



Educação Matemática Inclusiva: entre a especificação conceitual e a transversalidade

Ellen Michelle Barbosa de Moura¹
Karla Vanessa Gomes dos Santos²
Geraldo Eustáquio Moreira³

Resumo: O objetivo desta produção é analisar a Educação Matemática Inclusiva enquanto subárea em construção, evidenciando a necessidade de sua especificação conceitual e o seu caráter transversal nas práticas pedagógicas e nas tendências da Educação Matemática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica narrativa, com análise orientada pela Análise Descritiva. Os resultados evidenciam, por um lado, a consolidação acadêmico-institucional da Educação Matemática Inclusiva, expressa pelo crescimento da produção científica, institucionalização em eventos e formação de grupos de pesquisa, e, por outro, a persistência de lacunas na definição de seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Argumenta-se que a adjetivação “inclusiva” não se limita a um recurso terminológico, mas configura uma posição teórico-política comprometida com a justiça social e a democratização do acesso ao conhecimento matemático. Como principal contribuição, o estudo propõe a compreensão da Educação Matemática Inclusiva simultaneamente como subárea estruturada e como eixo transversal que deve orientar práticas pedagógicas e pesquisas no campo. Conclui-se que o fortalecimento da área depende do aprofundamento conceitual e de sua incorporação sistemática nos processos de formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática.

Palavras-chave: Educação Matemática Inclusiva; Inclusão; Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Delimitação conceitual.

INTRODUÇÃO

A Educação Matemática tem sido atravessada por diversas concepções de ensino, aprendizagem e da função social dos saberes matemáticos. Por muito tempo, predominou uma perspectiva marcada pelo formalismo e pela transmissão dos conteúdos, o que potencializou a exclusão de muitos sujeitos do processo de aprendizagem da Matemática.

¹Universidade de Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, ellenmou@gmail.com.

² Universidade de Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, prof.karlasantos@gmail.com.

³ Universidade de Brasília, geust2007@gmail.com.



A EMI configura-se como um campo de investigação recente, sendo um ramo da Educação Matemática. Segundo Moura; Moreira (2024), seu objetivo é garantir a acessibilidade do conhecimento matemático, por meio de práticas pedagógicas que considerem a diversidade humana, ou seja, a Matemática é um instrumento para compreender o mundo e a realidade.

Apesar dos avanços, ainda há lacunas na delimitação teórica e conceitual da área, com o uso do termo EMI nem sempre acompanhado de definições precisas. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar a Educação Matemática Inclusiva enquanto subárea em construção, evidenciando a necessidade de sua especificação conceitual e de seu caráter transversal nas práticas pedagógicas e nas tendências da Educação Matemática.

O percurso metodológico é qualitativo e exploratório, com base na pesquisa bibliográfica narrativa (Gil, 2022), analisada à luz da Análise Descritiva (Soares, 2022).

Este estudo contribui ao sistematizar a EMI como subárea e eixo transversal da Educação Matemática, propondo uma fundamentação conceitual integrada e suas implicações para a prática pedagógica e formação docente.

Educação Matemática Inclusiva: necessidade de especificação e o caráter transversal

A Educação Matemática Inclusiva (EMI) vem se configurando como uma subárea da Educação Matemática, impulsionada pela necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento e enfrentar desigualdades educacionais. Sua emergência amplia o conceito de inclusão, que passa a abranger não apenas o público da Educação Especial, mas também sujeitos historicamente marginalizados por diferentes fatores sociais, culturais, econômicos e de desenvolvimento.

Do ponto de vista histórico-institucional, a criação do Grupo de Trabalho 13 na SBEM, Diferença, Inclusão e Educação Matemática e a inserção da temática em eventos nacionais de destaque na área da Educação Matemática como o



Encontro Nacional de Educação Matemática (XI ENEM) e o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM); além da implementação de eventos específicos, entre eles se destacam o Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI) e o Congresso Internacional de Educação Matemática Inclusiva (CIEMI), evidenciam o fortalecimento e a legitimação desse campo de investigação. Paralelamente, observa-se o crescimento da produção acadêmica e o engajamento de pesquisadores (Ferreira; Moreira, 2023; Moura; Moreira, 2023, Moura; Moreira, 2024) que têm contribuído para a construção de suas bases teóricas e metodológicas.

As pesquisas em EMI vêm apresentando um aumento gradual e maior representação de trabalhos em eventos como o Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM (Nogueira *et al.*, 2019a, Thiengo; Jesus, 2023) e outros. Contudo, a produção de conhecimento acerca da díade Educação Matemática e Educação Especial e Inclusiva ainda é incipiente (Moreira, 2012; Passos; Passos; Arruda, 2013, Moreira, 2015) e o público-alvo vem sendo ampliado, porquanto começou com os estudantes público-alvo da Educação Especial e “[...] mais recentemente, amplia-se para o público LGBTI+, para a população negra e para o universo feminino, mas não somente” (Thiengo; Jesus, 2023, p. 5).

O conceito de EMI ainda está em construção sendo frequentemente utilizado sem definição precisa. O ponto de convergência nas produções é o entendimento da Matemática como área de conhecimento que deve ser acessível e passível de construção de conhecimento por todos, considerando e valorizando a diversidade, ao invés de ignorá-la (Nogueira *et al.*, 2020).

Segundo Skovsmose (2019b, p. 30) a EMI configura-se como o encontro entre diferenças em cenários investigativos, sendo uma educação voltada à justiça social, capaz de ampliar a leitura e a compreensão do mundo.

Em análise, infere-se que esse campo de conhecimento se ocupa em viabilizar a apropriação do conhecimento matemático por todos, levando em consideração a equiparação de oportunidades, porquanto tem como desafio a busca por metodologias que sejam criadoras de possibilidades ampliadas e



concretas de aprendizagem. Por isso, o nome Educação Matemática Inclusiva, ou seja, a adjetivação “inclusiva” tem a intenção pedagógica e política ao evidenciar a necessidade da inclusão de todos os sujeitos.

Não se trata apenas de ampliar o acesso ao conhecimento matemático, mas de repensar suas formas de produção e circulação na escola. A inclusão deixa de ser acessória e passa a ser uma exigência epistemológica, ética e política. Em síntese, a EMI significa garantir aos estudantes, sem exceção, oportunidades de aprendizagem matemática, considerando suas singularidades e eliminando barreiras de acesso ao conhecimento.

As pesquisas, dentro do escopo da EMI, consideram ações que buscam caminhos para uma cultura educacional que respeite a diversidade de aprendizes presente nos diferentes contextos educacionais com foco nos grupos marginalizados (Nogueira *et al.*, 2019a, Skovsmose, 2019a). Caracteriza-se como um novo eixo de pesquisas na área da Educação Matemática e tem como marca a busca da educação para todos, com destaque para a questão da diversidade e pluralidade como ponto de sustentação das pesquisas.

Historicamente, apesar de recente, vem buscando o alargamento do conceito de inclusão. No início, as pesquisas tinham como sujeitos principais os estudantes com deficiências (Silva; Leite; Esquincalha, 2024). Contudo, vem ampliando para grupos que, por motivos históricos e culturais diversos, estão à margem ou encontram dificuldades agregadas ao processo de inclusão na Matemática, ou seja, todos precisam ter seu direito à construção de conhecimento em Matemática (Kranz, 2015, Nogueira *et al.*, 2019a; b, Nogueira, 2020; 2020 *et al.*; Moreira, 2020).

Na atualidade, as pesquisas em EMI abrangem diversos grupos, como estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo, Altas Habilidades/Superdotação, transtornos funcionais do desenvolvimento, negros/as, migrantes, pessoas de maior vulnerabilidade social, refugiados/as, indígenas, quilombolas, pessoas com enfermidades temporárias ou alongadas, discentes LGBTQIAPN+, e, quaisquer outros em situação de vulnerabilidade e/ou exclusão.



A ideia é devolver/dar a voz a quem mais precisa (minorias sociais), na busca pelo fortalecimento do senso crítico de modos variados que incluem desde a pesquisas até a reflexão de “[...] elementos não só filosóficos, mas, também, matemáticos, que podem libertar os jovens da hegemonia doentia que tenta tomar a voz e vez para si!” (Moreira, 2020, p. 14). Tem caráter crítico e dialógico.

O reconhecimento da diversidade exige a revisão dos aspectos normatizadores da Matemática (Scherer *et al.*, 2017). Sua associação à padronização dificulta as práticas pedagógicas inclusivas, demandando mudanças no currículo, na avaliação e nas formas de ensinar e aprender. Nesse sentido, a Matemática, como produção humana, pode tornar-se ferramenta de libertação, ao valorizar as diferenças, promover o diálogo e buscar a justiça social, rompendo com a lógica normativa.

No movimento de contradição, criar movimentos de resistência por meio da concretização de processos de ensino e aprendizagem nessa área que sejam inclusivos é um desafio na lógica social que tem desigualdades socioeconômicas estruturais tão amplificadas.

Assim, a Educação Matemática Inclusiva também objetiva garantir relações sociais e, conseqüentemente, pedagógicas que estejam pautadas na garantia de olhar para as potencialidades (Vigotski, 2021), em ambientes coletivos heterogêneos, que sejam enriquecidos na forma, no conteúdo, nos recursos e estratégias matemáticas a serem disponibilizadas e organizadas visando a educação escolar como direito de todos, um olhar prospectivo. Nesta perspectiva, uma das correntes teóricas que podem e devem sustentar esse campo é a perspectiva histórico-cultural, afirmação corroborada pela pesquisa de Moura e Moreira (2024) que, ao realizar pesquisa de revisão sistemática sobre a temática, constataram o uso expressivo desse referencial teórico.

Quando a prática pedagógica em Matemática é inclusiva precisa considerar o ser humano a partir de sua potencialidade e do direito em se desenvolver em todas as áreas de conhecimento, entender o humano como ser biopsicossocial que se desenvolve por meio das relações sociais marcadas por um tempo



histórico e cultural. (Vigotski, 2021). Nas palavras do autor “[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2021, p. 148). Portanto, na maioria das vezes, trilham caminhos diferentes.

Ademais, muitos professores que ensinam Matemática ainda desconsideram a relação entre afeto e cognição, o que pode dificultar a aprendizagem e reforçar estigmas sobre a disciplina. Para Vigotski (2009), intelecto e afeto são indissociáveis, sendo essencial aproximar a Matemática dos estudantes por meio de experiências que integrem essas dimensões.

A EMI tem como eixos organizadores das relações sociais a afetividade, a coletividade, a convivência e a cooperação, pois é neles que o conhecimento matemático precisa ser desenvolvido no contexto de escolarização dos típicos, atípicos e demais minorias sociais em uma perspectiva crítica. A Matemática como prática social deve estar disponível para todos a fim de contribuir rumo à emancipação das múltiplas amarras às quais a população brasileira se encontra historicamente submetida.

As práticas pedagógicas calcadas na EMI precisam considerar as diferenças como potencialidades, a necessidade de uso do material concreto e da abstração, a linguagem peculiar da matemática e suas especificidades, a criação de ambientes propícios de aprendizagem matemática de modo a “[...] ensinar às crianças a terem prazer pelo próprio processo de estudo da matemática” (Kravtsov, 2019, p. 49). Além de elementos relacionados à justiça social, dignidade humana, cooperação, educação para a paz, sustentabilidade, entre outros.

Destarte, para a EMI a prática pedagógica diz respeito aos fatores econômicos, sociais, culturais, a formação inicial e continuada, a vivência do docente como estudante, a relação entre o docente e seus pares de profissão, aos conhecimentos que ele constrói ao longo de sua trajetória educativa acerca dos conteúdos que ensina e, aqui, destacamos os conhecimentos na área da



Matemática, entre outros. Em vista disso, segundo Caldeira e Zaidan (2017), a prática pedagógica é compreendida como uma prática social complexa, que ocorre em diversos espaços e momentos na escola, envolvendo interações entre professores, estudantes e outros participantes, mediadas por conhecimentos, valores e emoções, e analisada a partir de seus sujeitos, condições, contextos e do momento histórico.

Quando a prática pedagógica é consciente e intencional o professorado pode analisar sua própria *práxis*, compreendê-la em sua totalidade e, com isso, possibilitar transformação a fim de criar situações de ensino e aprendizagem de modo a garantir as aprendizagens de todos os estudantes, inclusive na área da Matemática.

Alguns saberes desta área são diferenciais para a relação entre o cidadão e a vida, entre os quais podemos citar a capacidade de generalização, a compreensão do conceito de número e seus usos sociais, a dedução a partir de dados diversos, a capacidade de ler e compreender informações organizadas em gráficos e tabelas, compreensão das taxas de juros, entre outros.

A partir desses pressupostos as práticas pedagógicas dos professores que ensinam Matemática têm potencial transformador e de causar impacto na relação entre os estudantes e a sociedade, visto que na contemporaneidade parte importante da comunicação e informação acontece por meio da linguagem matemática.

Por toda a complexidade exposta, a subárea da Educação Matemática Inclusiva defende a necessidade de tomada de consciência sobre a problemática da formação inicial e como ela deve abarcar em seus planos de ensino a temática das tendências pedagógicas gerais, que devem ser discutidas em seu viés histórico, e, em relação com o ensino da Matemática. Além das tendências mais recentes em Educação Matemática, pois, com ou sem intencionalidade, os fazeres docentes estão relacionados a estas formas de categorizar as práticas e seus condicionantes sociais.



As tendências contemporâneas são: Educação Matemática Inclusiva, Educação Matemática Crítica, Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História da Matemática, Jogos no Ensino de Matemática, Novas Tecnologias no Ensino de Matemática; Educação Ambiental e Educação Matemática que vem surgindo como consequência do processo de pensar e investigar o ensino de Matemática. Em consonância, (Kravtsov, 2019, Moreira *et al.*, 2021; Manrique *et al.*, 2022; Castro; Fiorentini, 2021) defendem que, pela sua importância, a discussão referente à Educação Matemática Inclusiva e as demais tendências é necessária desde a formação inicial até a continuada dos professores que ensinam Matemática, tal como as ações do cotidiano escolar.

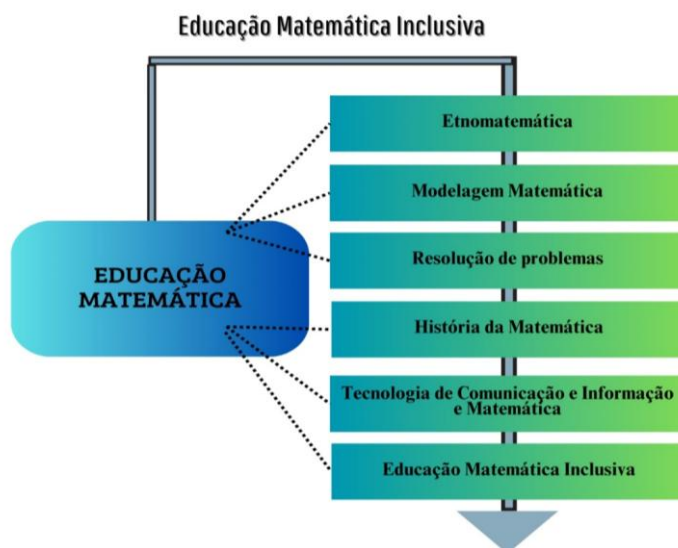
Os docentes universitários precisam efetivar práticas condizentes com essas tendências a fim de que os graduandos que vão se tornar professores que ensinam Matemática tenham tido, durante a formação inicial, vivências que tenham impacto suficiente para possibilitar práticas inclusivas quando se tornarem docentes.

A formação continuada deve considerar as realidades locais, nacionais e internacionais, reconhecendo os limites atuais do ensino de Matemática. Nesse contexto, defende-se uma formação docente que valorize o papel humanizador da Educação Matemática e seu potencial na compreensão crítica da realidade, auxiliando na compreensão da complexidade da tarefa de ser professor que ensina Matemática na possibilidade de emancipação.

Defende-se que a EMI precisa ser considerada uma vertente/subárea/tendência transversal assim como a Educação Especial em relação aos níveis e modalidades de ensino. Isso porque as discussões no campo da Educação Matemática devem levar em conta os princípios de acesso, permanência e a garantia de desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos para todos, sem exceção. Dessa forma, independentemente do tema ou da abordagem contemporânea em foco na geração de conhecimento, essa produção deve ser considerada. Como explicitado na Figura a seguir.



Figura 1 – Caráter transversal da Educação Matemática Inclusiva



Fonte: Elaborada pelos autores (2024).

Em suma, explicita-se que a EMI pode ser considerada uma subárea e uma tendência contemporânea da área da Educação Matemática porque já possui: 1) escopo (pesquisas voltadas à garantia de aprendizagens matemáticas às minorias sociais considerando as diferenças e diversidade humana; histórico com data base de consolidação (2013 – criação do GT13 - Diferença, Inclusão e Educação Matemática na Sociedade Brasileira de Educação Matemática); 2) eventos próprios (ENEMI, CIEMI); 3) é eixo em eventos reconhecidos na área da Educação Matemática (ENEM, SIMPEM); 4) possui autores dedicados à temática, tais como: Kranz (2015); Skovsmose (2019); Nogueira (2019a, 2019b); Moreira (2015; 2019); Moura; Moreira (2023), entre outros; 5) está avolumando o número de pesquisas e ampliando seu público. É transversal, pois deve estar presente na argumentação de todas as pesquisas na área da Educação Matemática, nas práticas pedagógicas efetivadas e na formação docente, tanto inicial quanto continuada.



CONSIDERAÇÕES

A análise indica que a Educação Matemática Inclusiva se constitui como uma subárea da Educação Matemática, emergente da necessidade de enfrentar desigualdades no acesso, permanência e aprendizagem. Sua definição não é apenas terminológica, mas expressa um posicionamento teórico-político comprometido com o direito à aprendizagem para todos/as.

Sua consolidação se apoia na ampliação da produção científica, a institucionalização em eventos e grupos de pesquisa, bem como o engajamento de pesquisadores dedicados à temática. Todavia, persiste a necessidade de maior rigor na delimitação de seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Além disso, destaca-se seu caráter transversal, uma vez que seus princípios de acesso, equidade, valorização das diferenças e justiça social deve perpassar todas as tendências e práticas da Educação Matemática.

A efetivação da Educação Matemática Inclusiva demanda o fortalecimento de práticas pedagógicas intencionais, críticas, afetivas e sensíveis às singularidades dos sujeitos, bem como o investimento em processos formativos que promovam a articulação entre conhecimento matemático, dimensões sociais e desenvolvimento humano.

Como desdobramento, aponta-se a necessidade de ampliação de estudos empíricos e teórico-analíticos que aprofundem a compreensão de suas bases conceituais e de suas implicações na prática docente, contribuindo para o avanço do campo e para a construção de uma Educação Matemática, de fato, para todos.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica. *In*: CASTRO, F. C; FIORENTINI, D. Formação docente em matemática para os primeiros anos da escolarização: estudo comparativo Brasil-Portugal. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. e021030, set. 2021.

FERREIRA, W. C.; MOREIRA, G. E. Educação Matemática e altas habilidades/superdotação: um recorte da produção acadêmica no Brasil (2008-2019). **Educação Matemática em Revista**, v. 28, n. 80, p. 1-21, set. 2023.



GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2022.

KRANZ, C. R. **O Desenho Universal Pedagógico na Educação Matemática Inclusiva**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

KRAVTSOV, L. G. A realização da abordagem Histórico-Cultural no Ensino Médio de Matemática. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 1, p. 44-49, jan./abr. 2019.

MANRIQUE, A. L.; VIANA, E. A.; BORGES, F. A. B.; IGNATIUS NOGUEIRA, C. M.; ESQUINCALHA, A. C.; VIANNA, C. S.; THIENGO, E. R.; JESUS, T. B. Discutindo práticas matemáticas inclusivas nos anos iniciais através de um Curso Online, **Educação Matemática em Revista**, v. 27, n. 75, p.58-71, abr/jun. 2022.

MOREIRA, G. E. **Representações sociais de professoras e professores que ensinam Matemática sobre o fenômeno da deficiência**. 202f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, São Paulo, 2012.

MOREIRA, G. A Educação Matemática Inclusiva no contexto da Pátria Educadora e do novo PNE: Reflexões no âmbito do GD7. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 508-519, nov. 2015.

MOREIRA, G. Tendências em Educação Matemática com enfoque na atualidade. In: NEVES, R. S. P; DORR, R. C. (orgs.). **Formação de Professores de Matemática: desafios e perspectivas**. Curitiba, PR: Appris, p. 45-64, 2019.

MOREIRA, G. O *Dzeta* Investigações em Educação Matemática numa perspectiva de resistência e persistência. In: MOREIRA, G. E. (org.). **Práticas de Ensino de Matemática em cursos de Licenciatura em Pedagogia: oficinas como instrumentos de aprendizagem**. São Paulo: Livraria da Física, p. 13-17, 2020.

MOREIRA, G. E; VIEIRA, L. B; FRAZ, J. N; FERREIRA, W. C; TEIXEIRA, C. J. Formação Inicial e Continuada de Professores que Ensinam Matemática: Socializando Experiências Exitosas do DIEM. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e001, jan./abri. 2021.

MOURA, E. M. B.; MOREIRA, G. E. Educação matemática inclusiva: paradigmas da educação especial e possibilidades de práticas pedagógicas. **Concilium**, v. 23, n. 15, p. 143-169, 2023. DOI: 10.53660/CLM-1669-23I25.

MOURA, E. M. B; MOREIRA, G. E. Educação Matemática Inclusiva: Revisão Sistemática sobre práticas pedagógicas de professores/as que ensinam Matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 29, n. 85, p. 1-18, 2024.

NOGUEIRA, C. M. I. Educação Matemática Inclusiva: do que, de quem e para quem fala? In: MARTENSEN, A. M.; KALLEF, R.; PEREIRA, P. C. (org.).



Educação Matemática: diferentes olhares e práticas. Curitiba, PR: Appris, p. 109-132, 2020.

NOGUEIRA, C. M. I.; MENDUNI-BORTOTI, R. D.; PEIXOTO, J. L. B.; ROSA, F. M. C.; ESQUINCALHA, A. C. *In: II Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva – II ENEMI*, 11-13 nov. 2020. GT13 - UESB/UESC SBEM, 2020.

NOGUEIRA, C. M. I.; ROSA, F. M. C.; ENQUINCALHA, A. C.; BORGES, F. A.; VIANNA, C. S. Um panorama das pesquisas brasileiras em Educação Matemática Inclusiva: a constituição e atuação do GT13 da SBEM. **Educação Matemática em Revista**, v. 24, n. 64, p.4-15, set./dez. 2019a.

NOGUEIRA, C. M.; *et. al.* Relatório: Um evento histórico: o que foi e como aconteceu o I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva - ENEMI. **I Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva – I ENEMI**, SBEM, 2019b.

PASSOS, A. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. A Educação Matemática Inclusiva no Brasil: uma análise baseada em artigos publicados em revistas de Educação Matemática. **R. B. E. C. T. - Revista Brasileira de Ensino**, v. 6, n. 2, p. 1-22, mai./ago. 2013.

SCHERER, P.; BESWICK, K.; DEBLOIS, L.; HEALY, L.; OPITZ, E. M. Assistance of students with mathematical learning difficulties – how can research support practice? – A summary. In: International Congress on Mathematical Education, 13, 2017, Hamburg. **Proceedings of International Congress on Mathematical Education Hamburg**: ICME, 2017, p.249-259.

SILVA, G. C.; LEITE, F. A. T.; ESQUINCALHA, A. C. Por um alargamento da compreensão de Educação Matemática Inclusiva: gêneros e sexualidades na ordem do dia. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 17, n. 47, p. 1-28, 1 nov. 2024.

SKOVSMOSE, O. Inclusive landscapes of investigation. In: **Proceedings of the Ninth International Mathematics Education and Society Conference**. Volos, Greece: MES10, 2019a.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, encontros e cenários. **Educação Matemática em Revista**. n. 64, p.16-32, dez. 2019b.

SOARES, C. J. F. **Análise descritiva qualitativa**. Curitiba, PR: CRV, 2022.

THIENGO, E. R.; JESUS, T. B. III Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva - III ENEMI. **Anais do III ENEMI**, Vitória, Espírito Santo, set. 2023.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento**. Trad. Org. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.