



## III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

# O papel do professor regente na inclusão do estudante com autismo nos anos iniciais: desafios e estratégias no ensino e aprendizagem da Matemática

Suema Souza Araujo<sup>1</sup>

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira<sup>2</sup>

Juliana Alves Lopes dos Santos<sup>3</sup>

Meire Nadja Meira de Souza<sup>4</sup>

Geraldo Eustáquio Moreira<sup>5</sup>

Orientadora, Lygianne Batista Vieira<sup>6</sup>

**Resumo:** A presente investigação tem por questão precípua analisar o papel do professor regente na inclusão escolar de um estudante com transtorno do espectro autista - TEA, nas aulas de Matemática. Metodologicamente, a partir de um delineamento qualitativo, utilizou-se o estudo de caso descritivo e analítico acerca do trabalho de uma professora alfabetizadora com uma criança com TEA no contexto de uma turma do 1º ano dos Anos Iniciais com 11 estudantes de uma escola pública do Distrito Federal. Os eixos de investigação foram situados no planejamento e na ação pedagógica e as análises foram elaboradas em três categorias, a saber: a constituição do professor como docente na educação inclusiva, a formação por meio do trabalho colaborativo e estratégias para o ensino e aprendizagem da Matemática. Preliminarmente, encontramos os seguintes resultados: a) a formação docente inicial e continuada é insuficiente, considerando a política de inclusão escolar definida pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; b) o conhecimento das necessidades educacionais do estudante é imprescindível assim como o foco na criança e em suas potencialidades de aprendizagem tendo em vista que apenas o conhecimento do laudo com diagnóstico não instrumentaliza a ação docente; c) o trabalho colaborativo favoreceu o engajamento docente e evidenciou a relevância do compartilhamento de experiências entre docentes.

**Palavras-chave:** anos iniciais; educação Matemática; inclusão; papel docente; transtorno do espectro autista.

## Situando o objeto de estudo

Falar sobre inclusão pressupõe uma compreensão conceitual sobre a palavra, desta maneira para este artigo entendemos a inclusão como

[...] um movimento educacional, mas também social e político que vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. No contexto educacional, vem, também, defender o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, bem como de apropriarem as competências que lhes permitam exercer o seu direito de cidadania, através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características (Freire, 2008, p. 5).

---

<sup>1</sup> Secretaria de Estado de Educação e Universidade de Brasília, suema.saraujo@gmail.com

<sup>2</sup> Secretaria de Estado de Educação e Universidade de Brasília, anamosferreira75@gmail.com

<sup>3</sup> Secretaria de Estado de Educação e Universidade de Brasília, julianalopez30@gmail.com

<sup>4</sup> Secretaria de Estado de Educação e Universidade de Brasília, meire.nadja@gmail.com

<sup>5</sup> Universidade de Brasília, geust2007@gmail.com

<sup>6</sup> Universidade de Brasília, lygianne.vieira@unb.br



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

Nessas considerações para que um aluno esteja incluso em uma sala de aula, todas as atividades planejadas devem contemplar também os seus interesses, necessidades e potencialidades. Nesse sentido, tanto a legislação federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), como a local Lei nº 3.218 de 2003 (Distrito Federal, 2003) garantem ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) o direito de estudar próximo à sua casa, com direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), currículo, avaliação e atividades adaptadas, além da acessibilidade e outras especificidades que promovam o seu pleno desenvolvimento.

Em vista disso, o ensino e aprendizagem da Matemática é primordial, pois ela constitui uma leitura de mundo. Nos primeiros ciclos da alfabetização, a Matemática desempenha um papel ainda mais importante, pois é nessa fase que as crianças começam a construir conceitos fundamentais, entre eles o raciocínio lógico, e que é essencial para a resolução de problemas e para a tomada de decisões na vida adulta; a ideia de número, a compreensão das operações básicas e a noção de espaço e forma, além da memória, da atenção e da concentração.

Nessas considerações, Faxina e Pirola (2016) afirmam que a criança que possui conhecimentos numéricos é capaz de aplicar o pensamento matemático em diferentes contextos. Isso implica na utilização do conhecimento adquirido sobre sistemas numéricos, convenções, técnicas e procedimentos, estabelecendo conexões e relações em situações variadas da vida humana. Ser alfabetizado em Matemática vai além de simplesmente dominar códigos e símbolos matemáticos, significa também utilizar esses códigos e símbolos no dia a dia, como por exemplo na leitura de jornais, receitas culinárias, bulas de medicamentos, relógios, calendários, entre outros. Ser alfabetizado em Matemática é compreender os diferentes significados dos números em diferentes situações.

Importa esclarecer que entendemos com uma unidade o processo de ensino e aprendizagem, no mesmo sentido posto por Libâneo (1994), ou seja, se o aluno não aprendeu o ensino não aconteceu. Dito isso, precisamos discutir sobre o papel do professor em uma sala de aula inclusiva, o que perpassa necessariamente pela formação inicial e continuada deste profissional.

De acordo com Kindel e Oliveira (2017), o papel do professor na sala de aula de Matemática é selecionar, adaptar e criar atividades que tenham como objetivo contribuir para a produção de significados matemáticos e não matemáticos por parte dos alunos. As autoras



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

destacam que, ao trabalhar com materiais didáticos manipuláveis, os alunos também desenvolvem a linguagem matemática, uma vez que esses materiais auxiliam na reflexão e discussão das ideias apresentadas.

Por essa razão, é crucial que o professor esteja sempre atualizado e se mantenha estudando constantemente sobre o assunto. Nessa direção, as autoras Prata e Aquino (2021) afirmam que a formação do professor alfabetizador que ensina Matemática deve compreender o tema inclusão, no sentido de tornar esse processo mais efetivo e concreto.

Com relação especificamente ao autismo, este trabalho é sobre uma criança com sete anos diagnosticada com TEA nível 2, mas o que significa isso? O autismo é um transtorno de causa desconhecida que afeta a comunicação social em áreas como a socialização e a comunicação verbal, apresenta interesse restrito, geralmente com hiperfoco, ou seja, grande interesse em determinado assunto ou objeto, apresenta movimentos repetitivos. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) o autismo nível 2 apresenta comprometimento na comunicação social, necessita de suporte substancial, apresenta déficit na comunicação e dificuldade nas interações sociais.

Ainda segundo o Instituto Neuro Saber (2022) o autismo geralmente tem outras comorbidades associadas. Desse modo, cerca de 95% das pessoas com TEA podem apresentar deficiência intelectual, hiperatividade, déficit de atenção, além de hipo ou hipersensibilidade a estímulos sonoros.

Diante deste cenário surge nosso problema de pesquisa: qual é o papel do professor regente na inclusão de um estudante com autismo nas aulas de Matemática? Na perspectiva de compreender e responder esse questionamento traçamos como objetivo desta pesquisa analisar o papel do professor regente na inclusão escolar do estudante com autismo nas aulas de Matemática.

Este trabalho é de natureza qualitativa, empregando a metodologia do estudo de caso a respeito do trabalho de uma professora alfabetizadora atuando em uma turma de 1º ano dos Anos Iniciais de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com 11 alunos, sendo um deles diagnosticado com autismo nível 2.

A pesquisa está organizada em quatro seções, sendo a primeira uma introdução teórica abordando alguns conceitos que consideramos relevantes para compreensão das informações, a segunda uma descrição da metodologia aplicada na pesquisa, a terceira os resultados e discussões organizados em três categorias e por fim as considerações finais.



## III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

### Do planejamento à ação inclusiva

Com o objetivo de analisar o papel do professor regente na inclusão de um estudante autista, selecionamos a abordagem qualitativa e o procedimento do estudo de caso, que segundo Martinez (2022, p. 4) “[...] a importância do estudo de caso para a realidade do professor de Matemática em sala de aula está na possibilidade de analisar sua prática recente ou atual para melhorar sua prática futura. “Assim, esse estudo de caso será descritivo, pois vamos descrever a realidade estudada, e analítico, uma vez que pretendemos produzir conhecimento a partir desta prática docente. Desta mesma maneira, a teoria para compreender e interpretar essas informações é a Psicologia Histórico-cultural, que procura entender a gênese e a base dinâmico-causal do problema (Vigotski, 2010).

O estudo de caso foi do trabalho desenvolvido por uma professora regente, ao longo do ano letivo de 2022, em uma turma do 1º ano dos Anos Iniciais - Ensino Fundamental I, com 11 crianças. A turma tinha número reduzido em função do diagnóstico de um dos estudantes, de autismo não verbal, nível 2 que não apresentava dificuldades de locomoção. As crianças tinham seis anos e o aluno com diagnóstico de autismo, que vamos chamar de Oto, tinha sete anos e estava cursando o 1º ano pela segunda vez. A professora da turma, que chamaremos de Camila, é concursada, atua há 17 anos, sempre em turmas de alfabetização, com cursos de formação continuada na área de educação especial e alfabetização. A escola fica em uma região administrativa próxima à capital do país, atende nos turnos matutino e vespertino, com cerca 378 alunos, oferecendo turmas do 1º ao 5º ano. A escola tinha o Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas sem os serviços de Orientação Educacional (OE) e Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA).

Em 2022, Oto estava pelo segundo ano na turma de Camila. Ao longo do ano letivo de 2021, a família tomou a decisão de Oto permanecer no ensino remoto, apenas recebendo as atividades elaboradas por Camila em conjunto com outras duas professoras de classe especial<sup>7</sup> da SEEDF, as quais Camila procurou solicitando ajuda no início de 2021. Assim, deram início ao trabalho colaborativo que durou até outubro de 2022, quando Camila se

---

<sup>7</sup> Atendimento especializado oferecido pela rede pública de ensino do Distrito Federal, de maneira temporária e extraordinária, para alunos com TEA, no sentido de desenvolver habilidades e competências para posterior inclusão em turmas regulares. O professor que atua nessas classes passa por um processo seletivo específico onde deve apresentar certificado de cursos, passar por uma entrevista para receber a aptidão para atuar na classe. (Distrito Federal, 2010).



## III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

afastou para iniciar o mestrado. Importa esclarecer que o processo de escolarização de Oto teve início em 2020, entretanto, com a suspensão das aulas no Distrito Federal no dia 11 de março de 2020, o ano letivo de 2022 foi o primeiro momento de escolarização de maneira presencial de Oto, após a suspensão da aula em função da pandemia provocada pelo Coronavírus.

Para explicar o fenômeno da inclusão de Oto, utilizamos as seguintes fontes de informação: conversas informais com a família, a professora do AEE e duas professoras de classe especial da rede pública de ensino do Distrito Federal, relatórios pedagógicos, atividades produzidas e o portfólio do estudante. Após organizar as informações, foram elaboradas três categorias, a saber: a constituição do professor como docente na educação inclusiva, a formação por meio do trabalho colaborativo e estratégias para o ensino e aprendizagem da Matemática.

### **Oto e Camila: quando a inclusão acontece**

Nesta seção apresentamos o estudo de caso organizado em três categorias, na primeira abordamos como Camila foi do desespero à luta pelo pleno desenvolvimento de Oto, na segunda como o trabalho colaborativo pode se constituir como espaço de formação e por último as atividades Matemáticas elaboradas e desenvolvidas com Oto.

#### *Do luto à luta: a constituição do professor como docente da Educação Inclusiva*

A expressão do luto à luta retrata a jornada que a professora Camila viveu como docente ao longo do ano letivo de 2022. Em um primeiro momento, os sentimentos de revolta, desespero e impotência tomaram conta dela. A revolta com a situação de Oto por chegar ao 1º ano sem ter tido um dia de aula no ensino remoto emergencial; o desespero por perceber que ele ainda não demonstrava as habilidades necessárias; e a impotência, por não se ver capaz de atender as necessidades do estudante.

Camila relata que sua primeira atitude foi de brigar e solicitar a saída de Oto de sua turma para uma classe especial, tendo em vista que ele não era verbal e necessitava de suporte para ida ao banheiro. A resposta da direção escolar foi que isso seria impossível. Desta forma, sem saber o que fazer, ela conversou com uma das professoras de classe especial, de outra escola, que fez parte do trabalho colaborativo, buscando apoio para a saída



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

do estudante de sua sala. Camila ficou bastante surpresa ao ouvir da colega que o melhor lugar para Oto seria a sua própria sala de aula.

Nesse sentido, Freire (2021) faz uma analogia entre o hábito de fumar e a ação docente, para tratar do emocional do professor. O autor sabia que o cigarro fazia mal para sua saúde, desta forma passou a ter raiva do produto e usou este sentimento para lutar contra o vício. Já Camila, usou a sua revolta e o seu desespero para buscar a competência necessária para ser a professora que Oto precisava.

Camila relata que não foi um percurso fácil, por várias vezes pensou em desistir, contudo ao perceber o vínculo que se formava entre ela e Oto, entre Oto e as demais crianças da sala, sentia suas forças se renovarem. Principalmente, ao ver a evolução lenta, porém extremamente significativa que Oto apresentava: reconhecer a quantidade e as letras do prenome, as estereotípias diminuíram consideravelmente. Desta forma podemos deduzir que o ambiente escolar passou a ser o seu regulador; ele passou da recusa à solicitação de atividades. Camila passou a ser o foco de Oto, tudo que ele iria fazer a procurava com o olhar e essa passou a ser forma de linguagem entre os dois, a troca de olhares. Nesse contexto, podemos afirmar que a turma virou uma unidade de cognição/afeto (Vigotski, 2010), o que possibilitou a Camila criar canais dialógicos que levaram ao que Marcondes e Lima (2020, p. 131) chamam de empatia matemática, ou seja, “[...] a habilidade de imaginar e compreender a maneira pela qual o outro compreende e representa a matemática e se expressa por meio dela”. O vínculo entre Camila e Oto criou possibilidades de aprendizagem, enfim de desenvolvimento tanto para Camila, quanto para Oto.

#### *A formação por meio do trabalho colaborativo*

Falar sobre a formação docente não é uma tarefa simples, pois envolve o processo inicial, durante a graduação, e a capacitação continuada, que se estende ao longo da carreira docente. Não se pode negar que este foi um assunto bastante abordado durante o ensino remoto emergencial, quando ficou evidente a eminência do investimento na formação docente bem como a importância do trabalho colaborativo (Ferreira, Santos E Moreira, 2021). Os estudos de Damiani (2008, p. 218) revelam como essa cooperação pode apresentar “[...] potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”,



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

Assim, quando se viu diante da situação em tela, Camila ficou apreensiva e, muito embora tenha relatado ter vários cursos na área de educação especial, ela tinha um problema a resolver: precisava de qualificação imediata para atender Oto. E nesse caso em específico, não estamos falando sobre qualquer formação, tendo em vista que formações generalistas são superficiais e pouco contribuem para instrumentalizar o professor que atende crianças com necessidades específicas de aprendizagem. No geral, os cursos aligeirados tratam da legislação da educação inclusiva, apresentam as noções básicas acerca do atendimento educacional às pessoas com deficiência e têm carga horária insuficiente. Os estudos de Prata e Aquino (2021) revelam que a formação docente para trabalhar com alunos TEA deve dar segurança ao professor para realizar a inclusão de seus alunos.

Em vista disso, Camila procurou por duas professoras que atuavam em classe especial em uma escola de Educação Infantil e expôs sua situação. Importa esclarecer que Camila já conhecia o trabalho desenvolvido pelas docentes, que buscavam elaborar atividades em um contexto de brincadeira para promover o engajamento e disponibilidade de suas crianças com TEA (Freire, 2021). No primeiro momento, Camila solicitou pela confecção de atividades, mas as professoras argumentaram sobre a importância de ela participar do planejamento no sentido de escolher a atividade que estaria no contexto do trabalho desenvolvido em sua sala de aula, contemplando o interesse de Oto e isso só seria possível com seu envolvimento.

Destarte, Camila encontrava-se com as professoras uma vez por semana para realizar o planejamento das atividades, por meio de conferência a partir do aplicativo *Google Meet*, e assim participava de todo o processo de concepção das atividades, jornada que facilitava a mediação como a avaliação da resposta dada por Oto, bem como o diagnóstico de quais seriam os próximos passos com o estudante.

Na estrutura da SEEDF existem a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem e o Atendimento Educacional Especializado que deveriam dar suporte ao professor, contudo a escola de Camila estava sem o EEAA e a professora que atuava no AEE, na medida do possível, tentou ajudá-la. Porém, Camila precisava de um acompanhamento mais sistemático que ela encontrou nas professoras da escola próxima à sua, que são da SEEDF também, o que reforça a importância da cooperação e da colaboração entre os pares - prevista no próprio currículo da rede - e encontrou a segurança necessária para atender Oto.

*Estratégias para o ensino e aprendizagem da Matemática*



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

No presente cenário educativo, a primeira ação de Camila foi realizar uma avaliação diagnóstica para conhecer Oto e direcionar o trabalho pedagógico. Foi identificado que ele sabia colorir, mas ainda não respeitava o limite estabelecido, necessitava de suporte para ir ao banheiro e realizar a sua higienização, ainda não reconhecia as cores, contudo aceitava trabalhar com diferentes texturas e reconhecia a letra inicial do prenome. Oto demonstrava que não desejava mais executar as atividades propostas guardando o seu material no armário de Camila, logo em seguida ele sentava e dirigia o olhar para a professora aguardando a sua reação. Demonstrava interesse em brincar com massinha apontando para o armário onde elas ficavam guardadas. Foi observado que ele já cumpria pequenos comandos, tais como: jogar o papel no lixo, sentar-se e evidenciava saber que ao chegar em sala a sua primeira atividade do dia era parear o prenome com os demais colegas, conforme ilustrado na figura 1, registro 2.

Observando os relatórios e a avaliação diagnóstica de Oto, inicialmente foi priorizada a ambientação do estudante ao espaço escolar. Para tanto, foi construída a rotina com o estudante que consistia em: rodinha, hora da história, explorar as letras e os sons do prenome junto com a quantidade de cada um, calendário, noção de tempo, quantos somos e a higiene como mostra a figura 1, registro 1.

**Figura 1:** rotina com fotos do Oto



**Fonte:** Acervo dos autores, 2022.

Pensando em um contexto inclusivo, a sala era organizada em semicírculo, possibilitando a interação, a troca de olhares e a visualização de todos. Buscando atender as especificidades de Oto, a sua adequação curricular foi elaborada observando as suas potencialidades e construindo e adaptando os materiais às suas necessidades. Nesse sentido, concordamos com Prata e Aquino (2021) quando afirmam que o processo de inclusão do aluno com TEA deve levar em consideração as particularidades de cada estudante e com



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

Lorenzato (2017, p. 14) ao afirmar que “características próprias, consequência de distintos fatores, tais como: meio cultural, nível socioeconômico, herança genética e educação familiar” devem ser fios condutores do trabalho docente.

Simultaneamente ao processo de ambientação, as tarefas escolares de Oto estavam centradas em desenvolver noções dos processos mentais (Lorenzato, 2017). Para trabalhar o pareamento, Camila utilizava uma placa com o prenome Oto e ele recebia fichas com as letras do seu nome e ele deveria sobrepor as fichas sobre o nome sombreado na placa. No início do processo, por várias vezes ele se recusava a fazer atividade, olhava para Camila balançava a cabeça da direita para esquerda, sinalizando não. Contudo, Camila não desistia, ela mostrava as fichas, realizava o pareamento, no final da quarta semana de trabalho ele começou a realizar a atividade com autonomia. Importa esclarecer que os demais estudantes da turma realizavam atividades semelhantes, mas com o alfabeto móvel, ou seja, todos executavam a mesma tarefa. Com recursos diferentes, após várias semanas de trabalho Oto passou a montar o prenome utilizando o alfabeto móvel também, mostrando o desenvolvimento de Oto por meio da mediação docente e da relação com seus pares. (Vigotski, 2003, 2010). A figura 1, registro 2 ilustra esses momentos.

Oto mostrava apreciar as atividades propostas, pois envolviam a ludicidade conforme prevê o Currículo em Movimento dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental da SEEDF (Distrito Federal, 2018) cujos eixos são letramento, alfabetização e ludicidade. Um dos primeiros conceitos trabalhados foi a exploração do seu corpo, uma vez que “[...] de início, o centro continua sendo o próprio corpo, mas em seguida a criança consegue avançar, tomando como referência um objeto” (Lorenzato, 2017, p. 16). Pensando nisso, durante a rodinha, foram exploradas músicas como *Minha boneca de lata*, *Formiguinha* entre outras, objetivando o trabalho com sequência, ritmo, padrão e letra. Logo em seguida, Oto realizava atividade no tapete de psicomotricidade, conforme a figura 2, registro 4 e, finalmente, o álbum dos sentidos, elaborado com figuras adesivas para trabalhar os sentidos, uma vez que Oto demonstra gostar bastante de adesivos, conforme a figura 2 registro 5, seguindo a exploração do corpo, já que é o corpo é Matemática!

Nacarato (2004-2005) alerta sobre a importância de o trabalho com material concreto ser realizado pelo professor de maneira responsável, com registro e funcionalidade. Pensando nisso, foi elaborado um disco de cores (Figura 2, registro 3) associando com diversas figuras do cotidiano, procurando relacionar as cores à sua funcionalidade, tendo em



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

vista que, entre outros benefícios, o conhecimento das cores pode evitar o consumo de alimentos estragados, por exemplo. Além disso, ao realizar as atividades, o conceito de pareamento com o disco e com objetos coloridos era trabalhado simultaneamente, desenvolvendo habilidades que favoreciam o reconhecimento das cores, a percepção visual, a memória, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico-matemático.

**Figura 2:** atividades elaboradas para Oto



**Fonte:** Acervo dos autores, 2022.

Ao longo das atividades, foi observado que Oto já associava os comandos quando as atividades eram realizadas pela segunda vez, o que demonstrou compreensão por parte dele do que era esperado dele e de que ele entendia o contexto da sala de aula. Quando a mãe de Oto conversou com Camila, ela relatou que enquanto ele esteve na Educação Infantil, nada foi feito pelo seu filho e o fato de ver sua evolução lhe trouxe esperanças, pois até então ela tinha poucas expectativas em relação a ele. Nesse sentido, é possível perceber o modelo social da deficiência que Diniz, Barbosa e Santos (2009) nos trazem, quando as barreiras culturais que a sociedade cria torna o ser humano apenas o seu impedimento e se constitui em um obstáculo para o seu pleno desenvolvimento.

### **Considerações Finais**

Nesse estudo, intentamos analisar o papel do professor regente na inclusão escolar de um estudante com Transtorno do Espectro Autista durante as aulas de Matemática em uma turma de escola pública do Distrito Federal. Evidenciamos que a atuação docente frente à inclusão de estudantes com TEA perpassa por muitos fatores, entre os quais destacam-se a formação docente inicial e continuada que deve ocorrer de forma aprofundada e permanente. Essa formação é indispensável para que o professor se sinta em condições de desenvolver um trabalho de qualidade, com foco na criança e em suas potencialidades de aprendizagem



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

tendo em vista que o foco nas deficiências paralisa e limita a ação docente na busca pelo desenvolvimento da criança e por consequência, de sua aprendizagem.

A investigação revelou a insuficiência da formação docente inicial e continuada no contexto da educação inclusiva que esteja para além da permanência física das crianças junto aos seus pares. Nessa perspectiva, as formações devem caminhar no sentido de favorecer a constituição do professor que atuará com estudantes NEE, atendendo suas necessidades, conforme suas demandas em sala de aula, instrumentalizando-o para desenvolver o potencial de cada estudante, considerando suas especificidades.

Outrossim, o estudo em tela avultou as potencialidades do trabalho colaborativo que contribuiu para o engajamento docente num ambiente mais interativo e acolhedor. Ademais, evidenciou a relevância do compartilhamento de experiências e saberes entre docentes para a prática pedagógica.

#### Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 mar. 2023.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 213–230, 2008.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 64–77, dez. 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento caderno Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.218, de 05 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. (Regulamentado(a) pelo(a) Decreto 26293 de 19/10/2005. Disponível em:

[http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei\\_3218\\_2003.html](http://www.tc.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html). Acesso em: 20 mar. 2023.

FAXINA, J.; PIROLA, N. A. **Alfabetização Matemática**: algumas ideias e conceitos. 12. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 12 a 16 jul. 2016. Bauru. Educação matemática na contemporaneidade: desafios e possibilidades. Bauru: Universidade Estadual Paulista de Bauru, 2016. 12 f.



### III ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

04 a 06 de setembro de 2023

Instituto Federal do Espírito Santo

Vitória-ES

FERREIRA, A. T. R. de J.; SANTOS, H. R. dos; MOREIRA, G. E. Prática docente quilombola: desafios e possibilidades em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 6, p. e13175, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e13175. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13175>. Acesso em: 16 maio. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008, pp. 5-20. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/5299>. Acesso em: 20 mar. 2023.

KINDEL, D. S.; OLIVEIRA, R. O uso de materiais manipuláveis na alfabetização matemática. In: MAIA, M. G. B.; BRIÃO, G. F. **Alfabetização Matemática**: perspectivas atuais. Curitiba: CRV, 2017.

INSTITUTO NEURO SABER. **DSM-5 e o diagnóstico no TEA**. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LORENZATO, Sérgio. **Educação infantil e percepção matemática**. (livro eletrônico). Campinas, SP. Autores Associados, 2017.

MARCONDES, F. G. V.; LIMA, P. C. A busca pela receita de inclusão na formação de professores: o olhar para o outro e a empatia matemática como um caminho possível. **Boletim GEPEM**, n. 76, p. 124-133, 2020.

MARTÍNEZ, E. D. T. Potencialidades do estudo de caso na pesquisa em educação matemática. In: Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. **Anais...** Brasília(DF) On-line, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/xivenem2022/481236-POTENCIALIDADES-DO-ESTUDO-DE-CASO-NA-PESQUISA-EM-EDUCACAO-MATEMATICA>>. Acesso em: 10 maio 2023.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática** – Ano 9, n. 9-10 (2004-2005), 1-6. ©Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Disponível em: <https://pactuando.files.wordpress.com/2014/08/eu-trabalho-primeiro-no-concreto.pdf>. Acesso: 28 fev. 2022.

PRATA, G. C. F. B.; AQUINO, E. A. de. Educação Matemática inclusiva: a sessão didática como estratégia utilizada na alfabetização Matemática de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Rein-Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 4, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.