAH.

Nos dados de 2024, dos 41 estudantes matriculados na SRM, a alta incidência do diagnóstico genérico de Distúrbio de Aprendizagem (DA) está presente em 24 dos casos mapeados (7 isolados e 16 em comorbidade com TDAH). Ademais, durante a análise documental, verificou-se que 9 pastas individuais não continham os respectivos laudos diagnósticos. A análise dos prontuários revelou que o termo DA tem sido utilizado nesses laudos como uma categoria guarda-chuva, sem a especificação do subtipo do transtorno (como dislexia, disortografia ou discalculia). Essa generalização terminológica nos documentos clínicos reflete o alerta de Kosc (1987) e Rezende (2008) sobre as confusões semânticas entre dificuldades e transtornos. Ao não discriminar a natureza específica do transtorno, o laudo médico acaba por invisibilizar dificuldade de aprendizagem persistente em matemática, como a Discalculia, fazendo com que estudantes que poderiam ter esse transtorno específico sejam tratados sob uma ótica generalista, sem as intervenções focadas no processamento numérico que a literatura preconiza. O Quadro 3 detalha a distribuição dos diagnósticos identificados nos prontuários da SRM nos anos de 2023 e 2024.

Quadro 3 – Distribuição dos Diagnósticos identificados na SRM (2023-2024)

Ano	Matrículas na SRM	Diagnósticos e quantidade de estudante
2023	35	Dificuldades de Aprendizagem e TDAH: 18 DI e TDAH: 1 TDAH: 8 TDAH e Dislexia: 1 TDAH e TPAC: 2 TPAC: 2 TDAH, Tiques motores e Transtorno de Ansiedade: 1 TPAC e Síndrome de DiGeorge: 1 TDAH, Tiques Crônicos e Distúrbio Desafiador e de Oposição: 1
2024	41	Dificuldades de Aprendizagem: 7 Dificuldades de Aprendizagem e TDAH: 16 Dificuldades de Aprendizagem e TEA: 1 Deficiência Física: 1 Deficiência Intelectual: 3 TEA: 2 TEA e DI: 1 Síndrome de Noonan: 1 Sem diagnóstico não disponibiliza: 9

Fonte: elaborado pelas autoras (2026)

Neste contexto, a partir da análise dos documentos médicos e dos emitidos por profissionais da área da saúde, não obtivemos documento(s) comprobatório(s) para a Discalculia. A ausência de laudos com o CID específico para Discalculia nos prontuários analisados, revela um cenário preocupante de subnotificação e invisibilidade diagnóstica, e a não inexistência do transtorno no ambiente escolar. Considerando a predominância de diagnósticos genéricos nos registros de 2024, categorizados apenas como Distúrbio de Aprendizagem (DA), sugere que a Discalculia pode estar sendo mascarada ou confundida com outras dificuldades escolares. Essa lacuna na identificação formal indica uma falha sistêmica na interface entre Saúde e Educação, que não está distinguindo adequadamente entre a dificuldade de aprendizagem (extrínseca) e o transtorno (intrínseco), privando estes estudantes das intervenções pedagógicas específicas que o diagnóstico correto exigiria. Nesse caso, como não foi identificado nenhum estudante com discalculia, não foi possível investigar o tipo de atendimento feito para elas pela sala de AEE.

5 Considerações Finais

Nosso estudo investigou se há a existência de estudantes com Discalculia em uma escola pública do noroeste do Paraná, durante dois anos consecutivos. Apesar do arcabouço legal que fundamenta a Educação e os avanços da Educação Matemática Inclusiva no Brasil que podem ser inferidos da criação em 2014, do GT13- Grupo de Trabalho Diferença, Inclusão e Educação Matemática, da Sociedade Brasileira de Matemática que realiza neste ano de 2026, o IV ENEMI – ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA; da realização de eventos regionais, como o I EPEMI - ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, não encontramos estudantes diagnosticados com discalculia. O que encontramos foram laudos médicos apontando para uma dificuldade de aprendizagem sem distinguir se em matemática, leitura ou escrita.

Dada essa conjuntura, ressaltamos a premência da identificação de alunos com dificuldades persistentes em Matemática; a urgência de pesquisas sobre o tema; a necessidade de estudos na área da Educação Matemática sob uma perspectiva inclusiva e, fundamentalmente, a implementação de processos sistemáticos de formação continuada para professores, equipes pedagógicas e gestores sobre as especificidades desse transtorno.

Nesse cenário, faz-se urgente o desenvolvimento de estratégias para minimizar as barreiras na construção do conhecimento matemático como uma construção coletiva necessária para o fortalecimento da educação inclusiva, ou seja, há necessidade de uma formação

continuada com professores e profissionais da Educação.

Consideramos como uma limitação desse estudo ter analisado somente laudos médicos e relatórios de outros profissionais da área da saúde como por exemplo, fonoaudiólogos e psicólogos. Essa limitação pode se tornar uma investigação com profissionais da educação, como professores da sala regular, da sala de recursos multifuncionais e psicopedagogos.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AVILA, L. A. B.; LARA, I. C. M. Discalculia: um mapeamento de artigos brasileiros. **Abakós**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 35-56, nov. 2017.

BASTOS, José Alexandre *et al.* Developmental dyscalculia prevalence: a study in public schools. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 74, n. 2, p. 201-205, 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2023**: 1ª etapa da coleta. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 5, 1 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – 10ª revisão (CID-10)**. Brasília: Ministério da Saúde, 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

- BHUSHAN, S. *et al.* AI-enhanced dyscalculia screening: A survey of methods and applications for children. **Diagnostics**, v. 14, n. 13, p. 1-25, 2024.
- BUTTERWORTH, B. O desenvolvimento das habilidades aritméticas. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 46, n. 1, p. 3-18, 2005.
- BUTTERWORTH, B.; VARMA, S.; LAURILLARD, D. Dyscalculia: from brain to education. **Science**, v. 332, n. 6033, p. 1049-1053, 27 maio 2011.
- COHEN KADOSH, R.; WALSH, V. Dyscalculia. **Current Biology**, v. 17, n. 22, p. R946-R947, nov. 2007.
- COHN, R. Developmental dyscalculia. **Pediatric Clinics of North America**, v. 15, n. 3, p. 651-668, Aug. 1968.
- COHN, R. Dyscalculia. **Archives of Neurology**, v. 4, n. 3, p. 301-307, Mar. 1961.
- FECCHIO, D. M. B.; NOGUEIRA, C. M. I.; MENDUNI-BORTOLOTTI, R. D'A. Ausência de diagnóstico de discalculia em escola pública: implicações para a educação matemática inclusiva. In: ENCONTRO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 1., 2025, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: UNIOESTE, 2025. Disponível em: <https://sbemparana.com/eventos/index.php/epemi/article/view/119>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GUEDES, D. F.; BLANCO, M. B.; NETO, J. C. Discalculia: uma revisão sistemática de literatura nas produções brasileiras. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019.
- HAASE, V. G. *et al.* Discalculia e dislexia: semelhanças epidemiológicas e diversidade de mecanismos neurocognitivos. In: ALVES, L. M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S. A. (org.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 257-282.
- HABERSTROH, S.; SCHULTE-KÖRNE, G. The diagnosis and treatment of dyscalculia. **Deutsches Ärzteblatt International**, v. 116, n. 15, p. 107-114, 2019.
- KIRK, S. A. **Educating exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- KOSC, L. Developmental dyscalculia. **Journal of Learning Disabilities**, v. 7, n. 3, p. 164-177, Mar. 1974.
- KOSC, L. Learning disabilities: definition or specification? A response to Kavale and Forness. **Remedial and Special Education (RASE)**, v. 8, n. 1, p. 36-41, Jan. 1987.
- LARA, I. C. M. Dificuldades e transtornos de aprendizagem em Matemática: definições, características e diagnóstico. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2024.

LARA, I. C. M. Ensino inadequado da Matemática. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 35, p. 109-119, jan./jun. 2004.

MERLI, R. F.; NOGUEIRA, C. M. I. Teoria dos Campos Conceituais e o Ensino por meio da Matemática Inclusiva: uma análise sobre o que tem sido produzido. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 14., 2022, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: SBEM, 2022.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 9-29.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Genebra: OMS, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3600/2011 – GS/SEED**, de 21 de outubro de 2011. Curitiba: SEED, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução nº 3979/2022 – GS/SEED**, de 12 de dezembro de 2022. Curitiba: SEED, 2022.

PASSOS, B. B.; MENDUNI-BORTOLOTTI, R. Discalculia na realidade escolar: a percepção docente na identificação dessa dificuldade de aprendizagem na educação básica. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 213-232, jan./abr. 2023.

PIMENTEL, L. da S.; LARA, I. C. M. Discalculia: o cérebro e as habilidades matemáticas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, 7., 2017, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: ULBRA, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, J. M. Transtorno. Distúrbio. Disfunção. Desarranjo. Desordem. Perturbação. **Revista de Patologia Tropical**, Goiânia, v. 37, n. 3, p. 281–282, set./dez. 2008.

RUBINSTEN, O.; HENIK, A. Developmental dyscalculia: heterogeneity may not mean different mechanisms. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 13, n. 2, p. 92-99, Feb. 2009.

SHALEV, R. S.; GROSS-TSUR, V. Developmental dyscalculia. **Pediatric Neurology**, v. 24, n. 5, p. 337-342, May 2001.

SHALEV, R. S. *et al.* Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. **European Child & Adolescent Psychiatry**, v. 9, n. 2, p. II58–II64, Dec. 2000.

SIEGEL, L. S.; RYAN, E. B. Development of grammatical-sensitivity, phonological, and short-term-memory skills in normally achieving and learning-disabled children. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 1, p. 28–37, Jan. 1988. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1988-11021-001>. Acesso em: [inserir data]. (Nota: Título original restabelecido).

THIELE, A. L.; POLINO, S. G.; GIL, K. H.; LARA, I. C. M. Discalculia do Desenvolvimento e intervenções: uma revisão sistemática da literatura. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, 1.; SIMPÓSIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA, 2., 2022, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2022.

VON ASTER, M. G.; SHALEV, R. S. Number development and developmental dyscalculia. **Developmental Medicine & Child Neurology**, v. 49, n. 11, p. 868–873, Nov. 2007.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **The ICD-11 Classification of Mental and Behavioural Disorders**: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: WHO, 2018. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en>. Acesso em: 2 mai. 2026.

WOLF, A.; BORGES, F. A. A discalculia do desenvolvimento e o ensino de matemática: uma discussão a partir do cenário de investigações brasileiras. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 14, n. 3, p. 1-18, set./dez. 2024.