ISSN: 2358-8829

PRODUÇÃO DE JOGOS MATEMÁTICOS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM ESCOLA PÚBLICA

Júlia Batista de Souza [1]
Paloma Karen Bandeira de Melo Alpiovezza [2]
Mayra Fernanda Conceição de Sousa [3]
Giulia Magalhães Bruno [4]
Bianca Monte Sião de Santana [5]
Juliana Ferreira Gomes da Silva [6]

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um relato de experiência, desenvolvido no âmbito do projeto de extensão *Descomplicando a Matemática nas Escolas*, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). As ações do projeto foram realizadas em uma escola da rede municipal do Recife (PE). Dessa forma, contou-se com a participação de nove discentes extensionistas, matriculados no curso de Psicologia, sob a supervisão da coordenação do projeto, em atuação conjunta com três docentes responsáveis pelo AEE da escola-campo. O foco da atuação concentrou-se na sala de AEE da referida escola, visando articular os conhecimentos da psicologia às demandas práticas do ensino de matemática na perspectiva da educação inclusiva.

Esse trabalho se situa na compreensão da pluralidade de modos de aprender. Segundo Mazzotta (*apud* Uchôa; Chacon, 2022), a educação inclusiva não tem um público alvo específico, mas sim é direcionada a todas as pessoas como um direito, baseada no princípio da equidade. Isso retorna uma ideia de Paulo Freire (2004), quando ele diz no livro Pedagogia da Autonomia que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades

[1] Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, bianca.montesiao@ufpe.br;
[2] Graduado pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, giulia.bruno@ufpe.br;
[3] Graduado pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, mayra.fernanda@ufpe.br;
[4] Graduado pelo Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, paloma.karen@ufpe.br;
[5] Graduando do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, julia.bsouza@ufpe.br;
[6] Professora orientadora: Doutora em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, juliana.gsilva@ufpe.br.

ISSN: 2358-8829

para a sua produção e construção. Aprender matemática, nesse horizonte, demanda mediações que potencializem os diferentes perfis cognitivos presentes na comunidade escolar, possibilitando participação efetiva dos estudantes.

Os jogos matemáticos podem ser compreendidos como mediadores pedagógicos que favorecem a ação do estudante, a explicitação de raciocínios e a adaptação das tarefas e conteúdos a diferentes necessidades. Nesse sentido, essa ferramenta é tomada como artefato que organiza a ação do estudante e torna seu raciocínio observável, ao abrir espaço para que a mediação seja feita com o professor por meio de questionamentos, por exemplo. Ainda de acordo com Freire (2004), essa mediação se dá como diálogo, de modo que a negociação de regras e a cooperação entre os pares aluno-professor ou aluno-aluno transformam o jogo em um contexto no qual o pensamento matemático é falado, questionado e reconstruído dentro do espaço do AEE.

Dado o contexto, esse trabalho teve como objetivo mapear os recursos didáticos disponíveis na sala de AEE e, a partir desse diagnóstico, desenvolver jogos matemáticos que ampliem as possibilidades de intervenção pedagógica. Como objetivos específicos buscamos (i) identificar os conteúdos e habilidades contemplados pelos recursos já disponíveis na escola; (ii) detectar as principais lacunas do acervo frente às demandas observadas nos atendimentos; (iii) elaborar novos jogos pedagógicos que contemplassem as lacunas detectadas anteriormente, associando teoria pedagógica e prática lúdica na criação dos jogos.

Para alcançar os objetivos citados acima, o percurso metodológico foi organizado em etapas complementares. Na primeira etapa, foi realizado o inventário e a catalogação dos recursos pedagógicos de matemática disponíveis na escola, incluindo materiais destinados à sala do AEE. Esse levantamento deu origem a fichas padronizadas, com registro fotográfico, descrição, objetivo pedagógico, valor e raciocínios mobilizados, permitindo agrupar, após análise e classificação, o acervo em eixos temáticos. Já na segunda etapa, uma reunião com as professoras do AEE permitiu identificar lacunas presentes no acervo: conteúdos que demandavam recurso suplementares e materiais que se beneficiariam de adaptações. A partir dessa escuta, foram desenvolvidas propostas interventivas com três novos jogos confeccionados com materiais acessíveis e quatro adaptações de recursos já existentes, que foram posteriormente apresentados e entregues à escola, juntamente com o catálogo pedagógico realizado e organizado nas categorias temáticas.

O inventário realizado revelou um acervo quantitativamente relevante, mas atravessado por ausências e por exigências de adaptação que só se tornaram visíveis no contato com a sala de AEE. Foi esse contato que orientou a produção dos novos jogos e as

ISSN: 2358-8829

adaptações dos materiais já existentes. A experiência sugere, assim, que a mediação matemática em contextos inclusivos se fortalece quando o planejamento parte das necessidades concretas vividas por professores e estudantes. Nesse movimento, produzir e adaptar jogos deixa de ser uma tarefa meramente técnica e se torna uma forma de construir, com a escola, condições reais de participação.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Psicologia Escolar e Educacional articula os saberes psicológicos aos processos de ensino-aprendizagem, atuando com a comunidade escolar para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e superar práticas excludentes (Santos; Bomfim, 2025). No ensino da matemática, essa articulação permite compreender como os conceitos são construídos e, no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ganha ainda mais relevância, pois a apropriação desses conceitos não ocorre por mera transmissão (Kamii, 1990; Piaget, 1995), mas exige mediação qualificada (Vergnaud, 2017) e atenção às necessidades especiais dos estudantes (Nunes; Geller, 2016).

Na perspectiva piagetiana, o número resulta das relações que a criança estabelece entre objetos, por meio da abstração reflexiva (Kamii, 1990; Piaget, 1995), e noções como correspondência termo a termo, conservação de quantidade e seriação são bases dessa construção (Piaget; Szeminska, 1975). Vergnaud (2017) complementa essa tradição ao propor que o conhecimento se manifesta primeiro na atividade em situação, na qual os esquemas se adaptam e os conceitos são construídos em um campo de situações variadas e de representações diversas. Nessa perspectiva, a mediação do outro e a escolha intencional das situações oferecidas ao aprendiz são centrais.

Para o autor, cada esquema envolve metas e antecipações, regras de ação e de controle, invariantes operatórios (conceitos-em-ação e teoremas-em-ação) e possibilidades de inferência (Vergnaud, 2017). Como os invariantes operatórios nem sempre são explícitos ou verbalizáveis, a forma operatória do conhecimento costuma ser mais rica que a predicativa: o estudante pode saber agir diante de uma situação sem conseguir explicá-la. Por isso, o desempenho final é insuficiente para avaliar a competência, e é preciso observar o decorrer da atividade. Disso decorre a noção de campo conceitual, simultaneamente um conjunto de situações e de conceitos, como o das estruturas aditivas ou o da geometria (Vergnaud, 2017). Para o ensino, isso significa que um mesmo conceito precisa ser vivenciado por mais de uma

ISSN: 2358-8829

forma de representação, o que fundamenta a combinação de representações concretas, pictóricas e simbólicas.

Os jogos e materiais manipuláveis são recursos que colocam o estudante em situação de ação (Vergnaud, 2017). Ao jogar, ele define metas, antecipa jogadas, controla resultados e testa hipóteses, mobilizando conceitos e teoremas-em-ação que muitas vezes ainda não consegue verbalizar. Isso é relevante para estudantes que ainda não dominam a representação simbólica, pois permite que o raciocínio se manifeste na ação. Vergnaud (2017) atribui ao mediador a tarefa de escolher as situações oferecidas, clarificar a meta, organizar a atividade e facilitar as inferências, sendo a escolha das situações a tarefa primeira e essencial.

Nesse contexto, embora os jogos matemáticos e os materiais manipuláveis constituam possibilidades pedagógicas valiosas para aproximar os alunos dos conceitos (Nunes; Geller, 2016), a simples disponibilização desses recursos não assegura a aprendizagem por si só. Para que a atividade lúdica cumpra seu papel formativo, ela exige intencionalidade pedagógica, o que envolve vincular o jogo a objetivos conceituais claros, analisar a acessibilidade de suas regras e materiais frente às necessidades específicas do educando e, sobretudo, contar com uma mediação docente qualificada que oriente a exploração, estimule a observação das relações numéricas e ajude a conectar a vivência prática aos conceitos matemáticos (Nunes; Geller, 2016).

Diante dessas considerações teóricas, a elaboração de jogos matemáticos com fins pedagógicos deve partir de uma análise das possibilidades e limitações dos recursos disponíveis, bem como da consideração das habilidades e conceitos que mobilizam. Essa perspectiva fundamenta a proposta deste trabalho, que articula o levantamento do acervo da sala de AEE à identificação de lacunas e ao desenvolvimento de novos recursos. A seguir, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para elaborar novos jogos matemáticos e adaptar jogos já existentes, com intuito de ampliar as possibilidades de intervenção pedagógica.

MÉTODO

O percurso metodológico pode ser estruturado e dividido em duas etapas fundamentais: uma fase diagnóstica e de sistematização do acervo da escola e uma fase interventiva de produção e devolutiva pedagógica.

Na primeira fase, realizou-se o inventário e a catalogação dos jogos matemáticos e materiais pedagógicos existentes na escola e disponíveis para utilização na sala de AEE. Durante a visita à escola, os estudantes extensionistas identificaram, inspecionaram e

ISSN: 2358-8829

fotografaram-54 recursos pedagógicos relacionados ao ensino de matemática disponíveis na escola. Em etapa subsequente, procedeu-se à sistematização dos itens para análise em um quadro de registro com seis campos: número do item, nome do material, descrição, preço, foto e raciocínio matemático. Dessa forma, a categoria descritiva buscava informar a proposta e a funcionalidade do material, e o campo raciocínio matemático indicava os tipos de raciocínio e as habilidades que ele mobiliza, o que permitiu identificar os conteúdos contemplados pelo acervo. O referencial utilizado para essa análise pautou-se predominantemente nos manuais e especificações técnicas dos fabricantes dos materiais pedagógicos disponíveis em plataformas digitais.

Posteriormente, para cada material encontrado, foi elaborada uma ficha técnica padronizada contendo: registro fotográfico próprio do recurso disponível na escola, identificação nominal do material, apresentação descritiva, objetivo pedagógico principal, metodologia e regras de funcionamento, raciocínios e processos cognitivos desenvolvidos e, quando especificado pelos fabricantes ou pelas características da tarefa, o público-alvo e a composição física das peças. Assim, a análise didática das fichas permitiu agrupar os materiais da escola em sete eixos, definidos segundo os esquemas cognitivos e domínios matemáticos predominantes.

Na segunda fase, realizou-se uma reunião diagnóstica com as professoras responsáveis pelo AEE da unidade escolar. O encontro centrou-se no levantamento das demandas educacionais vivenciadas cotidianamente pelas educadoras nos atendimentos. Assim, a partir dessa escuta, buscou-se identificar quais conteúdos curriculares, esquemas lógicos e habilidades práticas careciam de recursos específicos suplementares no acervo. Da mesma forma, sondou-se quais materiais já existentes na sala apresentavam barreiras de complexidade ou exigiam adaptações nas regras para se tornarem acessíveis aos estudantes.

A partir das lacunas apontadas pelas professoras, iniciou-se a etapa de estudo teórico, planejamento e confecção de novos recursos e adaptações. A equipe de extensionistas desenvolveu sete propostas interventivas, que compreenderam três novos jogos confeccionados com materiais acessíveis e manipuláveis e quatro adaptações metodológicas de recursos pré-existentes no inventário escolar. Por fim, realizou-se a apresentação e entrega oficial dos sete recursos às professoras do AEE, acompanhada de um Catálogo Pedagógico completo e ilustrado com todas as fichas técnicas do acervo original, as novas propostas e o sumário dividido nas sete categorias temáticas para consulta permanente na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ISSN: 2358-8829

Categorização Analítica do Acervo Pré-Existente

O inventário inicial revelou que a escola possuía um acervo quantitativamente expressivo, composto por 54 materiais pedagógicos e jogos de diferentes naturezas voltados ao ensino de matemática. Contudo, constatou-se que a ausência de uma organização sistematizada desses recursos configurava-se como uma barreira didática. Desse modo, tal lacuna dificultava o corpo docente ter acesso e conhecimento do acervo disponível, juntamente a isso, os materiais estavam distribuídos sem um sistema de classificação que orientasse a escolha por habilidade cognitiva ou conteúdo matemático.

Desses, 49 receberam ficha no catálogo, e as fichas foram organizadas em sete categorias analíticas definidas pelo raciocínio matemático predominante: contagem, sequência numérica e conceito de número (9 entradas no sumário); lógica sequencial e padrões, de caráter pré-matemático (4); raciocínio lógico-espacial e geometria (7); adição, subtração e operações (6); raciocínio lógico-estratégico e resolução de problemas (15); risco, probabilidade e sorte (3); e percepção sensorial e colaboração (5). Predominam, portanto, os materiais lógico-estratégicos, que reúnem 15 das 49 entradas do sumário, seguidos dos de contagem e conceito de número e dos de geometria.

Entre os itens catalogados, verificou-se a presença de: (a) materiais clássicos de manipulação matemática, como o Material Dourado, a Escala Cuisenaire, os Sólidos Geométricos, o Tangram e os Discos de Frações; (b) uma ampla coleção de jogos de tabuleiro voltados ao pensamento lógico, estratégico e socioemocional vinculados à metodologia Mind Lab; (c) instrumentos clássicos de avaliação operatória, representados pela Caixa Piagetiana com 14 provas diagnósticas; e (d) jogos impressos, plastificados ou confeccionados artesanalmente para alfabetização matemática, como cartões de contagem e o Pote de Matemática.

A primeira categoria, Raciocínio de Contagem, Sequência Numérica e Conceito de Número, englobou recursos, tais como os Cartões de Contagem e o jogo Cestas de Frutas, que auxiliam na consolidação da contagem, correspondência termo a termo e a noção de conservação de quantidade, bases para a construção do número sob a ótica da epistemologia genética piagetiana (Kamii, 1990; Piaget; Szeminska, 1975). Conforme aponta Carraher (1994), a investigação clínica destes conceitos revela que a correspondência não se apoia apenas na percepção visual isolada, mas na estruturação de um raciocínio operatório que garante a conservação das quantidades perante transformações espaciais. A segunda categoria, Raciocínio de Lógica Sequencial e Padrões (Pré-Matemática), agrupou itens como Sequência

ISSN: 2358-8829

de Animais e Sudoku Animal, voltados à estimulação do pensamento categórico, discriminação visual e seriação, processos que antecedem a alfabetização matemática formal.

A terceira categoria analítica, Raciocínio Lógico-Espacial e Geometria, reuniu materiais manipuláveis como Sólidos Geométricos, Tangram e conjuntos de blocos de montar, que promovem a percepção visual e a relação entre representações bidimensionais e tridimensionais. Na quarta categoria, Raciocínio de Adição, Subtração e Operações, com materiais como Material Dourado, da Escala Cuisenaire e dos Discos de Frações, fornece o suporte para a compreensão do sistema de numeração e operações decimal-posicional (agrupamentos e trocas na base dez) por meio da abstração reflexiva (Piaget, 1995; Carraher, 1994; Kamii, 1990).

A quinta e mais numerosa categoria estruturada, Raciocínio Lógico-Estratégico e Resolução de Problemas, englobou predominantemente desafios de tabuleiro como Hora do Rush, Mancala e Batalha dos Submarinos. Este grupo desenvolve o planejamento, a antecipação e a lógica dedutiva, cruciais para a matemática avançada. Carraher (1994) complementa que o raciocínio exigido nestes jogos de probabilidade e estratégia marca a transição para um raciocínio dedutivo mais avançado, uma vez que o sujeito necessita de construir mentalmente um quadro de resultados possíveis e aplicar esquemas de proporcionalidade face à incerteza. A sexta categoria, Raciocínio de Risco, Probabilidade e Sorte, classificou o Perudo e Tesouro do Dragão, que exercitam o controle inibitório, a gestão da impulsividade e a tomada de decisão com informações incompletas. Por fim, a sétima categoria, Percepção Sensorial e Colaboração, sistematizou recursos como Dominó de Textura Braille e Missão Lunar, focados nas habilidades fundamentais de percepção e interação social.

As adaptações produzidas

A partir dos temas que as professoras apontaram como limitados em recursos, foram elaboradas sete adaptações, que ampliam o acervo em conteúdos pouco contemplados. Dessa forma, o perfil do acervo resultante da categorização auxilia na compreensão das lacunas. Visto que, existe uma predominância de jogos lógico-estratégicos, em grande parte da metodologia Mind Lab, que favorecem o planejamento, a antecipação e a formulação de hipóteses, mas não contempla os conceitos matemáticos básicos que sustentam o sentido numérico e as operações. De modo semelhante, nota-se a ausência de materiais de sistema monetário e uma quantidade restrita de recursos com relações parte-todo, assim, a sala de AEE dispunha de pouco apoio para situações em que a criança precisa relacionar quantidades,

ISSN: 2358-8829

partes e valores. Portanto, as adaptações partiram na perspectiva do direcionamento dessa defasagem, e não pela soma de novos jogos do mesmo perfil.

Os resultados dos jogos produzidos também consideram a combinação de representações concretas (cubos, barras, dados, cédulas), pictóricas (cartões com figuras) e simbólicas (numerais, frações, valores em reais), o que oferece à criança mais de um caminho para a mesma ideia. Uma vez que, na sala de AEE, o perfil de aprendizagem varia entre os estudantes, e essa diversidade amplia as possibilidades de intervenção dos professores. Da mesma forma, observa-se que várias adaptações partem de materiais ou dinâmicas que a escola já tinha. Assim, as produções e adaptações puderam ser agrupadas em cinco categorias analíticas: geometria e formas; discriminação, generalização e seriação; adição, subtração e sentido numérico; relação parte-todo e frações; e sistema monetário.

No campo pré-matemático, propôs-se a adaptação *Cesta de Frutas* (Ordem de Grandeza), para discriminação, generalização e seriação, vivenciando o conceito de quantidade de forma comparativa como uma ordem de grandeza, pela seriação física de cartões, respeitando o tempo cognitivo de alunos que ainda não dominam a representação simbólica. Uma vez que, diferente da proposta original que pede que a criança conte e escreva o número, a adaptação propõe a retirada do numeral para comparar e ordenar cartões por quantidade (pouco, médio, muito). Para a necessidade de estímulos táteis no ensino de geometria tridimensional, confeccionou-se a *Caixa Misteriosa dos Sólidos*, na categoria de geometria e formas, com os sólidos geométricos já existentes. Dessa forma, esse recurso permite que o estudante explore sólidos geométricos pelo tato, ao deduzir as propriedades geométricas por meio da exploração tátil e verbal e desenvolvendo a percepção espacial juntamente ao vocabulário geométrico de forma lúdica.

No eixo das operações aritméticas iniciais, a adaptação *Monta e Desmonta Torre* ressignificou o uso de blocos de encaixe para construir o conceito de adição e subtração pela observação da variação espacial de altura (crescimento e diminuição da torre). Em complemento, foi construído o material *Mãos que Somam*, que fornece um suporte gestual para aliviar a sobrecarga cognitiva durante o cálculo mental. Para estudantes em estágios mais avançados, o *Desafio da Operação Secreta*, inspirado no Perudo, apresenta que cada jogador esconde seus dados sob um copo e declara uma soma ou diferença estimada para desenvolver o raciocínio lógico-matemático e o cálculo mental por meio da soma e subtração em contextos de estimativa e incerteza.

Em relação parte-todo e frações, *Partes de um todo* emprega a Escala Cuisenaire para que a criança combine barras para o conceito de frações através do uso de material visual e

ISSN: 2358-8829

tátil, permitindo que a criança "veja" e "toque" os números e suas relações. Por fim, visando promover a autonomia para o convívio social, foi estruturado o jogo original Brinquelândia. Tratou-se de uma simulação de loja de brinquedos que utiliza uma mesada fictícia em cédulas para o ensino prático do sistema monetário brasileiro, mobilizando o planejamento financeiro, a tomada de decisão consciente e o cálculo de troco em um contexto significativo.

Portanto, compreende-se que essa lógica de adaptar o que já existe de recurso pedagógico na escola reduz custos e facilita a incorporação dos jogos à rotina do AEE. Da mesma forma, a experiência também mostra o potencial da extensão como espaço de produção colaborativa.

Entretanto, ainda existem limitações a considerar, visto que os jogos foram entregues e incorporados ao acervo, mas não foram aplicados com estudantes, de modo que as potencialidades descritas decorrem do estudo dos conceitos e da análise das fichas, e não de dados de uso. De modo semelhante, a classificação por raciocínio matemático reflete o critério dos extensionistas, e muitos materiais mobilizam mais de um tipo de raciocínio. Por fim, é importante ressaltar que as adaptações precisam ser ajustadas às necessidades de cada estudante atendido na sala de AEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a experiência evidencia o potencial da articulação entre universidade e escola pública na produção de recursos pedagógicos contextualizados. A partir da escuta das docentes e da sistematização do acervo, viabilizou-se soluções pedagógicas sustentáveis, contextualizadas e alinhadas às demandas reais da sala de aula para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Primeiramente, a otimização do acervo foi alcançada por meio da catalogação e da adaptação de materiais já existentes na instituição, o que reduziu custos operacionais e facilitou a incorporação imediata dos recursos à rotina pedagógica diária.

Além disso, o desenvolvimento de propostas direcionadas às lacunas apontadas pelas professoras assegurou respostas assertivas às demandas reais vivenciadas no atendimento aos alunos. Por fim, a combinação planejada entre representações concretas, pictóricas e simbólicas promoveu a ampliação das vias de aprendizagem, oferecendo múltiplos caminhos de acesso aos conceitos matemáticos. Dessa forma, o trabalho demonstra que ações extensionistas fundamentadas na colaboração direta com a comunidade escolar fortalecem de

maneira significativa as condições para práticas inclusivas e para a qualidade do ensino de matemática.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Federal de Pernambuco pelo apoio financeiro concedido ao projeto de extensão: Descomplicando a matemática nas escolas, no âmbito do qual foram produzidos os materiais que subsidiaram a elaboração deste trabalho.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 148p.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. 11. ed. Campinas: Papirus, 1990.

PIAGET, J. **A abstração reflexiva**: explicações baseadas em correspondências e transformações. Tradução de Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PIAGET, J; SZEMINSKA, A**.** ***A gênese do número na criança***. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

NUNES, C. S.; GELLER, M. Reflexões sobre o processo de aprendizagem matemática no Atendimento Educacional Especializado. **Educação Matemática em Revista – RS**, ano 17, n. 17, v. 2, p. 107-120, 2016.

SANTOS, J. D. dos; BOMFIM, L. A.; NASCIMENTO, R. G. da C. O PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL: ATUAÇÃO E PRÁTICA NO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Revista Contemporânea**, *[S. l.]*, v. 5, n. 3, p. e7711, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N3-061. Disponível em: https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7711. Acesso em: 27 out. 2026.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277.