



UESB/UESC - BA

Educação Matemática Inclusiva e a transição escolar do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental – um estudo de caso

RC2: Educação Matemática de pessoas autistas

Daiane Maria Seibert¹

Maykon Jhonatan Schrenk²

Rodolfo Eduardo Vertuan³

Trazemos, neste trabalho, um relato de experiência com foco em dois estudantes: um estudante autista, de um quinto ano do Ensino Fundamental e um estudante autista e cego, de um sexto ano do Ensino Fundamental. Apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre a transição escolar e a Educação Matemática Inclusiva. Em seguida, fazemos o relato do percebido em relação às ações desenvolvidas com os estudantes, realizando reflexões sobre como ocorreu a inclusão e se esta inclusão parece potencializar o desenvolvimento destes estudantes. Destacamos que no quinto ano temos um ambiente mais familiar comparado ao sexto ano. De um lado vemos um professor que acompanha o estudante há dois anos consecutivos e consegue ter ciência das dificuldades e superações dele, já de outro lado temos o oposto, o professor auxiliar acompanha o estudante por no máximo um ano e os professores regentes não dão suporte ou atenção a esta especificidade, desamparando o professor auxiliar que também não sabe o que fazer para potencializar o desenvolvimento do estudante. Concluímos que ainda há muito a se fazer pela Educação Matemática Inclusiva, como por exemplo investigar como a prática pedagógica, especificamente de Modelagem Matemática devido ao interesse dos pesquisadores, pode potencializar a Educação Matemática Inclusiva e, assim, contribuir para que o ensino de matemática possa chegar a todos os estudantes, independentemente das (mas considerando as) suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Matemática Inclusiva; Transição Escolar; Autismo; Cegueira; Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

¹ Licenciada em Matemática pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Toledo, daiane-seibert1@hotmail.com.

² Docente na Escola Municipal Pedro Álvares Cabral (EMPAC) – Santa Helena/PR, maykon_schrenk@hotmail.com.

³ Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Toledo, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática da Unioeste, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UTFPR, e do Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede, da UTFPR, rodolfovertuan@utfpr.edu.br.



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

Introdução

Em nossa experiência como docentes no Ensino Fundamental, percebemos as dificuldades manifestadas pelos estudantes quando saem do quinto ano e ingressam no sexto. Ter sensibilidade para considerar as especificidades de cada estudante, nesse processo, torna-se fundamental para que busquemos formas de minimizar este “susto” provocado pela transição do quinto para o sexto ano, ainda mais quando este estudante é uma pessoa com deficiência (PCD). Consideramos significativo compartilhar esta experiência pois pode colaborar com docentes que lidam com situações semelhantes, uma vez que, segundo Nascimento e Esquincalha (2019),

o aumento das pesquisas com essa temática tende a auxiliar os professores que lidam com esses alunos em sala de aula com práticas, métodos, intervenções que ajude a oferecer o melhor ambiente para o aprendizado de matemática, levando em consideração as suas especificidades (NASCIMENTO; ESQUINCALHA, 2019, p. 11).

Em se tratando da Educação Matemática Inclusiva, trazemos neste trabalho, um relato de experiência com foco em dois estudantes: o estudante E1, autista, que cursava o quinto ano (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e o estudante E2, autista e cego, que cursava o sexto ano (Anos Finais do Ensino Fundamental), de duas escolas públicas distintas, uma municipal e outra estadual, respectivamente. Entendemos que o fato de os estudantes estarem em anos sequenciais no momento da realização da pesquisa, novembro de 2018, pode facilitar o entendimento da transição escolar, uma vez que é muito comum nestas duas escolas que os estudantes da escola municipal continuem seus estudos a partir do sexto ano no colégio estadual, por serem escolas próximas e pertencentes à mesma comunidade. Ambos os estudantes possuíam professores auxiliares em sala de aula que, segundo Praça e Kopke (2011), é ideal para ajudar no desenvolvimento desta criança.

Este trabalho foi desenvolvido durante a pesquisa de mestrado do segundo autor e se deu durante o desenvolvimento de atividades de Modelagem Matemática⁴ nas aulas de

⁴ Apesar de acontecer durante a pesquisa de mestrado, este trabalho não versa sobre a Modelagem Matemática na Educação Matemática, mas sim, sobre os dois estudantes inclusos.



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

matemática. Pertence a um projeto de pesquisa maior, apoiado pelo CNPq⁵, sobre a transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental.

Após a experiência da vivência em sala com os estudantes durante estas aulas de matemática, vislumbramos *verificar como a inclusão matemática aconteceu (se aconteceu) e como os estudantes e professores lidam com a inclusão destes estudantes nestas turmas*. Além das possíveis dificuldades que o espectro autista pode adicionar à vida da pessoa, como por exemplo na interação social, linguagem, padrões restritos, é importante considerar que a transição escolar, por si só, traz dificuldades e medos que necessitam ser trabalhados. Combinados com o espectro, esta fase pode ser uma das mais complicadas da vida de um autista (MANDY *et al.*, 2016).

Neste trabalho, apresentamos, inicialmente, uma discussão sobre a transição escolar e a Educação Matemática Inclusiva. Em seguida, fazemos o relato do percebido em relação às ações desenvolvidas com E1 e E2, realizando reflexões sobre como ocorreu a inclusão e se esta inclusão potencializou o desenvolvimento destes estudantes.

Transição Escolar e Educação Matemática Inclusiva

A transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental é peça chave na vida da criança. Sair de uma escola e começar a estudar em outra, mudar o ambiente familiar que tinha na antiga escola, a quantidade de professores e a suas diferentes metodologias, a organização escolar, o tempo de aula, entre outros, são aspectos que precisam ser considerados na docência em sala de aula, devido aos impactos que podem trazer e representar aos estudantes. Paula *et al.* (2018) apresentam uma ideia semelhante quando afirmam que há “estudantes que sofrem calados com as modificações que lhe são impostas sem receber um apoio condizente com o tamanho do problema que está sendo enfrentado, pois na visão de familiares, colegas e professores não é tão relevante assim” (p. 35).

Cunha (2016) afirma que a transição consiste em uma ruptura muito grande e que é necessário o envolvimento de todos para que os estudantes se sintam acolhidos e preparados

⁵ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

para sua jornada na nova escola. Para ele, o “(des)preparo dos professores faz com que se esqueçam de que esses alunos estão passando por esta transição e então, entram em sala para cumprir seu papel, preparados pra dar a sua aula para alunos despreparados” (p.23). O autor sugere que isso acaba intensificando as dificuldades já trazidas pela transição, de modo que os estudantes que conseguem se adaptar terão sucesso, enquanto os demais podem estar fadados à reprovação e a experiências não tão bem sucedidas na escola.

Se tudo isso acontece com estudantes que não possuem necessidades especiais, aos estudantes que possuem estas especificidades a ruptura é no mínimo escalar. Aqui tratamos dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA):

O autismo infantil [...] é caracterizado pelo desenvolvimento anormal ou alterado que se manifesta antes dos três anos, em pelo menos uma das três áreas: interação social; linguagem e comunicação; e padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento (busca de regularidades) (CID-10, 2003 *apud* CHIOTE, 2011).

Segundo Pletsch (2014), “a escolarização das crianças com autismo é um campo em construção marcado pelos diferentes modos de compreender essas crianças, seu desenvolvimento e as possibilidades educativas de cada abordagem” (p. 5). Cada estudante tem suas especificidades e os que apresentam TEA possuem ainda mais, cabendo à comunidade escolar prover uma inclusão de qualidade. De acordo com Pletsch (2014),

incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola comum, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade. (p. 6).

Tratando de mais uma singularidade presente em um dos participantes desta pesquisa, temos a cegueira. Segundo Araujo *et al.* (2009),

a visão é um sentido que engloba e antecipa as vivências do mundo, nós podemos observar o que ainda vai acontecer e prever quem está chegando perto, lemos o mundo a nossa volta de forma visual incluindo as reações das pessoas ao nosso redor, assim a falta da visão acarreta efeitos diretos no desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma imediata numa relação de causa e efeito, interferindo diretamente nos aspectos referentes ao alcance e variedade de experiências, formação de conceitos, motricidade, localização espaço temporal, interação com o ambiente e com o outro dando-lhe acesso à informações diárias imprescindíveis para a leitura de mundo (p. 6).



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

Seguindo o pensamento de Araujo *et al.* (2009), entendemos que o estudante precisa aprender a “ler”, perceber o mundo de alguma forma, e acaba fazendo isso, às vezes, por meio de entonações de voz, por meio de cheiros, de ruídos/sons.

Pletsch (2014), citando Vygotsky, afirma que cada criança tem suas singularidades e precisa passar por caminhos (processos) diferentes, que promovam experiências para seu crescimento e desenvolvimento em diferentes aspectos. Chiote (2011), por sua vez, afirma que a educação da criança com deficiência não pode ser vista como um problema que precisa ser corrigido para ela se encaixar na sociedade, mas sim precisa ser uma educação onde este estudante consiga se desenvolver intelectualmente.

Entendendo que é preciso reconhecer as especificidades de cada estudante, apresentamos agora o relato de como aconteceram as atividades nas aulas de matemática com os dois estudantes inclusos, sendo um estudante autista e outro estudante autista e cego. Durante quase todas as aulas de matemática que realizamos, E1 e E2 estiveram presentes.

Sobre os estudantes

- **E1, estudante do quinto ano, autista**

Durante as aulas de matemática, E1 conseguia acompanhar a turma apenas com ajuda de seu professor auxiliar e professor regente, pois as aulas aconteciam muitas vezes em grupos ou com colegas ajudando uns aos outros e com E1 isso não era diferente. O professor regente e o auxiliar trabalhavam muito bem juntos para o desenvolvimento de E1, tinham planejamento comum e quando era necessário faziam leves adaptações nas atividades.

Em conversa com o professor regente verificamos o quanto E1 vinha progredindo, pois ele o acompanhava já há dois anos e, segundo ele (professor), no começo foi difícil, pois o estudante perdia o foco muito rapidamente, ficava nervoso e empreendia fuga em seus movimentos estereotipados numa possível busca por conforto sempre que se sentia desafiado de uma forma não confortável. Chiote vem ao encontro desta afirmação sobre pensarmos que autistas vivem em um outro mundo quando se agitam e apresentam seus movimentos estereotipados.



II ENEMI
Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

A necessidade de construir novos olhares é apontada [...] de modo a potencializar os encontros com os sujeitos com autismo, rompendo com os estigmas e cristalizações de estereótipos que nos afastam desse sujeito, na crença de que eles vivem em outro mundo particular que não dialoga com ou não faz parte do “nosso”. (CHIOTE, 2011, p. 36).

Todavia, ultimamente era um estudante mais sociável. O professor regente explica que seu professor auxiliar tem ajudado muito, tendo muita paciência e sempre pesquisando sobre o estudante.

O professor regente afirmou que entende que o estudante possui seu tempo e é complicado para ele passar muito tempo focado em conteúdos que acredita ser difícil, o que acontecia mais frequentemente nas aulas de língua portuguesa e matemática. Em sala, quando o professor regente falava “*agora peguem o caderno de matemática*”, era possível identificar muitas vezes E1 falando frases “*ahh não, isso agora não*”. Contudo, o estudante não apresentava mais dificuldades em matemática do que em outras disciplinas.

Apresentamos agora alguns excertos da entrevista realizada com este estudante. Primeiramente, uma surpresa para nós, quando questionado sobre a matemática:

Entrevistador: o que é matemática para você [E1]?

E1: ótima.

Entrevistador: e o que mais?

E1: contas.

Sempre muito animado, E1, que tem uma fixação por fazer desenhos de super heróis, ao ser questionado sobre as tarefas, nos diz:

Entrevistador: você faz a tarefa [E1]?

E1: não porque eu acho é um absurdo.

Entrevistador: absurdo?

E1: é acho bem absurdo.

Entrevistador: o que você acha absurdo? passar a tarefa?

E1: é.

Entrevistador: por quê?

Outro estudante: ele não gosta.

E1: eu não gosto porque eu acho muito absurdo.

Entrevistador: por que você acha um absurdo?

E1: eu acho muito ruim isso.

Entrevistador: se fosse tarefa de fazer desenho em casa você ia fazer?

E1: aí eu ia fazer.

Durante a entrevista, E1 as vezes perdia o foco com os lápis que ficavam sobre a mesa, mas sempre que vinha um assunto interessante para ele, não deixava de dar sua opinião. Ao final da entrevista solicitamos aos estudantes para desenharem em meia folha como tem sido sua passagem pelo quinto ano e na outra metade como ele imaginava que seria o sexto ano (Figura 1).

Figura 1: Visão do estudante sobre sua experiência e seu futuro



Fonte – Dados da pesquisa.

A Figura 1 apresenta o desenho de E1, no qual manifesta, no quinto ano, a lembrança de uma viagem que fez com a turma e, no sexto ano, ele se desenha em um laboratório. Neste laboratório ele desenhóu alguns frascos que, segundo a explicação dele, são poções que dão inteligência, vida e força.

- **E2, estudante do sexto ano, autista e cego**

Ao conhecermos este estudante, descobrimos que ele ainda não conhecia a escrita Braille, apesar de já estar no sexto ano. Nas conversas com ele, percebemos que inicialmente aparentava ser muito calmo, porém, dentro de poucos minutos, ele começava a se sentir desconfortável e a fuga para buscar conforto em seus movimentos estereotipados era inevitável.

Em conversa com o professor auxiliar deste estudante, ficamos sabendo que seu desenvolvimento vem sendo feito em seu tempo, mas o professor não tem conhecimento se




II ENEMI
Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

tem sido estimulado este desenvolvimento antes de frequentar o sexto ano, pois ele estava em outra escola. Com relação à matemática, o professor informou que E2 memorizou a contagem até 7, acertando algumas vezes a sequência até o 8, mas, quando solicitado para mostrar com dedos ou contar algo, ele ainda não conseguia, ou seja, apenas havia decorado a sequência, sem relação com a quantidade representada. O estudante ainda não reconhecia letras e o professor auxiliar estava a alguns meses ensinando a primeira letra de seu nome.

Continuando o relato, o professor auxiliar comentou que, ao entrar na escola atual (Anos Finais do Ensino Fundamental), E2 ainda utilizava fraldas e caminhava com muita dificuldade, por conta da fraqueza que este estudante tem em seus tônus musculares, mas o professor não sabia dizer se era pelo fato de falta de prática de exercícios ou se era uma deficiência.

Segundo o professor auxiliar, uma limitação na sua docência é o fato de ele não ter vivência ou momentos de conversa com a maioria dos professores regentes da turma para planejamento e levantamento de estratégias para desenvolvimento do estudante e, assim, qualquer atividade que é passada à turma, simplesmente E2 não é incluído e fica para ele (professor auxiliar) a responsabilidade de “fazer algo” com E2.

Quem mais ajudava o professor auxiliar a cuidar do estudante era um servidor da escola que a cada 30 minutos levava E2 ao banheiro e dava uma pequena volta pela escola, tanto pelo fato de ter saído das fraldas a pouco tempo como para exercitar o estudante. Este auxílio foi significativo para E2 desenvolver alguma autonomia, pois o servidor deixava o estudante sair, caminhar e chegar na sala sozinho, para aprender a se conduzir com mais facilidade.

Pelo fato de ser cobrado das atividades que muitas vezes realizava, mas não tinha um registro, o professor auxiliar criou um caderno sensorial com diversas atividades que realizou com E2. As atividades variavam desde desenvolver o movimento de pinça enrolando papéis, conhecer a primeira letra de seu nome, ensinar a contar, ensinar os números, texturas, entre outras coisas.



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

Em um desabafo ele comentou que não sabe o que fazer para desenvolver E2, que não conhece Braille e os professores regentes de turma sequer olham para E2 durante explicações ou exercícios. Percebemos neste professor a angústia por buscar uma solução a fim de potencializar o aprendizado deste estudante, porém sem ter o auxílio dos demais colegas docentes.

Assim como E1 tem uma paixão por super heróis, E2 tem por música. Em diversos momentos em que deixávamos o estudante com o gravador de áudio, percebíamos que quando deixava de prestar atenção nas atividades do professor, ele começava a bater na mesa fazendo um ritmo e a cantar. O professor informou que o pai de E2 o ensina a cantar desde pequeno e que cantar juntos é o seu passatempo preferido.

O professor auxiliar também afirmou: *“sempre que ele começa a ficar agitado eu peço para que ele cante, e logo ele fica calmo”*. Ainda, no início da relação de E2 com o professor auxiliar, até E2 se acostumar com ele, este pedido era muito frequente. Durante a experiência nesta turma presenciamos muitos momentos em que o professor auxiliar e E2 cantavam juntos. Acreditamos que mesmo com a inexperiência do professor auxiliar com música, ou mesmo do professor regente, utilizar a música para promover a aprendizagem em matemática, inferimos, pode ser um caminho promissor para promover possibilidades de aprendizagem com esse aluno.

E2 estudava em uma turma com aproximadamente 35 estudantes e era uma turma muito agitada, onde eram produzidos muitos ruídos. Mesmo que E2 ficasse no canto da sala, era possível perceber seu sofrimento frente à tantos ruídos, pois era fácil verificar seus movimentos estereotipados nestes momentos, muitas vezes o professor precisava sair da sala com ele quando o barulho era muito intenso. Quando fomos desenvolver atividades de matemática nesta turma, o professor regente da disciplina de matemática até nos desejou “boa sorte” pelo fato de terem nos dado uma das julgadas turmas mais difíceis da escola, o que nos fez refletir sobre a preocupação da comunidade escolar com estes estudantes e de como era a inclusão de E2 nesta turma.



UESB/UESC - BA

Reflexões e considerações

Durante os dias nas duas escolas, vimos um tratamento diferenciado da comunidade escolar em relação a E1 e E2, o que se alinha muito à afirmação de Mandy *et al.* (2016) de que no quinto ano temos um ambiente mais familiar comparado ao sexto ano. De um lado vemos um professor que acompanha o estudante (E1) a dois anos e consegue ter ciência das dificuldades e superações dele, vislumbrar as necessidades, traçar estratégias com o professor auxiliar para o seu desenvolvimento. Já de outro lado temos o oposto, o professor auxiliar acompanha o estudante por no máximo um ano e os professores regentes não dão suporte ou atenção a esta especificidade, desamparando o professor auxiliar que também não sabe o que fazer para potencializar o desenvolvimento do estudante, já que não é necessariamente especialista nas disciplinas. Porém o ajuda como consegue. É como se a turma de E2 fosse composta apenas por ele e pelo professor auxiliar, sendo que eles só ocupam o mesmo espaço físico dos demais sujeitos da turma, mas geralmente não desenvolvem atividades relacionadas, nem mesmo trabalham juntos.

Acompanhando a turma, vemos em E1 um caso de grandes conquistas, derivados do trabalho coletivo e a cooperação de seus professores. Além disso, vemos um progresso no fato de, quando está sendo desafiado, o estudante não recorrer com tanta frequência aos movimentos estereotipados com os quais parece sentir-se confortável. Mesmo que ainda aconteça pedidos por parte de E1 para não trocar de matéria durante a aula, percebemos que a relação dele com as disciplinas, de modo geral, é muito positiva. Também podemos acrescentar sobre a socialização do estudante que já consegue interagir e desenvolver atividades em grupos, que consideramos ser mérito da mediação dos professores (auxiliar e regente) de E1 com o restante da turma, pois segundo Oliveira, Aguiar e Frizzarini (2019), “o professor é visto como mediador no processo inclusivo, é ele quem viabiliza o contato com a criança, é o responsável por incluí-lo nas atividades com toda a turma” (p. 11).

O desenho de E1 (Figura 1) mostra claramente o que buscamos ver em qualquer estudante, estar feliz com o que tem vivido e o vislumbre de um bom futuro. A gratificação



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

de ver uma criança autista tão sonhadora como qualquer outra, traz a esperança de um futuro melhor tanto a ela, nós e futuros autistas que estarão presentes nas nossas salas de aula.

Reconhecendo que cada estudante tem suas particularidades, agora refletindo sobre E2, identificamos conquistas diferentes, como o desfralde e a melhora de autonomia para se locomover. Todavia, em se tratando do ambiente e da situação a que o estudante está exposto, vemos uma falta de empatia com ele pois, por exemplo, o estudante tem um ouvido muito apurado e, em um espaço onde o barulho não cessa por horas, o excesso de ruído prejudica também por conta do autismo. Neste sentido, concordamos com Giaconi (2014), quando afirma que

colocar o sujeito autista em condições de desadaptação é motivo de sofrimento. Por suas características cognitivas, principalmente os processos executivos de percepção, compreensão, controle emocional, comunicação [...] adaptar antes de incluir, projetando e direcionando uma série de cuidados e ações que permitam, ao momento oportuno e progressivamente, favorecer primeiro a presença e depois as melhores e possíveis formas de participação na escola, na classe e nas atividades (p. 697).

Atentamos para a falta de apoio ao professor auxiliar, tanto em oferecimento de uma formação apropriada e localizada, quanto por parte dos demais professores e membros da comunidade escolar, pois,

a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico aos docentes, de uma estrutura e organização escolar focada em princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre a família e a escola. Esses são componentes recorrentemente citados na literatura e identificados nas falas analisadas como fatores de sucesso para inclusão escolar, que favorecem que as crianças com autismo tenham experiências exitosas tanto do ponto de vista da socialização quanto do aprendizado (SCHMIDT *et al.*, 2016, p. 232).

A aflição do professor auxiliar de E2 sobre não saber como desenvolver o estudante autista também foi observado em estudo de Schmidt *et al.* (2016). Segundo o autor, “[...] o sentimento de impotência, frustração e desamparo dos professores, associado ao medo de lidar com determinados comportamentos do aluno parece indicar um descrédito em suas próprias capacidades para adotar práticas educacionais eficazes” (p. 231).

O autor afirma que, muitas vezes, uma das bases desse sentimento de impotência vem das expressivas lacunas na formação inicial dos professores, sugerindo pouco contato



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

com o universo do autismo. A angústia por buscar alternativas mostra o quanto a pesquisa sobre Educação Matemática Inclusiva é significativa para preparar os professores que vão se deparar com estas especificidades na docência e o quanto é importante o trabalho coletivo da comunidade escolar.

Destacamos ainda a importância de que as atividades planejadas para o estudante com deficiência não menosprezem a capacidade de aprendizado dele, mas sim que se atentem para suas especificidades e qualidades, potencializando o seu aprendizado com suas características. Neste sentido, Bernardo e Segadas-Vianna (2019) atentam para este cuidado, ao afirmarem que

adaptar não significa diminuir o grau de exigência ou minimizar a dificuldade dos problemas cobrados nas avaliações, mas sim, dar condições para que o aluno possa realizar suas atividades com autonomia, respeitando suas singularidades. Esses cuidados e adaptações devem estar disponíveis a todos os alunos, sempre que necessário, uma vez que a condição especial de cada um deles pode estar relacionada a uma dificuldade, deficiência ou incapacidade momentânea (p. 12).

Concluimos que ainda há muito a se fazer pela inclusão escolar. Como objetivo futuro pretendemos verificar como podemos intensificar a Educação Matemática Inclusiva com o trabalho em conjunto dos professores com a comunidade escolar utilizando conteúdos que fazem parte da vivência do estudante. Neste sentido, como temos experiência com atividades de Modelagem Matemática (SCHRENK, 2020), objetivaremos investigar como a prática pedagógica de Modelagem Matemática pode potencializar a Educação Matemática Inclusiva e desta forma o ensino de matemática chegar a todos os estudantes, independentemente das (mas considerando as) suas especificidades.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, ao que agradecemos pelo financiamento.

Referências



II ENEMI

Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

ARAÚJO, G. de O. *et al.* O aluno cego no ensino regular: uma perspectiva inclusiva. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, **Anais...** Londrina 2009.

BERNARDO, F. G.; SEGADAS-VIANNA, C. A trajetória de escolarização de um aluno com deficiência visual em uma escola pública na cidade do Rio de Janeiro. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2019. 13 p.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil.** 2011. 189 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2011.

CUNHA, A. C. MARTINEZ, F. W. M. Transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental: A relação entre professores e alunos. **Cadernos PDE**, 2016.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 687-705, 2014.

MANDY, W. *et al.* The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. **Autism**, v. 20, n. 1, p. 5-13, 2016.

NASCIMENTO, A. G. C. do; ESQUINCALHA, A. da C. Práticas de professores que ensinam matemática para alunos autistas: panorama dos artigos científicos brasileiros. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2019. 12 p.

OLIVEIRA, K. E. de B. G. de; AGUIAR, R. de; FRIZZARINI, S. T. Uma dinâmica para a socialização de um aluno autista do nono ano do Ensino Fundamental. In: I ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2019. 13 p.

PAULA, A. P. de *et al.* Transição do 5º para o 6º ano no Ensino Fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, v. 8, n. 1, 2018.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO. Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, **Anais...** Rio de Janeiro, 2014.

PRAÇA, E. T. P. de O.; KOPKE, R. C. M. Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular (CO). In: XIII CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais...** Recife: 2011. 10 p.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.



II ENEMI
Encontro Nacional de Educação
Matemática Inclusiva



UESB/UESC - BA

SCHRENK, M. J. **Tomada de consciência em atividades de Modelagem Matemática no Ensino Fundamental**. 2020. P. 222. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.