



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS COCAL
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

DEYSE DAYANE PEREIRA LIMA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA NO ENSINO DE
MATEMÁTICA PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA)

COCAL
2025

DEYSE DAYANE PEREIRA LIMA

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA NO ENSINO DE MATEMÁTICA
PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Campus Cocal.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Esteves Moura.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Arianne dos Santos Lima

COCAL
2025

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA INDIVIDUALIZADA NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Deyse Dayane Pereira Lima¹

Thiago Esteves Moura²

RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública do município de Cocal, Estado do Piauí, e teve como objetivo principal adaptar e aplicar práticas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de matemática no 7º ano do Ensino Fundamental II, visando promover a inclusão de um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A investigação foi conduzida a partir de um estudo de caso qualitativo, envolvendo a análise da trajetória histórica do autismo, suas definições clínicas e principais características comportamentais. Buscou-se compreender o perfil do estudante, identificar estratégias de ensino que favorecessem sua interação, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Com base nas informações levantadas, elaborou-se um plano de aula individualizado, adaptado às especificidades do aluno, com foco na unidade temática de Geometria, conforme a BNCC. A intervenção pedagógica evidenciou a importância da adaptação de conteúdos e do uso de recursos visuais e concretos para a promoção da aprendizagem significativa e da participação efetiva do estudante em sala de aula. Os resultados apontam para a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, formação continuada dos docentes e estruturação adequada das unidades escolares para atender de forma efetiva os estudantes com TEA.

¹ Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Campus Cocal. E-mail: deysedayanepereiralima@gmail.com

² Doutor em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAM.P. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. E-mail: thiago.esteves@ifpi.edu.br

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Ensino de Matemática; Práticas Pedagógicas; Estudo de Caso.

ABSTRACT

This research was conducted in a public school in Cocal-PI, through a case study with a student diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The main objective was to adapt and apply pedagogical practices based on the 7th-grade mathematics curriculum, promoting inclusion and allowing the student with ASD to progressively engage with the content being taught to the rest of the class. Initially, an analysis was made on the history of autism, its clinical definitions, and key characteristics. The focus was on understanding the behavior of the autistic student and identifying strategies to facilitate interaction, learning, and development. Based on the gathered information, an individualized lesson plan was developed, aligned with the student's characteristics and the National Common Curricular Base (BNCC), aiming to provide a meaningful intervention in the teaching-learning process.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Mathematics Teaching; Pedagogical Practices; Case Study.

Data de aprovação: 26/06/2025

1 INTRODUÇÃO

As diferenças estão presentes na vida humana, a começar pelo DNA, o que torna cada indivíduo único (Katz Rothman apud Saini, 2019). No entanto, algumas diferenças ainda não são plenamente aceitas socialmente. O estigma social com deficiências físicas, traços comportamentais não convencionais, raça e etnia causam marginalização e dificuldade de inserção de forma respeitosa no meio social (“Estigma social”, 2021; Social stigma, 2025).

Com o passar dos anos, a sociedade tem buscado formas inclusivas de lidar com a diversidade, e isso também se reflete na educação. Se no período colonial brasileiro a escola tinha como principal função a catequização dos povos indígenas, hoje é possível observar avanços significativos, tanto na estrutura física das escolas quanto na formação dos professores, que agora incluem conhecimentos sobre educação especial em sua formação (MEC, 2008; OLIVEIRA, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) prevê que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem ter acesso à educação de qualidade, sendo responsabilidade da escola oferecer os apoios necessários. No entanto, apesar dos avanços legais, ainda é comum encontrar escolas com dificuldades em inserir plenamente os alunos atípicos na rotina da sala de aula.

Com base na experiência de cuidadora de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no 1º ano do ensino fundamental em uma escola pública de Cocal-PI, em 2022, observei que a equipe escolar enfrentava desafios para promover uma inclusão efetiva. O TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação, interação social e comportamento, sendo necessário compreender o perfil individual de cada aluno para planejar intervenções pedagógicas eficazes (APA, 2014; BOSA, 2006).

A partir dessa vivência, surgiu o seguinte questionamento: quais metodologias podem ser utilizadas nas aulas de matemática para incluir de forma significativa o aluno com TEA? Afinal, como destaca Mantoan (2003, p.16), “o objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi

anteriormente excluído, e o motivo da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”.

Quando um aluno é rotulado e limitado ao que supostamente “consegue fazer”, ele pode ser privado de desenvolver outras habilidades importantes para sua vida. Acredita-se que o empoderamento e a crença no potencial de todos os alunos devem começar em casa, com seus cuidadores, e continuar na escola. Como afirma Mantoan (2003, p. 40), “o ensino seletivo é ideal para gerar indisciplina, competição, discriminação e preconceitos”. Autores como Vygotsky (1997) também reforçam que a mediação pedagógica e a interação social são fundamentais para o desenvolvimento das funções cognitivas, inclusive em alunos com deficiências.

Este artigo apresenta uma intervenção pedagógica individualizada, realizada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública de Cocal-PI. A proposta consistiu em adaptar conteúdos da grade curricular de matemática às características e necessidades específicas de um aluno com TEA. A metodologia envolveu compreender o funcionamento do transtorno, identificar dificuldades e potencialidades do aluno, selecionar um tema do componente curricular e adaptar os conteúdos. Ao final, buscou-se verificar se a abordagem individualizada contribuiu para uma aprendizagem mais significativa (PADILHA; MONTEIRO, 2020).

2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se em três dimensões fundamentais. Na dimensão acadêmica, o estudo contribui para o campo da Educação Inclusiva ao investigar metodologias específicas para o ensino de matemática a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma demanda crescente nas escolas públicas brasileiras. Ao propor estratégias pedagógicas adaptadas, com base na observação direta e na individualização do ensino, busca-se não apenas garantir o direito à aprendizagem, mas também ampliar o repertório didático de professores da educação básica. A produção de um portfólio individualizado poderá servir como recurso de apoio para educadores, favorecendo práticas mais inclusivas e reflexivas, alinhadas às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

No âmbito social, a pesquisa responde à urgência de uma educação que respeite as diferenças e promova a equidade, enfrentando o preconceito e a exclusão que ainda marcam o cotidiano escolar de muitos estudantes com deficiência. A inclusão escolar do aluno com TEA, quando realizada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade, pode transformar as relações dentro da escola, sensibilizar colegas e profissionais da educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e acolhedora. A proposta é reafirmar a escola como um espaço de pertencimento e desenvolvimento para todos, combatendo práticas excludentes que limitam o potencial de alunos com necessidades específicas.

De ordem pessoal, a justificativa emerge da experiência direta da pesquisadora como cuidadora de um aluno com autismo. A vivência cotidiana com este estudante permitiu não apenas a identificação de suas dificuldades, mas, sobretudo, a percepção de suas capacidades, interesses e formas próprias de aprender. Tal experiência despertou o desejo de compreender mais profundamente como a escola pode ser um agente de transformação na vida de alunos com TEA, partindo do princípio de que cada estudante é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas as condições adequadas. Assim, esta pesquisa é também um compromisso ético e afetivo com a inclusão real e significativa.

Dessa forma, acredita-se que a construção e aplicação de metodologias inclusivas contribuirão para o avanço do conhecimento na área da educação, além de impactar positivamente a vida escolar do aluno com TEA e fortalecer o papel da escola como promotora de cidadania.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao buscarmos o significado da palavra “incluir” no dicionário, encontramos definições como “fazer parte de um grupo” e “abranger” (Dicio, 2025). A partir dessa concepção, entende-se que a educação inclusiva é aquela que contempla todos os alunos, independentemente de classe social, raça, condição, idade ou gênero, em um ambiente escolar onde todos aprendem juntos, respeitando suas particularidades. Essa visão é reforçada por Stainback, ao afirmar que:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras,

onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAINBACK; STAINBACK, 1999 apud NETO, 2018).

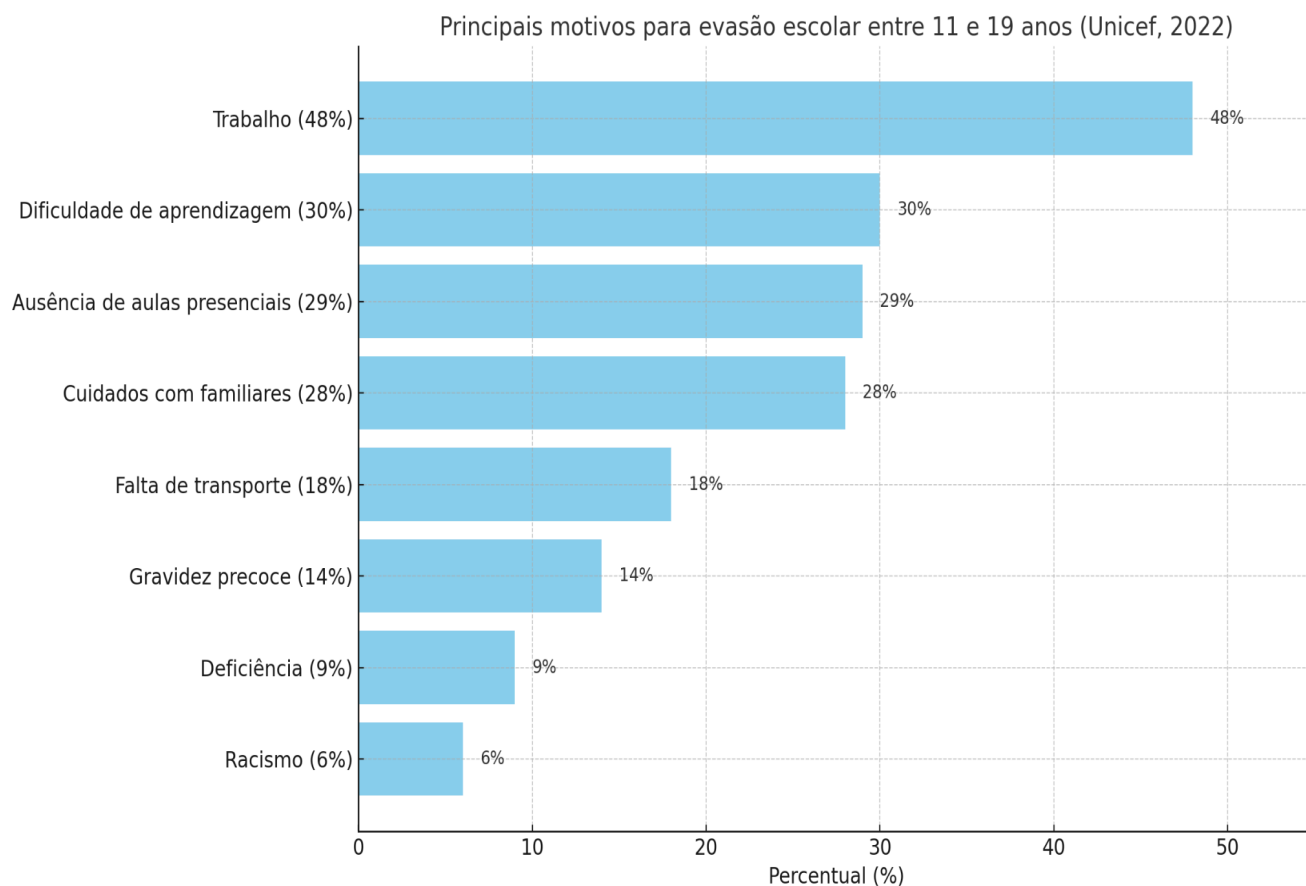
Diante disso, questiona-se: o que caracteriza uma escola verdadeiramente inclusiva? Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2004), uma escola inclusiva é aquela que garante qualidade no ensino para todos os seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo às necessidades e potencialidades de cada um. A inclusão, portanto, deve considerar o indivíduo como parte do coletivo, buscando integrá-lo plenamente à rotina escolar e à vida em sociedade.

A exclusão de alunos, seja por diferenças ou dificuldades de aprendizagem, pode gerar desinteresse, evasão escolar e danos à relação entre escola e estudante. Mantoan destaca:

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e da social — alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo, das condições de pobreza em que vivem, em todos os seus sentidos (Mantoan, 2003, p. 18).

Um estudo da Unicef (2022) revelou que cerca de dois milhões de crianças e adolescentes entre 11 e 19 anos não frequentavam a escola. Os principais motivos incluem a necessidade de trabalhar (48%), dificuldades de aprendizagem (30%), ausência de aulas presenciais (29%), cuidados com familiares (28%), falta de transporte (18%), gravidez precoce (14%), deficiência (9%) e racismo (6%). Além disso, 21% dos entrevistados disseram já ter pensado em desistir dos estudos, sendo que metade destes alegaram não conseguir acompanhar as explicações e atividades propostas pelos professores.

Figura 1 - Principais motivos da evasão escolar entre 11 e 19 anos de acordo com a Unicef em 2022



Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

Esses dados evidenciam a urgência de estratégias inclusivas. Diante das dificuldades de aprendizagem, é fundamental avaliar os fatores que as provocam, compreendendo como o aluno aprende, quais são suas barreiras, e atuando de maneira propositiva para garantir sua permanência e desenvolvimento na escola. Quando o aluno é acolhido como sujeito capaz e digno, seu desempenho acadêmico e social tende a melhorar significativamente.

A exclusão escolar ainda persiste sob diferentes formas, mas todas compartilham a mesma essência: a segregação baseada na seleção e na naturalização do fracasso escolar. Para isso é importante pensarmos como a ideia de educação inclusiva se deu através dos tempos destacando a inclusão de deficiências e transtornos mentais.

3.1 LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Historicamente, pessoas com deficiência foram socialmente excluídas e marginalizadas. Segundo Maricélia (2001), indivíduos com deficiências mentais eram frequentemente institucionalizados em orfanatos, manicômios e prisões, tratados como "anormais". Documentários e relatos históricos evidenciam que esses espaços abrigavam pessoas com comportamentos considerados inaceitáveis pela sociedade, incluindo negros, filhos ilegítimos e autistas. Essa prática reflete o estigma e a desumanização a que essas populações eram submetidas, muitas vezes agravando ainda mais suas condições. Daniela Arbex (2013), em seu livro *Holocausto brasileiro*, mostra como os indivíduos que não eram aceitos pela sociedade viviam, chegando a dormirem sobre capim e usar o calor um dos outros para se proteger do frio.

Com o tempo, avanços legislativos passaram a garantir direitos fundamentais a essas pessoas, especialmente no campo educacional. No Brasil, a trajetória da educação inclusiva tem início com dispositivos legais que, gradualmente, ampliaram a concepção de educação especial e sua integração à escola comum. A seguir, são destacados os principais marcos legais.

3.2 A TRAJETÓRIA DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A trajetória da legislação brasileira voltada à educação especial e à inclusão de alunos com deficiência tem raízes na promulgação da Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que já previa o atendimento educacional aos então denominados "excepcionais". Em seguida, a Lei nº 5.692/1971 ampliou esse atendimento, incluindo estudantes com deficiências físicas ou mentais, bem como aqueles com superdotação ou defasagem escolar.

Um marco decisivo ocorreu com a Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como um direito de todos (artigos 205 e 206) e estabeleceu, no artigo 208, inciso III, a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Complementarmente, a Lei nº 7.853/1989 instituiu normas de apoio à pessoa com deficiência, reforçando o direito à inclusão em diversos âmbitos, inclusive o educacional.

A década de 1990 representou um avanço importante nesse processo. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) assegura prioridade absoluta na proteção e no atendimento a crianças e adolescentes com deficiência. Em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) reafirmou a possibilidade de alunos com deficiência acompanharem o currículo do ensino comum, criticando o uso de categorias excludentes como “alunos normais”.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) consolidou avanços ao dedicar um capítulo específico à Educação Especial, prevendo serviços de apoio pedagógico nas escolas regulares e a formação adequada dos profissionais da educação. Já o Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, reconhecendo a Educação Especial como modalidade transversal a ser garantida em todos os níveis e modalidades de ensino.

O início dos anos 2000 trouxe reforços importantes: o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) priorizou a oferta de Educação Especial em todos os níveis, complementado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que determinaram que os sistemas de ensino estejam preparados para atender às necessidades educacionais especiais desde a Educação Infantil. Em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1 estabeleceu diretrizes para a formação de professores, incorporando conteúdos específicos sobre o público-alvo da Educação Especial.

No campo da formação cidadã, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) recomendou a inserção de temáticas relativas às pessoas com deficiência nos currículos escolares, promovendo uma cultura de respeito à diversidade. Em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) propôs ações estruturais e pedagógicas, como a acessibilidade física, a formação continuada de professores e a implantação de salas de recursos multifuncionais. Ainda nesse ano, o Decreto nº 6.094 incentivou a inclusão de estudantes com deficiência nas redes públicas.

O Decreto nº 6.571/2008 regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definindo-o como uma atividade complementar ao projeto pedagógico da escola. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 normatizou a oferta do AEE na Educação Básica, preferencialmente no contraturno escolar e em salas de recursos multifuncionais. Posteriormente, o Decreto nº 7.611/2011 revogou o anterior

e fortaleceu a perspectiva inclusiva, com ênfase no atendimento às singularidades dos estudantes.

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidando uma das legislações mais abrangentes do país no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. A LBI ampliou e fortaleceu os princípios constitucionais e as normas anteriores, incorporando os compromissos assumidos pelo Brasil na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, com status de emenda constitucional desde 2008 (Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto nº 6.949/2009).

No campo educacional, a LBI reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, vedando qualquer forma de exclusão, seja por recusa de matrícula, cobrança adicional de mensalidades ou oferta de ensino segregado. Seu artigo 28 determina que é dever do Estado, da família e da sociedade garantir uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência, assegurando a adaptação de currículos, métodos, técnicas e recursos didáticos e a formação de professores para o atendimento às necessidades específicas desse público.

Além disso, a LBI inova ao tratar da acessibilidade comunicacional, arquitetônica e pedagógica como dimensões indissociáveis do direito à educação. Ela também reforça o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar e não substitutivo à escolarização na rede regular, reafirmando o paradigma da inclusão plena.

Nesse contexto, a LBI representa uma mudança de paradigmática, ao substituir a lógica assistencialista por uma abordagem baseada em direitos humanos, autonomia e participação social, sendo considerada por muitos estudiosos como uma das legislações mais avançadas do mundo na área.

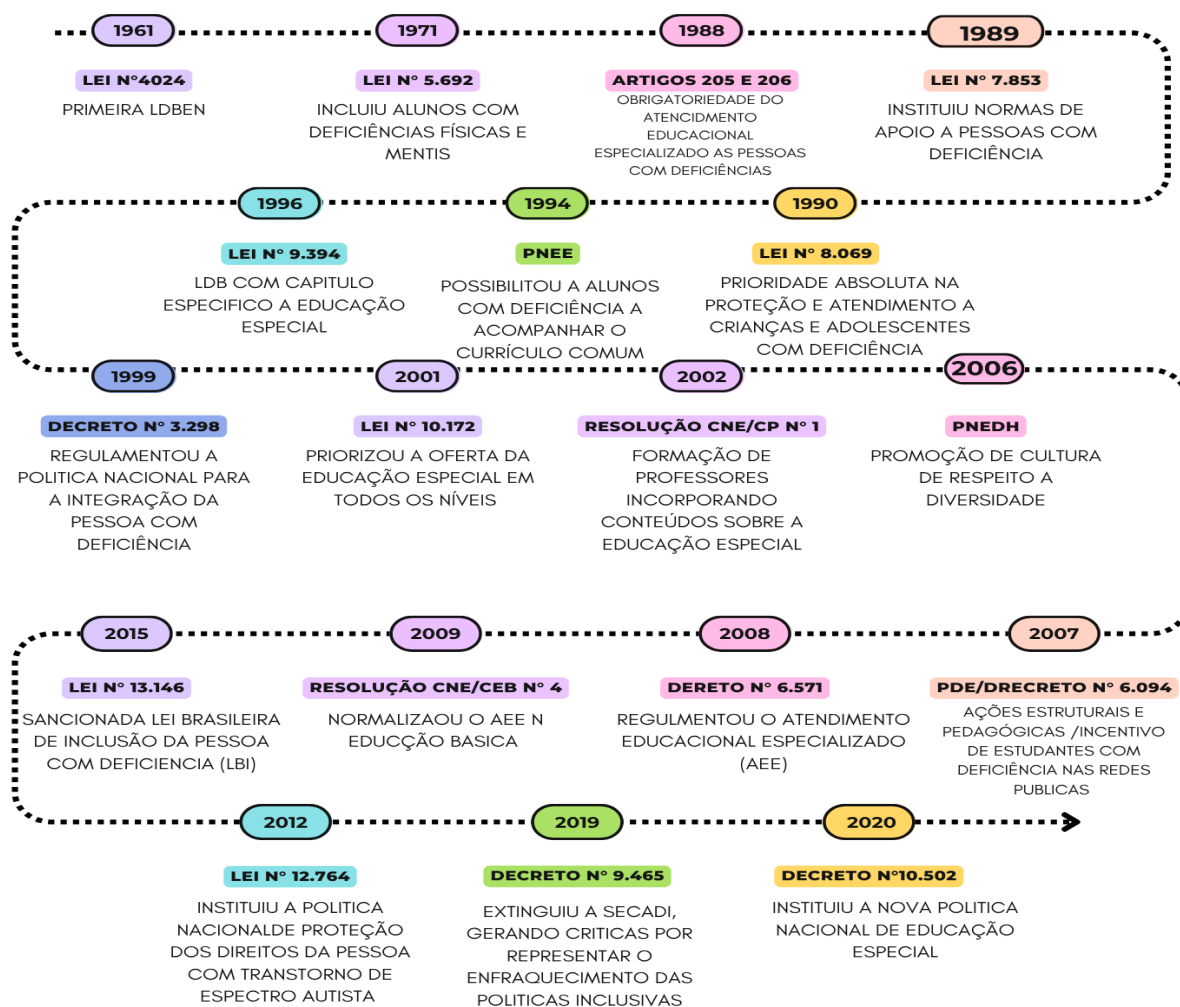
Com a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconheceu-se explicitamente o direito dessas pessoas à educação inclusiva, equiparando seus direitos aos das demais pessoas com deficiência.

Contudo, retrocessos também marcaram essa trajetória. Em 2019, o Decreto nº 9.465 extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, o que gerou críticas de diversos setores da sociedade por representar

um enfraquecimento das políticas inclusivas. Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que, apesar do título, foi amplamente criticada por sugerir a retomada da lógica segregadora, ao incentivar o retorno às escolas especiais em detrimento da inclusão plena na rede regular.

Apesar dos avanços legislativos, os desafios na efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva permanecem significativos. Muitos dispositivos legais ainda são ignorados, mal-implementados ou reinterpretados de forma a enfraquecer os princípios da inclusão. A trajetória da educação inclusiva no Brasil é, portanto, marcada por conquistas importantes, mas também por retrocessos e resistências. Revisitá-la criticamente é fundamental para garantir que o direito à educação, em sua plenitude, seja assegurado a todos os estudantes, sem exceção.

Figura 2. Linha do tempo da Educação Inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4. AUTISMO

De acordo com o Ministério da Saúde (2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por alterações qualitativas e quantitativas na comunicação, incluindo prejuízos na linguagem verbal e não verbal, na interação social e na presença de comportamentos repetitivos, hiperfoco em objetos específicos e interesses restritos. Esses sinais estão presentes desde a infância e tendem a comprometer o funcionamento cotidiano do indivíduo.

O diagnóstico do TEA, conforme estabelecido pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5, 2014), é realizado por meio da observação clínica, entrevistas com os cuidadores e, quando possível, pelo autorrelato do próprio indivíduo. O manual destaca que os déficits na comunicação social podem se manifestar de maneiras diversas, influenciados pela idade, nível intelectual, capacidade linguística e histórico de apoio recebido. Há casos em que o indivíduo apresenta ausência total da fala ou dificuldades significativas na expressão verbal; em outros, é comum a ecolalia (repetição de palavras ou frases ouvidas).

O Ministério da Saúde (2022) também aponta que, dentro do espectro, existem diferentes graus de comprometimento. Há pessoas com TEA que apresentam autonomia funcional, com leves dificuldades de adaptação, enquanto outras necessitam de apoio integral ao longo da vida. Assim, os impactos do transtorno variam consideravelmente entre os indivíduos (Ministério da Saúde, 2022).

Compreender o que é o autismo e suas múltiplas manifestações é fundamental para refletir sobre as formas adequadas de apoio por parte de cuidadores, professores, profissionais da saúde e familiares. Segundo Pacheco (2018), a compreensão do autismo evoluiu ao longo do tempo. O termo "autismo" foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler, dentro do contexto da esquizofrenia, para descrever um comportamento caracterizado pelo isolamento extremo. No entanto, em 1943, Leo Kanner redefiniu o conceito, desvinculando-o da esquizofrenia e estabelecendo-o como uma condição clínica distinta. Kanner observou que os sintomas do autismo se manifestavam precocemente e que os indivíduos pareciam viver em um "mundo próprio", demonstrando dificuldades significativas na interação com o meio externo. Ele também relatou casos de autistas com habilidades cognitivas acima da média, sugerindo a existência de indivíduos com TEA e altas habilidades/superdotação (KANNER, 1943; BLEULER, 1911).

Hans Asperger (1906–1980) foi um médico austríaco que contribuiu de forma significativa para a compreensão de quadros clínicos hoje inseridos no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em 1944, publicou estudos em que descreveu crianças com dificuldades de socialização, interesses restritos e linguagem peculiar, mas com inteligência preservada, caracterizando o que posteriormente seria denominado Síndrome de Asperger. Ele defendia a importância de intervenções pedagógicas especializadas e de uma abordagem gradual, considerando as necessidades específicas dessas crianças para a promoção de seu desenvolvimento acadêmico e social. No entanto, pesquisas mais recentes revelaram aspectos controversos de sua trajetória. Estudos históricos apontam que Asperger colaborou com o regime nazista, tendo indicado crianças com deficiências severas para instituições como a clínica Am Spiegelgrund, associada ao programa de eutanásia infantil do Terceiro Reich. Essa descoberta trouxe a necessidade de uma análise crítica de sua atuação médica e ética, contextualizando suas contribuições científicas dentro do cenário político e social da época (Czech, 2019 apud REVISTA DO AUTISMO).

Do ponto de vista terapêutico, Mahler propôs um modelo baseado em aproximação progressiva, no qual o contato físico inicial deve ser evitado, utilizando-se objetos mediadores para estabelecer vínculos. Segundo Ferreira (2018), a proposta de Mahler consiste em retirar a criança da chamada “concha autística” e conduzi-la gradualmente à percepção do mundo exterior. Esse processo exige, em um primeiro momento, que o terapeuta entre em sintonia com o universo interno da criança, submetendo-se a um estado de fusão simbiótica. A partir dessa relação, é possível trabalhar angústias e medos de separação, com o objetivo de promover a diferenciação entre o eu e o outro, passo essencial para o desenvolvimento da individualização.

5. METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa, cuja realização ocorreu em uma escola pública localizada no município de Cocal, Estado do Piauí. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender fenômenos sociais e educacionais em sua complexidade, a partir da análise de experiências individuais e interações no ambiente escolar.

Inicialmente, foram realizadas visitas in loco à instituição de ensino, com o objetivo de familiarização com o contexto investigativo e de estabelecimento de

contato com a equipe gestora e pedagógica. As visitas visaram identificar estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) regularmente matriculados em turmas do Ensino Fundamental II. Após a análise dos perfis disponíveis e mediante autorização da coordenação pedagógica, selecionou-se um aluno do 7º ano, diagnosticado com autismo nível 3 de suporte e deficiência intelectual leve, conforme laudo médico registrado na instituição.

A ausência do Plano Educacional Individualizado (PEI) no acompanhamento do estudante demandou a adoção de procedimentos metodológicos alternativos para a coleta de dados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três participantes diretamente envolvidos no processo de escolarização do aluno: a responsável legal, a coordenadora pedagógica e a profissional de apoio pedagógico. As entrevistas, guiadas por roteiros previamente elaborados, tiveram como finalidade obter informações sobre as características cognitivas, comportamentais, preferências, dificuldades e dinâmica de participação do aluno em sala de aula.

Complementarmente, foram realizadas observações sistemáticas do cotidiano escolar do aluno, com foco em sua interação com os colegas, a mediação pedagógica recebida e a execução das atividades propostas em aula. As observações seguiram protocolos específicos para o registro de comportamentos e situações relevantes à análise da prática inclusiva.

As informações provenientes das entrevistas e observações foram organizadas em categorias analíticas, visando identificar práticas pedagógicas já utilizadas, lacunas no atendimento educacional e possibilidades de intervenção. A análise dos dados foi conduzida a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo possibilitando a interpretação crítica dos achados.

Diante dos dados levantados, foi desenvolvido um conjunto de atividades pedagógicas adaptadas às necessidades do aluno, considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de Matemática. A unidade temática selecionada foi Geometria, com ênfase nos conteúdos de simetria e polígonos regulares. As atividades foram planejadas para serem predominantemente visuais, de curta duração e com instruções objetivas, respeitando o tempo reduzido de atenção e as limitações de permanência do estudante em sala de aula.

Embora o aluno tenha se ausentado das atividades escolares antes do período de aplicação inicial — em decorrência de afastamento médico —, as atividades

foram posteriormente aplicadas com o suporte da profissional de apoio pedagógico, no próprio ambiente escolar. As respostas e comportamentos do aluno durante a realização das tarefas foram documentados em relatórios observacionais, os quais subsidiaram a análise qualitativa da intervenção.

A metodologia utilizada se organizou da seguinte forma:

Tabela 1. Organização da metodologia

METODOLOGIA	
1. Planejamento da Pesquisa:	• Escolha do tema, delimitação do problema e definição dos objetivos. • Levantamento bibliográfico para embasamento teórico.
2. Definição e Preparação do Estudo de Caso	• Seleção da instituição e dos participantes (com sigilo). • Identificação do aluno com TEA e coleta preliminar de dados escolares (entrevistas, observações, documentos).
3. Coleta de Dados	• Realização de entrevistas com familiares, professores e equipe pedagógica. • Observações sistemáticas em sala e análise do comportamento e desenvolvimento do aluno. • Levantamento de dados qualitativos (com ou sem acesso ao PEI).
4. Intervenção Pedagógica	• Elaboração e aplicação de atividades adaptadas ao perfil do aluno. • Acompanhamento do desempenho e registro das reações e dificuldades.

5. Análise e Redação do TCC	• Organização e interpretação dos dados à luz do referencial teórico. • Redação dos capítulos (introdução, fundamentação, metodologia, análise e conclusão). • Preparação para apresentação à banca.
------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Desta forma, permitiu uma compreensão aprofundada das práticas inclusivas no contexto estudado, evidenciando a importância de instrumentos como o PEI para a efetivação de estratégias pedagógicas que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem de estudantes com TEA.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com o laudo médico fornecido pela instituição de ensino, o estudante em questão é um pré-adolescente de 13 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (nível 3 de suporte) e Deficiência Intelectual leve, conforme os CIDs F84 e F71.1.

Os Níveis de Suporte no TEA podem ser definidos da seguinte forma:

Nível 1 — Requer suporte

- Pessoas que possuem alguma autonomia, mas precisam de ajuda para lidar com mudanças, relações sociais ou comunicação complexa.
- As dificuldades podem parecer discretas para quem não convive diariamente.

Nível 2 — Requer suporte substancial

- Necessitam de apoio mais constante em atividades do dia a dia.
- Dificuldade moderada a grave em comunicação verbal e não verbal.

- Problemas evidentes de comportamento e adaptação social mesmo com suporte.

Nível 3 — Requer suporte muito substancial

- Alto grau de dependência para a realização de atividades básicas - ADVS
- Limitações substanciais na comunicação e nas interações sociais.
- Comportamentos restritivos e repetitivos muito intensos que afetam fortemente a vida diária.

É importante destacar que os níveis não são “fixos para sempre”. Eles flutuam durante a vida. O que inclui perda de habilidades ou conquistas. O nível de suporte pode mudar ao longo do tempo, com intervenções adequadas visando a qualidade do indivíduo. Neste sentido, em nosso estudo de caso o estudante está no nível 3 de suporte, abaixo condições esperadas a partir do nível de suporte:

- *Substancial dificuldades na comunicação verbal e não verbal:* Muitos indivíduos podem ser não verbais ou apresentar fala funcional muito limitada. A comunicação, quando existente, é muitas vezes restrita a necessidades básicas;
- *Comprometimento severo nas interações sociais:* Pouca ou nenhuma iniciativa para interagir socialmente. Dificuldade acentuada em compreender e responder a estímulos sociais, mesmo com apoio;
- *Comportamentos restritivos e repetitivos intensos:* Padrões de comportamento repetitivos (como balançar o corpo, bater objetos, girar) são muito frequentes e podem dominar o comportamento diário;
- *Grande resistência a mudanças:* Pequenas alterações na rotina podem gerar crises intensas de angústia, estresse ou comportamentos disruptivos;
- *Alta dependência para atividades da vida diária - AVDs:* Necessitam de assistência constante para tarefas como higiene pessoal, alimentação, locomoção e organização de rotinas;
- *Alterações sensoriais acentuadas:* Hipersensibilidade (ou hipossensibilidade) a sons, luzes, texturas, sabores e cheiros. Isso pode provocar reações extremas a estímulos ambientais;

- *Presença frequente de comorbidades:* Muitos apresentam também deficiência intelectual, epilepsia, distúrbios motores ou problemas psiquiátricos associados.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente está associado a diversas comorbidades, que podem impactar de maneira significativa o desenvolvimento e a qualidade de vida dos indivíduos diagnosticados. Entre as condições mais comuns, destacam-se os transtornos de ansiedade, o Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), a deficiência intelectual, os distúrbios do sono, as alterações sensoriais e os transtornos alimentares. Além disso, quadros como epilepsia, transtornos gastrointestinais e dificuldades motoras também apresentam alta prevalência entre pessoas com TEA. A coexistência dessas comorbidades torna o diagnóstico e o planejamento de intervenções ainda mais complexos, exigindo abordagens multidisciplinares e individualizadas que considerem tanto as características do espectro quanto às condições associadas. Conforme indicado pelo DSM-5 (APA, 2014), a identificação das comorbidades é essencial para um entendimento mais completo do perfil clínico do indivíduo e para a elaboração de estratégias de apoio mais eficazes.

A deficiência intelectual leve associada ao TEA resulta em um quadro mais complexo, onde as dificuldades cognitivas e sociais se combinam, exigindo estratégias educativas e de suporte intensivas, que considerem tanto as limitações intelectuais quanto às características comportamentais e sociais do TEA. O estudante foco do nosso estudo de caso, dentre suas principais características, destacam-se agitação psicomotora, hiperatividade controlada, dificuldades de concentração, interação social e comunicação verbal, além de hipersensibilidade sensorial, especialmente a ruídos e ambientes fechados.

A coleta de dados, realizada por meio de entrevistas com a responsável legal e com a profissional de apoio escolar, revelou aspectos relevantes sobre o comportamento, as preferências e as dificuldades do estudante. Observou-se que o aluno é acompanhado por uma equipe multidisciplinar composta por psicólogo, terapeuta ocupacional e psicopedagogo, o que sugere o reconhecimento da importância da intervenção integrada no seu processo de desenvolvimento. No contexto familiar, foi identificado um hiperfoco por atividades ao ar livre, como andar de bicicleta, bem como um apego marcante ao filme “O Rei Leão”, elemento que

pode ser explorado pedagogicamente como facilitador no processo de aprendizagem.

No ambiente escolar, o vínculo afetivo mais consolidado ocorre com a auxiliar de sala (cuidadora), a qual relatou dificuldades persistentes na coordenação motora fina, embora o aluno já esteja realizando algumas tarefas com lápis. Embora ainda não tenha se alfabetizado, demonstra reconhecimento do alfabeto e está em fase inicial da formação de sílabas. O nível silábico-alfabético na aquisição da escrita é uma fase de transição onde se começa a entender que as sílabas são compostas por mais de uma letra, mas ainda oscila entre representar sílabas com uma letra ou com a combinação de letras. É nesta fase que se começa a compreender a relação entre os sons (fonemas) e as letras (grafemas), mas ainda não domina perfeitamente essa correspondência. Em matemática, identifica numerais de 1 a 9, reconhece algumas formas geométricas e possui noções iniciais de quantidade. As habilidades cognitivas do aluno são mais evidentes em atividades que envolvem imagens e pintura, indicando uma predominância de aprendizagem visual e concreta.

Entretanto, foram observados desafios estruturais e institucionais que impactam diretamente no seu processo de aprendizagem. Em primeiro lugar, o Plano Educacional Individualizado (PEI) — documento essencial para nortear as práticas pedagógicas adaptadas — não foi disponibilizado à pesquisadora no momento da investigação. Essa indisponibilidade pode estar relacionada a diversos fatores, como questões administrativas, ausência de elaboração do documento ou restrições institucionais de acesso por parte de pessoas externas. De todo modo, a ausência e aplicabilidade do PEI compromete o planejamento direcionado às necessidades específicas do aluno, limitando o atendimento ao aluno a uma natureza improvisada.

Nesse sentido, observou-se que as atividades direcionadas ao aluno com TEA são geralmente pesquisadas e impressas no momento da aula, enquanto os demais estudantes já iniciaram suas atividades. Esse procedimento o mantém em espera e desestimulado, dificultando sua inserção no ritmo da turma e contribuindo para a dispersão e até mesmo desregulação sensorial, especialmente considerando suas dificuldades com concentração e permanência prolongada em atividades. Como atender um aluno neurodivergente sem planejamento prévio e individualizado?

Um comportamento observado relevante diz respeito à antecipação das férias escolares do estudante, que ocorreu uma semana antes do encerramento oficial do calendário letivo da turma. Esse afastamento precoce reduz ainda mais o tempo disponível para intervenções pedagógicas planejadas e compromete a continuidade das atividades de aprendizagem.

No contexto escolar observado, destaca-se também a atuação da profissional que acompanha diariamente o aluno com TEA, cuja presença é central para sua permanência e participação nas atividades. No entanto, trata-se de uma profissional contratada temporariamente, com baixa remuneração e sem formação específica na área da educação especial ou inclusão. Formalmente, seu papel está restrito a tarefas de apoio às atividades de vida diária (AVDs) do aluno (Cuidadoras) , como locomoção, alimentação e higiene. Contudo, na prática, ela acaba exercendo também funções pedagógicas e de mediação do processo de ensino-aprendizagem, sem receber preparação técnica ou respaldo institucional para tal.

Essa situação é reflexo de uma realidade recorrente nas escolas públicas brasileiras, nas quais profissionais contratadas para funções de cuidado acabam assumindo, de forma improvisada, o lugar de mediadoras pedagógicas, substituindo, na prática, o papel que deveria ser desempenhado por professores especializados ou profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa sobreposição de responsabilidades, sem capacitação ou reconhecimento, não apenas compromete a qualidade da intervenção com o aluno, mas também evidencia a fragilidade das políticas públicas de inclusão quando colocadas em prática no chão da escola.

A falta de articulação entre o ensino comum e os serviços especializados, somada à ausência de um planejamento pedagógico estruturado (como o PEI), recai sobre essas profissionais de apoio, que atuam solitariamente na adaptação das atividades, muitas vezes buscando materiais na internet durante o horário de aula, enquanto o aluno aguarda para iniciar sua tarefa. Essa dinâmica, além de expor a improvisação da prática inclusiva, impacta negativamente a aprendizagem do estudante, pois rompe com o princípio da equidade e da simultaneidade no acesso ao conteúdo curricular.

A análise desse cenário revela que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que boa vontade individual: requer estrutura institucional, formação continuada, valorização profissional e planejamento pedagógico integrado. A

permanência da lógica de improviso e da sobrecarga atribuída a profissionais não formados para atuar pedagogicamente reforça desigualdades e limita o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência, contrariando os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Tais condições revelam a fragilidade da estrutura de apoio escolar, que, apesar de contar com o empenho de profissionais, esbarra em limitações de planejamento e organização que afetam diretamente o direito à aprendizagem do aluno com deficiência. A carência de previsibilidade e de rotina estruturada — fundamentais para o desenvolvimento de estudantes com TEA — compromete a construção de vínculos com o conteúdo escolar, limita a consolidação de habilidades cognitivas e reduz a eficácia das intervenções pedagógicas.

Dessa forma, a análise dos dados obtidos indica que a efetividade do processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo severo depende não apenas de estratégias didáticas adaptadas, mas também de condições institucionais que garantam acesso a documentos fundamentais, organização antecipada de materiais e permanência regular em sala de aula. A ausência desses elementos compromete tanto o rendimento acadêmico quanto o bem-estar emocional do estudante.

7. APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

Com base no levantamento das informações sobre o aluno, foram desenvolvidas atividades pedagógicas adaptadas ao seu perfil cognitivo e comportamental. Considerando o tempo reduzido de atenção sustentada e o foco atencional característicos do estudante, as atividades elaboradas foram planejadas para serem de curta duração, com forte apelo visual, e diretamente vinculadas aos conteúdos da matriz curricular de matemática do 7º ano do Ensino Fundamental. Em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi selecionada a unidade temática de Geometria, com ênfase nos objetos de conhecimento relativos à simetria e aos polígonos regulares, incluindo a contagem de lados e vértices. Devido às férias antecipadas, a aplicação das atividades não pôde ocorrer nas aulas regulares. Contudo, a prática foi posteriormente realizada, com o suporte da profissional de apoio pedagógico, ainda no ambiente escolar.

Durante a execução das atividades, a auxiliar procedeu à leitura dos enunciados para o aluno, respeitando suas necessidades específicas de mediação

conforme aprendeu a identificar ao longo da convivência. Na primeira atividade, um quebra-cabeça geométrico, o estudante demonstrou rapidez e facilidade na resolução, indicando bom desempenho em tarefas de organização espacial. Na segunda atividade, que consistia na contagem de lados e vértices de figuras geométricas, observou-se dificuldade em manter a atenção, resultando em contagens imprecisas. Apesar dessas dificuldades, o aluno reconheceu todos os números apresentados com facilidade, ainda que tenha demonstrado limitações na coordenação motora fina. A análise qualitativa dessas respostas contribuiu para uma compreensão mais aprofundada sobre seu processo de aprendizagem e sobre as estratégias mais adequadas ao seu funcionamento cognitivo.

A análise dos dados evidenciou que a intervenção pedagógica individualizada aplicada ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) contribuiu significativamente para entender seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. As estratégias utilizadas, baseadas em uma abordagem centrada no estudante, possibilitaram a adaptação dos conteúdos curriculares às suas necessidades específicas, respeitando seu ritmo de aprendizagem, seus interesses e suas formas singulares de expressão.

Ao longo do processo de intervenção, foi possível observar uma evolução gradual na atenção e na permanência do aluno nas atividades propostas, sobretudo quando estas envolviam recursos visuais e lúdicos. O uso de materiais concretos, jogos e representações gráficas mostrou-se eficaz para a compreensão de conceitos matemáticos abstratos, evidenciando a relevância da mediação pedagógica ativa e da contextualização dos conteúdos escolares.

Ademais, a repetição sistemática de atividades com pequenas variações, respeitando a previsibilidade e a manutenção da rotina, revelou-se uma estratégia eficiente para a construção da autoconfiança do aluno e para a internalização de procedimentos matemáticos que se alinham às experiências de intervenção pedagógicas a pessoas com gradações de deficiência intelectual. A interação com o professor, pautada pela empatia, pela escuta ativa e pelo reforço positivo, foi determinante para o avanço, ainda que limitado, na comunicação e na socialização do estudante.

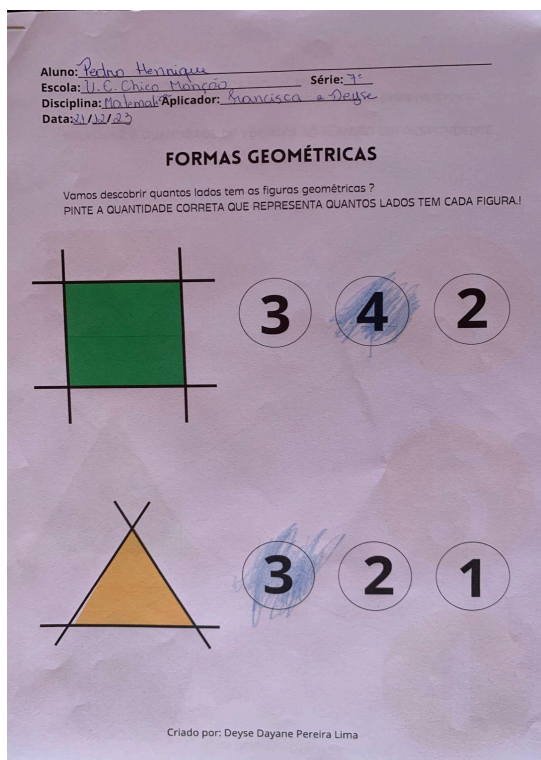
Segundo Ferreira (2018), com base nos apontamentos de Mahler, o trabalho pedagógico com crianças com TEA demanda uma aproximação sensível às suas particularidades e barreiras sensoriais. Nesse sentido, a prática individualizada

demonstrou ser uma estratégia promissora, favorecendo não apenas o desenvolvimento de habilidades matemáticas, mas também a ampliação das possibilidades de interação social do aluno no ambiente escolar.

De acordo com Pacheco (2018), que retoma os estudos de Kanner destacam o potencial de desenvolvimento das capacidades intelectuais de indivíduos com TEA, desde que devidamente estimulados. A observação sistemática e a escuta ativa do professor permitiram identificar padrões de interesse e respostas a estímulos pedagógicos, subsidiando o planejamento de práticas mais eficazes e alinhadas às necessidades do aluno.

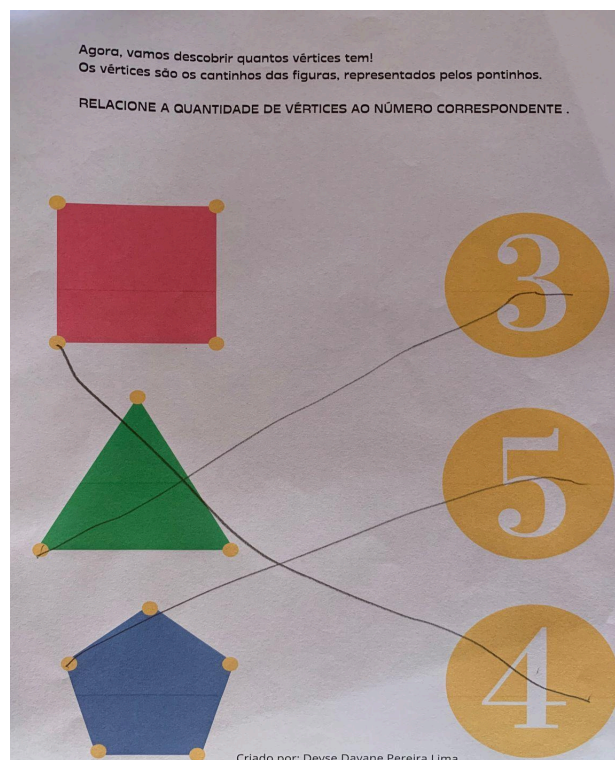
Dessa forma, a intervenção pedagógica individualizada, fundamentada nos princípios da educação inclusiva e atenta às especificidades do TEA, mostrou-se uma prática eficaz para a promoção de aprendizagens significativas em matemática. A experiência reforça a importância da formação continuada dos professores e da atuação colaborativa entre escola, família e profissionais da saúde, como condição essencial para assegurar o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da educação especial e estudantes com transtorno do espectro autista.

Figura 3. Aplicação da atividade



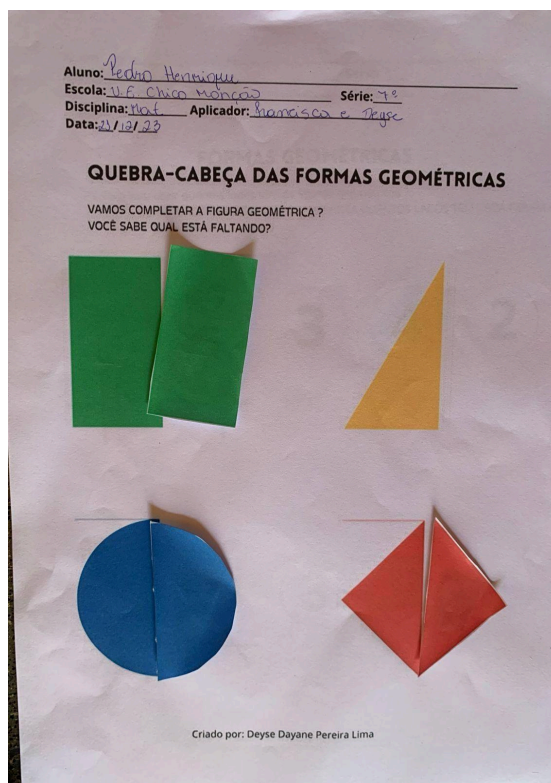
Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 4. Aplicação da atividade



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Figura 1. Aplicação da atividade



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

8. CONCLUSÃO

A presente pesquisa evidenciou que a intervenção pedagógica individualizada voltada para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino de matemática configura-se como uma estratégia eficaz para a promoção da aprendizagem significativa, respeitando as especificidades cognitivas, afetivas e sociais desse público. A adequação dos conteúdos curriculares, a utilização de recursos visuais e concretos, bem como a mediação sensível e contínua por parte do professor, mostraram-se elementos fundamentais para o desenvolvimento das habilidades matemáticas e para o fortalecimento da autonomia do estudante.

Constatou-se que a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades individuais do aluno com TEA contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao processo de aprendizagem. Esses achados corroboram as reflexões de Mahler (apud Ferreira, 2018), ao enfatizar a importância de uma abordagem pedagógica gradual e atenta às barreiras sensoriais e emocionais, assim como confirmam os apontamentos de Kanner (apud Pacheco, 2018), que reconhece o potencial de desenvolvimento de pessoas com TEA quando expostas a condições de ensino adequadas.

Adicionalmente, as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Saúde (2022) destacam que o espectro autista apresenta variados níveis de comprometimento, e que a resposta às práticas educativas depende de fatores como linguagem, capacidade cognitiva e histórico de suporte recebido. Neste contexto, a proposta de uma intervenção pedagógica centrada no sujeito, embasada na escuta ativa do educador, demonstra-se coerente com os princípios da educação inclusiva e com as orientações do DSM-5 (2014), que reconhece a diversidade das manifestações do TEA.

Entretanto, a pesquisa também permitiu constatar que as unidades escolares ainda carecem de preparação técnica adequada para atender plenamente às necessidades específicas de alunos com TEA. A ausência de instrumentos fundamentais, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), bem como a carência de formação específica dos profissionais da educação, evidenciam a urgência de investimentos na capacitação docente e na estruturação de práticas inclusivas de forma sistemática e contínua.

Diante do exposto, conclui-se que o sucesso da inclusão de estudantes com TEA nas aulas de matemática está diretamente relacionado à formação continuada dos professores, à flexibilização curricular e à atuação colaborativa entre escola, família e equipe multiprofissional. Recomenda-se, ainda, que futuras pesquisas ampliem a investigação para outras áreas do conhecimento e diferentes perfis de estudantes dentro do espectro, a fim de contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais equitativas, humanizadas e eficazes.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARBEX, Daniela. *Holocausto Brasileiro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013

BLEULER, E. *Dementia praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig: Deuticke, 1911.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DL/DL186-2008.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a organização básica do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 jan. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC/SEDH/MJ/MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 fev. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 2009.

CZECH, Herwig. Hans Asperger, o nacional-socialismo e a “higiene racial” na Viena da era nazista. *Revista Autismo*, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/ciencia/hans-asperger-o-nazismo-e-a-higiene-racial/>. Acesso em: 05 maio 2025.

FERREIRA, A. C. *Autismo e a concha autística: perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento psíquico da criança autista*. São Paulo: Vozes, 2018.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217–250, 1943.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

SILVA NETO, A. DE O.; Ávila, É. G.; Sales, T. R. R.; Amorim, S. S.; Nunes, A. K. F.; Santos, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial, Santa Maria*, v. 31, n. 60, p. 81–92, jan./mar. 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091.

OLIVEIRA, M. A. A prática pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 215–228, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100015>

PACHECO, L. B. O percurso histórico do autismo: de Bleuler a Asperger. In: *Anais do II Simpósio de Educação Inclusiva*, Belo Horizonte, 2018.

REVISTA DO AUTISMO. A relação entre Hans Asperger e o regime nazista. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.revistadoautismo.com.br/asperger-regime-nazista>. Acesso em: 05 maio 2025.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOCIAL stigma. In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [S. l.], 2025. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Social_stigma. Acesso em: 18 jun. 2025.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INCLUIR. In: DICIO – Dicionário Online de Português. [S. l.], [2025]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/incluir>. Acesso em: 18 jun. 2025.

APÊNDICE

APÊNDICE A - PLANO DE AULA



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ CAMPUS COCAL DIRETORIA ENSINO

ESCOLA: Unidade Escolar Chico Monção

DISCIPLINA: Matemática

PROFESSORA: Deyse Dayane Pereira Lima

PLANO DE AULA INDIVIDUAL

Disciplina: Matemática	
Nível: Fundamental	º Ano 7º ano
CH: 40 min.	
Professor: Deyse Dayane Pereira Lima	
Unidade Temática: Geometria	
Conteúdos: Simetria e polígonos regulares	
Habilidades Necessárias: Conhecimento dos polígonos, contagem e numerais.	
Metodologia: Juntamente com a auxiliar de turma será apresentado a atividade para a criança, será lido todos os enunciados, visto que ele ainda não sabe ler. Em seguida ele será instruído de como realizará a atividade.	
Recursos Didáticos: Folha impressa com a atividade, cola lápis e lápis de cor.	
Avaliação: A avaliação será a partir do desenvolvimento do aluno durante a atividade.	
Referências: Base Nacional Comum Curricular	

APÊNDICE B - ATIVIDADE

Aluno: _____
Escola: _____ Série: _____
Disciplina: _____ Aplicador: _____
Data: __/__/__

QUEBRA-CABEÇA DAS FORMAS GEOMÉTRICAS

VAMOS COMPLETAR A FIGURA GEOMÉTRICA ?
VOCÊ SABE QUAL ESTÁ FALTANDO?



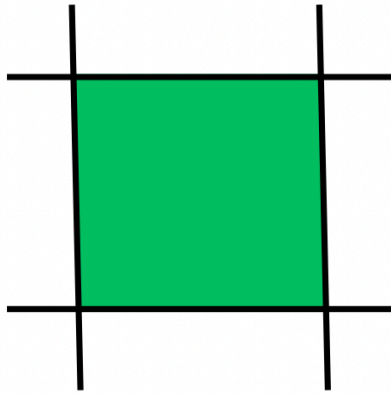
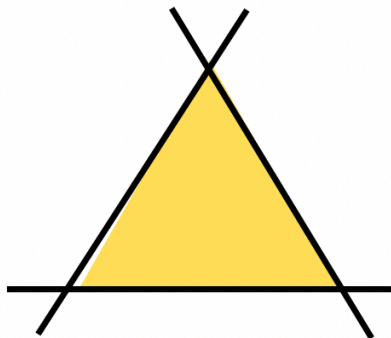
APÊNDICE C - ATIVIDADE

Aluno: _____
Escola: _____ Série: _____
Disciplina: _____ Aplicador: _____
Data: __/__/__

FORMAS GEOMÉTRICAS

Vamos descobrir quantos lados tem as figuras geométricas ?

PINTE A QUANTIDADE CORRETA QUE REPRESENTA QUANTOS LADOS TEM CADA FIGURA.!

**3****4****2****3****2****1**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que nunca permitiu que eu desistisse, mesmo diante de tantas adversidades. Sua presença constante me deu forças nos momentos mais difíceis desta caminhada.

Agradeço ao meu querido e lindo W. R., a criança que me apresentou ao autismo e me ensinou, com sua pureza e sabedoria, como lidar de forma respeitosa com as diferenças. Seu impacto foi transformador em minha trajetória pessoal e profissional.

Expresso minha gratidão, com todo carinho, às minhas mães, Maria Madalena e Luzia Pereira, pelo apoio direto e indireto em todas as fases desta jornada. Agradeço também a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Aos meus maiores incentivadores, Dayllon Lima e Felipe Silva, deixo meu mais sincero agradecimento. Sua presença constante, incentivo e apoio incondicional foram fundamentais para que eu seguisse em frente.

Sou grata também aos meus alunos, que fizeram e fazem parte da minha história como professora. A vivência em sala de aula foi um verdadeiro divisor de águas, que reafirmou minha certeza de estar no caminho certo.

Agradeço imensamente a todos os professores que fizeram parte da minha formação, especialmente àqueles que me acompanharam nos últimos anos, oferecendo apoio e orientação, mesmo sem conhecerem os desafios pessoais que enfrentei ao longo do percurso.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Esteves Moura, e à minha coorientadora, Prof^a Dr^a Ariane dos Santos Lima, registro minha sincera gratidão por acreditarem neste trabalho e por abraçarem esta causa junto comigo com tanto compromisso e sensibilidade.

E, acima de tudo, agradeço à maior inspiração da minha vida: minha filha, Maya Maria Lima Pereira, dona da frase que me fortalece todos os dias — “Eu quero ser

professora de matemática igual a você”. É por ela e por todas as crianças que trilha essa trajetória, com amor, coragem e esperança.