



PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA COM ALUNOS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM E ESTUDANTES ESTRANGEIROS.

Isabelle Malaquias Ferreira¹

Jeferson Chagas Luciano²

Julia Rodrigues Zolnierz³

Jean Sebastian Toillier⁴

RESUMO

O presente relato de experiências tem como objetivo refletir acerca das práticas inclusivas no ensino de Matemática na educação básica, com foco em estratégias pedagógicas e desafios enfrentados ao decorrer do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O estudo aborda o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de aprendizagem, altas habilidades e as dificuldades que os estudantes estrangeiros enfrentam. Além disso, utiliza experiências vividas por três pibidianos, em dois colégios da rede estadual de educação da cidade de Cascavel-PR e a observação e implementação de práticas inclusivas em sala de aula. A partir das observações realizadas no ambiente escolar foram percebidos elementos de como o ensino da Matemática supera a simples transmissão de conteúdos, principalmente nos casos dos atendimentos citados acima, pois é somente por meio da interação entre todos – alunos, professores e escola – e de um ambiente acolhedor e acessível que boas relações podem ser construídas entre os pares. Ademais, destacamos a importância da colaboração entre professores, pedagogos e psicólogos para uma inclusão efetiva e que vá além da matrícula e presença física dessa diversidade de alunos, exigindo políticas institucionais claras e protocolos de acolhimento.

Palavras-chave: Práticas inclusivas, transtornos de aprendizagem, alunos estrangeiros, matemática.

¹ Graduando do Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, isabelle.ferreira3@unioeste.br.

² Graduando do Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, jeferson.luciano@unioeste.br.

³ Graduando do Curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, julia.zolnierz@unioeste.br.

⁴ Docente Adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, doutor e mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, jean.toillier@unioeste.br.



INTRODUÇÃO

Entrar em uma sala de aula pela primeira vez como futuros professores de Matemática é uma experiência que desperta entusiasmo, dúvidas e grande vontade de fazer a diferença. Durante nossa participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculado ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), campus de Cascavel/PR, tivemos a oportunidade de atuar nos Colégios Estaduais Olinda Truffa de Carvalho e Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco. Dentre esses, o segundo foi o principal campo de atuação, devido à organização dos horários e à distribuição dos pibidianos.

Ao longo dessa experiência, vivenciamos diferentes realidades escolares, o que nos permitiu perceber que ensinar Matemática vai muito além da simples transmissão de conteúdos, fórmulas e equações. Enfrentamos uma diversidade de alunos, cada um com suas particularidades, habilidades e desafios, e foi nesse contexto que compreendemos a importância da Educação Matemática inclusiva como prática essencial e transformadora. Em especial, destacam-se os desafios no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), transtornos de aprendizagem, altas habilidades e até mesmo àqueles em situação de vulnerabilidade linguística, como alunos estrangeiros.

A inclusão educacional, entendida como a garantia de acesso e participação plena de todos os alunos no ambiente escolar envolve a adaptação das práticas pedagógicas, a revisão de concepções sobre ensino e aprendizagem, e a criação de condições para que cada estudante, independentemente de suas características ou necessidades, tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial.

Por estarmos no início da graduação, ainda com pouca experiência em sala de aula, tivemos que nos adaptar constantemente para atender esses estudantes da melhor forma possível. Em muitas situações, buscamos abordagens mais individualizadas ou o trabalho em pequenos grupos durante a realização de atividades, a fim de garantir que todos os alunos compreendessem os conteúdos propostos pelos professores regentes.

Nesse sentido, as práticas inclusivas não são limitadas apenas à matrícula de alunos com necessidades específicas, mas implicam transformações profundas no modo como a



educação é organizada, no currículo e nas metodologias adotadas pelos educadores. Segundo Oliveira (2017), a escola deve ser um espaço onde todos possam ter os mesmos direitos e a diversidade possa ser vista como um recurso a mais na construção das experiências dos alunos. Neste relato, serão apresentadas práticas observadas e implementadas nas escolas em questão, com destaque para as estratégias pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados, tendo como objetivo refletir sobre as práticas inclusivas no ensino de Matemática na educação básica.

A partir dessas experiências, o artigo pretende discutir as estratégias para atender alunos com transtornos de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e alunos estrangeiros, enfatizando a importância da adaptação das práticas docentes para garantir a participação efetiva de todos os estudantes. Optamos por apresentar as vivências de cada escola de modo isolado. Ao final do texto tecemos considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Colégio Estadual Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco

No Colégio Estadual Castelo Branco, destacamos algumas experiências que vivenciamos relacionadas, principalmente, ao acompanhamento de estudantes com necessidades especiais, seja durante uma aula ou na aplicação de alguma avaliação.

Quando ocorre a aplicação de avaliações, muitas vezes, esses alunos com necessidades especiais suscitam um ambiente adequado para a aplicação de avaliações, de modo que possam ter um acompanhamento para a realização do teste ou tenham um ambiente silencioso. Outro aspecto crítico é a necessidade de avaliações diferenciadas que contemplem o progresso individual desses alunos. Conforme apontado por Luckesi (2013), as avaliações devem ser um ato amoroso, acolhedor, integrativo e inclusivo, evidenciando a importância de entender as desigualdades no ambiente escolar, compreender e elaborar formas de trabalhar com isso.

Em nossas vivências, foi observado que alguns alunos contam com professores de atendimento educacional especializado (PAEE), que os auxiliam durante as aulas e nos momentos de aplicação de determinadas avaliações. Nesse contexto, tivemos a oportunidade



de acompanhar uma aluna com TEA em uma prova. Durante todo o tempo de aplicação, auxiliamos na leitura de alguns enunciados e explicamos o conteúdo apresentado. O nervosismo e a ansiedade da estudante eram evidentes e o primeiro passo foi acalmá-la e procurar uma maneira mais dinâmica de fazê-la resolver a avaliação, tirando o peso de que uma nota a definia como pessoa, o que é visto em vários momentos no ambiente escolar.

Ao decorrer da prova, ela demonstrou grande necessidade de movimento, sempre com as pernas balançando, e irritação com os ruídos provocados pelas outras turmas. De fato, não é fácil manter o foco de alunos com necessidades especiais em um ambiente que não está adaptado às suas particularidades, o que evidencia a necessidade urgente de mudança. Como é explicitado por Oliveira (2017) ao entender que existem muitas barreiras que impedem a realização de uma educação inclusiva eficiente, pois todos precisam estar preparados para lidar com as diferentes personalidades dentro e fora da sala de aula.

Além disso, o uso de plataformas digitais gamificadas, como Khan Academy e Matific, mostrou-se eficaz no engajamento de diversos alunos, por conta da dinamização das informações e da forma com que são apresentados, facilitando o foco dos alunos e a assimilação das informações. Para Barbosa, Pontes e Castro (2020), a gamificação é uma forma de utilizar das formas e raciocínios dos jogos, em busca da motivação e do engajamento, a fim de promover o aprendizado de uma maneira cada vez mais atual e significativa para essa geração de alunos.

Para exemplificar e delimitar melhor nossas experiências, tivemos a oportunidade de auxiliar três turmas do 3º ano do ensino médio, todas com pelo menos um caso que exigia maior atenção. Em uma delas, logo nas primeiras aulas, percebemos dois alunos mais desatentos e desconectados da aula, geralmente dormindo ou priorizando atividades sem relação com o conteúdo. Durante as atividades em sala, momento em que podíamos nos aproximar dos alunos, buscamos entender por que não conseguiam realizar as tarefas e atingir boas notas.

Logo, relataram que não conseguiam prestar atenção e que simplesmente “não entendiam nada” do que era explicado pelo professor. Diante disso, começamos a dialogar com esses estudantes a fim de explicar o conteúdo de diversas formas. Quando uma estratégia não funcionava, buscávamos outra, até que conseguissem compreender as questões e resolvê-las sem auxílio. Nesses momentos, sempre atuamos com calma e paciência, valorizando cada



pequena conquista, assim, os alunos se sentiam mais motivados e se interessavam em continuar a entender o conteúdo que antes viam como algo impossível. Tudo sendo realizado de forma contínua e motivacional, com foco em não os deixar desistir de aprender coisas novas.

Além disso, havia outro aluno com laudo, que se mantinha mais afastado dos colegas e que costumava dormir em sala, mas que, apesar disso, demonstrava maior agilidade na compreensão dos conteúdos. Em uma das aulas, ele se frustrou ao não conseguir resolver um exercício, mas não pediu ajuda. Percebendo isso, nos aproximamos dele e, com muito cuidado, perguntamos se estava conseguindo acompanhar. Ele parecia incomodado com a aproximação, mas respondeu que não havia entendido o exercício. Com base no que ele havia desenvolvido, mostramos o erro com muita delicadeza. Ao fim, o discente entendeu e mudou seu comportamento conosco, agradecendo. Talvez tenha percebido que estávamos ali para ajudar, mesmo com nossas limitações e sem conhecê-lo bem.

Por outro lado, as turmas também contavam com alunos com altas habilidades. Esses estudantes, frequentemente, demonstravam desinteresse em atividades padronizadas, exigindo desafios adicionais para se manterem motivados. A professora, atenta a essa demanda, buscava adaptar os exercícios, tornando-os mais elaborados, ou oferecia explicações mais aprofundadas. Estimular esses alunos a buscarem mais e saciar sua sede de conhecimento é fundamental, pois conforme a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (2012), sem estímulo, esses alunos tendem a desprezar seu potencial e se sentirem frustrados no ambiente escolar, levando a desistência e decaimento.

Tal situação foi observada nas aulas de Matemática, e para contornar isso, a professora propôs atividades em duplas, nas quais os alunos com altas habilidades auxiliavam colegas com dificuldades de aprendizagem. Essa estratégia não apenas manteve os alunos mais avançados engajados, como também beneficiou os colegas que precisavam de apoio. Ainda, foram elaboradas apostilas adaptadas para os alunos com necessidades especiais, garantindo que acompanhem o mesmo conteúdo dos demais, mas com recursos e estratégias que respeitam suas particularidades. Para os alunos com TEA, ela adota explicações claras, objetivas e acessíveis, segmenta as informações em etapas simples e utiliza recursos visuais, como imagens, esquemas e gestos sendo uma verdadeira fonte de inspiração para nós no quesito inclusão.



A partir dos exemplos citados se torna visível que a educação inclusiva é essencial para que os alunos se sintam **cada vez mais pertencentes** ao ambiente escolar, mesmo com suas diferenças e dificuldades. Tais práticas são consonantes com o que é dito por Mantoan (2003), ao apresentar a importância do foco em “como” e “o que” a escola ensina, considerando a limitação da avaliação escolar, que foca no que o aluno não aprendeu e o que não sabe. Segundo a autora, a inclusão implica repensar todo o processo de ensino e aprendizagem, de forma que todos os alunos aprendam juntos e compartilhem das mesmas oportunidades.

Outra situação vivenciada foi o momento em que ministramos uma aula, que foi construída durante os encontros do Pibid, a fim de nos ambientar com a sala e compreender sua dinâmica a partir da visão de professor. Com isso, optamos por realizar essa ação no 9º ano A, uma turma com muitos alunos e, dentre eles, muitos laudados. Ao nosso ver, não é uma turma complicada em aspectos comportamentais, mas é difícil de lidar considerando a quantidade presente em sala, o que facilita a dispersão.

Então, pensamos em várias estratégias e formas diferentes de explicar a matéria. Optamos por não escrever muito no quadro e levar material impresso, mais manipulativo, com atividades em dupla ou em grupo. O objetivo era trazer uma aula menos teórica e mais didática, para associar o conteúdo de forma que todos conseguissem compreender com mais facilidade.

Durante a preparação da aula muitos questionamentos surgiram, por exemplo, como iríamos prender a atenção daqueles que perdem o foco rapidamente e, ao mesmo tempo, como manter interessado aquele aluno com mais facilidade no conteúdo? Como unificar essas duas dimensões para que a aula seja interessante para todos, sem se tornar complicada para os que têm mais dificuldade e sem ficar monótona para os que compreendem mais rápido? Como professor, manter esse equilíbrio é um desafio diário e a inclusão remete muito a isso, ao se esforçar em buscar todas as visões da sala de aula e pensar em diferentes métodos de explicar o mesmo conteúdo para pessoas tão diferentes.

Com isso em mente, além do conteúdo a ser ministrado (equações de 1º grau), optamos por separar os grupos nós mesmos, pois muitos alunos são excluídos pela própria turma por terem maiores dificuldades ou por serem diferentes dos demais. Portanto, dividimos a sala para que todos pudesse se beneficiar de seus grupos, sendo assim, um aluno com altas



habilidades foi agrupado com outro que se dispersa mais, assim ambos seriam incentivados a focar e desenvolver mais suas habilidades.

Ao final da aula ministrada, mesmo com algumas dificuldades, que conseguiram ser sanadas ao desenvolver do conteúdo, os alunos conseguiram compreender o que foi passado e se mostraram satisfeitos com a aula que assistiram e participaram ativamente. Assim, nos proporcionou a satisfação de realmente ensinar e ser compreendido, mesmo que por uma turma cheia e com muitas diferenças, nos levando a entender a importância da inclusão para a sala de aula.

Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho

Durante a atuação no Colégio Estadual Olinda Truffa de Carvalho, acompanhamos de perto situações que evidenciam os desafios e dilemas da educação inclusiva no cotidiano escolar. Esses momentos serão narrados na sequência, com ênfase na apresentação de situações vivenciadas com alunos com necessidades especiais e alunos estrangeiros.

Em uma turma de 8º ano, acompanhamos uma estudante com diagnóstico de Síndrome de Down e TEA, que contava com o apoio de uma professora PAEE. A dupla ocupava um espaço separado, lateral ao quadro, e o conteúdo da atividade realizada pela estudante era significativamente distinta da proposta para o restante da turma.

Enquanto os demais resolviam problemas com potências, a estudante recortava e colava figuras ao lado de números. A atividade, embora adaptada, parecia desconexa em relação ao conteúdo trabalhado. Além disso, durante as explicações e avaliações, a intervenção oral da PAEE com a estudante acabava interferindo na concentração dos demais alunos presentes. Essa experiência nos levou a refletir sobre a natureza da inclusão vivenciada: seria essa uma inclusão apenas física, ou seja, a presença do estudante na sala, e não pedagógica?

Além disso, percebemos que a estratégia adotada, ao focar somente em uma aluna e apresentar apoio constante, acabava negligenciando outros alunos com dificuldades de concentração, como aqueles com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH). Essa vivência nos fez questionar se um modelo mais flexível, que alternasse entre a



sala de aula regular e o atendimento especializado, não traria resultados mais satisfatórios para todos os envolvidos.

Em outra turma, dessa vez em um 9º ano, quatro alunos com laudos neurológicos dividiam o acompanhamento de uma única PAEE. Enquanto dois deles recebiam atividades próximas do conteúdo da aula, as outras duas, estudantes imigrantes da Venezuela, eram direcionadas a exercícios genéricos, muitas vezes desvinculados do conteúdo trabalhado pelo professor regente. Apesar da boa intenção, essa prática reforçava a exclusão simbólica, ao não considerar a língua como ferramenta de acesso ao conhecimento, visto que não havia suporte linguístico adequado.

Essa situação evidencia um descompasso entre a prática e a legislação vigente.

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001,

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares [acessibilidade comunicacional, metodológica e instrumental] mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção 4 pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (Brasil, 2001, art. 12, § 2º).

Ainda segundo o mesmo artigo, devem ser eliminadas barreiras nas comunicações.

No entanto, ao observarmos a ausência de suporte linguístico para estudantes imigrantes, como nos casos citados, é possível perceber que, na prática, esses direitos não estão sendo plenamente garantidos. Portanto, a realidade escolar contrasta com as normativas legais, revelando falhas na implementação efetiva da acessibilidade comunicacional. Vivenciamos situação semelhante com outro estudante estrangeiro, no 6º ano, durante uma aula sobre potências. Nesse dia, percebemos que ele não compreendia sequer o nome dos numerais básicos em português. Ao apontar para o número “9” e questionar o nome, por exemplo, ele respondeu “trinta”. Sensibilizados por sua dificuldade, montamos uma pequena tabela com os algarismos e seus nomes por extenso, passando os últimos minutos da aula reforçando essas associações. Percebemos ali que sua dificuldade não era apenas matemática, mas fundamentalmente linguística, e que a escola não oferecia nenhum suporte institucional que pudesse garantir sua real inclusão.

REFLEXÕES



Ao decorrer da produção conjunta deste relato, percebemos que a formação docente continuada é um pilar fundamental para a efetividade das práticas inclusivas. Segundo Pletsch (2009), a falta de preparo e informação tendem a impedir a prática pedagógica de forma sensível as diferenças dos alunos e, para que os professores possam desempenhar seu papel corretamente, é necessário que sejam incentivados a produzir conhecimentos relevantes e desencadear novas atitudes acerca da diversidade em sala de aula. Diante disso, é necessário ampliar a formação dos professores e garantir que a inclusão seja pensada não como um favor, mas como um direito de todos.

Além disso, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Núcleo Regional de Educação de Cascavel, a rede estadual de ensino atende mais de 15 mil alunos estrangeiros, com diversas nacionalidades diferentes evando a urgência de protocolos institucionais que favoreçam o acolhimento desses alunos imigrantes, como a realização de testes de nivelamento, aulas de reforço em português como segunda língua e diversas outras medidas possíveis, pois esse número, além de muito significativo, tende somente a aumentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Skovsmose (2019) nos apresenta uma visão sobre a educação matemática inclusiva e que nos conduz para uma ampliação do entendimento do que é a educação inclusiva. Um dos questionamentos que o autor faz é em que estamos incluindo nossos alunos? O que aponta para uma discussão que não diz respeito apenas à inclusão de alunos com necessidades especiais, mas oriundos de diferentes origens culturais e que passam a ser incluídos em um dado contexto educacional.

Desse modo, ao expormos algumas vivências que tivemos no ambiente escolar de dois colégios estaduais do município de Cascavel (PR), buscamos ampliar o sentido em que comumente é abordada a questão da inclusão no ambiente escolar. Não se trata apenas de alunos com necessidades especiais, mas, do mesmo modo como indica Skovsmose (2019), compreender que o significado da inclusão é ampliado ao olhar para todo o contexto escolar. Assim, faz sentido discutir a questão dos alunos estrangeiros, pois eles são os sujeitos diferentes, alheios a um ambiente escolar que é dado *a priori*.



O entendimento que construímos é pautado na ideia que de Skovsmose (2019, p. 26, itálico do autor), que indica que “[...] a educação inclusiva como *uma educação que tenta estabelecer encontros entre as diferenças*”, indo além de apenas incluir alguém na normalidade (Skovsmose, 2019).

Assim, o Pibid tem contribuído para uma formação que considere os aspectos de encontros de diferenças, de modo a pautar nossa prática pedagógica. Com isso, é possível construir práticas que ampliem nosso olhar para a sala de aula e para o ensino de matemática, de modo a buscar uma educação pautada na justiça social e que priorize a equidade na relação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. E.; PONTES, M. M. de; CASTRO, J. B. de. A utilização da gamificação aliada às tecnologias digitais no ensino da matemática: um panorama de pesquisas brasileiras. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 1593–1611, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149. 2020.v5. n3. p1593-1611.id905.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB** nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: Estudos e proposições. 22. ed São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

OLIVEIRA, Brenda Fonseca de. **Educação e Diversidade**: Um Olhar para a Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Goiânia. Anápolis, Go, 2017. Disponível em: https://www.bdtd.ueg.br/bitstream/tede/957/2/1552486467_educayiyeo_e_diversidade_-um_olhar_para_a_formayiyeo_continuada_de_professores_da_rede_municipal_de_goiycnia%282%29.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 19 de out. de 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. A Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Legislação, Diretrizes Políticas e Resultados de Pesquisas. **Educar em Revista**, 33, p.143-156, 2009. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em: 20 de out. de 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. 2. ed. revista, atualizada e ampliada. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/>



promocao/efap/Um%20olhar%20para%20as%20altas%20habilidades.pdf . Acesso em: 9 out. 2025.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 64, p. 16-32, set./dez. 2019.