



Propondo um Semestre de Educação Matemática, Diversidade e Inclusão

Eduardo Waldmann Brasil Matias¹

Gisela Maria da Fonseca Pinto²

Resumo: O trabalho contextualiza o planejamento da disciplina Educação Matemática, Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro visando assegurar a qualidade da educação especial inclusiva. Para isso, se discute a diversidade linguística brasileira e a especificidade do "português surdo", destacando que, para muitos surdos, a língua escrita funciona como uma segunda língua de base não fônica. Após, argumenta-se que a inclusão efetiva depende de uma construção discursiva qualificada, tanto do professor em português quanto do intérprete em Libras, para que os jogos de linguagem em sala de aula resultem em aprendizagem significativa. Assim, são descritos os esforços didáticos realizados no semestre de 2026.1, como a criação de resumos em Libras, slides com linguagem direta e casos de ensino adaptados para facilitar o acesso dos estudantes surdos aos conceitos teóricos. Este trabalho encerra explicitando que a formação de professores para a diversidade exige que o próprio processo formativo seja inclusivo e acessível.

Palavras-chave: educação de surdos; formação docente; boa construção discursiva.

1 INTRODUÇÃO

O decreto nº 12.686 (BRASIL, 2025) é o mais recente dispositivo legal para assegurar o acesso e a qualidade da educação para pessoas com deficiência, com transtorno do espectro autista ou com altas habilidades. Ele explica como o sistema de ensino público, através da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, precisa agir frente à crescente demanda de uma educação inclusiva de qualidade.

De acordo com o decreto, é objetivo do PNEEI:

I - assegurar:

- a) a existência de redes educacionais inclusivas em todos os níveis, etapas e modalidades dos sistemas de ensino;
- c) o acesso, a participação, a permanência e a aprendizagem dos estudantes que são o público da educação especial nos estabelecimentos de ensino, em classes comuns;
- e) as adaptações razoáveis, nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, consideradas suas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento (BRASIL, 2025)

Esse trecho destaca que a PNEEI também é voltada para o ensino superior. Ademais, estes objetivos se alinham com alguns relatos já publicados de

¹ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, eduardomatias@ufrj.br

² Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, gmfpinto@gmail.com



professores e gestores do ensino superior público para garantir a permanência e excelência.

Um destes relatos, anterior à publicação do decreto, aconteceu nos cursos de matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Seropédica (UFRRJ-Seropédica), relatado por Pinto (2022). Em forma de narrativa, a autora conta a chegada de dois estudantes surdos ao curso e as adaptações que foram incitadas a partir do seu ingresso. Dentre vários assuntos, ela indica a chegada progressiva dos tradutores-intérpretes ao longo dos semestres, a participação de tutores bolsistas que acompanharam pedagogicamente o desenvolvimento dos surdos e até os conflitos que emergiram da convivência em sala de aula. Culminou também na alteração do projeto pedagógico do curso, que hoje disponibiliza aos futuros professores de matemática a disciplina Educação Matemática, Diversidade e Inclusão (EMDI), como disciplina obrigatória na grade curricular da licenciatura em matemática, desde o ano de 2023.

EMDI é uma disciplina obrigatória cujo de natureza teórico-prática. O foco dela está na formação docente para a diversidade do alunado e do ambiente escolar. Para isso, os alunos são convidados a perceber as diferenças humanas sob novas perspectivas e enxergar aquilo que antes podia ser visto como algo negativo como uma nova possibilidade educacional.

Com isto, vale ressaltar que os conceitos da Educação Inclusiva para a disciplina vão além dos usados para a Educação Especial Inclusiva. Por isso, é certo de que a turma inscrita para EMDI na UFRRJ-Seropédica é uma excelente candidata para uma aula com pegada inclusiva. No período de 2026.1, não apenas estão inscritos alunos com deficiência — mais especificamente, surdos —, público-alvo da educação especial, mas também alunos de diferentes *backgrounds* culturais, econômicos e sociais, característica própria dos discentes da UFRRJ-Seropédica.

A disciplina EMDI, ademais, pretende ser uma disciplina que tem si mesma como base. Isto quer dizer que o conteúdo teórico e prático lecionado é também



alicerce do docente universitário. Se a partir desta disciplina serão formados professores inclusivos para lecionar aulas inclusivas em classes diversas e inclusivas, esta disciplina deve ter um professor que valorize a diversidade, e que leccione aulas inclusivas numa classe diversa e inclusiva.

Conhecendo o perfil dos estudante surdos inscritos, a disciplina não presumirá fluência profunda na língua portuguesa escrita. Desde muito antes da oficialização da lei nº10.436 (BRASIL, 2002), a comunidade surda brasileira luta para que sua língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), seja uma língua respeitada. Contudo, poucos são os textos acadêmicos que se alinham com o currículo de EMDI e que são sinalizados em Libras.

Portanto, este trabalho se dedica a explicar um dos esforços didáticos planejados para disciplina de EMDI no semestre de 2026.1: a adaptação textual. O relato se inicia com o contexto do ensino de língua portuguesa para surdos. Após, é tratada a noção de boa construção discursiva para a educação matemática. Por fim, serão explicadas as adaptações textuais direcionadas aos discentes surdos da disciplina.

2 PORTUGUÊS SURDO

A língua portuguesa é considerada a língua oficial do Brasil. Apesar disso, nem todos as pessoas que vivem no país têm — ou precisam ter — o mesmo português (BAGNO, 2007).

Gaúchos e paraenses podem falar “tu vais”, enquanto um paulista pode falar “você vai” e alguns cariocas falam “tu vai”, cada um com seu sotaque na pronúncia. O português redigido em documentos oficiais se difere substancialmente do português que vive nas ruas. O português que fala pelos ribeirinhos e indígenas nos entornos do Rio Negro, no Amazonas, tem influência da língua *nheengatu*, da mesma forma que o português falado por imigrantes e seus descendentes no bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo, é influenciado pelas línguas do leste



asiático. O reconhecimento da diversidade do povo brasileiro é essencial para entender a diversidade de *línguas portuguesas* que existe no país.

Os surdos brasileiros, como um grupo cultural com suas próprias características (STROBEL, 2008), não raramente também têm uma língua portuguesa distinta da maioria ouvinte. Enquanto o decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) considera o surdo brasileiro como a pessoa “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”, este trabalho considera também as vivências daqueles que não sinalizam a Libras, mas vivem com a experiência visual (STROBEL, 2008) em primazia. Isto pode abranger pessoas com perda auditiva que apenas falam outra língua de sinais, como a Língua de Sinais Ka'apor Brasileira; pessoas que são surdas pós-linguísticas, cuja perda auditiva ocorreu após a aquisição de uma língua oral, como o português; e, também, crianças com perda auditiva que ainda não adquiriram língua. Se dentro do povo brasileiro há uma diversidade, dentro do povo surdo há outra diversidade igualmente complexa (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007).

O processo de aquisição de língua portuguesa para surdos se dá de forma diferenciada dada a intangibilidade do português oral. Em crianças ouvintes, a língua oral é aprendida primeiro, desde o ventre da mãe, e serve como base para o aprendizado para a língua escrita no processo de escolarização, também chamado de método fônico para a alfabetização. Em crianças surdas, por outro lado, a oralidade só chega se houver um trabalho intencional com intervenções médico-terapêuticas custosas — se aplicáveis —, através do uso aparelho de amplificação sonora individual, da cirurgia de implante coclear ou da terapia fonoaudiológica. Por isso, não há relação entre fonemas e grafemas para muitos surdos, dificultando o aprendizado do português escrito (GESSER, 2009), já que uma palavra escrita se torna apenas uma imagem esvaziada de sentido.

Ainda assim, é possível considerar bilíngue o surdo sinalizante que vive em contato com uma língua escrita. O bilinguismo, apesar do senso comum, não



significa proficiência máxima em duas línguas, mas significa a relação única que existe em um indivíduo que conhece duas ou mais línguas (MEGALE, CAMARGO, 2015).

A educação bilíngue de surdos, modalidade de ensino inserida na lei de diretrizes e bases pela lei nº 14.191 (BRASIL, 2021), considera a não naturalidade da língua oral para o surdo. Com a Libras como língua de instrução e o português escrito como língua de apoio, sua proposta seria educar o surdo através de uma língua tangível a ele sem deixar para trás a língua oficial do país na forma que ele pode acessar.

A educação inclusiva brasileira para surdos, mesmo que não seja na modalidade bilíngue, deveria se preocupar com estes paradigmas. Especialmente quando há intérpretes em sala, a língua de instrução será Libras das mãos do intérprete e o português escrito — no quadro, em *slides*, em fichas, em provas, nos cartazes, nos avisos, etc. — precisa ser compreendido pelo surdo.

É nesse paradigma que a disciplina de EMDI se insere. É necessário para boa inclusão em sala de aula entender que os surdos fazem parte de uma minoria linguística dentro da própria língua portuguesa. Há alunos surdos inscritos e textos importantes em português na ementa. Como já foi demonstrado, não é equânime exigir de um surdo a mesma proficiência na língua portuguesa escrita que um ouvinte tem. Por isso, surge a necessidade e a oportunidade de pensar em adaptações textuais possíveis.

3 BOA CONSTRUÇÃO DISCURSIVA

Muitos trabalhos do campo da educação de surdos citam a Pedagogia Surda de Ana Regina Campello como um forte argumento para a adoção de estratégias visuais. De acordo com esta autora, a Pedagogia Surda se concentra em:

elaboração do currículo, didática, disciplina, estratégia, contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil



das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais”. (CAMPELLO, 2007, p. 129)

A língua de sinais deveria fazer parte da experiência visual do surdo. Contudo, Machado e Oliveira (2023) fazem um levantamento de pesquisas bibliográficas em cima de trabalhos brasileiros publicados em plataformas e eventos acadêmicos que apontam que uma grande parte dos estudos em educação matemática de surdos se concentra na elaboração de materiais concretos e visuais. De acordo com as autoras, isso se deve ao discurso do senso comum de que materiais concretos são imperativos para ensinar surdos. Materiais concretos são excelentes para auxiliar no ensino de todos — não há dúvidas! —, mas eles não são o suficiente para que um aluno aprenda algum conteúdo. A explicação do professor, em português, língua de sinais ou interpretada, é necessária.

Contudo, apesar do desejo do professor de que todos os alunos recebam as suas explicações, elas não são recebidas da mesma forma. É fato de que, dada a diversidade das pessoas no ambiente escolar, os jogos de linguagem (MACHADO, OLIVEIRA, 2023) que se fazem sobre os significados — sejam de sinais, palavras escritas ou palavras oralizadas — são fruto do arcabouço de quem os joga. Vale aqui a menção de que, numa escola, os “jogadores da linguagem” são os alunos, os professores, os coordenadores, os pedagogos, os diretores, os inspetores, os zeladores, os merendeiros, os estagiários, os responsáveis, entre outros; e, se tratando de inclusão, também fazem parte os mediadores, docentes do atendimento educacional especializado e intérpretes.

Em uma sala de aula inclusiva com surdos, a explicação que chega ao surdo passa, principalmente, pelos jogos de linguagem do professor e do intérprete. Contudo, para que o aluno compreenda, explicar e interpretar não são o suficiente. É necessário que o professor tenha uma boa construção discursiva no português (MACHADO, OLIVEIRA, 2023) e que o intérprete tenha uma boa construção



discursiva em Libras (OLIVEIRA, MACHADO, 2023). De acordo com Oliveira e Machado:

uma *boa construção discursiva* por parte do professor, que atente para a rede de relações conceituais internas de sentido para significação dos conceitos e que, a partir disso, se dê por meio de estratégias de linguagem que potencializem sua organização, é ponto basilar para qualquer ação de ensinar. (OLIVEIRA, MACHADO, 2023, p. 10, grifo das autoras)

Infelizmente, não só de explicação do professor ou interpretação do intérprete deveria consistir o processo de aprendizado de um aluno. O professor, para complementar suas aulas, também deveria oferecer formas de consolidar o conhecimento e de avaliá-lo. Essas partes da docência também fazem parte dos jogos de linguagem e também podem ter espaço para uma boa construção discursiva.

Com isso, a disciplina de EMDI não apenas pensa em adaptar os textos acadêmicos e de apoio utilizados na disciplina para torná-los acessíveis. Pensa também que seu planejamento adequado, a partir de uma boa construção discursiva, é ferramenta poderosa para inclusão e aprendizado.

4 ADAPTAÇÕES TEXTUAIS

A disciplina EMDI é uma disciplina obrigatória disponível aos alunos de licenciatura em matemática. Estão inscritos na disciplina 16 estudantes, 3 deles surdos, e, como equipe pedagógica, também se fazem presentes a professora regente, dois intérpretes e um mestrando estagiário orientado pela professora.

EMDI, como disciplina, expande a ideia de educação inclusiva para além da educação especial (COORDENAÇÃO DO CURSO DE MATEMÁTICA, 2023). Sendo assim, o principal objetivo da disciplina é formar futuros professores de Matemática capazes de planejar, mediar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas, compreendendo a linguagem matemática como prática social multimodal, de modo a garantir acesso, participação e aprendizagem significativa a estudantes com e sem deficiência, em contextos educacionais diversos. Para isso, a disciplina tem os seguintes objetivos específicos: analisar criticamente o papel social da matemática



e da linguagem matemática na produção de exclusões e desigualdades; compreender políticas públicas e marcos legais da Educação Inclusiva e da Educação Especial; planejar práticas de ensino de Matemática baseadas na multimodalidade linguística (linguagem natural, visual, corporal, simbólica e tecnológica); desenvolver recursos didáticos acessíveis considerando surdez, deficiência motora, visual, intelectual e neurodiversidades; atuar como arquiteto de percursos multimodais, antecipando barreiras e criando múltiplos caminhos de acesso ao conhecimento matemático; trabalhar de forma colaborativa em comunidades de prática, articulando teoria, prática e reflexão crítica.

A disciplina neste período de 2026.1 foi iniciada na segunda semana de março e, até o presente momento, quatro encontros foram planejados ao longo de duas semanas focados nas ideias iniciais de educação matemática inclusiva. No planejamento foram organizados dois ciclos ao longo dessas duas semanas, um primeiro momento de explicação e discussão teórica e um segundo de prática e reflexão sobre a teoria.

Para o primeiro ciclo, dois artigos acadêmicos com conceitos importantes introdutórios para a disciplina foram disponibilizados aos alunos. Os artigos escolhidos foram *Inclusões, Encontros e Cenários*, de Ole Skovsmose (2019), e *Educação Matemática, um bem comunitário? Resistindo à normalização e a hegemonia do simbólico*, de Solange Fernandes e Lulu Healy (2020). Esses artigos contemplam os tópicos da disciplina próprios da ementa (COORDENAÇÃO DO CURSO DE MATEMÁTICA, 2023).

Pensando na leitura do texto dos discentes surdos que têm Libras como primeira língua, foram disponibilizados duas outras versões de cada texto. Essas versões, uma em português escrito, outra em Libras, foram elaboradas em forma de resumos, trazendo os conceitos e discussões dos textos em forma de tópicos. A prioridade destes resumos é a boa construção discursiva, isto é, organizar os textos coerentemente com a língua e expor coerentemente os conceitos mais elaborados e importantes do texto para a disciplina. Além disso, a proposta a ser



feita é a de leitura simultânea dos dois textos, isto é, que um texto sirva de apoio para o outro.

Imagem 1 – Recortes dos resumos em Libras



Fonte: Elaboração própria.

Descrição da imagem: Duas cenas de vídeo-texto lado a lado. À esquerda, há um homem jovem, de pele clara, cabelo curto e barba, usando óculos e camiseta rosa. Ele está sentado diante de uma parede clara e faz um sinal com a mão direita, posicionada à altura do peito. Acima dele, em letras maiúsculas pretas, lê-se: “DEFICIENCIALISMO”. À direita, o mesmo homem aparece em outro ambiente, diante de um fundo cinza escuro. Ele veste uma camiseta amarela e também usa óculos. Sua mão direita está elevada, realizando um sinal mais amplo, enquanto a mão esquerda está próxima ao corpo, com uma munhequeira no punho. Acima dele, em letras maiúsculas amarelas, lê-se: “HEGEMONIA DO SIMBÓLICO”.

Além da organização destes horas textos em português e em Libras, também criou-se uma apresentação em *slides* para acompanhar a discussão teórica em sala. A composição dos slides teve como prioridade o uso de frases curtas e diretas e ilustrações para organizar um material de boa construção discursiva que combinasse língua e linguagem visual.

O segundo ciclo, pensando em prática docente para a formação de professores, contou com um caso de ensino elaborado pela professora regente. Caso de ensino é uma metodologia de ensino usado da formação docente que consiste em considerar e uma situação educacional para refletir sobre um determinado tema de importância a partir de um dilema. O uso de casos de ensino na formação de professores para a educação inclusa é percebida como forma de refletir sobre o planejamento pedagógico (PLETSCH, LOBO E SILVA, 2015). Utilizar casos de ensino na formação de professores surgiu da narrativa tão comum do despreparo docente para trabalhar com a educação inclusiva. Enquanto a



disciplina de formação obrigatória de Libras por lei (BRASIL, 2005) seguir como a única disciplina que lida com aspectos de inclusão para tantos professores em formação (BARROS, PENTEADO, 2019), o *inesperado* de ter um aluno não-padrão em sala não se dissolver. Por isso, uma metodologia que abraça o *inesperado* surge como viável.

Para isso, um texto foi escrito detalhadamente com as informações relativas ao caso de ensino. Como formas alternativas de acessar o texto, uma versão revisada considerando o português como segunda língua foi elaborada. Nesta versão, também foram utilizadas caixas de ênfase, deixando claro quais são os temas e questões dos quais o licenciando precisa refletir sobre. Adicionalmente, será garantido que o texto seja interpretado em sala de aula, de forma que o surdo tenha acesso ao texto integral em Libras.

Espera-se que as medidas supracitadas possam contribuir para a formação docente por dois caminhos. O primeiro é a comunicação com os alunos surdos com menos dificuldade, de forma mais direta. O segundo é o uso prático de medidas de acessibilidade como medida de educação inclusão própria para alunos de segunda língua português.

5 CONCLUSÃO

A elaboração de materiais didáticos é uma necessidade constante de qualquer modalidade de ensino. Ela surge da reinvenção cíclica das ciências e das novas formas de educar que acompanham o desenvolvimento de pesquisas por elas suportadas. Na formação docente, isso não é diferente.

A educação inclusiva como epistemologia precisa estar tanto na atuação profissional do professor quanto na sua base formativa. Formar professores para a inclusão e diversidade não faz sentido se o seu processo formativo não for inclusivo e diversos. Por isso, é necessário entender que o professor em formação também precisa ser abraçado pela própria de educação inclusiva.



Já se sabe que a formação inicial para professores surdos de matemática tem consigo diversos impasses de naturezas conteudistas matemáticos e institucionais já discutidos em trabalhos anteriores. Entretanto, impasses comunicacionais na sala de aula persistem apesar da garantia de intérpretes. A boa construção discursiva, visando a produção de material didático, pode ser um caminho a se considerar, especialmente nesta disciplina de EMDI.

Referências:

- BAGNO, M.. **Preconceito Lingüístico**: o que é, como se faz. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BARROS, Denner Dias; PENTEADO, Miriam Godoy. Contribuições da Disciplina de Libras na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, [S. l.], v. 11, n. 27, 2019. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 20 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 10.426, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 10 mar. 2026.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em 20 mar. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em 10 mar. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 10 mar. 2026.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II**. 1ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, v. 2, p. 100-131.
- COORDENAÇÃO do curso de matemática. **Plano Pedagógico do Curso**: Cursos de Bacharelado em Matemática, Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional e de Licenciatura em Matemática na modalidade presencial. Seropédica, 2023. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 10 mar. 2026.
- FERNANDES, S. H. A. HEALY, L. Educação Matemática, um bem comunitário? Resistindo à normalização e a hegemonia do simbólico. **Boletim GEPEM**, n. 76, p. 202-220, jan./jun., 2020.



GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da a língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MACHADO, Rosilene Beatriz; OLIVEIRA, Janine Soares de. A importância da construção discursiva por parte do professor [de matemática] para a atuação do intérprete de libras em salas de aula inclusivas. **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 1–28. 2023. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 10 mar. 2026.

MAHER, T. de J. M. Hibridismo e Linguagem: O Inevitável Diálogo entre Libras e a Língua Portuguesa no Discurso do Sujeito Surdo. **Fórum**, Rio de Janeiro: INES, n. 25-26, p. 33-36, 2012. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 14 mar. 2026.

MEGALE, A. H.; CAMARGO, H. R. E. de. Práticas translíngues: o repertório linguístico do sujeito bilíngue no século XXI. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 50–64, 2015. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 14 mar. 2026.

MOSCHKOVICH, J. Using two languages when learn mathematics. **Educational Studies in Mathematics**, Online: Springer, v. 64, p. 121–144. 2005. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 2 fev. 2026.

OLIVEIRA, J. S.; MACHADO, R. B. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis/SC, v. 43, n. 1, p. 1-32, 2023. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 2 fev. 2026.

PLETSCH, M. D.; LOBO E SILVA, S. N. Como o caso de ensino pode contribuir para o planejamento educacional inclusivo?. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 20, p. 1–16, 2025. Disponível em: [\(Link externo\)](#). Acesso em: 18 mar. 2026.

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

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G.. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 369–386, maio 2007. Disponível em: [\(Link Externo\)](#). Acesso em: 10 mar. 2026.