



Percepções de Estudantes com Deficiência Intelectual sobre a Matemática

Lucas Schechtel¹
Maria Gabriela Força Soares²
Fábio Alexandre Borges³

Resumo do trabalho: Diante da marginalização histórica das pessoas com Deficiência Intelectual (DI), ouvir suas percepções é essencial para compreender suas experiências na aprendizagem da Matemática. Este artigo tem como objetivo compreender as percepções de estudantes com DI sobre a Matemática, considerando sentimentos, dificuldades, barreiras e estratégias que favorecem a aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida em duas escolas públicas estaduais do Paraná, com participação de quatro estudantes com DI. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas e analisados com base na Análise Temática. Os resultados indicam que as percepções sobre a Matemática variam entre sentimentos positivos e negativos, relacionados ao nível de compreensão, às dificuldades com cálculos e frações e às mediações pedagógicas vivenciadas. Destacam-se como facilitadores da aprendizagem o apoio docente, o AEE, estratégias diversificadas e atividades contextualizadas. Conclui-se que escutar estudantes com DI é fundamental para identificar barreiras pedagógicas e fortalecer práticas inclusivas que promovam participação, pertencimento e aprendizagem matemática.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Educação Inclusiva; Ensino de Matemática; Percepções.

Introdução

Embora não exista legislação específica voltada exclusivamente às pessoas com Deficiência Intelectual, observa-se que, ao longo dos anos, políticas públicas foram formuladas com o objetivo de garantir seus direitos (Dupin; Silva, 2020). Ao longo das últimas décadas, diferentes políticas públicas brasileiras contribuíram para a ampliação dos direitos das pessoas com deficiência e para a consolidação da educação inclusiva no país (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015).

A Matemática ocupa lugar central no currículo escolar, mas historicamente tem contribuído para a exclusão de estudantes que não encontram condições adequadas de aprendizagem. Essa exclusão evidencia que os avanços legais nem sempre se traduzem em práticas no cotidiano escolar, especialmente no caso de

¹ Universidade Estadual de Maringá, schechtel.lucas@gmail.com.

² Universidade Estadual de Maringá, pg406306@uem.br.

³ Universidade Estadual de Maringá, fabioborges.mga@hotmail.com.



estudantes com deficiência intelectual, cuja participação é frequentemente limitada por barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como estudantes com deficiência intelectual se relacionam com a Matemática, considerando suas percepções como elemento central para identificar barreiras e repensar práticas pedagógicas mais inclusivas.

O objetivo deste trabalho é compreender as percepções de estudantes com DI sobre a Matemática, identificando sentimentos associados à disciplina, barreiras e dificuldades enfrentadas, bem como práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem e experiências de inclusão e pertencimento. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de produção de dados. Participaram do estudo quatro estudantes com DI, matriculados em duas escolas públicas da rede estadual do Paraná. A escolha desse método possibilitou acessar percepções e experiências diretamente a partir da voz dos próprios estudantes.

Concepções de Deficiência Intelectual: modelo médico x modelo social

Durante muitos anos, especialmente até iniciarem os estudos de deficiência, essas foram compreendidas predominantemente sob o modelo médico, conforme descrito por Diniz, Barbosa e Santos (2009), segundo o qual um corpo com impedimentos deve ser objeto de intervenção clínica. Ainda em tal modelo, os impedimentos do corpo são classificados pela ordem médica e analisados como desvantagens naturais e indesejáveis. Nesse modelo, entende-se que as limitações do corpo seriam a causa das dificuldades sociais enfrentadas pelas pessoas com deficiência. Por isso, as ações propostas procuram corrigir, reabilitar ou reduzir aquilo que é visto como anormal, usando a ideia de um corpo “normal” como padrão.

Por outro lado, no modelo social de deficiência (Diniz; Barbosa; Santos, 2009), a deficiência não é compreendida como consequência direta dos



impedimentos corporais, mas como resultado das barreiras impostas pela sociedade, sejam elas arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais ou de outra natureza. Nessa perspectiva, os impedimentos ganham significado social a partir do contexto em que a pessoa está inserida, reconhecendo-se que a falta de acessibilidade, de adaptações razoáveis e de condições equitativas de participação é o que produz a opressão, e não o impedimento em si. Assim, a deficiência passa a ser entendida como uma questão de direitos humanos.

No contexto da sala de aula, essa perspectiva evidencia-se quando as dificuldades dos estudantes com DI decorrem da ausência de adaptações pedagógicas, do predomínio de práticas excessivamente abstratas ou da falta de flexibilização nas avaliações e nos tempos de aprendizagem. Nesses casos, as barreiras estão menos relacionadas aos impedimentos individuais e mais às condições de ensino oferecidas, reforçando a compreensão da deficiência como uma questão de direitos e de participação no processo educativo.

Pensar a DI na perspectiva do modelo social implica não se limitar exclusivamente ao modelo clínico de diagnóstico, ainda que esse modelo não possa ser desconsiderado. Ao contrário, a partir dele e com ele, é necessário reconhecer o papel das barreiras sociais, culturais e educacionais na produção das desigualdades vivenciadas por essas pessoas, articulando, dessa forma, elementos do modelo biomédico e do modelo social para compreender de maneira mais ampla as condições que afetam sua participação e autonomia.

A DI e os desafios da aprendizagem matemática

A aprendizagem matemática por estudantes com DI não pode ser compreendida apenas a partir de limitações individuais, sendo necessário considerar as condições pedagógicas, sociais e culturais. Nesse contexto, estratégias diferenciadas e personalizadas tornam-se fundamentais para favorecer a participação e a aprendizagem (Almeida et al., 2025).

A Matemática escolar, quando ensinada de forma pouco contextualizada e



baseada em regras e símbolos, tende a dificultar a aprendizagem. A ênfase em linguagem formal e avaliações rígidas desconsidera a diversidade de modos de aprender. Nesse contexto, destacam-se dificuldades como compreensão de problemas, abstração de conceitos e manutenção da atenção, especialmente em aulas expositivas.

Sob a perspectiva do modelo social de deficiência, tais desafios devem ser compreendidos como resultado de barreiras pedagógicas. A ausência de adaptações curriculares, o uso limitado de recursos didáticos e a pouca flexibilização das avaliações contribuem para a exclusão desses estudantes.

Estudos indicam que estudantes com DI aprendem melhor com estratégias contextualizadas, uso de recursos visuais e mediação docente, além do apoio do AEE e da interação com colegas (Dias, 2024; Ferreira; Dos Santos; Souza, 2019). Essas práticas favorecem a compreensão e o engajamento.

Assim, compreender a aprendizagem matemática desses estudantes implica reconhecer suas potencialidades e a necessidade de condições pedagógicas mais acessíveis, de modo a promover sua participação no processo educativo.

Percurso Metodológico

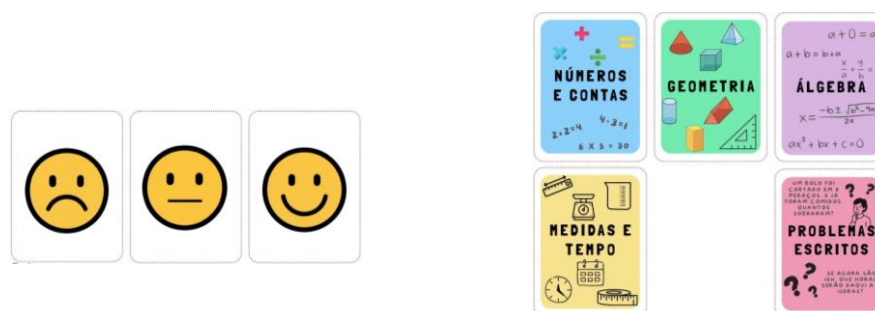
A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender as percepções de estudantes com DI sobre a Matemática, valorizando suas experiências e significados atribuídos ao processo de aprendizagem. O estudo foi desenvolvido em duas escolas públicas da rede estadual de Maringá (PR), com a participação de quatro estudantes com DI, matriculados no Ensino Fundamental e Médio.

Como instrumento de produção de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, fundamentadas em Minayo (2004), por possibilitarem explorar percepções e experiências dos participantes a partir de um roteiro flexível. O roteiro contou com 12 questões voltadas à compreensão das vivências dos estudantes nas aulas de Matemática. Para favorecer a acessibilidade comunicacional, foram



utilizados recursos visuais durante as entrevistas (figura 1).

Figura 01: Cards para suporte de respostas



Fonte: Os Autores (2025).

As entrevistas tiveram duração média de sete minutos, foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas integralmente. A produção de dados ocorreu em novembro de 2025. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Temática (AT) de Braun e Clarke (2006), método de pesquisa qualitativa que possibilita identificar, analisar e interpretar temas recorrentes nos dados. Conforme Souza (2019), essa abordagem permite organizar e descrever o material empírico de forma detalhada, contribuindo também para análises interpretativas mais aprofundadas.

Inicialmente, as entrevistas foram transcritas e lidas repetidas vezes para familiarização com os dados. Em seguida, foram destacados trechos considerados significativos para os objetivos da pesquisa, aos quais foram atribuídos códigos iniciais. Esses códigos foram organizados visualmente por meio de marcações em diferentes cores, permitindo identificar aproximações e recorrências entre as falas dos participantes. Posteriormente, os códigos foram agrupados em categorias provisórias, que passaram por sucessivos refinamentos e reorganizações até a construção de seis temas analíticos representativos dos padrões de sentido presentes nas narrativas dos estudantes.

A pesquisa assegurou o anonimato dos participantes, sendo que, os menores de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE),



enquanto seus responsáveis legais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participante maior de idade assinou diretamente o TCLE.

Resultados e Discussões

Os resultados foram organizados em temas analíticos, construídos por meio da Análise Temática, a partir da leitura das entrevistas, codificação dos dados e identificação de padrões de sentido. A seguir, os temas são apresentados com base em excertos das entrevistas.

6.1 Tema 1 — Sentimentos e atitudes em relação à Matemática

Este tema reúne percepções afetivas dos estudantes em relação à Matemática, indicando que emoções influenciam o engajamento nas aulas.

[ALUNO 1: É porque matemática sempre ajudou na minha vida.] (P1)
[ALUNO 2: É, gosto. Não passa muita coisa por enquanto, ainda.] (P2)
[ALUNO 3: Porque é muito legal, tipo assim, ficar com fazer conta. Ah, eu gosto.] (P3)
[ALUNO 4: Porque... matemática... eu não entendo muito as coisas, aí eu começo a... tipo... começo a ficar com raiva, não sei.] (P4)

Os excertos indicam que os sentimentos em relação à Matemática variam e estão associados à utilidade atribuída à disciplina, ao nível de compreensão dos conteúdos e às dificuldades vivenciadas pelos estudantes. Enquanto três participantes apresentam percepções predominantemente positivas, uma participante relata sentimentos de tristeza e frustração diante das dificuldades de compreensão.

Esses resultados sugerem que a relação dos estudantes com a Matemática é influenciada pelas experiências vivenciadas durante o processo de aprendizagem. Quando conseguem compreender os conteúdos ou reconhecer sua aplicação no cotidiano, tendem a desenvolver atitudes mais positivas em relação à disciplina. Assim, o Tema 1 evidencia que os aspectos afetivos constituem uma dimensão importante da aprendizagem matemática, influenciando o interesse e o envolvimento dos estudantes.



6.2 Tema 2 — Dificuldades percebidas no aprendizado matemático

Este tema aborda as dificuldades no aprendizado matemático, relacionadas a conteúdos e compreensão de procedimentos.

[ALUNO 1: *É porque tem muitas contas, muitos cálculos*] (P1)

[ALUNO 2: *É... resolver. É mais complicado resolver.*] (P2)

[ALUNO 2: *Fazer a conta. Depende da conta.*] (P2)

[ALUNO 3: *Na hora de reconhecer (frações).*] (P3)

[ALUNO 4: *Porque... matemática... eu não entendo muito as coisas, aí eu começo a... tipo... começo a ficar com raiva, não sei.*] (P4)

[ALUNO 4: *Porque eu tenho dificuldade, aí tem algumas contas que eu não entendo.*] (P4).

As dificuldades concentram-se em cálculos, frações e operações, estando relacionadas não apenas ao conteúdo, mas também às explicações e ao ritmo das aulas. Esse cenário corrobora Almeida *et al.* (2025), ao indicarem que o ensino baseado em regras e símbolos pode dificultar a aprendizagem de estudantes com DI. Além disso, os relatos sugerem que a compreensão matemática é favorecida quando os conteúdos são apresentados de forma mais acessível, contextualizada e próxima das experiências dos estudantes.

Sob a perspectiva do modelo social, tais obstáculos não devem ser entendidos como limitações individuais, mas como barreiras pedagógicas. A frustração expressa pelos estudantes evidencia, conforme Diniz, Barbosa e Santos (2009), que a exclusão decorre da falta de acessibilidade e de condições equitativas de participação.

Assim, essas dificuldades reforçam a necessidade de intervenções pedagógicas que considerem as barreiras vivenciadas pelos estudantes e promovam condições mais favoráveis para a aprendizagem matemática.

6.3 Tema 3 — Aspectos que facilitam o processo de aprendizagem

Este tema reúne elementos que favorecem a aprendizagem em Matemática.

[ALUNO 1: *Ah, eu aprendo melhor é com o professor explicando.*] (P1)

ALUNO 2: *Acho que desenhando.* (P2)

[ALUNO 3: *...Mais dinâmica. Essas dinâmicas que você faz, assim,*



essas coisas.] (P3) [Explicar mais, mais do que duas vezes.] (P3)

Os relatos indicam que os estudantes aprendem melhor com explicações mais compreensíveis, uso de recursos visuais, dinâmicas e maior apoio docente, aspectos relacionados à forma de apresentação do conteúdo e à adaptação às necessidades individuais. Esses resultados sugerem que a aprendizagem matemática é favorecida quando os conteúdos são apresentados por diferentes estratégias, ampliando as possibilidades de compreensão e participação dos estudantes.

O Tema 3 mostra que práticas pedagógicas diversificadas favorecem a aprendizagem em Matemática, exigindo que o professor considere as particularidades dos estudantes para planejar intervenções mais adequadas e inclusivas, evitando propostas homogêneas e promovendo maior participação e engajamento.

6.4 Tema 4 — Contribuições do apoio pedagógico e das interações em sala de aula

Este tema destaca o papel do apoio docente e das interações sociais na aprendizagem.

[ALUNO 1: Ah, para eu ir bem nas provas é, é bom sempre ter um professor do lado para poder me auxiliar, porque eu tenho dificuldade em matemática.] (P1)

[ALUNO 1: Ah, eu aprendo melhor é com o professor explicando.] (P1)

[ALUNO 3: A professora me ajuda, ela explica, aí eu releio, tento fazer sozinho.] (P3)

[ALUNO 4: Ah, me ajuda a fazer as contas e contando nos dedos, e contando de casa em casa o número.] (P4)

O apoio é percebido como mediador fundamental da aprendizagem, associado à compreensão dos conteúdos, à redução das dificuldades e à segurança dos estudantes, inclusive em avaliações. As falas indicam que a explicação do professor, a repetição das orientações e o uso de estratégias adaptadas favorecem a aprendizagem e aumentam a confiança na realização das atividades.

Assim, o Tema 4 demonstra que o apoio docente e as interações em sala



são fundamentais para o acesso e a permanência escolar, favorecendo um ambiente mais seguro, participativo e propício ao desenvolvimento das aprendizagens matemáticas.

6.5 Tema 5 — Vivências e emoções em situações avaliativas

Este tema aborda experiências e emoções relacionadas às avaliações.

[ALUNO 1: Ah, para eu ir bem nas provas é, é bom sempre ter um professor do lado para poder me auxiliar, porque eu tenho dificuldade em matemática.] (P1)

[ALUNO 2: Deixa nervosa, porque é difícil também. Tem coisas que às vezes não entendo, tem coisas que eu entendo. Se chega na hora, esquece tudo que você estuda.](P2)

[ALUNO 3: ... Parece que eu vou errar alguma coisa, sei lá.] (P3)

[ALUNO 4: Quando eu olho para a prova eu, tipo... não lembro nada do que eu estudei e não lembro de nada, assim, sabe? Fico sem reação.] (P4).

As falas indicam que as avaliações são vivenciadas com ansiedade, insegurança e medo de errar, especialmente em situações de pressão e falta de apoio. Por outro lado, a presença de suporte favorece maior segurança e realização das atividades. Como apontam Ferreira, Santos e Souza (2019), a avaliação pode tornar-se um mecanismo de exclusão quando não considera as especificidades do estudante com DI.

Esse cenário reforça a necessidade de superar modelos avaliativos punitivos. Em diálogo com Almeida et al. (2025), compreende-se que a acessibilidade na avaliação envolve não apenas a adaptação de questões, mas também a construção de um ambiente de segurança afetiva.

Concluimos que o Tema 5 evidencia que práticas avaliativas inclusivas devem considerar dimensões emocionais e pedagógicas, reconhecendo as singularidades dos estudantes e adotando estratégias que reduzam a ansiedade e ampliem as formas de expressão do conhecimento.

6.6 Tema 6 — Reconhecimento da Matemática como elemento do cotidiano

Este tema aborda a relação entre Matemática e situações do cotidiano.



[ALUNO 1: Uso no mercado... vejo se o dinheiro dá.] (P1)

[ALUNO 1: Ah, eu costumo usar a matemática muito em mercado. Quando eu vou fazer compra, eu sempre levo o dinheiro. Aí eu costumo sempre usar a matemática, tipo: ah, o arroz tá 9,99. Aí eu sempre faço o valor correto para ver se vai dar para eu poder comprar.] (P1)

[ALUNO 2: Dinheiro. ENTREVISTADOR: De dinheiro? ALUNO 2: Às vezes no celular. ENTREVISTADOR: No celular? ALUNO 2: Cálculo no celular. ENTREVISTADOR: Tipo, você vê o preço de um produto, você vai ver se o teu dinheiro dá? ALUNO 2: É.] (P2)

[ALUNO 3: Faço conta, onde que eu trabalho também, eu faço uma conta lá. Somo os pedidos. (no trabalho)] (P3)

[ENTREVISTADORA: Não usa a matemática em nada? ALUNA: Não.] (P4)

Os relatos indicam que parte dos estudantes reconhece a Matemática como conhecimento aplicado ao cotidiano, especialmente em situações relacionadas ao uso do dinheiro, às compras e ao trabalho. Em contraste, uma participante afirma não utilizar a Matemática em seu dia a dia, sugerindo que essa percepção não é homogênea e depende das vivências individuais e das oportunidades de estabelecer relações entre os conteúdos escolares e situações concretas.

Em suma, a contextualização favorece o sentido atribuído à Matemática e o engajamento dos estudantes. No entanto, a dificuldade de alguns em estabelecer essa relação evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem as conexões entre o conteúdo escolar e situações concretas.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo compreender as percepções de estudantes com DI sobre a Matemática, considerando sentimentos, dificuldades e estratégias de aprendizagem. A partir das entrevistas, evidenciou-se que as experiências com a disciplina são marcadas por dimensões afetivas e pedagógicas, que impactam o engajamento dos estudantes.

Os resultados indicam que a Matemática pode ser associada tanto a experiências positivas, quando há compreensão e contextualização, quanto a sentimentos de frustração diante de dificuldades, especialmente em cálculos e frações. Isso reforça que a aprendizagem não depende apenas do estudante, mas



das condições pedagógicas em que ocorre.

Nesse sentido, as falas dos participantes revelam que estratégias inclusivas como explicações mais claras, acompanhamento mais próximo, exemplos contextualizados e apoios visuais podem funcionar como facilitadores, reduzindo barreiras pedagógicas historicamente presentes no ensino da Matemática. Além disso, o apoio do professor, do AEE e dos colegas aparece como elemento essencial para fortalecer a autonomia e o sentimento de pertencimento, condição necessária para uma inclusão que vá além da matrícula.

Também se evidenciou que as experiências avaliativas podem ser marcadas por tensão e insegurança, o que aponta para a necessidade de práticas avaliativas mais flexíveis e acessíveis, capazes de considerar ritmos, formas de expressão e necessidades específicas. No mesmo sentido, os participantes que reconhecem a Matemática no cotidiano (em compras, no trabalho e no uso de dinheiro) demonstram que a contextualização é um caminho potente para atribuição de significado ao conteúdo e aumento do interesse.

Conclui-se que escutar os estudantes com DI é fundamental para compreender como a inclusão se materializa no contexto das aulas de Matemática e para repensar práticas docentes. O estudo contribui ao dar visibilidade às vozes desses estudantes, evidenciando que a inclusão exige ações pedagógicas intencionadas, adaptação de estratégias, mediação qualificada e um ambiente escolar que promova participação, aprendizagem e pertencimento.

Como limitações, destaca-se o número reduzido de participantes e o recorte contextual restrito a duas escolas. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras ampliem o número de participantes, incluam diferentes redes de ensino e considerem também percepções de professores, familiares e profissionais do AEE, aprofundando os sentidos atribuídos à Matemática e as condições institucionais que favorecem ou dificultam experiências inclusivas.

Referências



ALMEIDA, M. H. de *et al.* O ensino da matemática para alunos com deficiência intelectual: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Pemo**, Fortaleza, v. 7, e15154, 2025. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

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**: seção 1, Brasília, DF, 2008. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1999. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2009. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

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**: seção 1, Brasília, DF, 2015. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 1996. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.



BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

DIAS, R. Jr. S. **Matemática inclusiva**: estratégias pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual e TEA no ensino médio. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, 2009. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

DUPIN, A. A. S. Q.; SILVA, M. O. Educação especial e a legislação brasileira: revisão de literatura. **Scientia Vitae**, [s. l.], v. 10, n. 29, p. 65-79, jul./set. 2020.

FERREIRA, G. R.; SANTOS, C. R.; SOUZA, R. B. A inclusão do aluno com deficiência intelectual nas aulas de matemática. In: ENCONTRO GOIANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2019, Goiânia. **Anais...** Goiânia: SBEM-GO, 2019. p. 126-137. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [s. l.], n. 10, p. 101-116, jul. 2013. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. ([Link externo](#)) Acesso em: 6 jan. 2026.