



Educação Matemática Inclusiva: O Papel da Afetividade e das Crenças no Processo de Aprendizagem

Raniele Alves Coelho¹

Dra. Tula Maria Rocha Moraes²

Resumo:

Este estudo, parte integrante de uma dissertação de mestrado, consiste em uma revisão sistemática da literatura que investiga a interseção entre afetividade, ensino de Matemática e público-alvo da Educação Especial. O estudo fundamenta-se teoricamente nas discussões sobre afetividade e inclusão e teve como objetivo mapear e analisar as investigações brasileiras que articulam esses três eixos, especialmente diante do cenário pós-pandêmico, que acentuou as desigualdades educacionais. A metodologia seguiu as recomendações do protocolo PRISMA, com buscas realizadas no primeiro semestre de 2026 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Inicialmente, foram identificados cinco trabalhos na Capes e 143 na BDTD mediante o uso dos descritores combinados. Entretanto, a análise dos registros demonstrou que a maioria dos estudos se concentrava no ensino regular ou na formação docente, havendo escassa produção específica sobre estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino de Matemática. As pesquisas selecionadas indicam que a afetividade, manifestada por meio do autoconceito, das crenças de autoeficácia e do meta-afeto, pode atuar como um sistema interno capaz de favorecer ou comprometer a aprendizagem. Os dados revelaram que são necessários estudos que investiguem essas dimensões afetivas especificamente no contexto da Educação Especial, com vistas à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Palavras-chave: crenças; afetividade; ensino de matemática; educação especial.

Introdução

A consolidação de uma Educação Matemática inclusiva constitui um dos principais desafios contemporâneos da escola brasileira. Embora avanços normativos tenham ampliado o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular, a garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno ainda demanda práticas pedagógicas que considerem não apenas aspectos cognitivos, mas também dimensões emocionais, sociais e relacionais envolvidas no processo educativo. Nesse contexto, a afetividade emerge como elemento central para a compreensão das experiências escolares e do engajamento dos estudantes com o conhecimento matemático. A aprendizagem da Matemática, historicamente associada a sentimentos de medo,

¹ Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, raniele.alves@ufvjm.edu.br.

² Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri-UFVJM, tula.rocha@ufvjm.edu.br.



insegurança e fracasso, é fortemente influenciada por crenças, atitudes, emoções, autoconceito e expectativas de sucesso. Tais dimensões compõem o chamado domínio afetivo e podem atuar tanto como facilitadores quanto como desafios à construção do conhecimento. Para estudantes público-alvo da Educação Especial, que podem vivenciar trajetórias marcadas por exclusão, estigmatização ou sucessivas experiências de insucesso, esses fatores tendem a assumir papel ainda mais decisivo, interferindo diretamente na autoestima, na participação em sala de aula e na persistência diante de desafios acadêmicos.

O cenário educacional pós-pandemia intensificou essas preocupações. Relatórios nacionais indicam queda significativa nos índices de aprendizagem em Matemática na Educação Básica, evidenciando a ampliação das desigualdades educacionais e a necessidade de estratégias pedagógicas mais humanizadas, sensíveis às dimensões emocionais e às singularidades dos estudantes. Tal contexto reforça a importância de investigar não apenas “como ensinar”, mas também “como os estudantes se sentem ao aprender”, especialmente aqueles em situação de maior vulnerabilidade educacional.

Apesar do reconhecimento teórico da relevância da afetividade e dos avanços nas discussões sobre inclusão escolar, observa-se que ainda são escassas as pesquisas que integrem, de forma articulada, os três eixos: afetividade, ensino de Matemática e Educação Especial. Grande parte dos estudos aborda esses temas de maneira isolada, o que dificulta a construção de referenciais que subsidiem práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da sala de aula.

Diante dessa lacuna, este estudo tem como objetivo mapear e analisar a produção científica brasileira que relaciona a afetividade ao ensino de Matemática voltado ao público-alvo da Educação Especial, por meio de uma revisão sistemática de literatura. Busca-se identificar tendências investigativas, contribuições teóricas e lacunas existentes, a fim de subsidiar futuras pesquisas



e fortalecer a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, equitativas e sensíveis às dimensões afetivas da aprendizagem matemática.

Referencial teórico

Apesar dos avanços na democratização do acesso, o sistema educacional ainda não atende plenamente à diversidade. Receber estudantes neurodivergentes ou com dificuldades de aprendizagem na escola não é suficiente; é necessário garantir-lhes o direito de aprender em igualdade de condições. Nesse sentido, Mantoan (2003) enfatiza que a escola inclusiva não separa o ensino regular do ensino especial, mas compreende e atende a todos os estudantes, valorizando suas diferenças.

Acredita-se que a inclusão seja um processo em constante construção, voltado para a remoção de barreiras, a resolução de problemas e a criação de condições que assegurem presença, participação e sucesso escolar, especialmente para estudantes em situação de vulnerabilidade (Ainscow, 2009).

A inclusão, portanto, conecta-se diretamente à afetividade e às relações estabelecidas no espaço escolar. Além disso, sabe-se que relações positivas em sala de aula favorecem a motivação, o interesse pela aprendizagem e a criação de vínculos de confiança entre alunos e professores. Neves e Carvalho (2006) ressaltam que tais vínculos permitem ao docente compreender as dificuldades dos alunos e utilizar recursos adequados, gerando maior engajamento.

O papel da afetividade na aprendizagem já era apontado por Simon (1982, apud Neves; Carvalho, 2006, p. 202), que a define como um termo abrangente composto por crenças, atitudes, emoções, sentimentos, motivação e atribuição causal. Tais componentes influenciam diretamente o modo como os estudantes interpretam e respondem às situações educacionais. Crenças, por exemplo, funcionam como julgamentos que moldam percepções (Fishbein; Ajzen, 1975 apud Neves; Carvalho, 2006, p. 202). Atitudes representam predisposições para agir; emoções, estados afetivos intensos, porém passageiros; sentimentos, estados mais estáveis e duradouros; motivação, entendida como a força que impulsiona a



ação e que pode ser intrínseca ou extrínseca (Legendre, 1993 apud Lafortune; Saint-Pierre, 2001, p. 35 apud Neves; Carvalho, 2006, p. 203); e atribuição causal, a percepção das causas dos eventos (Chacón, 2000 apud Neves; Carvalho, 2006, p. 204).

Esses aspectos impactam diretamente o comportamento do aluno em sala de aula. Conforme Neves e Carvalho (2006), a motivação pode variar conforme experiências anteriores, sendo positiva ou negativa, e está relacionada a três dimensões centrais (Pintrich, 1989; Pintrich e de Groot, 1990, apud Neves; Carvalho, 2006, p. 204): a expectativa em relação à tarefa, o valor atribuído a ela e os padrões de atribuição causal. Além disso, o autoconceito e a autoestima assumem papel fundamental. O autoconceito refere-se à percepção que o aluno tem de si mesmo, influenciado por experiências pessoais e pela opinião de pessoas próximas. Já a autoestima, positiva ou negativa, resulta da avaliação de si próprio, afetando diretamente sua participação e desempenho escolar.

Segundo Neves e Carvalho (2006), estudantes com baixa autoestima, por exemplo, podem tender a assumir papéis secundários, evitando discussões e situações de liderança. Esse comportamento pode comprometer tanto a aprendizagem quanto a interação social, pois a insegurança leva à menor participação e reduz oportunidades de desenvolvimento. Em contrapartida, experiências positivas no ambiente escolar, como apoio docente, atividades em grupo e relações interpessoais saudáveis, fortalecem a confiança dos alunos e contribuem para seu progresso acadêmico.

Dessa forma, as relações humanas estabelecidas na escola constituem elemento central para a aprendizagem.

Metodologia

A revisão foi conduzida com base nas recomendações do protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), conforme Galvão, Pansani e Harrad (2015), que orienta procedimentos transparentes,



reprodutíveis e rigorosos para identificação, seleção, avaliação crítica e síntese de evidências científicas.

A revisão foi norteada pela seguinte questão de pesquisa: qual é o panorama brasileiro sobre produção acadêmica que evidencia a relação entre afetividade, ensino de Matemática e estudantes público-alvo da Educação Especial?

Estratégia de busca

As buscas foram realizadas no primeiro semestre de 2026 em duas bases de dados nacionais de ampla cobertura acadêmica:

- (i) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e
- (ii) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Optou-se por essas bases por reunirem a produção científica *stricto sensu* brasileira, permitindo mapear o estado da arte de forma abrangente.

“Educação Matemática”, “Educação Especial”, “ensino de Matemática”, “Afetividade” e “Autoconceito”. Esses descritores foram combinados por meio do operador booleano AND em arranjos sucessivos isolados, em pares e, por fim, na combinação dos três eixos centrais (Educação Especial AND Ensino de Matemática AND Afetividade), conforme detalhado na Tabela 1.

Não foram aplicados filtros por tipo de estudo, sendo incluídas dissertações e teses, com recorte temporal correspondente aos últimos quinze anos (2011–2026), a fim de contemplar as produções relevantes.

CrITÉrios de elegibilidade

Foram previamente estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. Incluíram-se teses e dissertações brasileiras que: a) abordassem explicitamente pelo menos dois dos três eixos: afetividade, ensino de Matemática e Educação Especial; e b) investigassem processos de ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Fundamental. Foram excluídos trabalhos duplicados entre as bases; estudos de outras áreas sem foco educacional; pesquisas que abordassem apenas a Matemática ou apenas a afetividade, sem articulação entre os eixos; e produções sem relação com o público-alvo da Educação Especial.



Processo de seleção dos estudos

O processo ocorreu em quatro etapas, conforme fluxo PRISMA: Identificação: levantamento inicial dos registros nas bases por meio das combinações de descritores; Triagem: leitura de títulos e palavras-chave, com exclusão de duplicidades; Elegibilidade: leitura dos resumos para verificação da aderência aos critérios estabelecidos; Inclusão: leitura integral dos textos elegíveis e seleção final para análise qualitativa.

Os resultados de cada etapa foram organizados em tabelas quantitativas, permitindo visualizar a redução progressiva do corpus até a amostra final de estudos incluídos.

Extração e análise dos dados

Os estudos selecionados ($N = 6$) foram sistematizados em planilha contendo: autor, ano, instituição, objetivos, público investigado, metodologia e principais resultados. Os campos referentes a objetivos e resultados alimentaram diretamente a etapa de categorização temática descrita a seguir.

A análise adotou abordagem qualitativa de caráter interpretativo, por meio de análise temática (Bardin, 2016), conduzida por um único pesquisador. Foram consideradas convergências (resultados semelhantes entre os estudos), contribuições teóricas (conceitos, instrumentos ou modelos propostos) e lacunas (aspectos ainda não investigados) nas pesquisas. As categorias analíticas foram definidas a priori, a partir do referencial teórico adotado neste estudo, e utilizadas para orientar a leitura dos seis estudos incluídos: 1) papel da afetividade na aprendizagem matemática; 2) crenças de autoeficácia e autoconceito; 3) relações entre professor e estudante; e 4) implicações para a Educação Matemática inclusiva. Por se tratar de análise conduzida por um único pesquisador em um corpus reduzido, reconhece-se como limitação a ausência de dupla checagem (double-coding) na categorização dos achados.

A Tabela 1 apresenta os resultados das buscas por teses e dissertações, considerando os descritores e suas combinações, bem como o número de



trabalhos identificados.

Tabela 1: Dissertações encontradas na Capes e BDTD

Descritores(combinaados com AND)	Capes	BDTD	Total Bruto
Educação Matemática (Termo Geral)	18.473	17.604	36.077
Educação Especial AND Ensino de Matemática	1.991	2.311	4.302
Afetividade AND Educação Especial	179	2.243	2.422
Ensino de Matemática AND Afetividade	173	735	908
Autoconceito AND Educação Especial	34	37	71
Ed. Especial AND Ensino de Matemática AND Afetividade	5	143	148

Fonte: Acervo próprio baseado em dados obtidos em <https://bdtb.ibict.br/vufind/> e <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, 2026.

A análise da Tabela 1 evidencia uma discrepância significativa entre o elevado número de pesquisas em Educação Matemática e a escassez de estudos que articulam essa área à afetividade e à Educação Especial. Os resultados indicam baixa frequência de registros que articulam os três descritores, em comparação com o volume de trabalhos recuperados pelo termo geral “Educação Matemática”. Entretanto, a proporção exata depende do denominador adotado e da deduplicação dos registros entre as bases. Salienta-se ainda que tais dados indicam o interesse ainda limitado por investigações que integrem afetividade, Educação Especial e ensino de Matemática.

A situação torna-se ainda mais crítica quando os três descritores são combinados. Nessa etapa, foram identificados 05 trabalhos na Capes e 143 na BDTD. Contudo, após análise criteriosa, todos os estudos da Capes foram excluídos: dois estavam em duplicidade com a BDTD, nenhum investigava alunos público-alvo da Educação Especial e um tratava de temática fora do escopo da pesquisa. Cabe esclarecer que essa exclusão se refere especificamente à busca com os três descritores combinados (Educação Especial AND Ensino de Matemática AND Afetividade). O estudo de Porto (2014), oriundo da Capes por meio da combinação de apenas dois descritores (Afetividade AND Educação Especial), não atendeu a esse critério de busca tríplice, mas foi deliberadamente



incorporado à amostra final para representar produções que articulam ao menos dois dos três eixos, em conformidade com os critérios de elegibilidade descritos anteriormente.

Dos 143 trabalhos localizados na BDTD, 8 foram excluídos por duplicidade, restando 135. Desses, apenas 3 abordaram conjuntamente afetividade e matemática; 43 trataram do ensino ou aprendizagem da Matemática sem referência à Educação Especial; e 7 enfocaram o público-alvo da Educação Especial sem relação com a Matemática. A partir desses resultados, foram selecionados na tabela 2 os estudos, de ambos os bancos de dados, cujos títulos continham ao menos duas combinações dos descritores afetividade, ensino de Matemática e Educação Especial, para leitura dos resumos e aprofundamento das análises. Os demais 82 registros foram excluídos por apresentarem, no título ou na leitura do resumo, relação com apenas um dos três descritores, ou por não apresentarem relação com nenhum deles.

Tabela 2: Trabalhos considerados nesse estudo.

BDTD			
TÍTULO	ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
Interações entre cognição e afetividade na aprendizagem da matemática.	2024	Marteloza, Daniele Peres da Silva ³	Universidade Estadual de Londrina
A perspectiva docente sobre o domínio afetivo do ensino e da aprendizagem da matemática na transição de estudantes do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental.	2021	Marzagão, Mayara Andressa ⁴	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Matemática e meta-afeto: lentes afetivas sobre a relação afeto-cognição na educação matemática.	2020	Comelli, Felipe Augusto de Mesquita ⁵	PUC-SP

³ MARTELOZO, D.P.S. **Interações entre cognição e afetividade na aprendizagem da matemática**. 2024. (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) -Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Londrina. ([Link externo](#)). Acesso em: 28 jan. 2026.

⁴ MARZAGÃO, M.A. **A perspectiva docente sobre o domínio afetivo do ensino e da aprendizagem da matemática na transição de estudantes do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021. ([Link externo](#)). Acesso em: 13 ago. 2024.

⁵ COMELLI, F.A.M. **Matemática e meta-afeto: lentes afetivas sobre a relação afeto-cognição na educação**



Um estudo sobre as relações entre o desenvolvimento do pensamento algébrico, as crenças de autoeficácia, as atitudes e o conhecimento especializado de professores pre-service e in-service.	2019	Santana, Roseli Regina Fernandes ⁶	Universidade Estadual Paulista
Autoconceito do estudante de 5º. ano do ensino fundamental: construção de um instrumento de medida.	2018	Santos, Tatiana Lemos dos ⁷	Universidade de Brasília
CAPES			
Afetividade nas práticas pedagógicas: implicações para o desenvolvimento da criança pequena com deficiência.	2014	Porto, Vivia Camila Cortes ⁸	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> e <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, 2026.

Dos trabalhos destacados na Tabela 1, Comelli (2020), em *Matemática e Meta-Afeto, lentes afetivas sobre a relação afeto-cognição na Educação Matemática*, investigou o papel do meta-afeto na relação entre afetos de professores de Matemática e suas concepções afeto-cognitivas sobre a disciplina, o ensino e os alunos. O estudo, realizado com cinco professores do ensino fundamental e médio de uma escola privada, utilizou narrativas autobiográficas e grupos focais, evidenciando que experiências iniciais podem alterar afetos, que a identidade docente se constrói pela regulação de conflitos internos e que a Matemática desafiadora é valorizada por meio de regulações meta-afetivas.

Marteloza (2024), em *Interações entre Cognição e Afetividade na Aprendizagem da Matemática*, analisou a relação entre cognição e afetividade com base nos três mundos da Matemática de David Tall. A pesquisa concebe a

matemática. 2020. 382 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. ([Link externo](#)). Acesso em 13 ago. 2024.

⁶ SANTANA, R.R.F. **Um estudo sobre o desenvolvimento do pensamento algébrico e suas relações com crenças de autoeficácia e atitudes em Matemática: um estudo com professores pre-service e in-service.** 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru, 2019. ([link externo](#)). Acesso em: 13 ago. 2024.

⁷ PORTO, V.C.C. **Afetividade nas práticas pedagógicas: implicações para o desenvolvimento da criança pequena com deficiência.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. ([Link externo](#)). Acesso em: 13 ago. 2024.

⁸ SANTOS, T. L. dos. **Autoconceito do estudante de 5º ano do ensino fundamental: construção de um instrumento de medida.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2018. ([Link externo](#)). Acesso em: 13 ago. 2024.



afetividade como um sistema interno relevante para a aprendizagem, propõe o conceito de “já-encontrado afetivo” e ressalta a necessidade de ampliar investigações sobre o domínio afetivo na Educação Matemática. A aplicação das interações entre cognição e afetividade propostas por Martelozi (2024) oferece um caminho promissor para preencher a lacuna teórica na Educação Matemática Inclusiva. Ao transpor o conceito de “já-encontrado afetivo” para o contexto de alunos com deficiência, compreende-se que as barreiras de aprendizagem não são apenas de ordem cognitiva, mas frequentemente sedimentadas por experiências anteriores de exclusão ou fracasso escolar. Para o público-alvo da Educação Especial, o sistema interno de afetividade atua como um regulador da autoconfiança; assim, ao identificar e ressignificar esses “já-encontrados”, o professor pode criar ambientes de aprendizagem que minimizem a insegurança e potencialize o engajamento. Dessa forma, a integração entre o “sentir” e o “conhecer” torna-se a chave para que a adaptação curricular não seja apenas técnica, mas humanizada, garantindo que o desenvolvimento integral do estudante ocorra em harmonia com a abstração dos conceitos matemáticos.

Marzagão (2021), em *A Perspectiva Docente sobre o Domínio Afetivo do Ensino e da Aprendizagem da Matemática na Transição de Estudantes do 5º para o 6º Ano*, analisou a afetividade na Educação Matemática durante a transição escolar, por meio de revisão de literatura e entrevistas com professores. O estudo evidenciou que, apesar de recente no contexto nacional, os docentes reconhecem a afetividade como elemento central, especialmente na construção de relações de confiança para superar dificuldades dos estudantes.

Santana (2019), em *Um Estudo sobre as Relações entre o Desenvolvimento do Pensamento Algébrico, as Crenças de Autoeficácia, as Atitudes e o Conhecimento Especializado de Professores Pre-Service e In-Service*, investigou o pensamento algébrico associado a fatores afetivos em estudantes de Pedagogia e professores da rede pública. Os resultados indicaram atitudes negativas dos estudantes e positivas dos professores em relação à Matemática, além de crenças



de autoeficácia em ambos os grupos, embora marcadas por insegurança quanto ao ensino algébrico, influenciada por idade, tempo de atuação e experiências de reprovação.

Santos (2018), em *Autoconceito do Estudante de 5º Ano do Ensino Fundamental*, desenvolveu um instrumento para avaliar o autoconceito de alunos do 5º ano, obtendo resultados satisfatórios quanto à validade de conteúdo, embora ainda demandasse ajustes e novas validações.

Porto (2014), em *Afetividade nas Práticas Pedagógicas*, analisou práticas com crianças da educação infantil, evidenciando que a afetividade é fundamental para a aprendizagem, autoestima, autoimagem e confiança, especialmente no caso de crianças com deficiência.

De modo geral, os estudos reforçam a relevância da afetividade na educação, destacando sua influência na aprendizagem matemática, na construção de relações de confiança entre professores e alunos e no desenvolvimento integral dos estudantes, incluindo aqueles público-alvo da Educação Especial.

Reflexões finais

Este estudo teve como objetivo mapear a produção científica brasileira sobre a afetividade de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino de Matemática, por meio de uma revisão sistemática da literatura. Os resultados evidenciaram uma escassez significativa de pesquisas que articulem simultaneamente esses três eixos fundamentais. Embora a busca inicial tenha retornado 143 trabalhos na BDTD e 05 na Capes utilizando os descritores combinados, a análise qualitativa revelou que a maioria abordava apenas um ou dois temas isoladamente, sem abordagem investigativa direta em estudantes público-alvo da Educação Especial.

A análise dos dados permite inferir que a afetividade atua como um "Sistema Interno", em que o equilíbrio entre os processos cognitivos e as respostas emocionais é determinante para o sucesso escolar. Conforme estudos recentes, variáveis como a autoconfiança, a autoestima e as experiências passadas do aluno



funcionam como filtros que podem facilitar ou comprometer o acesso ao conhecimento lógico-matemático. Para o estudante público-alvo da Educação Especial, essas barreiras afetivas podem ser ainda mais acentuadas devido a históricos de exclusão, tornando o debate sobre o meta-afeto e a autoeficácia indispensável para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

A análise quantitativa e qualitativa dos dados revela um paradoxo preocupante na produção científica brasileira: embora a Educação Matemática apresente um volume robusto de publicações, a intersecção com a Educação Especial e a Afetividade ainda é incipiente, representando apenas 0,3% do corpus inicialmente identificado. As lacunas evidenciadas demonstram que a maioria das investigações privilegia a perspectiva docente ou o ensino regular, deixando em segundo plano o estudante público-alvo da Educação Especial (PAEE) como protagonista das dimensões afetivas. Essa escassez de estudos específicos sobre o "sentir" do aluno PAEE no aprendizado da matemática sinaliza uma urgência acadêmica, pois as barreiras sedimentadas por experiências anteriores de exclusão e fracasso, os chamados "já-encontrados afetivos", continuam subestimadas nas práticas pedagógicas. Portanto, superar essa lacuna não é apenas um desafio teórico, mas uma necessidade prática para que a Educação Matemática Inclusiva transcenda a adaptação técnica e alcance a dimensão humanizada do desenvolvimento integral do estudante.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4 ed, 2016.
- GALVÃO, T. PANSANI, T. S.A.; HARRAD, D. **Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA**. Trad. Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group. Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. ([Link externo](#)). Acesso em 20 de abr. de 2024.
- MANTOAN, M.T. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. 1º edição, 2003. p.11-48. ([Link externo](#)). Acesso em 21 mai 2023.
- NEVES, M.C; CARVALHO, C. **A importância da afetividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8.º ano**. Análise Psicológica. Lisboa, vol 24, n.2, p. 201-215, abr.2006. ([Link externo](#)). Acesso em 2 jul. 2023.