

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PRESIDENTE PRUDENTE

CARLA BEATRIZ CARVALHO RIBEIRO

**A REDE SOCIAL FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
MATRICULADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

PRESIDENTE PRUDENTE
2022

CARLA BEATRIZ CARVALHO RIBEIRO

**A REDE SOCIAL FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO PARA O
DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
MATRICULADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI, da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Paulista- UNESP, como requisito para obtenção do título de Mestre em Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Mesquita Melques.

PRESIDENTE PRUDENTE

2022

Ribeiro, Carla Beatriz Carvalho

R484r

A rede social Facebook como espaço educativo para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental / Carla Beatriz Carvalho Ribeiro. -- Presidente Prudente, 2022

156 p.

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI))
- Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Paula Mesquita Melques

1. deficiência intelectual. 2. rede social Facebook. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE CARLA BEATRIZ CARVALHO RIBEIRO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 07 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 19:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de CARLA BEATRIZ CARVALHO RIBEIRO, intitulada **A rede social Facebook como espaço educativo para o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Educacao / PROFEI/Toledo Prudente, Prof. Dr. APARECIDA MEIRE CALEGARI-FALCO (Participação Virtual) do(a) Departamento de Teoria e Pratica da Educação / PROFEI/UEM - Universidade Estadual de Maringá, Profª. Drª ANA CRISTINA SANTOS DUARTE (Participação Virtual) do(a) Departamento de Ciências Biológicas / Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Após a exposição pela mestrandona e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: aprovad. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após a lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. PAULA MESQUITA MELQUES

À Elza Ribeiro Carvalho, filha, irmã, avó, minha preciosa mãe e amiga.

A quem devo tudo o que sou...

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Paula Mesquita Melques, por sua delicada presença durante a minha trajetória. Com sua experiência e confiança na minha capacidade a construção deste trabalho tornou-se ainda mais gratificante.

A todo o corpo docente e aos colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional PROFEI-UNESP, pela oportunidade que transformou a minha vida.

Às professoras Ana Augusta Sampaio de Oliveira, Dorcely Garcia e Aparecida Meire Calegari-Falco, professoras, doutoras, mestras e mulheres que eu admiro demais e que foram fundamentais nessa trajetória, servindo como inspiração.

Às professoras doutoras Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar e Ana Cristina Santos Duarte, por aceitarem o meu convite para compor a banca avaliadora desta pesquisa e por enriquecerem com suas valiosas, gentis e competentes contribuições. Agradeço pela oportunidade de ser atravessada pelas suas existências.

Ao professor doutor Klaus Schlunzen Junior, pela receptividade e simplicidade. Por ter sido tão solícito sempre, por sua simpatia, seu acolhimento e sua tranquilidade durante a entrevista de seleção para o ingresso no mestrado e durante todo o curso.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências, Saúde e Diversidade (GEPEC SADI), sob a coordenação da professora Ana Cristina Duarte, e principalmente ao colega Lucas Santos, pela sua generosidade. Ao me aproximar do grupo, todos me acolheram de braços abertos, e mesmo virtualmente me senti abraçada. Vocês fizeram parte da minha trajetória acadêmica, agradeço pelas trocas e aprendizagem que foram fundamentais nesse percurso.

A minha colega Tamires Reis, por me ajudar com suas dicas, ideias, trocas e pelos momentos de reflexão.

As minhas amigas, quase irmãs, Érica Peçanha e Thatyana Varandas que, mesmo distantes, sempre me proporcionaram momentos de aconchego, amor, apoio e amizade. Além das risadas necessárias para conseguir chegar até aqui ainda muito motivada e cheia de projetos.

Ao Maurício Fontes da Cunha, por aprender a entender os meus momentos de ausência. Agradeço pelo incentivo, apoio, carinho, amor e parceria. Que nossa caminhada junto possa continuar gerando muitos frutos bons.

Ao meu padrasto Jarbas, pelo carinho, respeito, pela simplicidade na nossa relação e por cuidar da minha mãe durante todos esses anos.

Aos meus queridos irmãos Cintia e Sidney, aos sobrinhos, sobrinha e cunhada, com a esperança de que logo possamos ter mais momentos juntos, pois o tempo de colher está logo ali.

Aos meus filhos Michelle, Gabriela e Emerson, por serem a razão do meu viver. E isso dispensa qualquer outra explicação ou justificativa. Amor imensurável!

À dona Elza, minha amada mãe e amiga, que me faz sentir todos os dias a diferença entre paz e ausência, com um pedido de desculpas pelas conversas que deixamos de ter nesses dois anos e um agradecimento pela cumplicidade que a cada dia torna-se mais forte.

À equipe da Unidade Escolar, sede desta pesquisa, pela autorização e colaboração no desenvolvimento da mesma. Às famílias e aos meus jovens estudantes que foram minha fonte de energia!

Aos demais colegas de caminhada que, de direta ou indiretamente, colaboraram e me apoiaram nessa caminhada. Em especial: Daniela de Fátima Barbosa Gonzales, Maria das Graças Cavalcante de Melo Feitoza, Cristiane Gabriela Tudeschini Marques, José Roberto Barboza Junior, Inácio Antônio Athayde Oliveira, Jane Cristina De Souza, Paulo Henrique Guimarães de Lemos, Adriana da Silva Maria Pereira, Amauri de Oliveira Amaral.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Gratidão. Amo vocês!

Opção optativa

Optei por você
OPTEI
Poderia ter passado “em brancas nuvens”
Mas não passou
Ficou
Porque eu optei
e dessa opção
surgiu você, com S no final: VOCÊS!
Que com suas próprias mãos
me ajudaram a erguer cada “tijolo”
Me comovem
Me movem
Me inspiram
Vocês são:
A melhor “opção optativa”
da colega Elizangela
e a minha também!
Guardarei esses momentos
bem do lado esquerdo do peito
Pertinho das coisas que me são mais caras...
Sigamos sempre lutando

Poema escrito durante a aula final da disciplina Políticas Públicas e Educação Especial e Inclusiva, uma avalanche de bons sentimentos e gratidão.

Carla Beatriz - 03/08/2021

RESUMO

A presente pesquisa faz parte da linha de pesquisa Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva do Programa de Mestrado Profissional em Inclusão em Rede Nacional PROFEI da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. Inovações tecnológicas possibilitadas pelo digital em rede caracterizam a sociedade contemporânea, apresentam-se como um grande desafio e, ao mesmo tempo, são recursos necessários para a prática pedagógica na atualidade. O estudo realizado teve como objetivo geral analisar o uso da rede social Facebook, na Sala de Recursos Multifuncionais, como espaço educativo para o desenvolvimento de alunos com Deficiência Intelectual matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental-EF. A análise foi desenvolvida por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, investigando os aspectos qualitativos presentes no cotidiano dos participantes: três (3) estudantes que se enquadram entre os níveis leve (F70) e moderado (F7i), matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no contraturno da escola na SRM. Foram utilizados os seguintes instrumentos de elaboração própria: sondagem inicial (entrevista) sobre as TDIC’s, em duas etapas, sendo a primeira realizada com os responsáveis e a segunda, com os estudantes; atividade diagnóstica avaliação das múltiplas linguagens (AML) impressa e avaliação das múltiplas linguagens AML 2, no grupo secreto no Facebook. O material bibliográfico pesquisado contribuiu para se ter conhecimento do estado da arte, para a elaboração dos instrumentos utilizados na coleta de dados e também para registro e análise dos resultados. De acordo com os dados analisados, percebeu-se que é possível utilizar a rede social Facebook como espaço educativo, desde que sejam observadas as normas para o seu uso como, por exemplo, estabelecer a idade mínima dos usuários, além de exigir documentos que autorizem a presença dos estudantes nesse espaço, realizando um planejamento de acordo com a realidade das pessoas envolvidas, principalmente no que tange à disponibilidade dos suportes tecnológicos. A pesquisa culminou com a elaboração de uma sequência didática a ser aplicada principalmente na Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de Informática ou ainda em sala de aula regular com as devidas adaptações.

Palavras-chave: deficiência intelectual; sala de recursos multifuncionais; rede social Facebook; múltiplas linguagens; habilidades leitoras.

ABSTRACT

The present research is part of the line of research "Technological Innovation and Assistive Technology" of the Professional Master's Degree Program in Inclusion in National Network PROFEI of the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" UNESP. Technological innovations made possible by the digital network characterize contemporary society, present themselves as a great challenge and at the same time are necessary resources for the pedagogical practice nowadays. The general objective was to analyze the use of the social network Facebook, in the Multifunctional Resource Room as an educational space for the development of students with Intellectual Disabilities enrolled in the final years of elementary school. The analyses were developed through a qualitative research approach, investigating qualitative aspects in the daily life of the participants. The researched bibliographic material contributed to the elaboration of the state of the art, the instruments for data collection, and the recording and analysis of the results. According to the data analyzed, it is possible to use the social network Facebook as an educational space, as long as the rules for its use are observed, such as minimum age, and documents authorizing the presence of students in this space, requiring planning according to the reality of the people involved, especially regarding the availability of technological support. The research culminated with the elaboration of a didactic sequence to be applied mainly in the Sala de Recursos Multifuncionais, Sala de Informática or even in the regular classroom with the proper adaptations.

Keywords: intellectual disability; multifunctional resource room; Facebook social network; multiple languages; reading skills.

RESUMEN

Esta investigación forma parte de la línea de investigación Innovación Tecnológica y Tecnología Asistencial del Programa de Maestría Profesional en Inclusión en la Red Nacional PROFEI de la Universidad Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" UNESP. Las innovaciones tecnológicas posibilitadas por la red digital caracterizan a la sociedad contemporánea, presentándose como un gran reto y, al mismo tiempo, como recursos necesarios para la práctica pedagógica actual. Tuvo como objetivo general analizar el uso de la red social Facebook, en el Aula de Recursos Multifuncionales, como espacio educativo para el desarrollo de los alumnos con Discapacidad Intelectual matriculados en los últimos cursos de primaria. El análisis se desarrolló a través de una investigación de enfoque cualitativo, investigando los aspectos cualitativos presentes en la vida cotidiana de los participantes. El material bibliográfico investigado contribuyó a la elaboración del estado del arte, de los instrumentos de recogida de datos, del registro y del análisis de los resultados. Según los datos analizados es posible utilizar la red social Facebook como espacio educativo, siempre y cuando se cumplan las normas para su uso, como la edad mínima, además de los documentos que autorizan la presencia de los alumnos en este espacio, requiriendo una planificación acorde a la realidad de las personas involucradas, especialmente en lo que respecta a la disponibilidad de soportes tecnológicos. La investigación culminó con la elaboración de una secuencia didáctica para ser aplicada principalmente en el Aula de Recursos Multifuncionales, en el Aula de Informática o incluso en el aula ordinaria con las debidas adaptaciones.

Palabras clave: discapacidad intelectual; sala de recursos multifuncionales; rede social Facebook; múltiples idiomas; habilidades de lectura.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Carla e seus irmãos	16
Figura 2: Dona Elza e os seus três filhos	17
Figura 3: Carla Beatriz e os seus três filhos	18
Figura 4: Igualdade X Equidade.	41
Figura 5: Domicílios em que havia a utilização da internet.....	51
Figura 6: Distribuição dos domicílios em que não havia utilização da internet.	52
Figura 7: Procedimentos iniciais da pesquisa	64
Figura 8: Criando um grupo secreto no Facebook 1/4	67
Figura 9: Criando um grupo secreto no Facebook 2/4	67
Figura 10: Criando um grupo secreto no Facebook 3/4	68
Figura 11: Criando um grupo secreto no Facebook 4/4	68
Figura 12: Instrumentos de pesquisa parte 1	71
Figura 13: Instrumentos de pesquisa parte 2	72
Figura 14: <i>print</i> da tela do celular da professora pesquisadora.....	73
Figura 15: emojis utilizadas como reação para os conteúdos publicados nas redes sociais 1	86
Figura 16: emojis utilizadas como reação para os conteúdos publicados nas redes sociais 2	87
Figura 17: Homem segurando um cachorro no colo.....	89
Figura 18: Foto da bebê “bravinha” ao lado do fotógrafo.....	90
Figura 19: Foto do Whindersson Nunes.....	92
Figura 20: Foto de Manu Trigo, atriz de ‘Aruanas’.	94
Figura 21: Bolo de cenoura com calda de chocolate.....	96
Figura 22: <i>print</i> da tela do celular da professora.....	100
Figura 23: <i>print</i> da tela da professora com o comentário do participante DV1 .	101
Figura 24: Atividade final DS2 no grupo do FB parte 1.....	104
Figura 25: Atividade final DS2 no grupo do FB parte 2.....	105
Figura 26: Atividade final DS2 no grupo do FB parte 3.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FB	Facebook
AML	Avaliação das Multiplas Linguagens
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DI	Deficiência Intelectual
EF	Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TDIC'S	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SD	Sequência Didática

LISTA DE SÍMBOLOS

- 👉 Curtir = Dedão para cima
- ❤️ Amei = Coração batendo
- 😂 Haha = Rosto rindo
- 😍 Wow = Rosto surpreso
- 😢 Triste = Rosto chorando, mostrando uma lágrima caindo
- 😡 Raiva = Rosto com face vermelha e franzindo, demonstrando a raiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	22
1.1 OBJETIVOS	29
2 REVISÃO DA LITERATURA	31
2.1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MODELO MÉDICO E PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR	31
2.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	34
2.3 FUNÇÕES COMPLEXAS DO PENSAMENTO: PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E MEDIAÇÃO.....	43
2.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE	46
2.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- TDIC'S: DADOS DA CONECTIVIDADE E ACESSO À REDE SOCIAL FACEBOOK	49
2.6 O FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO	55
3 PERCURSO INVESTIGATIVO	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	60
3.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	61
3.3 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	63
3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	63
3.4.1 Instrumento 1: entrevista: sondagem inicial sobre as TDIC's em duas etapas	64
3.4.2 Atividade diagnóstica: avaliação das múltiplas linguagens (AML) impressa	65
3.4.3 Avaliação das múltiplas linguagens AML 2: grupo secreto no facebook	66
4 PROBLEMAS DA PESQUISA	70
4.1 PROBLEMA 1: QUESTIONARIO DE AVALIAÇÃO PROFESSORES REGENTES	70
4.2 PROBLEMA 2: DIFICULDADES PARA O ACESSO À REDE SOCIAL FACEBOOK.....	74
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
5.1 CONCEPÇÕES SOBRE AS TDIC'S E A REDE SOCIAL FACEBOOK.....	76

5.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL: CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E SOBRE REAÇÕES PRESENTES NO FACEBOOK E O CONTEXTO PARA A SUA UTILIZAÇÃO	79
5.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO GRUPO DO FACEBOOK	97
5.3.1 Primeiro encontro no grupo do FB	97
5.3.2 Segundo encontro no grupo do FB	100
5.3.3 Atividade final no grupo do FB	103
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
7 PRODUTO FINAL: A REDE SOCIAL FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)	110
7.1 SEQUENCIA DIDÁTICA- SD	111
7.1.1 Procedimentos Iniciais:.....	112
7.1.2 Introdução.....	112
7.1.3 Desenvolvimento.....	113
7.1.4 Procedimentos Avaliativos:	116
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	130
APÊNDICE A - AVALIAÇÃO DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS - AML ETAPA 1 IMPRESSA	131
APÊNDICE B - AVALIAÇÃO PROFESSOR(A) REGENTE.....	137
APÊNDICE C - SONDAgem INICIAL EM DUAS PARTES	139
APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O USO DE IMAGEM.....	142
APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DAS DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DA UNIDADE ESCOLAR	143
ANEXOS	145
ANEXO A - TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE)	146
ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	149
ANEXO C - PARECER CONSUSTANCIADO CEP.....	153

APRESENTAÇÃO

Na **Figura 1** a seguir pode-se observar três crianças posando para foto. Da esquerda para direita, Carla Beatriz, com 9 anos, cabelos pretos, um pouco abaixo dos ombros, franjas, blusa de alças na cor amarela e sorrindo levemente. A seu lado, seu irmão Sidney, com 2 anos de idade, cabelos castanhos, franjas, blusa branca com gola azul, prendendo os lábios e com duas covinhas nas bochechas. Ao lado dele, a irmã Cintia, com 7 anos, cabelos loiros e franjas, um dos seus braços passa pelo pescoço do irmão, ela sorri levemente e usa uma blusa rosa bebê. Ao fundo, sombra de árvores.

Figura 1: Carla e seus irmãos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Venho de uma família bastante desestruturada, com um pai alcoólatra, analfabeto funcional, e uma mãe maravilhosa, jovem, com três filhos, vivendo um relacionamento totalmente abusivo. Tenho poucos registros fotográficos da minha infância/juventude e por falta de recursos e estrutura passei dezesseis (16) anos da minha vida inserida nesse contexto familiar, em um bairro periférico de risco social no interior do Estado do Rio de Janeiro. Quando, apesar de todas as dificuldades e da inexistência de uma rede de apoio, minha mãe resolveu (e conseguiu) dar um basta, tivemos que nos separar momentaneamente: minha irmã foi morar em um estado e eu em outro, sob os cuidados de conhecidos e tios; meu irmão caçula, na época com nove (9) anos, ficou com a minha mãe, que trabalhou como empregada durante

anos em uma mesma casa para poder nos dar o alimento diário e o mínimo para sobrevivermos, o mínimo mesmo. Isso acabou refletindo em quase todo o meu **percurso acadêmico**.

Estudei em escolas públicas durante quase toda a minha vida; como estávamos constantemente nos mudando, passei por pelo menos cinco delas até concluir o ensino médio, isso aos 20 anos e grávida. Ao terminar essa etapa de ensino, fiquei sete anos totalmente dedicada às minhas outras duas gestações (tive três filhos durante esse tempo, exatamente como minha mãe).

Figura 2: Dona Elza e os seus três filhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na **Figura 2**, da esquerda para a direita, está a dona Elza, ela é branca, tem os cabelos um pouco acima dos ombros, pintados de loiro, sorri levemente, veste uma blusa rosa claro e calça comprida preta. Ao seu lado, Carla Beatriz, bronzeada, cabelos longos e pretos, óculos de armação preta, sorri levemente, está usando um vestido verde de alcinhas e segurando com uma

das mãos um livro. Ao lado dela está seu irmão caçula, Sidney, ele tem barba, é branco, de pele bastante bronzeada, está usando uma camisa do Flamengo, e com um sorriso largo abraça as suas duas irmãs. Por último, à direita, está Cintia, ela é branca, cabelos longos e loiros que estão presos em um rabo de cavalo ao lado do ombro, usa uma blusa de alcinhas vermelhas e uma calça comprida de tecido colorida; uma das suas mãos está na cintura e também sorri levemente. Ao fundo, uma parede de vidros através da qual se podem ver algumas árvores, pois é dia. Na parte da frente há uma mesa com duas pequenas pilhas de livros. Foto feita no dia do lançamento do segundo livro de Carla Beatriz.

Figura 3: Carla Beatriz e os seus três filhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na **Figura 3** observa-se Carla Beatriz posando para a foto com os seus três filhos ainda pequenos. Da esquerda para direita, Michelle, com 12 anos, ela é branca, tem os cabelos castanho-claros abaixos dos ombros, está sorrindo e usando uma camiseta rosa claro e saia rodada jeans. Ao seu lado, com um dos braços passando pelos seus ombros, Carla Beatriz, com 32 anos, bastante bronzeada, cabelos pretos e compridos, sorrindo levemente e usando um vestido colorido de fundo preto; com o outro braço ela segura Emerson, que está na frente do seu corpo; ele tem 5 anos, está esboçando um sorriso largo, parecendo uma careta, é branco,

com cabelos bem curtos e usa uma camiseta azul. Ao lado dele está Gabriela, com 8 anos, ela é morena, cabelos pretos e longos, tem um sorriso igual ao do irmão, usa uma camiseta preta e uma saia rodada rosa com algumas figuras pretas. Ao fundo, parte de uma casa com paredes brancas e uma janela marrom.

Casei em 1999, aos 19 anos, com o pai dos meus filhos, e alguns meses depois, no ano de 2000, aos vinte anos, tive a minha primeira filha, Michelle, na cidade de Campos dos Goytacazes, RJ, minha cidade natal. Foi também em Campos, no ano de 2004, que nasceu minha filha Gabriela. Em 2006, mudei-me para a cidade de Rio das Ostras, também no Estado do Rio de Janeiro, para acompanhar o pai dos meus filhos, que trabalhava no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET Macaé, hoje Instituto Federal Fluminense - IFF. Engravidei pela terceira vez, do meu filho caçula Emerson, que nasceu no ano de 2007, no município vizinho de Rio das Ostras, Macaé, RJ.

Durante a gravidez do meu filho, Gabriela, com um pouco mais de dois anos de idade, começou a apresentar alguns sinais preocupantes, e viemos a descobrir posteriormente que se tratava de algumas características do Transtorno do Espectro Autista – TEA, ou autismo, mas só tivemos certeza disso quando ela estava com sete anos, pois era algo muito novo, principalmente reconhecer o autismo em uma menina.

Nada sabíamos a respeito do assunto, mas para tentar ajudá-la, voltei a estudar, aos 28 anos, quando eu ainda não sabia o que ela tinha. Na época, eu era “dona de casa”, com a responsabilidade pela criação de três filhos. Pela primeira vez saí do ensino público presencial e experimentei (a princípio por necessidade) a Educação a Distância - EaD no sistema privado de ensino. Escolhi fazer o curso de Pedagogia. Apaixonei-me pela EaD, de um jeito que eu nem imaginava, e logo, estudar virou parte fundamental de minha vida. Tivemos momentos muito difíceis durante o processo de desenvolvimento de Gabriela, mas ela foi se desenvolvendo e hoje é uma linda moça de dezoito anos que está finalizando o Ensino Médio. Michelle, a minha filha mais velha, é estudante de História, e Emerson está no último ano do ensino fundamental.

Depois de finalizar a Faculdade, continuei meu percurso acadêmico, fazendo duas pós-graduações *latu sensu*, ainda em uma instituição privada e na EaD (Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial). No ano de 2012, quando meus filhos já estavam maiores, resolvi voltar para o sistema público e presencial e fazer a minha terceira pós-graduação *latu sensu* em Educação Tecnológica, pelo CEFET-RJ. Esse curso me deixou ainda mais apaixonada pelos temas relacionados a Ciência, Tecnologia e Sociedade. Tenho também formação em Psicanálise Clínica, uma formação que foi um divisor de águas em minha vida pessoal, porque me ajudou a melhorar em todos os setores da minha vida e abriu caminhos para horizontes que

eu nunca havia imaginado. Comecei um processo de autoconhecimento, melhorou minha autoestima, divorciei-me do pai dos meus filhos, no ano de 2015, e sigo o caminho que me leva todos os dias ao encontro do meu verdadeiro EU, tropeçando, errando, acertando, mas confiante.

Minha **trajetória profissional** na Educação teve início quando eu ainda estava na faculdade. Passei para o meu primeiro concurso público, em Cabo Frio – RJ, para o cargo de auxiliar de creche; estando nesse cargo, tive a oportunidade de auxiliar alunos com deficiência, em salas de aula regulares. Foi nesse momento que houve uma expansão do meu universo, e comecei a observar o mundo fora do mundo da minha casa e dos meus filhos, com todas as suas demandas na época, passando a enxergar as necessidades de outras pessoas.

No ano de 2012, ainda finalizando a minha graduação, passei para a minha primeira matrícula como docente, Professor A, no município de Macaé, RJ, onde a minha função seria lecionar para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas três meses após assumir a matrícula, fui convidada a atuar na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM, onde atuei até o ano de 2020, quando me desvinculei e voltei a minha função como professora regente no ensino fundamental.

Ainda no ano de 2012, eu também trabalhava como Supervisora de Ensino contratada, no município de Rio das Ostras-RJ, onde fiquei por quase dois anos, saindo apenas para assumir a minha segunda matrícula como docente, Professor DOC I - Disciplinas Pedagógicas, da Secretaria do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), no Curso de Formação de Professores, no município de Rio das Ostras. Algumas das disciplinas que lecionei no Curso Normal foram: Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado-AEE, Mídias, Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa e Alfabetização e Letramento.

Fiquei quase sete anos nessa escola, onde pude desenvolver um projeto chamado “Somos tão Jovens”. O carro chefe do projeto era um coral de imitação de Libras, do qual tenho algumas apresentações disponíveis no Youtube, mas infelizmente são poucas, pois não havia, na época, a preocupação com o registro. Nessa plataforma eu também comecei a desenvolver um trabalho voltado para a Educação Inclusiva, com relatos da minha prática na SRM, entre outros. Fiquei bastante afastada do projeto do canal, para cursar o mestrado, mas pretendo retomar o projeto. Minha passagem pelo Colégio Jacintho deixou muitas saudades, e com certeza, aprendi muito mais do que ensinei. No momento, estou de licença para estágio probatório.

No mês de março do ano de 2020, em plena pandemia, abri mão da matrícula no Estado do Rio de Janeiro para assumir outra matrícula, agora pela Prefeitura Municipal de Rio das

Ostras (RIO DAS OSTRAS, 2019), finalmente no cargo de Professor Doc II- Educação Especial (para atuar em Sala de Recursos Multifuncionais), conseguindo alinhar minha função dentro da Educação Especial e o meu maior objeto de pesquisa, que é a minha prática com a Educação Especial e Inclusiva.

Também no ano de 2020, devido às demandas e cobranças altíssimas de trabalho em plena pandemia, dediquei mais tempo ao processo de autoconhecimento, retornei à terapia em busca de crescimento pessoal, passei por avaliações neuropsicológicas e tive a certeza de que tenho Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade -TDAH e Dislexia, o que acabou explicando muita coisa em minha vida. Inclusive, me ajudou a chegar até aqui sabendo respeitar os meus vários momentos de desatenção e inúmeros picos de hiperatividade. Eu aprendi a olhar para mim mesma e dizer: está tudo bem, é só um momento, vai passar, daqui a pouco você volta e termina.

Fazer parte do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, além de um sonho realizado, representou a oportunidade de aprofundar meus estudos e teorizar a minha prática. O curso agregou muitos valores a minha vida e muito aprendizado. Sempre desejei contribuir para a melhoria da qualidade da educação dos estudantes que eu atendo, vinculando-os ao saber escolarizado, ainda não garantido na simples efetivação de suas matrículas (tanto na SRM, quanto na sala de aula regular), e nesses dois anos descobri que a caminhada ainda é longa, mas a alegria dos novos saberes é indescritível.

Minha escolha para o desenvolvimento da pesquisa deu-se em virtude da quantidade de matrículas de pessoas com deficiência intelectual quando comparada com a quantidade de matrículas de pessoas com outras deficiências. E tendo isso como base, passei a observar o interesse e a presença dessas crianças e desses jovens nas redes sociais, pois aprendi, durante a pós-graduação em Educação Tecnológica, que não basta ter “tecnologias diversas” se não houver educação. Melhor ainda se a mesma puder ser promovida através delas. Preciso dizer-lhes, caros mestres, com todo carinho: vocês encheram a minha cabeça de caraminholas e creio eu que seja irreversível!

Duas palavras me definem: Luta e Gratidão.

1 INTRODUÇÃO

Criar meu web site, fazer minha homepage. Com quantos gigabytes se faz uma jangada e um barco que veleje (...)

Gilberto Gil

A escola é um espaço coletivo de aprendizagens, lugar de apropriação da cultura produzida pela humanidade, cultura essa, na atualidade, permeada pela presença das Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's). Escola é lugar de pessoas de todos os tipos, das mais diversas formas de ser e se apresentar. Escola é lugar de aprender, mas de aprender muito além dos conteúdos e do currículo formal. Assim também são os espaços digitais, representados aqui pela rede social Facebook (FB), lugar de encontros virtuais de pessoas movidas pelos mesmos interesses ou que desejam aprender coisas novas, que em geral não fazem parte do currículo escolar, ou apenas encontrar amigos, através de uma pesquisa na própria rede social FB, utilizando nome, e-mail ou telefone, amigos estes que, mesmo distantes geograficamente, voltam a conviver, agora virtualmente.

Famílias separadas pela distância podem acompanhar em tempo real acontecimentos, como: nascimento de um novo membro familiar, casamento, aniversário, dentre outros. Na rede social FB é possível encontrar várias páginas de artistas, cantores, escritores, pintores, páginas de ONG's, associações. Há também as páginas de sobrenome, onde pessoas acabam encontrando outras pessoas da família, outras gerações, algumas vezes até desconhecidas. Sem falar das páginas em que se pode marcar eventos, encontros remotos ou presencialmente, das páginas de quem ama os animais, a natureza, culinária, moda, das páginas e dos perfis de vendas, trocas, lojas e serviços em geral. Enfim, no FB existe uma grande variedade de opções. É possível encontrar no FB alguém que venda, por exemplo, uma goiabada cascão caseira, bem perto da casa de quem fez a pesquisa e deseja comprar.

Além de tudo isso que foi citado, também é possível publicar lembranças fotográficas através de álbuns organizados por eventos com título e descrição; publicar um pensamento, um questionamento, uma dúvida, uma produção escrita, em imagem ou vídeo. O FB funciona como um tipo de diário virtual aberto, que pode ser público (todas as pessoas que acessam o FB têm acesso), privado (só você ou alguém com a sua senha tem acesso) ou ainda com a opção de escolha para que apenas um grupo de pessoas tenha acesso às publicações, porém, assim como na vida presencial, não se pode, nunca, ignorar os riscos implicados e relacionados ao seu uso,

dentre os quais: a presença virtual de pessoas estranhas, riscos de crimes virtuais, como ofensas, maldades de várias ordens e exposição de dados pessoais. Para isso existe a lei mais atual sobre crimes cibernéticos, que é a Lei 14.155/2021, que estabelece penas mais duras para os crimes cibernéticos. Todavia, é preciso aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem e lazer geradas pela troca entre os seus usuários.

No campo tecnológico, vale ressaltar que o recente momento gerado pela crise pandêmica (COVID-19), tão amplamente divulgada nos últimos dois anos, e que ainda hoje não foi superada, fez com que a prática pedagógica ficasse mais próxima do que nunca desses suportes digitais e das novas tecnologias; no entanto, é válido afirmar que estar próximo nem sempre significa entender ou dominar.

Não apenas a escola foi afetada, mas também muitas empresas precisaram mudar a sua forma de oferecer serviços. Foram observadas transformações no cinema, na TV, na maneira como as pessoas se reúnem e se relacionam umas com as outras. Tal apontamento remete ao fato de que “em muitas escolas ainda existem laboratórios fechados, pois há o receio de que algo seja danificado pela sua utilização” (PESSOA; MACHADO, 2019, p.8). Talvez seja este o momento de rever as ferramentas, os recursos tecnológicos e a maneira como se lida com eles, e este também parece ser o momento de pensar na importância da formação continuada que prepare os profissionais para o uso desses recursos na prática.

Tendo em vista que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC's não são apenas aparelhos celulares, tablets e computadores, faz-se necessário, na atualidade, conhecer os apontamentos sobre a WEB feitos pelo professor Marco Silva (2020, p.2, apud MALLMANN, 2017, p. 3): “a Web 1.0 lançou as bases para uma nova forma de conteúdo, o digital a um “clic” interativo. A Web 2.0 introduziu a educação online, as ferramentas de socialização em redes, a Web 3.0 permitiu criar o e-learning, o e-commerce”. Sobre o que é Web 4.0, de acordo com o mesmo autor: “a Revolução 4.0 resulta na transformação em três eixos: Categoria Física (veículos autônomos, impressão 3D, robótica avançada), Categoria Digital e Categoria Biológica gerando grandes impactos na sociedade” (SILVA, 2020, p.8. apud DE TRABALHO, 2018). Ou seja, a sociedade moderna está inserida nesta era da Web 4.0, sendo necessário que as pessoas entendam e busquem formas de proteger sua vida privada, bem como a segurança dos seus dados. Sem esquecer que se fazem necessárias políticas públicas de acesso a esses meios.

Assim como todas as pessoas que acabam sendo envolvidas e afetadas pelo uso das novas tecnologias, também a escola não poderia estar de fora, e muito menos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM).

Durante a sua trajetória profissional, a professora pesquisadora pode observar que os estudantes demostravam muito interesse no uso de computadores, tablets, celulares, em detrimento das atividades feitas utilizando folhas impressas, jogos de mesa e tabuleiro, entre outras dinâmicas. Solicitavam, com frequência, à professora, que ligasse o computador, ou emprestasse o celular, para poder usá-los, mesmo que fosse apenas no final de cada atendimento. Além disso, também foi possível perceber que as pesquisas feitas por esses estudantes durante os atendimentos no celular e/ou no computador sempre eram pesquisas na plataforma YouTube (busca por desenhos, vídeos com temas específicos, músicas) ou na página do Facebook (pesquisa por parentes e amigos, fotografias, memes).

Tal observação motivou a escrita deste trabalho que tem como problema central o fato de que esses estudantes, em sua maioria pessoas com Deficiência Intelectual- DI, mesmo os que apresentavam significativas limitações cognitivas, demostravam pouco interesse em atividades relacionadas a leitura, jogos, pintura, dentre outros, quando comparado com o interesse no acesso para “navegar na internet” ou manusear os aparelhos tecnológicos. Alguns deles tinham grande facilidade em acessar dados e expressar seus interesses, principalmente nas redes sociais Facebook e YouTube; muitos, ainda em processo de alfabetização, utilizavam o comando de voz ou digitavam uma ou duas letras do alfabeto na barra de pesquisa, esperando que os resultados (sugestões) aparecessem para que, através das imagens, pudessem identificar o que procuravam.

Diversas vezes, os estudantes navegavam pelo material encontrado nas sugestões que apareciam em poucos segundos e mudavam o foco da pesquisa inicial feita por eles, como quem navega em um mar de possibilidades, e o celular ou o computador, agora, são os barcos que os levam nessa aventura de explorar e conhecer coisas novas. Notou-se ainda que esses mesmos estudantes tinham dificuldade para interpretar e atribuir sentido aos símbolos presentes no cotidiano escolar, dificuldade de comunicação e aparente falta de interesse pela aprendizagem, principalmente nas salas de aula regulares, o que acabava interferindo diretamente na aquisição das habilidades específicas para o ano de escolaridade no qual estavam inseridos. O que justifica a realização deste trabalho.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que foi publicado pela Associação Psiquiátrica Americana (APA), (2014, p 14), a deficiência intelectual, tema que será aprofundado no próximo capítulo, “se enquadra nos transtornos do neurodesenvolvimento, e possui quatro graduações, são elas: leve (F70), moderada (F7i), grave (F72) e profunda (F73)”. Ainda sobre as condições dos transtornos do neurodesenvolvimento e suas principais características, pode-se dizer que esses transtornos

[...] se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência [...]. (APA, 2014, p. 72).

Estudos apontam as possibilidades de trabalho com alunos com deficiência intelectual, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entre outras deficiências, e destacam: “Há evidências de que a convivência apenas em ambientes segregados não favorece e não estimula o desenvolvimento integral dos mesmos da mesma forma que os ambientes educacionais inclusivos”. (OLHER et al, 2013, p.5). E nesses ambientes, onde todos aprendem juntos, esses estudantes têm oportunidades que lhes são negadas nos ambientes segregados. Logo, “[...] tanto a vivência na classe comum quanto o trabalho complementar na rede regular de ensino potencializam o desenvolvimento desses alunos”. (OLHER et al,2013, p.5).

Nesse sentido, é necessário levar em conta a individualidade na hora de planejar e, principalmente em sala de aula, pensar nas estratégias que abordem diferentes metodologias e recursos, pois, independente do grau da deficiência e de sua origem biológica ou social “[..] há um espectro de gradações em relação à gravidade, mas que não invalida o propósito da inclusão, que requer ações específicas e planejamento a curto, médio e longo prazo”. (OLHER et al ,2013, p.4). O uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, haja vista que “o biológico não é determinante no desenvolvimento do indivíduo, mas sua relação com o social, cultural, que apresenta inúmeras possibilidades de superação da dificuldade”. (OLIVEIRA et al, 2013, p. 6). Nesse caminho, sobre a educação e inclusão, Pletsch (2014) ressalta que:

o debate sobre a flexibilização e a individualização do currículo para alunos com necessidades educacionais especiais, particularmente aqueles com deficiência intelectual, passa pelo reconhecimento de suas especificidades em internalizar a cultura a partir de diferentes instrumentos sociais e psicológicos. Aliás, o reconhecimento da individualidade deveria ser a diretriz prioritária das práticas curriculares para qualquer aluno, pois uma educação que se quer humanista não pode ser realizada a partir de pressupostos curriculares “fordistas”. (PLETSCH, 2014, p. 13).

Acredita-se que a pesquisa acerca do tema seja extremamente necessária na atual conjuntura de uma sociedade cada vez mais conectada. Além disso, trata-se de uma ação

necessária buscar estratégias para que os estudantes com Deficiência Intelectual possam ter acesso ao conhecimento a partir dos conteúdos escolares estudados. Dito de outro modo, para que tenham o seu direito à aprendizagem garantido.

A pesquisadora fez um levantamento, entre os dias vinte e cinco (25) e vinte e oito (28) de maio de dois mil e vinte um (2021), no Google acadêmico, sobre os estudos já existentes, abordando a mesma temática, para verificar a relevância do seu estudo. Levando em conta apenas os títulos dos trabalhos e de acordo com dados coletados em trabalhos apresentados especificamente em língua portuguesa, os resultados foram os seguintes:

- 1- Primeira pesquisa utilizando a frase: Deficiência Intelectual: foram aproximadamente duzentos e setenta e quatro mil (274.000) resultados.
- 2- Segunda pesquisa utilizando a frase: Rede social Facebook: foram aproximadamente setenta e um mil e oitocentos (71.800) resultados.
- 3- Terceira pesquisa utilizando a frase: Sala de Recursos Multifuncionais: foram aproximadamente vinte e três mil e setecentos (23.700) resultados.

Na sequência, é possível observar que, ao se realizar uma busca mais completa e mais próxima ao tema deste trabalho, os resultados vão decrescendo em relação à quantidade de trabalhos publicados:

- 4- Quarta pesquisa utilizando a frase: Deficiência Intelectual e habilidades leitoras: aproximadamente dez mil e cem (10.100) resultados.
- 5- Quinta pesquisa utilizando a frase: Deficiência Intelectual e Sala de Recursos Multifuncionais: aproximadamente treze mil e novecentos (13.900) resultados
- 6- Sexta pesquisa utilizando a frase: A rede social Facebook na Sala de Recursos Multifuncionais: aproximadamente dois mil setecentos e trinta (2.730) resultados.

Quando o título da pesquisa foi pesquisado na íntegra, gerou aproximadamente oito mil oitocentos e oitenta (8.880) resultados. Percebeu-se, analisando os resultados dos títulos, que nenhum trabalho encontrado apresentou todos os aspectos da pesquisa juntos. Ou eram sobre a Deficiência Intelectual e a sala de recursos ou eram sobre o Facebook como espaço educativo.

E ainda se verificou que os resultados vão se afunilando à medida que mais se aproximam do tema da pesquisa. Porém, vários trabalhos, artigos, livros, traziam ótimas contribuições: algumas delas foram encontradas no estudo de caso intitulado “O Facebook

como tecnologia favorável aos multiletramentos de alunos com deficiência intelectual: um estudo de caso”, escrito por Mayssara Reany (2015) e utilizado como pré-requisito para receber o seu título de especialista em letramentos e práticas interdisciplinares. Nele, a autora discute sobre as noções de deficiência intelectual, as contribuições dos gêneros multimodais, que são distintas formas de apresentação dos textos na rede social, e como esses gêneros estabelecem uma comunicação e interação virtual, podendo propiciar o multiletramento. Segundo Francisco (2018, p. 3): “a concepção dos multiletramentos comunicativos foi desenvolvida para ampliar as abordagens tradicionais sobre os letramentos que focavam, inicialmente, seus estudos em processos envolvendo apenas textos escritos”

Nesse contexto, foram encontrados também trabalhos, como o de Fontana (2015); Lucena (2016); Alencar (2015); Miranda (2017), entre outros que abordam a utilização da rede social Facebook como ferramenta Educomunicativa, a tecitura de relações de amizades com os currículos-entre redes, o Facebook como recurso pedagógico na aprendizagem de alunos com deficiência. Esses trabalhos mostram a possibilidade do uso pedagógico da rede social Facebook por pessoas com deficiência e destacam que muitos estudos estão sendo realizados em busca de uma inclusão tecnológica que contribua para o acesso ao saber escolarizado.

Os trabalhos referenciados apresentam as dificuldades encontradas e também os processos de interação e aprendizagem significativos, tendo em vista que “a questão determinante não é tecnologia em si. O que potencializa as práticas são os usos realizados dos equipamentos ou dos artefatos e os agenciamentos realizados pelos sujeitos praticantes desses cotidianos”. (LUCENA, 2016, p. 120). Contudo, não mostram como o acesso ao saber escolarizado, por alunos com deficiência intelectual, pode ocorrer no ambiente virtual. Portanto, acredita-se que a presente pesquisa poderá contribuir justamente ajudando a responder tal pergunta, somando-se a tudo que vem sendo pesquisado na área.

A pesquisa aconteceu no chão da escola e se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem dos cotidianos, pois é preciso mergulhar no cotidiano, vivenciar sem ser um mero observador, para de fato se conseguir perceber e entender suas riquezas e complexidades (ALVES, 2015). Esta dissertação possibilitou a construção de uma unidade didática a ser adaptada para outras modalidades de ensino. Acredita-se que os resultados poderão contribuir para estudos na área e apontar caminhos outros para o acesso ao currículo formal mediado pelas TDIC’s. Vale destacar que a linha de pesquisa escolhida pela pesquisadora, ao ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Inclusão - PROFEI-UNESP, foi Inovação Tecnológica e Tecnologia Assistiva.

Esta pesquisa faz parte do Programa de pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional – PROFEI da Universidade Estadual Paulista (UNESP). O projeto de pesquisa que deu início à escrita desse trabalho ocorreu, inicialmente, pela vivência profissional da professora e pesquisadora que, com experiência de nove anos atuando na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), passou a observar e perceber, durante os atendimentos, o grande interesse dos estudantes pelo uso dos instrumentos tecnológicos, principalmente o Youtube e o Facebook, em busca de se conectar às redes sociais.

Partiu-se da hipótese inicial de que o uso das tecnologias, e de modo especial, o uso das redes sociais, para fins pedagógicos, poderia não apenas ser planejado para os atendimentos na SRM, como recurso no desenvolvimento do pensamento complexo, mas também ser mais explorado pedagogicamente nas salas de aula regulares.

Assim, surgiram algumas questões investigativas: quais são os maiores interesses dos estudantes com deficiência intelectual atendidos na SRM no contraturno escolar nas redes sociais? Quem são esses estudantes, quais são suas rotinas e seus interesses? A presença desses estudantes nas redes sociais poderia ser direcionada para fins pedagógicos?

Para fins de delimitação do tema, optou-se por investigar situações de aprendizagem na rede social Facebook, através de um grupo secreto, ou seja, os únicos que tiveram acesso aos conteúdos foram os membros convidados, a professora orientadora e os estudantes selecionados para a pesquisa. A professora pesquisadora estabeleceu como campo de pesquisa a Unidade Escolar (UE) onde atua no cargo de Professor Doc. II Educação Especial. No dia 21 de fevereiro de 2022, solicitou a devida autorização à direção da escola, sede da pesquisa, que prontamente atendeu ao pedido.

A direção foi informada que a pesquisa já estava autorizada pelo secretário de Educação do município e com parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa. Em vista disso, a pesquisadora selecionou, dentre os estudantes matriculados na SRM para o ano letivo de 2022, aqueles que fariam parte da pesquisa, e entrou em contato com os seus respectivos responsáveis para assinarem os Termos de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE, um documento que informa aos responsáveis cada passo da pesquisa, seus riscos e benefícios, solicitando que os mesmos aceitem ou não a participação dos estudantes no estudo. Foram selecionados três (3) estudantes que se enquadram entre os níveis leve (F70) e moderado (F7i), matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e no contraturno da escola na SRM.

Os jovens participantes da pesquisa assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido- TALE, que tem o mesmo objetivo do TCLE citado anteriormente. Durante esses encontros, a professora apresentou maiores detalhes sobre a pesquisa, realizou a sondagem

inicial sobre o acesso desses estudantes às redes sociais e principalmente ao FB. A partir da sondagem foi possível verificar se os estudantes já possuíam um perfil no Facebook, tendo em vista que, segundo o site de ajuda dessa rede social, “um perfil é um local no Facebook em que você pode compartilhar informações sobre si mesmo, como interesses, fotos, vídeos, cidade atual e cidade natal” (FACEBOOK, 2022). Dessa forma, para participar do grupo, os estudantes deveriam possuir um perfil.

Caso fosse necessário, a professora ou os responsáveis teriam que criar um perfil para que cada estudante pudesse ser adicionado ao grupo. No entanto, a princípio, não foi necessário, pois, segundo os responsáveis, os três já tinham uma conta (perfil no FB). Com base nessa informação, estabeleceram-se os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados, que se encontram no capítulo 3 (três) desta dissertação.

1.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o uso da rede social Facebook, na Sala de Recursos Multifuncionais, como espaço educativo de apoio no desenvolvimento de estudantes com DI matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos foram:

- Identificar e caracterizar estudantes com Deficiência Intelectual, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e na Sala de Recursos Multifuncionais, considerando seus contextos, suas rotinas, potencialidades e necessidades.
- Analisar as atividades desenvolvidas no ambiente virtual Facebook.
- Elaborar e aplicar uma sequência didática a partir dos resultados obtidos.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: no capítulo 2, em que se busca conhecer o estado da arte, aborda-se o tema da deficiência intelectual no cotidiano escolar, contemplando aspectos do desenvolvimento humano, a aprendizagem e as funções complexas do pensamento, além de trazer a percepção de vários autores sobre: Atendimento Educacional Especializado-AEE, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDIC'S e a rede social Facebook. No capítulo 3, apresenta-se o percurso investigativo, caracterizando a pesquisa, descrevendo o campo de ação, detalhando quais foram os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados. O capítulo 4 traz os problemas que surgiram durante a pesquisa. O capítulo 5 é dedicado à discussão dos resultados. O capítulo 6 descreve

as atividades realizadas no grupo do Facebook. O capítulo 7 encerra o estudo com as considerações.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta o referencial teórico, dialogando com os autores sobre os aspectos relacionados à deficiência intelectual no cotidiano escolar, perpassando aspectos do desenvolvimento humano, como a aprendizagem e as funções complexas do pensamento, além de abordar temas como: Atendimento Educacional Especializado-AEE, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação-TDIC'S e a rede social Facebook-FB.

2.1 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MODELO MÉDICO E PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL NO COTIDIANO ESCOLAR

Os cegos não sentem diretamente a sua cegueira e tampouco os surdos sentem o deprimente silêncio em que vivem. Quisera demonstrar que também para o pedagogo, para a pessoa que se aproxima da criança cega com o propósito de educá-la, não existe a cegueira como fato diretamente fisiológico, mas as consequências sociais desse fato que precisam ser levadas em conta.

Vigotski, 2021

A deficiência intelectual pode ser caracterizada como uma condição que gera prejuízos e limitações ao funcionamento intelectual global, que não corresponde à média esperada e dificulta acentuadamente o comportamento adaptativo, que diz respeito às habilidades sociais, conceituais e práticas, ocasionando desvantagens não apenas no funcionamento intelectual como também no comportamento adaptativo, ocorrendo antes dos 18 anos de idade (AAIDD, 2010; REDIG, 2016; FONTES; PLETSCH; BRAUN E GLAT, 2015). As pessoas com deficiência intelectual apresentam déficits em habilidades para o desenvolvimento de atividades diárias em todos os espaços sociais nos quais elas estão inseridas, podendo gerar maior ou menor dependência, de acordo com o grau. Entende-se por comportamento adaptativo um conjunto de habilidades que se referem a: leitura e escrita, localização espacial, uso do dinheiro; saber relacionar-se com seus pares; entender regras; ter responsabilidade de vida autônoma, como tomar banho, comer, vestir-se, ter cuidado com objetos (AAIDD, 2010).

No que se refere à compreensão da deficiência, dentro da perspectiva histórico-cultural, segundo Dias e Oliveira (2013, p.3), “tal perspectiva permite o reconhecimento do sujeito com

deficiência como agente em sua própria trajetória e como sujeito cuja conduta é mediada pelas condições históricas e socioculturais concretas". Da mesma forma Alencar (2015, p.22) cita que "a DI não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber".

Assim também assevera Garcia (2018), e referindo-se a Vigotski¹, destaca que existem muitas especificidades na organização sociopsicológica da criança com deficiência intelectual, uma vez que seu desenvolvimento solicita caminhos diversos e recursos especiais. Mecanismos de compensação devem ser levados em conta para que o estudante possa ter acesso ao conhecimento escolar, pois a "introdução de dispositivos culturais pode reestruturar a mente, mesmo quando o desenvolvimento é gravemente prejudicado por uma incapacidade física" (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 223).

Desse modo, o campo pedagógico e a medicina foram correlacionados, tendo como motivação a "busca histórica por provar a condição de educabilidade das pessoas com deficiência intelectual" (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.7). Assim, é válido ressaltar que a educação não deve limitar-se ao laudo médico e à condição biológica prevista no mesmo, como muitas vezes ocorre na sociedade em geral e principalmente no cotidiano escolar, mostrando uma visão fatalista que pode acabar determinando quem vai ou não ter acesso ao conhecimento quando, na realidade, a essa criança são negados recursos e meios de acesso ao currículo.

Para que isso não ocorra é preciso levar em conta o indivíduo em todos os seus aspectos e sempre considerar o seu contexto familiar, cultural e social, contribuindo para que o estudante possa trilhar o caminho do conhecimento. Destaca-se, nesse contexto, a importância da mediação na aprendizagem que, de acordo Lima e Pletsch (2018), na perspectiva histórico-cultural, tem grande importância no processo de escolarização das pessoas com deficiência intelectual.

Sobre a mediação na perspectiva histórico-cultural, pode-se dizer que é vista como um processo inerente à prática docente, objetivando estimular a participação do estudante como sujeito do seu próprio processo educacional, uma vez que a relação do homem com o meio social se dá de maneira direta ou mediada, sendo o mediador responsável por intermediar essa relação através dos signos (VIGOTSKY, 1996). A mediação torna-se, assim, fundamental para uma aprendizagem mais efetiva, pois "a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia

¹Nesse texto optou-se pela grafia do nome **Vigotski**, contudo, nas citações pode aparecer escrito de outras formas.

de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar” (VIGOTSKY, 2002, p.73).

As pessoas envolvidas no processo de mediação devem considerar a complexidade que se apresenta diante das características da deficiência, que exige busca constante pelo conhecimento e formação específica, mas principalmente, não perder de vista a complexidade inerente ao ser humano, que não deixa de ser uma pessoa para ser um laudo ou uma deficiência.

A partir desse olhar,

[...] em uma perspectiva dialógica de cunho histórico-cultural, a natureza deficitária da deficiência intelectual toma outros contornos, permitindo trajetórias de vida diferenciadas e autônomas às pessoas. A deficiência deixa de ser uma condição restritiva e passa a ser uma possibilidade de desenvolvimento que se constrói no entrelaçamento dialético entre as condições ambientais, histórico-culturais e as condições subjetivas da pessoa que um dia recebeu o diagnóstico de deficiência intelectual. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.11).

No entanto, o que se observa no ambiente escolar é o pouco conhecimento sobre a importância da mediação, fazendo com que os estudantes, muitas vezes, estejam presentes em sala de aula, mas sem as devidas adequações. Além disso, nesses ambientes, verifica-se maior valorização e prestígio do conhecimento relacionado ao conteúdo formal, que está previsto no currículo de cada disciplina e que é cobrado nas avaliações, como: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ANEB, ANRESC (Prova Brasil) e ANA, Provinha Brasil, além das avaliações específicas de cada município. Com relação ao conhecimento escolar, na concepção de Schön (1995, p.81):

é um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir e transmitir aos alunos. É uma visão dos saberes como fatos e teorias aceites, como proposições estabelecidas na sequência de pesquisas. Para este autor, o saber escolar é aquele tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exatas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexas de conhecimento.

Nessa perspectiva, o conhecimento é medido e padronizado, sendo cobrado da mesma forma para todas as pessoas, independentemente de suas especificidades. Segundo Silva (2011, p. 22), “Vigotski e seus continuadores mais próximos fizeram críticas ao entendimento do desenvolvimento humano pautado apenas em aspectos genético-biológicos e na sua apreensão

e explicação por meio de critérios quantitativos”. Na realidade, para que a pessoa desenvolva suas capacidades, é preciso que tenha oportunidades de acesso aos bens culturais, ao que é produzido socialmente de maneira qualitativa, levando em conta sua singularidade como indivíduo.

Assim, “[...] a depender da forma como o contexto social é estruturado, do sistema de valores e significados disseminados na cultura em que a pessoa vive e dos apoios sociais disponíveis, a deficiência pode se tornar uma questão de maior ou menor importância”. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.8). Por outro lado, o modelo médico parte da ideia de que “o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função”. (VIGOTSKI, 2011, p.7).

2.2 O DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Sobre ensino e aprendizagem, no que tange aos estudos da teoria histórico-cultural, eles podem oferecer diferentes caminhos considerados como recursos auxiliares e especiais, abrangendo formas de procedimento de ação, equipamentos e técnicas cujo principal propósito é permitir a interação entre os sujeitos (GARCIA, 2018), tendo em vista que o homem é um ser social e que, através do processo de interação e comunicação com os que o cercam, comportamentos podem ser modificados e até mesmo desenvolvidos. Para Mantoan (2003, p.11), “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos”.

Viver é um conjunto de experiências e um amontoado de símbolos, presentes em todos os espaços, inclusive e principalmente nos espaços escolares, pois é nestes últimos que o conhecimento é apresentado de maneira formal. A inclusão escolar de pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular tem sido tema de muitas pesquisas feitas por autores, como: Mantoan (2003, 2006, 2008, 2010); Mazzota (1996); Carvalho (2005); Oliveira (2013); Garcia (2005, 2017, 2018); Pereira (2007); Mendes (2017), dentre outros.

Em especial, após a publicação da declaração de Salamanca, em 1994, a qual aborda desde os pressupostos teóricos, políticos e filosóficos até as formas de implementação prática das diretrizes estabelecidas na própria declaração, tais fundamentos teóricos apontam caminhos

didáticos-metodológicos para que a inclusão seja possível no ambiente escolar, desse modo, são estudos que contribuem significativamente para o direcionamento das práticas pedagógicas.

Vigotski buscou compreender como se dá o processo de desenvolvimento humano de maneira qualitativa, além de destacar a importância do meio, das vivências concretas e do convívio social como contribuição para o acesso ao conhecimento. Com efeito, “para que se compreendam os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência cabe não apenas conhecer características da própria deficiência ou seus aspectos quantitativos, mas conhecer a pessoa” (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.9), conforme já foi dito anteriormente, compreendendo as diferentes possibilidades de aprendizado de acordo com a maneira como cada indivíduo acessa o conhecimento.

Dias e Oliveira (2013, p.8) assim se pronunciam a respeito dos estudos de Vigotski: “[...] rompe com as visões fatalistas baseadas na predeterminação do fenômeno, seja por causas sobrenaturais, orgânicas ou ambientais, e conduz a uma guinada a partir da qual se passa a apostar nas possibilidades e potencialidades preservadas, e não nas limitações e impossibilidades”. Nessa perspectiva, é válido afirmar que, tanto nas relações socioculturais quanto no que se refere aos conteúdos escolares e de aprendizagem, a quantidade nem sempre significa aprendizagem de fato, e sim a maneira como ocorrem essas relações e como os conteúdos são oferecidos com ou sem significado.

Compartilhando essa mesma linha de pensamento, Padilha (2018, p.7) aponta que “é justamente no ambiente coletivo que se dão as relações significativas e promotoras do desenvolvimento”. Tal apontamento também é feito por Garcia (2018, p.99), quando cita que “o homem significa o mundo e a si próprio por meio da experiência social. A compreensão da realidade e as formas de agir ocorrem devido à mediação através de signos e instrumentos diversos, que possibilitam a aprendizagem”, reforçando novamente a importância da mediação.

Em outras palavras, quanto mais experiências sociais e mais acesso aos bens culturais mediados, quanto menos barreiras, maiores são as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem, justamente porque, “diante da condição da deficiência intelectual, faz-se necessário criar condições culturais diferenciadas que mobilizem as forças compensatórias e contribuam para a descoberta de caminhos alternativos de desenvolvimento” (GARCIA, 2018, p. 107). Tais condições precisam estar acessíveis, é preciso que elas saiam do papel e passem a fazer parte da proposta das escolas, das práticas dos professores e principalmente do poder público, que deve garantir os meios e condições para esse movimento de eliminação de barreiras e para a promoção da acessibilidade.

Em vista disso, faz-se necessário refletir brevemente sobre acessibilidade, que é um fator primordial para a inclusão de todas as pessoas na sociedade, principalmente as pessoas com deficiência. Manzini (2005, p.2), discorrendo sobre acessibilidade, relata que:

A Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2004) define acessibilidade, por meio da norma NRB 9050, como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização com segurança e autonomia de edificações, espaços, mobiliários, equipamentos urbanos e elementos. A mesma norma define o termo acessível como espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa, inclusive aquelas com mobilidade reduzida. O termo acessível implica tanto acessibilidade física como de comunicação.

Da mesma forma a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (BRASIL, 2015), em seu artigo 112, define acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação”. Direito que se estende também às tecnologias e aos espaços de uso coletivo ou privado por todas as pessoas, sem deficiência, com deficiência ou mobilidade reduzida, na zona rural ou urbana (LBI, 2015).

No entendimento de Oliveira (2018), é preciso conceber a deficiência intelectual e o papel da escola de um novo jeito e para isso ocorrer não é mais possível manter velhas práticas educacionais, práticas avaliativas, métodos e currículo. É preciso dar significado ao que se ensina, é preciso: “Transformar as práticas, pois somente assim será possível reconstruir a abordagem educacional do trabalho com a pessoa com deficiência numa proposta inclusiva”. (OLIVEIRA, 2018, p.45).

A garantia do direito à aprendizagem ainda constitui um desafio presente no ambiente escolar, tendo em vista que o que diferencia “os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não se limita aos aspectos quantificáveis da inteligência, mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas”. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p.8).

Dificuldades e desafios são encontrados diariamente no ambiente escolar, não apenas por pessoas com deficiência intelectual, mas principalmente por elas, logo, para o seu melhor desenvolvimento cognitivo, torna-se necessário que os profissionais envolvidos, de modo especial os professores, possam ir além do conhecimento da deficiência e suas características, efetuando uma busca pelo conhecimento da pessoa e do lugar que a deficiência ocupa em sua vida e das mudanças pessoais causadas ou produzidas por essa deficiência (DIAS; OLIVEIRA, 2013). Uma vez que isso não ocorre, surge uma barreira que impede o avanço dessas pessoas.

Nessa conjuntura, é preciso planejar objetivando a eliminação de todas as barreiras existentes, que são as verdadeiras dificuldades no processo educativo. De acordo com o artigo 112, inciso II da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), barreira vem a ser “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação[...]”.

Segundo a citada lei, o direito à liberdade e à educação é um direito de todos, com ou sem deficiência. No entanto, sabe-se que “o acesso aos conhecimentos escolares ainda é um desafio da contemporaneidade, já que este direito ainda não está garantido para todos”. (MENDES; PLETSCH E HOSTINS, 2019, p.22). Um desafio que precisa ser superado através da criação de políticas públicas e educacionais eficientes, que de fato favoreçam a formação e ofereçam meios dignos de trabalho aos profissionais, tendo em vista que “é no campo educacional que as políticas educacionais são colocadas em ação pelos agentes escolares”. (PAVEZI; MAINARDES, 2018, p. 6).

É primordial que os docentes recebam suporte necessário para o acesso à formação continuada, e possam tornar realidade, no cotidiano escolar, tudo o que os diversos estudos apontam a respeito do desenvolvimento humano, de novas práticas, novas metodologias e novos recursos. O conhecimento deve ser acessado em primeira instância por esses agentes, eles precisam estar conectados às mais diversas teorias e aos novos saberes para que possam enriquecer sua prática. Nessa direção, e de acordo com Prieto, Andrade e Raimundo (2013, p.19) “podemos vislumbrar, a médio e longo prazo, uma possível solidificação saber-fazer dos professores de salas de recursos e das classes comuns, a partir da consideração pedagógica das necessidades educacionais especiais dos alunos, identificadas e manejadas nos planejamentos”.

É válido ressaltar que, no contexto educacional, as implicações que interferem no processo de ensino e de aprendizagem são muitas e de diversas ordens, como: implicações pessoais, profissionais e de ordem política; além dessas, a maneira como cada profissional concebe o seu trabalho. Gomes e Lhullier (2017, p.2) comentam que “as concepções de mundo vigentes em cada época atravessam as dinâmicas culturais, promovendo implicações de ordem política, social e científica”. Todas essas influências moldam a dinâmica de trabalho, desenham os resultados, podem traçar o sucesso, ou não, dos objetivos pedagógicos, sociais e políticos desejados.

Os resultados das concepções e representações sociais do profissional diante da sua função terão impacto direto no tipo de sociedade que se deseja construir; a maneira como o docente enxerga seus estudantes, suas habilidades e suas potencialidades é extremamente

importante para os resultados do processo educacional. Segundo Bezerra (2016), é necessário, no plano educacional, adotar uma pedagogia emancipadora no lugar de uma pedagogia apenas inclusiva; é necessário que haja a inclusão de fato, porque não basta apenas a presença do estudante na escola, é preciso que ele tenha também as mesmas oportunidades.

Aos que estão no chão da escola é visível a precariedade presente em muitas unidades de ensino, quando seus profissionais que atuam no AEE têm uma grande demanda que abrange não apenas os atendimentos (avaliação e intervenção) ao estudante, mas também o preenchimento de documentos próprios da SRM e da Unidade Escolar, o trabalho com os outros profissionais, professores regentes, auxiliares, equipe gestora e com os familiares, além do planejamento para as diversas necessidades no cotidiano da SRM. Carga horária insuficiente para uma prática colaborativa, pesquisas e estudos mais aprofundados.

Muitos desses profissionais não têm a oportunidade de se aperfeiçoar em uma ou duas áreas ou deficiências específicas, e dessa forma, acabam sabendo um pouco de cada deficiência, ficando no raso, além da existência, no ambiente escolar, da errônea impressão de que o estudante pertence à SRM, que irá ajudá-lo a se adaptar à sala de aula regular, e assim, tudo estará resolvido (MENDES 2017). Dando a impressão de que o professor que atua na SRM é o único responsável pela “inclusão”.

Estudantes com deficiência, matriculados na SRM, não são estudantes “da inclusão” ou da “educação especial”. Essas frases, muitas vezes, são proferidas dentro do ambiente escolar e causam impactos negativos para esses estudantes, que são da escola, como todos os outros. Vale a pena sublinhar não somente a importância do trabalho colaborativo entre os/as professores/as regentes e os/as professores/as do AEE, mas também o trabalho de toda a comunidade escolar. Além do atendimento em rede, que é fundamental, tanto para os estudantes com deficiência, quanto para os que se encontram em situação de vulnerabilidade, dentre outros, ressalta-se que: “O atendimento às necessidades educacionais extrapola a esfera meramente escolar e atinge todas as instâncias sociais, desde os setores de saúde e assistência social até o âmbito familiar”. (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p.04).

Diante dessas considerações, deve-se levar em conta, ainda que brevemente, aqui, nesta dissertação, a importância do currículo “como elemento favorecedor do processo inclusivo, por delinear toda e qualquer prática pedagógica no interior da escola”. (OLIVEIRA et al, 2011, p.13). Por meio do currículo é possível concretizar objetivos, pois o mesmo orienta quanto aos conteúdos, metodologia e avaliação. Deve, portanto, ser coerente e oferecer um atendimento de acordo com a realidade e as necessidades educacionais dos estudantes (OLIVEIRA et al, 2011).

Um novo olhar sobre a deficiência indica que o ideal é valorizar e considerar a pessoa de acordo com a sua personalidade, e os caminhos para o seu desenvolvimento, de acordo com a complexidade desses caminhos, não sobrepondo as características negativas e faltas como determinantes nesse processo. Dito de outro modo, o fator biológico não pode ser determinante, uma vez que existe o fator social (VIGOTSKI, 2011).

Em vista disso, observa-se uma falha nos processos avaliativos citados anteriormente, que acabam por não considerar as especificidades, os conhecimentos e as vivências individuais, a partir do momento de sua padronização, o que acaba refletindo de maneira negativa no cotidiano escolar que determina prazos, números e expectativas baseados nas avaliações e nos resultados, não levando em conta o processo e os dados qualitativos presentes no cotidiano escolar. Assim, “percebe-se uma defesa de que o currículo seja adaptado às crianças e não o contrário” (GARCIA, 2007, p.16). Na realidade:

[...] quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (BRASIL, 2000).

É no chão da escola que caminhos e possibilidades surgem e a prática acontece, impondo desafios que saltam aos olhos e que muitas vezes emudecem o educador. O cotidiano escolar é, por vezes, desafiador, cheio de plurais representados pelos docentes e discentes, uma verdadeira montanha russa de sentimentos. Em suas reflexões, Freire (1996) lamenta que “o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber”.

Por esse motivo, a pesquisa no chão da escola, levando em consideração esse caráter, essas vivências e todo o material humano presente nas instituições de ensino, é tão importante. Principalmente quando a pauta é a inclusão de pessoas com deficiência, é preciso muito estudo e muita prática para que, enfim, esses estudantes sejam muito mais do que um número de matrícula. Pois, “a convivência na pluralidade é condição fundamental ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, sem dúvida, posto que é a participação na cultura que cria esse espaço-tempo inter a partir do qual nos constituímos subjetivamente” (VIGOTSKI, 2019, p.11).

É impossível falar em ambiente escolar, sala de aula, currículo e principalmente em inclusão, sem falar na necessidade de levar em conta a individualidade na hora de planejar

estratégias que abordem diferentes metodologias e recursos, pois, independente do grau da deficiência e de sua origem biológica ou social “[...] há um espectro de gradações em relação à gravidade, mas que não invalida o propósito da inclusão, que requer ações específicas e planejamento a curto, médio e longo prazo”. (OLHER et al, 2013, p.4). Conforme lembra Pletsch (2014):

o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, consequentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais. (PLETSCH, 2014, p. 13).

E há todos os outros fatores que favorecem o desenvolvimento do estudante no ambiente escolar, como o convívio, a troca de experiências, a presença dos aparatos tecnológicos que possibilitam o acesso ao currículo, e não apenas os aparatos tecnológicos, mas também e principalmente o fator humano, através da mediação pedagógica especializada. Com efeito: “[...] o biológico não é determinante no desenvolvimento do indivíduo, mas sua relação com o social, cultural, que apresenta inúmeras possibilidades de superação da dificuldade” (OLIVEIRA et al, 2013, p. 6). Pletsch (2014, p. 13), citada por Souza (2013) também assinala e reforça que:

[...] é a partir da mediação em sala de aula e das interações ali estabelecidas — com base em propostas pedagógicas individualizadas e desafiadoras coerentes com as possibilidades (perceptivas, sensitivas, de atenção, mnemônicas, cognitivas e motoras) de cada aluno — que ocorre a aprendizagem. Para tal, segundo a mesma autora, o processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência intelectual passa pelo oferecimento de um currículo que privilegie ações que tenham sentido e significado e que possibilitem aos mesmos a construção de uma rede conceitual cognitiva, motora, afetiva, linguística, entre outras.

Assim como o ato de ler deve ter sentido (FREIRE, 2003), todo planejamento deve ter objetivos bem traçados. Lajolo (1982, p.15) assevera que “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer das nossas aulas”, ou ainda, das nossas escolas, pois, qual seria o seu sentido, senão dar sentido ao mundo? Escolas que devem ser melhoradas cada vez mais, em suas condições físicas e também de recursos, para que suas possibilidades pedagógicas sejam ampliadas a partir do uso das tecnologias da comunicação e informação (PCN, 1998). Diante destas considerações, acredita-se que esses sentidos presentes em um texto, presentes no mundo, presentes nas ações, podem ser encontrados nos diversos

tipos de linguagens, presentes também no cotidiano das redes sociais e muitas vezes desprezadas.

Devido aos importantes avanços advindos do século XX, a partir da conscientização dos direitos humanos, surge a preocupação em integrar os sujeitos por meio de suportes, ajudas técnicas, dentre outros, o que demonstra uma organização da sociedade (FERNANDES, 2011). Um caminhar em direção a uma sociedade inclusiva e uma busca pela eliminação de barreiras. Com relação às barreiras, outro aspecto que deve ser observado é o de que, muitas vezes, as atividades propostas por professores da sala de aula regular não levam em conta a presença do estudante com deficiência e a sua inserção em sala de aula é entendida como um elemento complicador e de dificuldade. Isso pode resultar na diminuição das expectativas de aprendizagem, o que acaba interferindo na sua prática pedagógica e na superação dessa realidade e das barreiras existentes (MOSCARDINE, 2011).

Antes de falar de Educação é preciso atentar para o sentido da palavra equidade “que no dicionário significa reconhecer que todos precisam de atenção, mas não necessariamente dos mesmos atendimentos” (UNASUS, 2015), como mostra claramente a **Figura 4**:

Figura 4: Igualdade X Equidade.



Fonte: Robert Wood Johnson Foundation, 2017.

Na **Figura 4** observa-se uma imagem de fundo azul bem claro, dividida em duas partes: na superior, da esquerda para a direita, há uma bicicleta; ao lado, o desenho de uma mulher sentada em uma cadeira de rodas; ao lado; um homem bem alto andando em uma bicicleta, todo encurvado e com os joelhos encostando no guidão; ao lado, uma mulher andando

tranquilamente na mesma bicicleta, sua altura encaixa perfeitamente; e ao seu lado, o desenho de uma criança andando na mesma bicicleta, mas ela não consegue sentar e nem alcançar os pedais. Na parte de baixo da imagem são as mesmas pessoas, porém, a mulher, que antes estava ao lado da bicicleta, mas sentada na cadeira de rodas, agora está andando em um triciclo; ao seu lado, o homem alto, andando em uma bicicleta adaptada com rodas maiores e agora ele anda com mais conforto; ao lado, a mulher que antes andava tranquilamente continua andando tranquilamente na mesma bicicleta; e ao seu lado, o menino usa uma bicicleta infantil na qual consegue sentar e alcançar os pedais.

Pessoas diferentes exigem diferentes linguagens e diferentes tipos de suportes, abordagens e metodologias, mas sempre de acordo com a necessidade específica de cada pessoa, tenha ela, ou não, deficiência. A imagem apresentada mostra claramente a importância de suportes diferentes para que pessoas diferentes tenham acesso ao mesmo direito, no caso da figura, o direito de andar de bicicleta. A exclusão acontece quando prevalece a visão equivocada de que oferecer direitos iguais é oferecer os mesmos suportes, quando, na verdade, é exatamente o contrário.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura - MEC/SEESP (2008, p.01): “a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões”. Ou seja, oferecem a matrícula, mas não garantem as aprendizagens necessárias. É fundamental reconhecer que existe uma contradição que faz parte da concepção liberal de igualdade, pois, na mesma medida que reverbera o princípio da igualdade, é também responsável por produzir e manter essa igualdade. (MIRANDA, 2014, p.13).

No entanto, a busca pela igualdade (de direitos e de acesso) deve permanecer, principalmente sem a ingenuidade por parte de quem luta por ela, pois, qual seria o sentido da equidade se não o de promover a igualdade? Dito de outro modo, deve-se pensar em recursos e caminhos diferentes, de acordo com a necessidade de cada pessoa (equidade), para que seja possível o acesso aos bens culturais, vida independente, direitos preservados de maneira igualitária (igualdade). Azevedo (2013), manifestando-se a respeito disso, destaca:

igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas públicas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade. Isto porque, quando grupos e indivíduos têm seus destinos entregues ao livre jogo do mercado, a tendência é o crescimento das diferenças sociais, do egoísmo possessivo e das mazelas características da sociedade capitalista. (AZEVEDO, 2013, p.3).

Assim, os signos, objetos, trocas, as formas e os instrumentos de comunicação e linguagem fazem parte da referida promoção da equidade, bem como as estratégias e os recursos utilizados pelos docentes na sala de aula. Por conseguinte, “é fundamental que o professor reflita sobre a sua prática docente, a fim de elaborar estratégias que considerem as particularidades dos seus alunos e a individualidade na aprendizagem, sem buscar o nivelamento no desempenho e a homogeneização” (MELQUES et al, 2015, p.4).

Isso se refere principalmente à criança com deficiência, que tem como características, segundo Garcia (2018, p.107), “transtornos na participação da linguagem na formação de processos mentais elaborados e deficiência nas funções reguladoras e generalizadoras[...]”. É importante promover o contato direto com os objetos de estudo, fazendo com que os estudantes se tornem capazes de usar a inteligência de que dispõem e a reflexão para ampliar e resolver situações cotidianas (Batista e Mantoan, 2007). Afinal, qual seria o outro objetivo da educação senão o de promover autonomia para a vida e criticidade perante as diversas relações sociais?

2.3 FUNÇÕES COMPLEXAS DO PENSAMENTO: PLANEJAMENTO, CURRÍCULO E MEDIAÇÃO

Alunos com Deficiência Intelectual no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento geralmente apresentam limitações nas habilidades que exigem atenção, memorização, compreensão de conceitos, generalização e abstração, que são elementos fundamentais para a aprendizagem escolar em geral (WESTWOOD, 2009; LITTLE, 2009). E em relação a isso, nos seus estudos sobre o desenvolvimento, Vigotski não desprezou a importância do fator biológico e das dificuldades impostas pela deficiência, principalmente no contexto da aprendizagem. Garcia (2018), analisando os estudos de Vigotski, afirma que, no contexto da aprendizagem, os elementos maturacionais representam um papel secundário, tendo em vista a complexidade do desenvolvimento psicológico, que depende de aspectos tanto quantitativos quanto qualitativos, sendo iniciado nas funções elementares e finalizando nas funções complexas superiores.

Dito de outro modo, são os caminhos diretos e indiretos que se entrelaçam, para que a aprendizagem aconteça, porém, não é qualquer atividade, “é de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores a transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória” (VIGOTSKI, 2019 p. 57). Sendo assim, é inegável a necessidade de planejamento por parte dos docentes. Aqui também vale ressaltar novamente

a importância da mediação, dando sentido e conduzindo o estudante em direção ao que nem sempre está explícito, mas precisa estar. De acordo com Oliveira (2018, p.22), “a apreensão da deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural, não pode se dar de forma abstrata ou descontextualizada das práticas sociais (...”).

Para Vigotski, a partir da compensação, que vem a ser um caminho singular de busca pela superação de barreiras, pode-se oportunizar o acesso ao conhecimento, criar ambientes enriquecidos e oferecer múltiplas alternativas que sejam úteis a um número maior de crianças. Portanto, “o desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p.863). Em outras palavras:

a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VYGOTSKI, 2011, p. 2).

Diante do exposto, e “de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou culturais acontece pela mediação semiótica como processo de apropriação da cultura historicamente construída” (BARROCO, 2007, p. 1), em um processo de vivência entre os sujeitos e o mundo que os cerca. No entanto, mesmo sendo a mediação uma característica essencial dos processos mentais superiores, essas funções não surgem como uma descoberta e muito menos são inventadas, não é um processo intuitivo, são resultado de um processo prolongado e complexo (VIGOTSKI, 2019).

Do pensamento surge a ação e é no pensar (ato de reflexão) que se constroem os saberes e as práticas. Esses saberes são compartilhados nas relações pessoais e de trabalho, moldando essas relações e traçando o caminho a ser percorrido. É preciso levar os estudantes a refletirem, através de propostas pedagógicas planejadas e com objetivos bem elaborados, pois, “se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar” (VIGOTSKI, 2011, p.4).

Tendo em vista que a inclusão de fato é a garantia não apenas de acesso, mas também de oportunidades para que todas as pessoas aprendam, torna-se necessário analisar se o desenvolvimento das funções complexas do pensamento de alunos, com ou sem deficiência, tem sido objeto de estudo e das propostas pedagógicas, e em que proporção a escola, seus professores e sua equipe pedagógica buscam estratégias que favoreçam a aprendizagem. Na interpretação de Oliveira e Leite (2007):

Estamos diante de uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda não há de ser dadas as condições para sua operacionalização. (OLIVEIRA; LEITE, 2007, p. 2).

Na contramão do cenário político atual, a educação pública busca contribuir para transformar a sociedade, tornando-a mais justa, mais democrática, mais inclusiva. Nesse sentido, necessita-se de escolas que concebam a inclusão de pessoas com deficiência como necessária e possível do ponto de vista pedagógico. Para tanto, a teoria histórico-cultural deve ser alvo de estudos e aprofundamento por parte dos profissionais envolvidos. Outro aspecto é a importância da formação profissional no âmbito do desenvolvimento humano, pois, oferecer os mecanismos de compensação necessários parte da premissa do conhecimento prévio desse processo. Como afirmam Shimazaki; Mori (2012):

Ao trabalhar com as pessoas com deficiência intelectual, o professor pode e deve, por meio da mediação social, criar e consolidar funções que estão em fase de amadurecimento. A pessoa com deficiência intelectual, quando deixada agindo por si mesma, terá maiores dificuldades em atingir o pensamento abstrato. O professor deve ajudá-la a fazer abstrações, bem como organizar e oferecer os instrumentos necessários que possibilitem ao aluno reorganizar sua atividade cognitiva. (SHIMAZAKI; MORI, 2012, p.65).

Desse modo, o planejamento feito pelo (a) professor (a) deve ter como objetivo que o estudante desenvolva formas superiores de pensamento, de maneira que a aprendizagem não seja superficial, mas sim carregada de sentido (SANTOS, 2018), pois, “ao permanecerem intervenções pedagógicas consistentes, os alunos permanecerão em transformação de suas funções psicológicas elementares em superiores” (SANTOS, 2018, p. 173). Pode-se dizer, assim, que:

[...] é nisto que a escola deve centrar sua atenção: como se podem criar possibilidades de aprendizagem no contexto escolar, interpondo uma substancial mudança de foco, onde as dificuldades não são aprendidas simplesmente como fatores inerentes à condição biológica, mas como, também, provenientes das limitações do contexto social, no caso, escolar. (SÃO PAULO, 2012, p. 18).

Nesse contexto, a escola deve buscar meios e recursos para garantir que os estudantes sejam muito mais do que uma simples matrícula, deve sair do automático, rever conceitos e estar preparada para ensinar de diversas maneiras. Seus profissionais, na qualidade de cidadãos, devem buscar que seus direitos sejam garantidos, a fim de que tenham as condições necessárias para promover uma educação que de fato cumpra o seu papel, uma educação que verdadeiramente seja o caminho para a prática de liberdade (FREIRE, 1967).

Dessa forma, o estudo, a preparação, a apresentação da atividade, bem como o seu desenvolvimento de forma colaborativa são procedimentos que favorecem a inclusão. Assim como também possibilitam a aquisição de conceitos e “o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos” (PLETSCH; GLAT, 2012, p.8). Em relação a isso, é valido ressaltar que os profissionais da Educação precisam ter acesso aos conhecimentos teórico-práticos e todo suporte para a realização da mediação que possa de fato contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente daqueles que apresentam necessidades educacionais especiais (PLETSCH; GLAT, 2012).

Todo o movimento necessário em busca de mais qualidade nos serviços que visam proporcionar habilidades e competências ligadas ao conhecimento escolar estão intrinsecamente relacionados aos suportes, à infraestrutura, à formação dos profissionais mediadores, entre outros fatores. É possível perceber que a mediação pedagógica é necessária para ajudar no desenvolvimento de funções psicológicas superiores e, frente às demandas educacionais, proporciona maior atenção e concentração dos estudantes nas atividades (LIMA; PLETSCH, 2018), uma vez que esses estudantes não ficam “soltos” dentro das salas de aula, fazendo atividades totalmente fragmentadas.

Muitas vezes, os estudantes não são desafiados, como se o saber escolarizado, o conhecimento científico não fosse possível; assim, tem-se, mais uma vez, o fator biológico influenciando diretamente o trabalho pedagógico. Referindo-se a este aspecto, Lima e Pletsch (2018) enfatizam: “faz-se necessário oferecer estratégias e mediações pedagógicas sistematizadas e planejadas para que os alunos com deficiência intelectual não só participem, mas interajam com os colegas e construam conceitos científicos necessários para o seu desenvolvimento social” (LIMA; PLETSCH, 2018, p. 15). Daí a importância do planejamento, e com vistas ao desenvolvimento global dos estudantes, “a escola pode flexibilizar o currículo para o estudante com deficiência intelectual, a partir de metodologias inclusivas e Plano de Ensino Individualizado (PEI).” (REDIG, 2019, p.7).

2.4 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO- AEE

As diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica são instituídas através da Resolução n.4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica. O artigo 2º dessa Resolução esclarece que a função do AEE é complementar ou suplementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de

acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e para o desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). Braun e Vianna (2011, p.3) asseveram que o Atendimento Educacional Especializado

se destina a garantir a permanência do aluno na escola regular, promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio de acessibilidade física como adaptações arquitetônicas, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação. Dado o acesso, como consequência, para o ensino em si, o AEE tem como finalidade também favorecer e a organização de materiais didáticos e pedagógicos, estratégias diferenciadas, instrumentos de avaliação adequados às necessidades do aluno para que, de fato, sua permanência na escola lhe proporcione desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Durante muitos anos, o aluno com deficiência, Transtornos Globais Do Desenvolvimento - TGD e altas habilidades ou superdotação compunha apenas quantitativamente a escola. Foi somente a partir da década de 1990 que o olhar dirigido para essa população começou a mudar. O quadro das políticas públicas começou a ser alterado, resultante de discussões realizadas em nível internacional², que subsidiaram a criação das políticas públicas nacionais³, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), publicada em 2008, pelo Ministério da Educação, a qual cita, em seu artigo 54: “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. O mesmo artigo 54 cita também a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008)

Este documento passou a orientar a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros, e tem como base a Educação para a diversidade, compreendendo a Educação Especial como uma “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem”. (BRASIL, 2008, p.16).

Discorrendo sobre o atendimento educacional especializado, o documento assevera que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”.

² Políticas públicas internacionais: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção da Guatemala (1999), dentre outras.

³ Políticas públicas nacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96; Plano Nacional de Educação – PNE; Lei nº 10.172/2001, dentre outras.

(BRASIL, 2008, p.16). E na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), o AEE possibilita o encontro mais individualizado com o estudante, devido ao seu objetivo complementar e suplementar de promover a autonomia dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Sendo assim, o profissional que atua no AEE tem a oportunidade de identificar características individuais com mais facilidade, haja vista que não está diante de salas de aula muitas vezes superlotadas, tendo também a possibilidade de articular o seu trabalho com outros profissionais da escola, em especial, com os professores regentes das turmas dos estudantes matriculados no AEE e atendidos no contraturno na SRM.

Tecendo considerações sobre o trabalho pedagógico, Moscardine (2011), diz que o professor de AEE também deve promover atividades diversificadas, pois, para a promoção do acesso ao conhecimento, tais atividades devem fugir das repetições e estimular a construção de conceitos e abstrações necessárias para o desenvolvimento das funções complexas do pensamento citadas anteriormente. Torna-se igualmente imprescindível o trabalho colaborativo, de maneira que professores regentes, professores que atuam na SRM e toda a equipe escolar possam dialogar e construir, juntos, seus objetivos de trabalho e de aprendizagem, porque se considera que “a ausência de diálogo entre os docentes do ensino regular e os professores da Sala de Recursos Multifuncional inviabiliza qualquer proposta de trabalho conjunta” (MASCARDINE, 2011, p.140).

No que tange ao AEE e à dimensão histórica e cultural da deficiência intelectual, o papel mediador do professor é insubstituível, não apenas pela sua experiência, mas também pela sua qualificação; mediação essa que poderá levar os estudantes a níveis superiores de funcionamento (SÃO PAULO, 2012). Os estudantes precisam de muitos momentos e de aprendizagem com mediação pedagógica intencional, para que tenham menos dificuldade, melhorando suas capacidades e potencializando o seu desenvolvimento educacional e social (LIMA; PLETSCH, 2018).

Sendo assim, segundo Pletsch e Glat (2012, p. 12): “é preciso desviar o foco da dificuldade de aprendizagem como um problema intrínseco do aluno, para compreendê-la como fruto das interações sociais e pedagógicas estabelecidas em sala de aula”. É necessário que haja, por parte dos professores, o conhecimento prévio sobre as demandas e realidades específicas de cada estudante, visto que, mesmo diante da complexidade da sala de aula, alunos com deficiência intelectual têm mais possibilidades de ampliar suas capacidades e melhorar o seu desenvolvimento educacional presente e ocupando esses espaços.

Para realizar a inclusão dos estudantes com deficiência, é necessário pensar em estratégias que diminuam o abismo entre teoria e prática, tendo em vista que as políticas

públicas existem, contudo, o que não se tem, por vezes, são condições objetivas de materializar essas políticas. É necessário planejamento, sistematização dos conteúdos de referência a serem ensinados, a fim de diminuir o abismo entre teoria e prática. E esse talvez seja o cerne de todas as questões sobre as quais os educadores se debruçam diariamente, pois, como declara Pletsch (2014, p. 18): “[..] parece-nos que a proclamada educação em escolas chamadas inclusivas ainda não é para todos. Ademais, o suporte especializado no contraturno é insuficiente ou precário”.

No entanto, acreditar na mudança de paradigmas faz com que o trabalho docente valha a pena, acreditar que é possível, no cotidiano, desenhar e encontrar novos caminhos de acesso ao conhecimento, é a essência da educação. Não resta dúvida de que “temos em nossas mãos o protagonismo do fazer, pressionando as mudanças, exigindo que a legislação seja cumprida, ocupando os espaços vazios e por meio das lacunas, encontrar caminhos” (OLIVEIRA, 2018, p.63).

2.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO- TDIC's:

DADOS DA CONECTIVIDADE E ACESSO À REDE SOCIAL FACEBOOK

A sociedade contemporânea passou e passa por inúmeras transformações tecnológicas. Hoje, o homem pode fazer coisas que antes eram possíveis apenas em filmes de ficção, de modo que as escolas também precisam estar atualizadas em relação aos instrumentos tecnológicos exigidos pelas demandas sociais presentes e futuras. É preciso que o direito à educação seja garantido em todos os espaços possíveis. Principalmente no espaço escolar.

Por outro lado, observam-se condições nada favoráveis das escolas no país que, muitas vezes, não possuem o mínimo para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido de maneira criativa e atual (PCN, 1998). Ainda assim, é extremamente necessário realizar estudos que apontem caminhos tecnológicos possíveis e promover políticas públicas eficientes para colocar tais estudos em prática. Trata-se de uma emergência social e pedagógica. O mundo encontra-se em um processo de mudança incessante nas telecomunicações, na informática, nas relações do homem com o trabalho; são novas formas de conviver e pensar fluindo e que dependem dos diversos dispositivos informacionais existentes (LEVY, 2016).

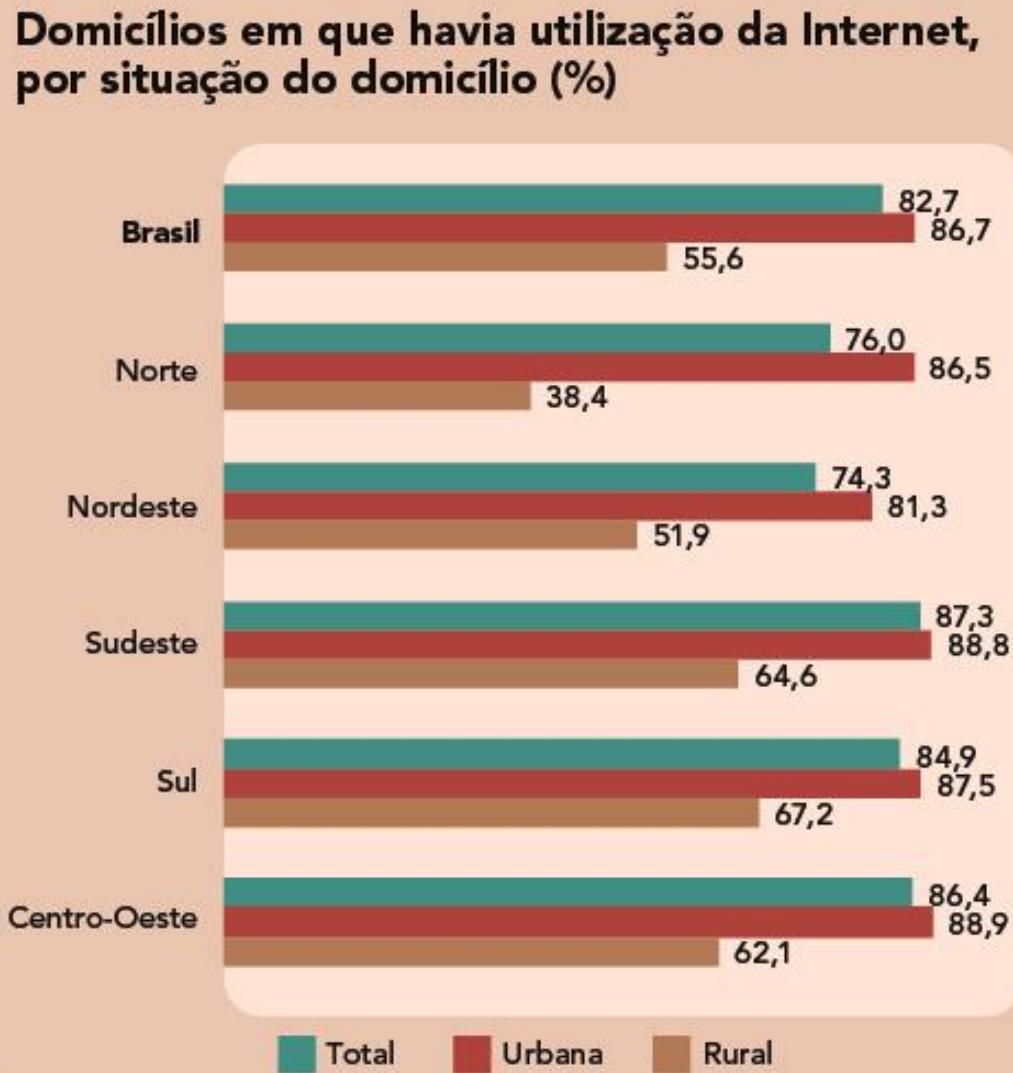
Nesse sentido, as escolas devem ser preparadas para essas novas formas de convivência, visando acompanhar o desenvolvimento tecnológico dos estudantes que trazem consigo sua própria bagagem, uma bagagem singular, uma bagagem única, diferente para cada um deles. Ainda assim, a vivência, a experiência, mesmo no plural das relações, é única e singular para

cada indivíduo e não pode ser desprezada no ambiente escolar, uma vez que, “por situar-se na mediação entre o espaço público e o privado e ter o foco de sua ação na construção e socialização de conhecimentos, valores e atitudes, a escola tem a possibilidade de ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz”. (PCN, 1998, p.127).

Tal apontamento remete às questões relacionadas aos dados de acesso e à conectividade, que são essenciais para que se possa planejar a implementação, na prática, de estudos como esse, pois, de nada adiantariam tais estudos se não partissem da realidade dos usuários e não usuários, é necessário contextualizar o momento atual, lembrando que: “Compreender a vida social na contemporaneidade requer considerar o estudo das redes sociais online já que estas alteraram profundamente nos últimos anos a forma como milhões de pessoas se comunicam e compartilham informação entre si”. (AMANTE, 2014, p. 29).

Segundo dados do site IBGEEduca, em uma publicação que teve como título: “Uso de internet, televisão e celular no Brasil”, em 2019, a internet era utilizada em 82,7% dos domicílios brasileiros. A maior parte desses domicílios fica concentrada nas áreas urbanas das Grandes Regiões do país, conforme mostra a **Figura 5** a seguir:

Figura 5: Domicílios em que havia a utilização da internet.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

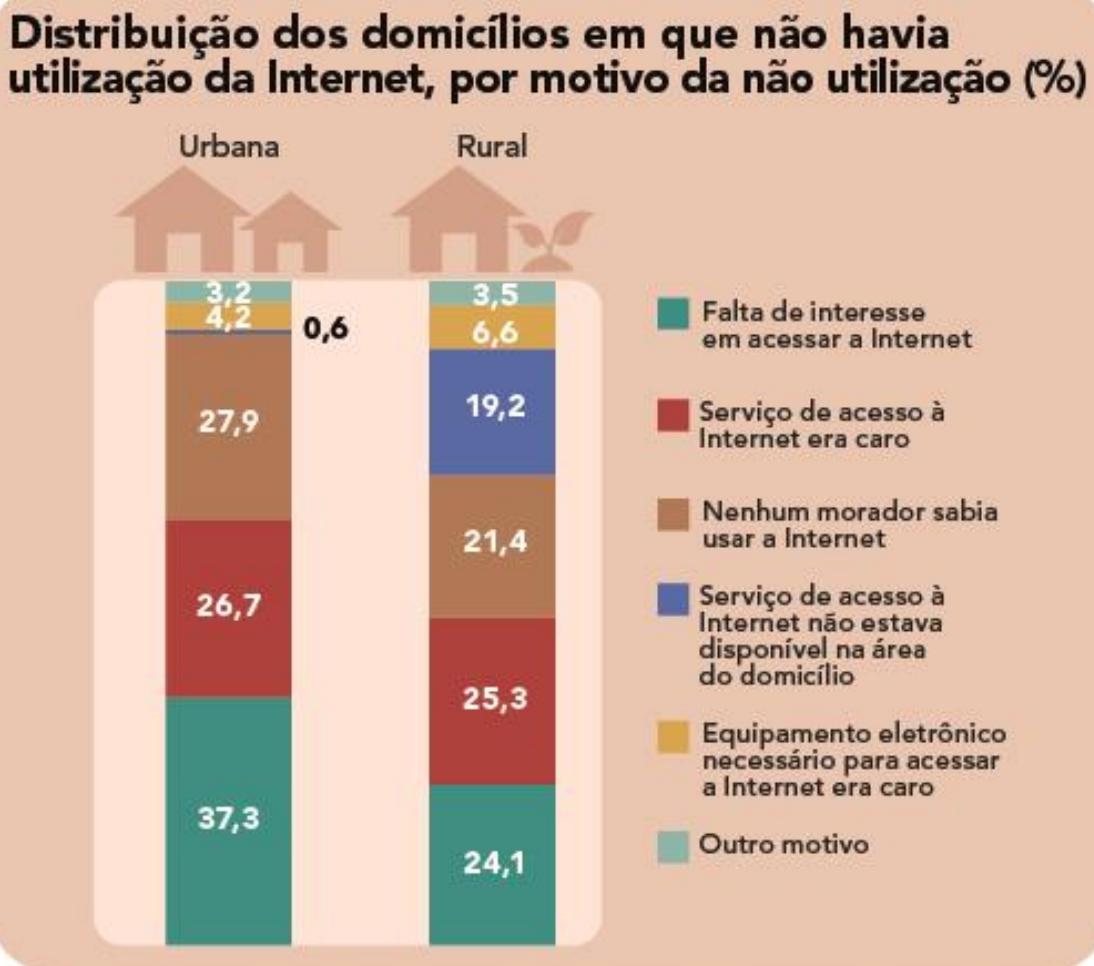
Fonte: IBGE, 2019.

A **Figura 5** apresenta um gráfico com fundo rosa claro, mostrando os dados dos domicílios em que havia a utilização da internet por situação do domicílio em percentual. A cor azul mostra o total dos domicílios; a cor vermelha, a zona urbana; e a cor caramelo, a zona rural. Os dados seguem na seguinte ordem: Brasil - total dos domicílios: 82,70%; zona urbana: 87,7%; e zona rural: 55,6%. Região norte - total dos domicílios: 76,0%; zona urbana: 86,5%; e zona rural: 38,4%. Região nordeste - total de domicílios: 74,3%; zona urbana: 81,3%; e zona rural: 51,9%. Sudeste - total de domicílios: 87,3%; zona urbana: 88,8%; e zona rural: 64,6%. Sul -

total de domicílios: 84,9%; zona urbana: 87,5%; e zona rural: 67,2%. Centro-oeste - total de domicílios: 86,4%; zona urbana: 88,9%; e zona rural: 61,1%.

Ainda de acordo com a pesquisa do IBGE Educa (2019), nas residências em que não havia utilização da internet, os motivos que mais se destacaram para a não utilização, segundo o site, foram: falta de interesse em acessar a internet (32,9%); o serviço de acesso à internet era caro (26,2%); e nenhum morador sabia usar a Internet (25,7%). Nos domicílios pesquisados localizados em área rural, um dos principais motivos da não utilização da internet foi a indisponibilidade do serviço (19,2%). Essa distribuição por zonas urbanas e zonas rurais pode ser observada na **Figura 6** que segue:

Figura 6: Distribuição dos domicílios em que não havia utilização da internet.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Fonte: IBGE, 2019.

A Figura 6 apresenta um gráfico com fundo rosa claro, mostrando a distribuição dos domicílios em que não havia utilização da internet, por motivo da não utilização em percentual.

Duas colunas: a primeira apresenta os dados da zona urbana: a cor azul mostra que 37,3% da população alega falta de interesse em acessar a internet. Na cor vermelha, 26,7% alegam que o serviço de acesso à internet era caro. Na cor caramelo, 27,9% disseram que os moradores não sabiam usar a internet. Na cor amarela, 4,2% por cento responderam que os equipamentos eletrônicos necessários para acessar a internet eram caros. Na cor azul clara, 3,2% alegaram outro motivo. A segunda coluna representa a zona rural: a cor azul mostra que 24,1% da população alega falta de interesse em acessar a internet. Na cor vermelha, 25,3% relatam que o serviço de acesso à internet era caro. Na cor caramelo, 21,4% disseram que nenhum morador sabia usar a internet. Na cor azul escuro, 19,2% alegaram que o serviço de acesso à internet estava indisponível. Na cor amarela, 6,6% por cento responderam que os equipamentos eletrônicos necessários para acessar a internet eram caros. Na cor azul clara, 3,5% alegaram outro motivo.

A pesquisa mostra que, entre os brasileiros com dez (10) anos ou mais de idade, a utilização da internet subiu de 74,7%, em 2018, para 78,3%, em 2019, segundo dados coletados no período de referência da pesquisa. Como nos anos anteriores, os menores percentuais de pessoas que utilizaram a Internet foram observados na Região Nordeste (68,6%) e na Região Norte (69,2%).

Segundo os dados, o celular é o equipamento mais usado para o acesso à internet. A porcentagem das pessoas com 10 anos ou mais de idade que acessam a internet por meio de celular e de televisão aumentou, enquanto a porcentagem das que acessam a internet por meio de microcomputador ou tablet diminuiu.

Foi apontada como principal finalidade do uso da internet a troca de mensagens. Dentre os objetivos do acesso à internet pesquisados, o envio e recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos (não e-mail) continua sendo o principal objetivo, indicado por 95,7% das pessoas com 10 anos ou mais de idade que utilizaram a rede em 2019. Segundo Valente (2014, p.2): “A presença das tecnologias digitais de comunicação e educação (TDICs) no nosso dia a dia tem alterado visivelmente os meios de comunicação e como nos comunicamos”. Antes eram as cartas escritas a mão e postas nas caixas dos correios, hoje são mensagens de texto, mensagens de voz, dentre outros.

Conversar por chamadas de voz ou vídeo foi apontado por 91,2% dessas pessoas; vindo logo em seguida, assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes (88,4%); e por último, enviar ou receber e-mail (61,5%).

O site IBGEEDU mostra que, mesmo com a modernização dos aparelhos e a implantação do sinal digital, que ainda estava em andamento em 2019, há uma grande massa

de potenciais excluídos pela extinção do sinal de TV analógico, que está sendo gradualmente substituído pelo digital. Em 2018, 86,6% dos domicílios tinham TVs com conversores (embutidos ou não). Já em 2019, este percentual subiu para 89,8%. Das Grandes Regiões do país, a Região Sudeste detém o maior percentual de domicílios com TVs com conversor que estavam recebendo o sinal digital de televisão aberta em 2019 (94,0%), e o mais baixo pertence à Região Nordeste (81,4%).

Considerando que no ano de 2020, não apenas o país, como também vários países do mundo passaram por uma pandemia causada pelo vírus da COVID-19, notícia amplamente divulgada em diversos canais de comunicação, redes sociais, blogs, sites, acredita-se que principalmente pelo novo formato de educação imposto pelo momento, que determinava o distanciamento social e a implementação do ensino remoto emergencial e, posteriormente, o ensino híbrido, pessoas, de modo especial os profissionais da educação, foram obrigadas não apenas a comprar como também a lidar com aparelhos tecnológicos que ignoravam até então. O ensino remoto emergencial acabou perdurando até o final do ano de 2021 e, em alguns casos, até o ano corrente. Acredita-se que os dados de acesso fornecidos através da pesquisa do IBGE (2019), quando atualizados, irão apontar para uma maior parcela da população conectada.

Diante dessas informações, tão necessárias para o presente trabalho, Rosa et al (2020, p.2) lembram que “a inclusão não é apenas o acesso a um recurso especializado, mas o direito de pertencer a um espaço social”, e na atualidade, sabe-se que aquele que antes apenas recebia, agora participa, faz parte, dialoga. Na percepção de Silva (2001, p.1): “vivemos a transição do modo de comunicação massivo para o interativo. Um processo em curso de reconfiguração das comunicações humanas em toda sua amplitude”. Acredita-se que todo indivíduo pode emitir e receber informações escritas, em vídeo, som, em qualquer lugar do planeta (LEMOS, 2003).

Mesmo diante das dificuldades apontadas, observa-se que a grande maioria dos estudantes tem interesse pelos aparelhos tecnológicos; muitos desses estudantes, apesar de não serem alfabetizados, sabem exatamente como fazer para entrar nas redes sociais ou navegar na internet e alcançar os seus objetivos, sejam eles: assistir desenhos, ver fotos, ouvir músicas, dentre outros. E ficam frustrados quando a proposta pedagógica se desvincula desses aparelhos, porque nesses espaços eles, aparentemente, sentem-se acolhidos e dialogam com os conteúdos. Como se pode perceber: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 13). A fim de comunicar, demonstrar ou dizer que eles também fazem parte do espaço nos qual estão inseridos física e virtualmente.

2.6 O FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO

No que diz respeito ao movimento tecnológico, este aconteceu e acontece na sociedade, primeiro, fora das escolas, e conforme citado por Romero e Souza (2008, p.2): “se hoje as escolas sentem-se surpreendidas por ele, é porque não perceberam e nem acompanharam as mudanças sociais que o geraram. Enquanto isso alguns países já discutem um quarto paradigma”. Com relação ao assunto, Mantoan (2003, pg.11) afirma que: “é inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação”. Diante deste cenário, com a presença das TDC’s, estão as redes sociais e suas diversas possibilidades, como: interagir com pessoas que fisicamente estão muito longe, em outros países e continentes, ter acesso ao registro feito por uma pessoa em um grupo ou página, ler opiniões diversas e até opinar a partir da sua experiência própria.

Todavia, o objetivo desse trabalho não é avaliar o que é certo ou errado, mas apontar a importância do processo de interação oferecido aos que comungam do prazer ou interesse de estar presentes em uma ou mais redes sociais. Qual motivo justificaria o seu não uso para fins de aprendizagem? Não seria a rede social, nos dias atuais, mais um instrumento valioso a favor do (a) professor (a)? Considera-se possível afirmar que: “inevitavelmente, a nova cultura em rede estende-se ao sistema de ensino” (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p.74). Ainda segundo os autores:

as redes sociais espaços coletivos e colaborativos de comunicação e de troca de informação, podem facilitar a criação e desenvolvimento de comunidades de prática ou de aprendizagem desde que exista uma intencionalidade educativa explícita. Estas comunidades virtuais têm-se afirmado como uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais visíveis na atualidade. (MOREIRA; JANUÁRIO, 2014, p.75).

A rede social Facebook é um dos serviços mais utilizados pela população e que apresenta várias possibilidades de interatividade, postagem, compartilhamento, botões de reação, como curtir, amar, chorar, os quais permitem que os usuários não apenas manifestem suas opiniões como também interajam nas postagens de outros usuários (SANTOS; ROSSINI, 2014). Muitas são as possibilidades geradas pela revolução tecnológica e as oportunidades que esta pode oferecer aos que estão se relacionando em rede. A Educação Especial não poderá ficar de fora das descobertas e dos estudos nessa área. Sobre a criação do Facebook, Arrington (2005), citado por Amante (2014), afirma:

Criado em 2004 por um grupo de jovens universitários de Havard (Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Eduardo Saverin e Chris Hughes), visava criar um espaço no qual as pessoas se encontrassem, compartilhassem opiniões e fotografias visando, no início criar uma rede de comunicação apenas para os estudantes da própria Universidade. Todavia, em poucos meses a rede expandiu-se entre as universidades americanas, conectando jovens de mais de 800 instituições (ARRINGTON, 2005, apud AMANTE, 2014, p. 30).

Assim, esse fenômeno, uma vez utilizado para fins pedagógicos, tendo em vista a quantidade crescente da população cada vez mais conectada, deve ser observado, estudado, e seus usos, registrados. Os dados qualitativos desses acessos e da presença das pessoas nesse ambiente não devem ser descartados, pois essa parece ser uma emergência pedagógica contemporânea. Cabe ressaltar aqui que: “A educação e a comunicação como áreas do conhecimento fluem e se atualizam de acordo com as oportunidades oferecidas pelas mais diferenciadas inovações tecnológicas” (VALENTE, 2014, p.2). Observa-se o que diz a Base Nacional Comum Curricular, BNCC (BRASIL, 2018, p.65);

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

A linguagem funciona como um mecanismo de diálogo, movimento constante e de transformação, “sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 99). O autor comprehende a linguagem como fruto da construção social e expressão de experiências, que resulta da interação humana, nascendo de um diálogo. Na atualidade, a interação humana, realizada historicamente de maneira presencial, também acontece no espaço virtual. Além disso, a rede social não precisa ser substituta do trabalho presencial, mas utilizada como ferramenta na escola, tanto nas SRM’s quanto nas salas de aula regulares, desde que sejam oferecidas condições relativas aos aparelhos e à conectividade.

Com o advento das TDIC’s e das redes sociais, surge a necessidade de investigar como acontece a comunicação, interação e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, nos ambientes virtuais, uma vez que a sociedade em que se vive hoje, em seu percurso histórico de luta pela inclusão, ainda se encontra inserida no abismo teoria x prática, e o mesmo ocorre no ambiente virtual “pois a inclusão digital está inteiramente ligada à exclusão” (VAZ et al, 2015, p.3). Tendo em vista que esse processo de desenvolvimento tecnológico é contínuo, nas

palavras de Lévy (2000, p.43): “Ciberespaço é hoje o sistema com o desenvolvimento mais rápido de toda a história das técnicas de comunicação. Ao destronar a televisão, ele será provavelmente, desde o início do próximo século, o centro de gravidade da nova ecologia das comunicações”.

E todos, sem distinção, estão inseridos nesse mesmo planeta, são sujeitos dessa mesma engrenagem, impulsionando e sendo impulsionados por todos os lados. Ainda citando Lévy (2000, p.39): “todas as grandes cidades do planeta são como os diferentes bairros de uma só megalópole virtual.”. E dentro dessa megalópole estão as pessoas com e sem deficiência. Logo, os problemas educativos específicos “devem ser colocados no centro das preocupações da formação dos jovens que, evidentemente, se tornarão cidadãos” (MORIN, 2001, p.1).

No Facebook, “com um perfil e com os recursos básicos disponíveis, é possível construir um espaço de aprendizagem estimulante” (MOREIRA; JANUARIO, 2014, p.76). É possível levar para a sala de aula as possibilidades ofertadas por essa rede social, pois esses ambientes representam, através dos seus usuários, ambientes intelectuais e culturais que podem facilitar a aprendizagem, ao mesmo tempo em que promovem a interação e a colaboração; esse é o sentimento de pertença dos seus membros (MOREIRA; JANUARIO, 2014). É como uma sala de estar virtual promovendo encontros entre grupos que têm interesses em comum, tudo isso em qualquer espaço-tempo, não importando a distância, o horário, a classe econômica, apenas gerando relações que de outra maneira jamais seriam uma realidade.

É de conhecimento comum que: “As redes sociais não são um fenômeno recente, nem tão pouco surgiu com a web, sempre existiram na sociedade, motivadas pela necessidade que os indivíduos têm de partilhar entre si conhecimentos, informações ou preferências” (MOREIRA; JANUARIO, 2014, p.74). E é justamente essa necessidade humana de partilhar que torna a rede social Facebook um espaço propício para a promoção de conhecimento, um espaço educativo que pode ser explorado de maneira mediada através do planejamento e uso de suas ferramentas, utilizando as múltiplas linguagens.

Em qual ou em quais outros espaços essa fluidez seria possível? Essa miscigenação, essa mistura e esse movimento da linguagem que em determinados espaços “configura-se o plural quando se mencionam linguagem gestual, linguagem musical, linguagem visual. Em relação a esta última, fala-se de pintura, fotografia, cinema. Têm-se aí linguagens” (PALOMO, 2001, p.3). A linguagem faz parte do ser humano e não se apresenta apenas pelo verbal; homem e linguagem são dissociáveis, pois são a manifestação de suas capacidades social e cultural (PALOMO, 2001).

Na sala de aula: folha, lápis, quadro, cadeiras enfileiradas que demonstram que os estudantes devem olhar para frente; pode ser que o (a) professor (a) leia ou conte uma história; pode ser que os alunos tenham a liberdade de falar livremente após a leitura feita pelo (a) professor (a); pode ser que tenham a oportunidade de compartilhar suas reflexões. Salas de aula são espaços plurais, porém, predominam os textos, as palavras e a escrita, do mesmo jeito que se via nas escolas dos pais e avós daqueles que hoje estão dentro delas. Como frisa Valente (2014, p.2): “ainda têm a mesma estrutura e utilizam os mesmos métodos usados na educação do século XIX: as atividades curriculares ainda são baseadas no lápis e no papel, e o professor ainda ocupa a posição de protagonista principal, detentor e transmissor da informação”.

Porém, é incontestável que a escrita e a leitura passam por transformações advindas das tecnologias digitais; agora, o texto pode ser dinâmico, ter imagem, ter som, ter movimento; uma nova linguagem complexa é a mudança proporcionada pela hipermídia (SANTAELLA, 2007). Como bem se expressa a mesma autora:

criam-se, assim, sintaxes híbridas, miscigenadas. Sons, palavras e imagens que, antes, só podiam coexistir, passam a se coengendrar em estruturas fluidas, cartografias líquidas para a navegação com as quais os usuários aprendem a interagir, por meio de ações participativas como num jogo. Esse é o princípio da hipermídia, um princípio que se instala no cerne da linguagem. Embora a hipermídia possa se configurar em suportes como o CD-Rom e o DVD, ela se constitui hoje, sem nenhuma dúvida, na rizomática e infinita linguagem das redes. (SANTAELLA, 2007, p.11).

Diante do exposto neste estudo, sobre a relação entre o homem e a aprendizagem no ambiente virtual, vale ressaltar que as tecnologias e as múltiplas possibilidades geradas pela Web permitem estratégias diferenciadas e inovadoras, que incluem ensinar os estudantes a pensar, cooperar e aprender sobre o ciberespaço, sendo o Facebook uma das redes sociais mais utilizadas do mundo (PATRICIO; GONÇALVES, 2010). Portanto: “Incorporar as redes sociais na escola parece-nos um passo inevitável para mantermos a proximidade com os nossos estudantes” (MOREIRA; JANUARIO, 2014, p.69). Convém destacar que:

Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É desta maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo (DAVID; OLIVEIRA, 1988, p.63.).

Para finalizar essas considerações, acredita-se que as tais instruções também podem ser encontradas na rede social Facebook e utilizadas por professores nas salas de aula regulares e nas Salas de Recursos Multifuncionais, desde que tenham conhecimento prévio, de preferência,

formação específica, condições de acesso à internet e acesso aos recursos tecnológicos. Pensa-se que não poderá o professor desprezar os aspectos críticos do uso dessas ferramentas em sala de aula, o que não pode justificar práticas que sejam alheias a essas tecnologias.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

O terceiro capítulo apresenta a caracterização da pesquisa, a metodologia, os procedimentos, instrumentos utilizados e a discussão dos resultados.

Essa dissertação foi submetida ao CEP/CONEP sediado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, em Presidente Prudente (SP), com parecer aprovado em 30 de setembro de 2021 sob o número CAAE: 47285321.0.0000.5402

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois suas características metodológicas encontram-se baseadas em Gil (2002, p.133), que assim define:

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.

Teve-se como perspectiva a pesquisa com os cotidianos, que busca observar e investigar aspectos qualitativos presentes no cotidiano dos participantes da pesquisa, pois é no cotidiano que se vivencia a prática, é no cotidiano que a teoria toma forma e é no cotidiano que é possível perceber a práxis. Segundo Sánchez e Vázquez (1997, p.241) “é, na verdade, atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático com a particularidade de que só parcialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

A fim de elucidar um pouco mais sobre a pesquisa com os cotidianos, pode-se dizer que o cotidiano “é aquilo que nos é dado cada dia, nos pressiona dia após dia, nos opõe, pois existe uma opressão no presente”. (CERTEAU, 1994, p. 31). É preciso levar em conta a subjetividades dos sujeitos em seus processos de aprendizagem e é no cotidiano que a práxis pode ser observada e experienciada. Pois, “para de entender a escola, é preciso que estejamos dispostos a, inteiramente, mergulhar nessa realidade: dançando/ouvindo a sua música, sentindo os seus sabores e odores, tocando profundamente o seu tecido, bem como vendo o que ela mostra e não o que queremos ver” (ALVES, 2015, p. 87).

Acredita-se que os saberes de suas práticas sociais podem ser vistos como objeto de estudo e transformados em uma metodologia que possibilite a vinculação desse estudante ao saber escolarizado de maneira lúdica e mediado pela tecnologia. Os procedimentos utilizados nessa pesquisa foram: o questionário, a avaliação diagnóstica e a entrevista semiestruturada, feita inicialmente em duas partes, sendo a primeira com os responsáveis legais pelos participantes da pesquisa e a segunda com os próprios estudantes. Sobre a entrevista semiestruturada, é possível dizer que

[...] tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (MANZINI, 2012, p.8).

Os registros das atividades foram feitos no diário de bordo e possibilitaram a elaboração de uma sequência didática disponível no Capítulo 7, voltada para a melhoria da prática profissional docente, como produto final do Programa de Mestrado.

3.2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A Unidade Escolar (UE) fica situada em uma cidade com cerca de 150. 674 habitantes (informação esta retirada do site oficial da prefeitura), localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, em um bairro periférico do município. A pesquisadora faz parte do quadro de funcionários efetivos desta UE desde o mês de maio de 2020, quando foi convocada para assumir a sua matrícula mediante um concurso público, sendo que até o ano de 2021 atuou praticamente de maneira remota durante todo o período, devido à necessidade de isolamento causada pelo vírus da COVID-19⁴, dando início ao seu trabalho de maneira presencial apenas no ano corrente (2022).

Sendo assim, com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a UE, a professora pesquisadora enviou para o e-mail da escola um formulário de elaboração própria (ver Apêndice E), em arquivo de WORD, no dia 05 de janeiro, o qual retornou respondido pela diretora geral no dia 20 do mesmo mês. Acredita-se que, ao realizar uma pesquisa, o pesquisador “deve

⁴ Segundo o site da organização Pan-americana de saúde, em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Essa decisão aprimora a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em: 17 jul. 2022.

considerar o seu entorno, ao elaborar a proposta de pesquisa, e compreender que em cada contexto onde a pesquisa for aplicada os resultados obtidos serão os mais diversos possíveis". (DELMASSO, 2012, p.17).

Diante do questionário respondido foi possível observar que a UE, além da SRM, que conta com brinquedos e jogos diversos, possui uma ampla biblioteca com o nome Carolina Maria de Jesus, e nela atua uma bibliotecária para receber os alunos, fazer a catalogação dos livros, empréstimos e também desenvolver, junto aos docentes, projetos integrados, utilizando o seu espaço amplo e acolhedor.

A UE possui também um laboratório de informática com cinco computadores em funcionamento, mas sem um funcionário específico para esse espaço até o momento. Conta com internet wi-fi, sala para os professores, depósito, almoxarifado, secretaria, sala da direção e uma cozinha para uso dos funcionários, além da cozinha e do refeitório para uso dos estudantes. Pode-se dizer que possui uma boa estrutura física, apesar de alguns dos seus espaços administrativos serem delimitados utilizando-se divisórias.

São dez salas de aula, com trinta e cinco estudantes em média, e além do pátio coberto, a escola possui também uma ampla quadra coberta, para as atividades físicas dos alunos, e banheiros masculinos e femininos para os estudantes e funcionários. A UE tem dois andares e o acesso ao segundo andar é feito através de uma rampa.

Com relação ao quadro de funcionários, conta com um corpo docente formado por vinte e uma professoras e vinte e três professores, duas diretoras, uma professora orientadora. No momento atual, dispõe de quatro auxiliares específicos para atender os estudantes com deficiência, número este bastante reduzido, pois os estudantes matriculados no início do ano eram trinta e três, e desses, pelo menos nove necessitam de apoio para as suas atividades diárias, enquanto outros estão em processo de avaliação e apresentam dificuldades específicas de aprendizagem.

Até o momento em que o questionário foi respondido, eram três monitores, quatro auxiliares de serviços gerais, três auxiliares administrativos, uma secretaria escolar e um porteiro. A UE possui transporte escolar para os alunos com deficiência e muitos fazem uso do mesmo, pois seus responsáveis trabalham e não têm condições de acompanhar os estudantes na hora da entrada e da saída da escola.

A carga horária semanal de trabalho da professora pesquisadora é de 20 horas, divididas em 16 tempos de atendimento e quatro horas para o planejamento e a formação. Durante o ano de 2022, enquanto a pesquisa estava sendo desenvolvida, a professora pesquisadora trabalhou às segundas, terças, quintas e sextas no turno da manhã. No entanto, foi necessário comparecer

à Unidade Escolar também fora do horário de trabalho para realizar a pesquisa de campo com um dos estudantes, pois o mesmo estava matriculado no período da manhã e só poderia ser atendido no contraturno escolar.

3.3 SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os estudantes participantes da pesquisa são três jovens, do sexo masculino, sendo dois com dezesseis anos de idade e um com treze anos. Todos estão matriculados em turmas regulares de ensino e na SRM no contraturno escolar. Os três apresentam Deficiência Intelectual (DI). Durante a pesquisa, um dos estudantes foi atendido fora do horário de trabalho da professora pesquisadora, pois estuda no período da manhã, sendo assim, foi possível garantir o direito ao atendimento no contraturno para fins de desenvolvimento da pesquisa.

O critério de seleção da idade seguiu a política da rede social Facebook, que estabelece o seu uso por pessoas a partir dos treze anos de idade. Dos três, dois estão matriculados no 9º ano e um, no 7º ano do Ensino Fundamental. E todos são moradores do bairro onde está situada a unidade escolar. No **Quadro 1** a seguir é possível visualizar de maneira mais objetiva o perfil dos estudantes participantes da pesquisa que, neste trabalho, serão identificados pelas iniciais dos seus nomes e pelos números de 1 a 3.

Quadro 1: Perfil dos estudantes participantes da pesquisa.

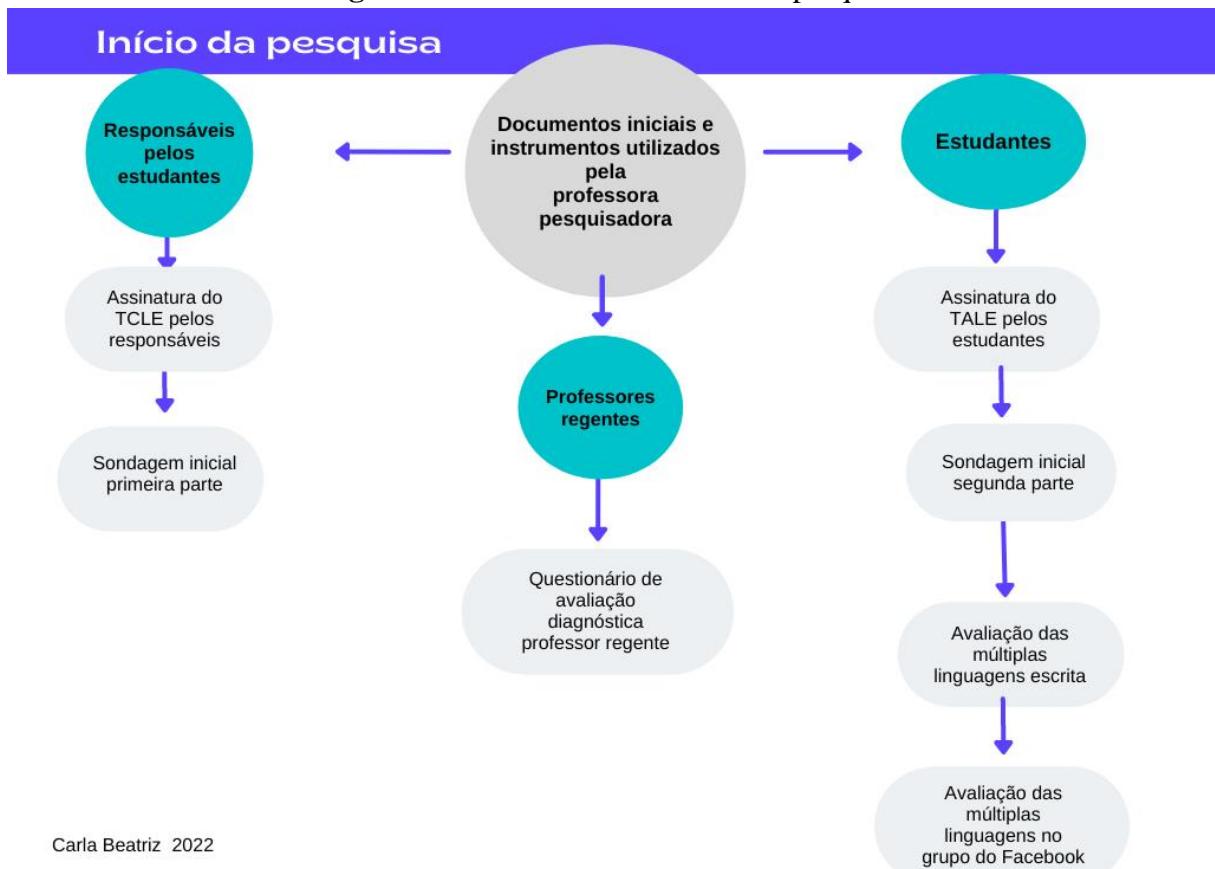
PERFIL DOS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA PESQUISA			
PARTICIPANTES DA PESQUISA	SÉRIE	IDADE	GRAU DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (De acordo com o DSM-V)
DV1	9º ano	16 anos	Deficiência Intelectual leve
DS2	7º ano	13 anos	Deficiência Intelectual moderada
RS3	9º ano	16 anos	Deficiência Intelectual leve

Fonte: Elaboração própria.

3.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

O material infográfico apresentado a seguir, na **Figura 7**, de elaboração da pesquisadora, mostra como se deu o início da pesquisa de maneira prática, os documentos iniciais utilizados e os instrumentos de pesquisa, que serão descritos de maneira individual e detalhada nos subcapítulos seguintes.

Figura 7: Procedimentos iniciais da pesquisa



Fonte: a autora, 2022.

O material infográfico da **Figura 7** ilustra os procedimentos iniciais da pesquisa e os instrumentos utilizados com as etapas do processo. Essas etapas serão apresentadas nos subcapítulos que seguem.

3.4.1 Instrumento 1: entrevista: sondagem inicial sobre as TDIC's em duas etapas

A pesquisadora, que também é professora especialista atuando na Sala de Recursos Multimídia da escola, campo de pesquisa, solicitou, através de ligação telefônica e mensagens do WhatsApp, que os responsáveis comparecessem à Unidade Escolar para os procedimentos iniciais do AEE, preenchimento de ficha de matrícula, entrevista inicial, dentre outros procedimentos. Durante esses encontros, duas mães e um pai, responsáveis legais pelos estudantes escolhidos para participarem da pesquisa, foram informadas sobre as atividades que seriam desenvolvidas, os objetivos, os riscos previstos, e tiveram acesso a todas as informações mediante a leitura, feita pela pesquisadora, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Assim, os três assinaram a autorização para que seus filhos participassem da pesquisa.

A professora pesquisadora também realizou, durante esse encontro, a entrevista parte 1. Sondagem inicial sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDIC's e o perfil dos estudantes público-alvo da pesquisa inseridos nesse contexto. Essa sondagem teve como objetivo identificar e caracterizar os alunos, considerando seus contextos, suas rotinas, potencialidades e necessidades quanto ao uso das TDIC's, haja vista que: “Qualquer reflexão sobre a escola não pode deixar de considerar o contexto histórico-social de sua inserção” (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p.18). A parte 2 da entrevista foi realizada com os estudantes no dia do primeiro encontro. E os resultados são apresentados no capítulo 5. Resultados e discussões.

3.4.2 Atividade diagnóstica: avaliação das múltiplas linguagens (AML) impressa

Dando prosseguimento à pesquisa dentro da SRM, a professora pesquisadora aplicou a atividade diagnóstica, de elaboração própria, cujo nome, para fins de registro, foi: Avaliação das Múltiplas Linguagens (AML). Essa atividade, assim como a entrevista inicial, também foi dividida em duas etapas, sendo a primeira impressa e a segunda desenvolvida no grupo do Facebook.

A atividade utilizou recursos presentes na rede social Facebook, como: gif's, reações (curtir, amar, força, triste), imagens (fotografias, obras de arte), memes, vídeos, entre outros, com o objetivo de identificar a familiaridade dos estudantes com esses recursos; a habilidade de interpretação da mensagem não verbal, linguagem figurada, piadas, ironia, gestos; a habilidade de observar, criticar e reproduzir em estórias e/ou desenhos. Os dados observados durante a aplicação da atividade foram registrados no diário de bordo.

O objetivo da primeira etapa da atividade impressa foi o de fazer uma análise diagnóstica sobre a maneira como esses estudantes percebiam a escola e seus espaços e quais seus conhecimentos sobre as reações do Facebook, se conseguiam entender e aplicar essas reações para informações do cotidiano e, posteriormente, comparar como essa atividade seria percebida no ambiente virtual. Para isso, a professora pesquisadora inseriu na AML uma sequência de reportagens e solicitou aos estudantes que escolhessem uma reação representada por Emojis, para cada uma delas, sempre justificando a escolha. De acordo com o site WSI (2021):

Emojis estão por toda parte no mundo moderno. Estamos constantemente usando emojis para nos expressar e traduzir nossas emoções em um formato digital. As reações são a forma do Facebook facilitar essa conversa emocional online. Essas reações do Facebook são uma série de emojis que as pessoas podem usar para responder a um post de alguém. As opções incluem: Gosto (Like), Amei, Ha-ha, Uau,

Grr (Zangado) e Triste. Essas reações são mais do que apenas ícones; eles ajudam a diferenciar o Facebook de outras plataformas sociais.

Na matéria do mesmo site, encontra-se a descrição dessas reações que, segundo a autora, também são utilizadas como estratégia de marketing. Algumas empresas fazem uso desses recursos para sentirem como determinado produto está sendo visto no mercado, dentre outros objetivos. Os Emojis e as reações foram os seguintes:

- 👉 Curtir = Dedão para cima
- ❤️ Amei = Coração batendo
- 🤣 Haha = Rosto rindo
- 😮 Wow = Rosto surpreso
- 😢 Triste = Rosto chorando, mostrando uma lágrima caindo
- 😡 Raiva = Rosto com face vermelha e franzindo, demonstrando a raiva

Assim como nas empresas de marketing, esse trabalho utilizou as reações do Facebook como recurso e como uma espécie de termômetro das atividades que foram elaboradas pela professora. Como um ponto de partida para as respostas das atividades e o engajamento dos estudantes.

3.4.3 Avaliação das múltiplas linguagens AML 2: grupo secreto no facebook

No dia 13 de janeiro de 2022, a professora pesquisadora abriu o grupo secreto no Facebook para que pudesse, a partir desse momento, planejar as atividades que seriam disponibilizadas mais tarde nesse espaço. Portanto, após a coleta inicial dos dados, a professora deu início ao planejamento das atividades utilizando esse espaço. Posteriormente, os participantes teriam acesso às mesmas utilizando o perfil pessoal ou o perfil da professora. O grupo foi nomeado como: “Atendimento Educacional Especializado profa. Carla Beatriz/Escola Padre”, que é a maneira como os estudantes reconhecem a escola.

O passo a passo da abertura do grupo secreto no Facebook pode ser visualizado nas **Figuras 8, 9,10 e 11** a seguir:

Figura 8: Criando um grupo secreto no Facebook 1/4



Fonte: a autora, 2022.

A **Figura 8** é a captura de tela do notebook da pesquisadora (*print*), uma seta rosa do lado esquerdo da imagem aponta para a palavra: grupos.

Figura 9: Criando um grupo secreto no Facebook 2/4



Fonte: a autora, 2022.

A **Figura 9** é a captura de tela do notebook da pesquisadora (*print*), uma seta rosa do lado esquerdo da imagem aponta para a palavra: criar novo grupo.

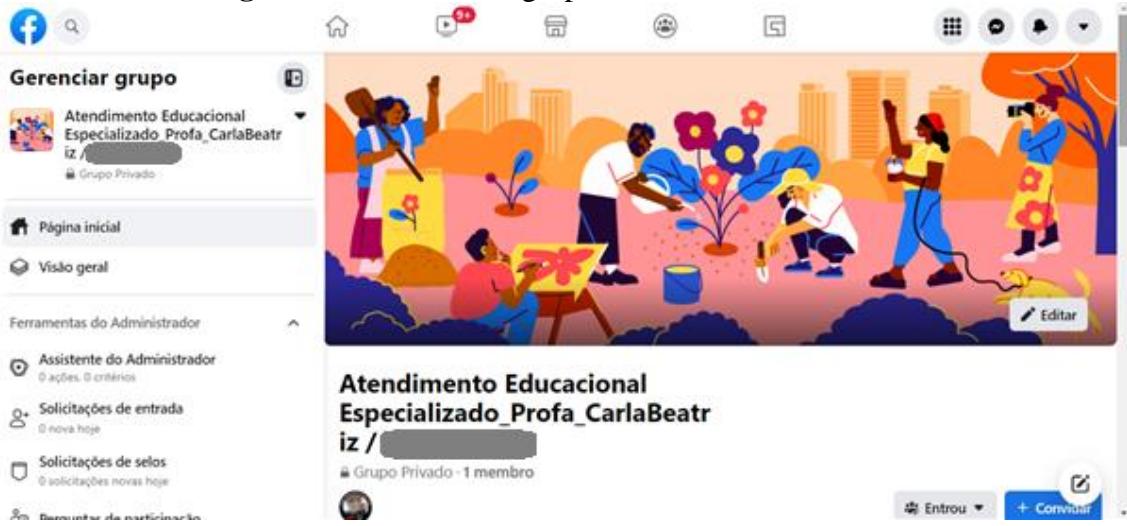
Figura 10: Criando um grupo secreto no Facebook 3/4



Fonte: a autora, 2022.

A **Figura 10** é a captura de tela do notebook da pesquisadora (*print*), três setas rosas do lado esquerdo da imagem apontam: a primeira para um espaço destinado a criação do nome do grupo, a segunda para a escolha da privacidade do grupo e a terceira para a palavra: criar.

Figura 11: Criando um grupo secreto no Facebook 4/4



Fonte: a autora, 2022.

A **Figura 11** é a captura de tela do notebook da pesquisadora (*print*), mostra a tela inicial do grupo que foi criado.

Nesse espaço virtual, o objetivo foi inserir os participantes da pesquisa para o desenvolvimento das atividades. Segundo consta na página oficial do Facebook (2022), no grupo privado “somente membros podem ver quem está no grupo e as publicações dos

membros”, o que permite maior privacidade. Para o desenvolvimento das atividades nesse ambiente foram utilizados: aparelho celular e notebook da professora pesquisadora.

A pesquisadora elaborou atividades que foram aplicadas no grupo secreto do Facebook. Essas atividades foram divididas em três encontros, sendo dois com duração de cinquenta minutos e um com duração de uma hora e meia, e durante a sua realização, pelos participantes da pesquisa, a professora fazia o registro no diário de bordo. Esses registros tiveram como foco a subjetividade dos participantes e a interpretação de comportamentos e experiências individuais. Os estudantes, durante os encontros, eram orientados a entrarem no grupo privado usando suas contas pessoais ou utilizando a conta da professora, e assim, tinham acesso à publicação específica de acordo com a aula proposta para o dia, uma vez que as mesmas eram postadas pela pesquisadora com antecedência.

Os estudantes foram estimulados a interagir virtualmente nos comentários das atividades e tinham a oportunidade de conhecer os recursos disponíveis nessa rede, como: comentários, figurinhas, gifs, quadrinhos, imagens, memes, vídeos, dentre outros, considerando-se que: “É indispensável a problematização dos modos de uso dos praticantes nos cotidianos em que vivem, buscando compreender os acontecimentos culturais”. (ALVES, 2003, p.02).

Assim, puderam interagir a partir do elemento inicial elaborado pela professora e também a partir dos elementos que surgiram posteriormente, das análises feitas com base nos conteúdos, levando-os a momentos de reflexão mediados pela professora pesquisadora. Neste sentido “os que a aplicavam/aplicam tentavam/tentam indicar a “impossibilidade” de se saber o que, de fato, se passa dentro da escola, sustentando, paralelamente, a ideia de que certas aproximações possíveis não poderiam contar senão com a inventividade dos que ao seu estudo se dedicassem”. (ALVES, 2003, p.02).

4 PROBLEMAS DA PESQUISA

“Nem tudo que reluz é ouro”

Augusto Branco.

Desde pequena eu⁵ ouvia essa frase das pessoas adultas da minha família. Ela era proferida para dizer que nem tudo que parece perfeito ou valioso, ou caro, feliz, completo, de fato era. Na verdade, ela era dita para eu entendesse que só vivendo eu saberia que nem tudo é perfeito, as pessoas têm problemas, a vida é desafiadora. Depois de adulta, e já trabalhando, essa frase pareceu fazer ainda mais sentido.

Quando se pensa em algo para realizar no ambiente escolar, se está sujeito aos outros atores que fazem parte desse grande cenário educacional. Não é possível realizar qualquer coisa sozinho nessa profissão, ou ainda, as coisas acontecem, mas não como de fato deveriam ser. Em face de todas as dificuldades encontradas pelos docentes, no cotidiano escolar, muitas coisas se justificam, porém acabam por se tornar uma barreira para o desenvolvimento de um trabalho mais coeso. Os desafios são inúmeros: desvalorização social e salarial, condições de trabalho desfavoráveis e violência dos diversos contextos (KUENZER; CALDAS, 2009), além de diversos outros desafios impostos aos profissionais diariamente e que acabam refletindo na prática docente.

Diante de tal consideração, antes de iniciar o próximo capítulo, que trata da discussão dos resultados, registrar os problemas encontrados durante a coleta de dados é o mínimo que eu poderia fazer, pois acredito que se deve propagar que: nem tudo que reluz é ouro! Para que se possa falar de educação e de qualidade no trabalho docente.

4.1 PROBLEMA 1: QUESTIONARIO DE AVALIAÇÃO PROFESSORES REGENTES

Durante a escrita do projeto, pensei nos instrumentos de pesquisa que iriam ser utilizados e elaborei todos eles. Embora tenham sido citados anteriormente, nas ilustrações a seguir é possível observá-los de maneira mais clara. Elas apresentam os instrumentos e documentos utilizados com todos os envolvidos. Assim, a **Figura 12** mostra: documento

⁵ O capítulo 4 foi escrito na primeira pessoa porque, na qualidade de professora pesquisadora, entendi que o “problema” aconteceu comigo, poderia e pode acontecer com outras pessoas, mas esse me pertence, pertence a minha pesquisa.

assinado pelos responsáveis legais dos estudantes participantes da pesquisa e aplicação do primeiro instrumento de pesquisa.

Figura 12: Instrumentos de pesquisa parte 1

Documento: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE:
Lido e assinado no primeiro encontro. Objetivo: informar sobre o desenvolvimento da pesquisa e solicitar autorização para a participação do estudante.

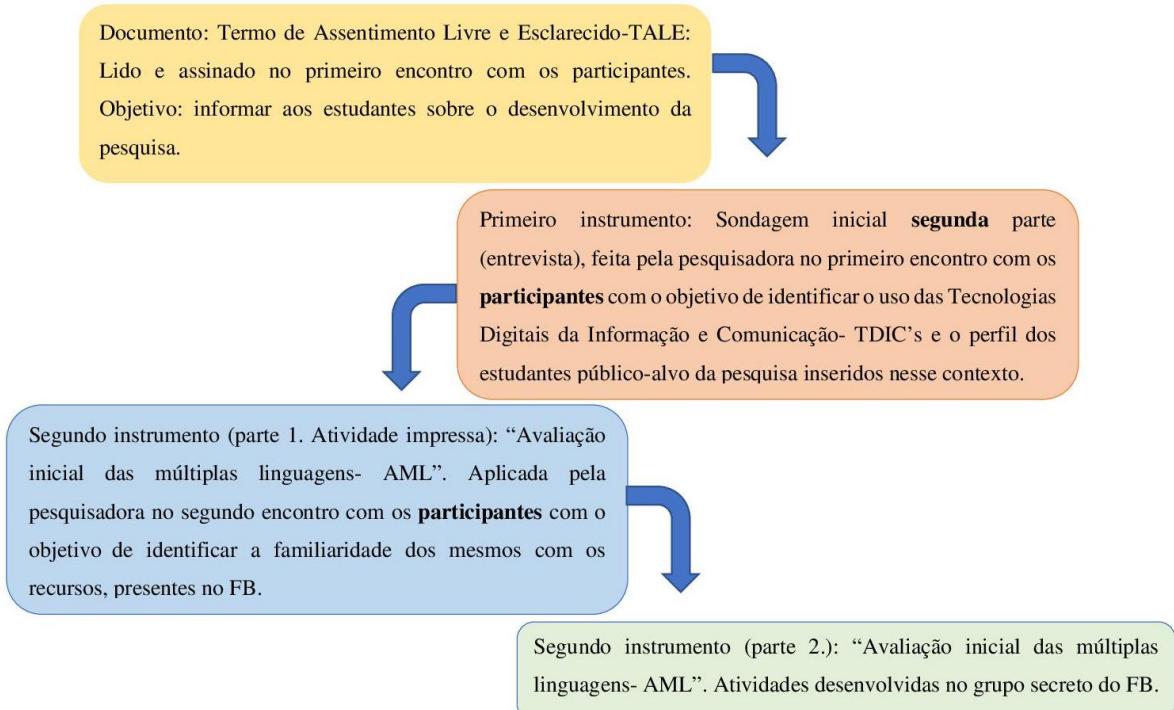
Primeiro instrumento: Sondagem inicial primeira parte (entrevista), feita pela pesquisadora também no primeiro encontro com o objetivo de identificar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação- TDIC's pelas famílias e o perfil dos estudantes público-alvo da pesquisa inseridos nesse contexto.



Fonte: a autora, 2022.

A segunda ilustração (**Figura 13**) mostra quais foram os caminhos percorridos pela pesquisadora para a coleta de dados junto aos participantes da pesquisa.

Figura 13: Instrumentos de pesquisa parte 2



Fonte: a autora, 2022.

O principal problema que encontrei nessa pesquisa está relacionado ao instrumento de elaboração própria para ser utilizado junto aos professores regentes das turmas em que os estudantes estão regularmente matriculados.

O questionário tinha como objetivo analisar a percepção e avaliação inicial dos professores regentes sobre os estudantes participantes da pesquisa, para que fosse possível traçar um perfil desses estudantes, tendo, desse modo, mais dados para apresentar nessa dissertação. Esse instrumento encontra-se, para consulta, no Apêndice B.

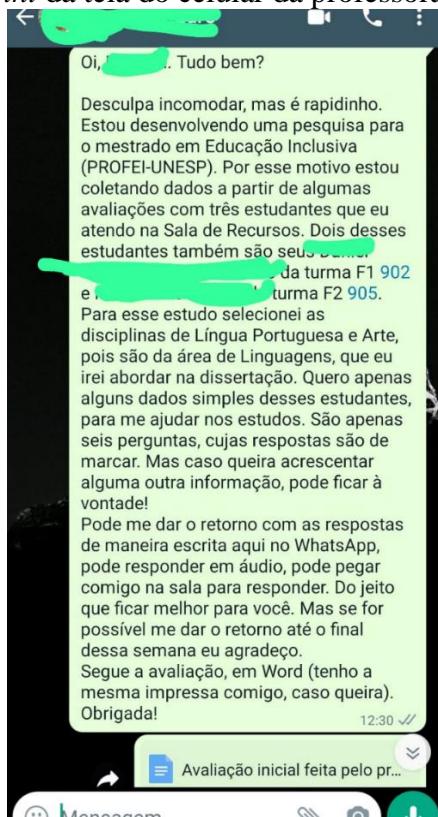
No dia vinte e oito (28) de março, enviei uma mensagem aos respectivos professores regentes de Língua Portuguesa e Arte. Devido à dificuldade de horário para encontros presenciais, além da demanda de trabalho dos mesmos, optei por utilizar o WhatsApp para o envio da solicitação. É importante destacar que essas disciplinas foram escolhidas por fazerem parte da área de Linguagens e suas tecnologias (BRASIL, 2018).

Na mensagem enviada, os professores regentes foram informados sobre a pesquisa e a necessidade do preenchimento do questionário de avaliação diagnóstica; informei a eles que eram apenas seis questões de múltipla escolha, mas expliquei que, se algum deles quisesse acrescentar alguma informação, poderia fazer isso no espaço reservado para as observações.

Houve o cuidado para que fosse um instrumento que não tomasse muito tempo para o preenchimento, um instrumento simples e prático.

Na ocasião, foi enviado anexado o questionário, no formato Word, e ressaltei que o questionário estaria disponível, já impresso, na Sala de Recursos da UE, caso algum profissional considerasse mais prático. Informei ainda que a devolutiva poderia ser feita pelo WhatsApp, ou por e-mail, ou então, o instrumento poderia ser preenchido e devolvido impresso, conforme mostra a **Figura 15** que segue.

Figura 14: print da tela do celular da professora pesquisadora.



Fonte: a autora, 2022.

Na **Figura 14** observa-se a imagem capturada onde se lê a seguinte mensagem:

Oi, [nome do professor]. Tudo bem? Desculpa incomodar, mas é rapidinho. Estou desenvolvendo uma pesquisa para o mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI-UNESP). Por esse motivo estou coletando dados a partir de algumas avaliações com três estudantes que eu atendo na Sala de Recursos. Dois desses estudantes também são seus [nome dos estudantes e das turmas]. Para esse estudo selecionei as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, pois são da área de Linguagens, que eu irei abordar na dissertação. Quero apenas alguns dados simples desses estudantes, para me ajudar nos estudos. São apenas seis perguntas, cujas respostas são de marcar. Mas caso queira acrescentar alguma outra informação, pode ficar à vontade! Pode me dar o retorno com as respostas de maneira escrita aqui no WhatsApp, pode responder em áudio, pode pegar comigo na sala para responder. Do jeito que ficar melhor para você. Mas

se for possível me dar o retorno até o final dessa semana eu agradeço. Segue a avaliação, em Word (tenho a mesma impressa comigo, caso queira). Obrigada!

A mensagem printada, foi enviada para os professores e, nesse contexto, eles poderiam avaliar inicialmente os estudantes nos aspectos relacionados às suas habilidades de leitura, interpretação de texto e envolvimento nas aulas. Ao todo, cinco (5) professores regentes foram envolvidos, sendo três de Língua Portuguesa e dois de Arte.

Infelizmente, não houve retorno de qualquer um dos docentes, nem mesmo pelo WhatsApp. Apesar disso, a pesquisa continuou acontecendo durante os atendimentos, e quase um mês após o envio da mensagem, um dos professores, durante um café na sala dos professores da unidade escolar, disse:

Me desculpa, não tive tempo para responder a sua mensagem, sobre o estudante **DS2** eu conversei com a auxiliar educacional que o acompanha e ela disse que ele já estava lendo um pouco, ele é muito quieto em sala de aula.

Ficou nítida a falta de conhecimento do professor sobre o estudante, uma vez que delegou à auxiliar educacional a função de avaliar o aluno.

Diante do exposto, tornou-se inviável utilizar esse instrumento para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.2 PROBLEMA 2: DIFÍCULDADES PARA O ACESSO À REDE SOCIAL FACEBOOK

Dentre os problemas encontrados durante a pesquisa, foi possível observar que os estudantes faziam pouco uso das redes sociais e que uma mãe e um pai, que são os responsáveis pelos estudantes **RS3** e **DS2**, respectivamente, quando estão em situação de conflito com os mesmos, proíbem o uso do celular por um longo período. Assim, a atividade final teve que sofrer uma alteração, uma vez que o previsto era que fosse finalizada pelos participantes, em suas casas, e que eles produzissem um conteúdo para postar no grupo. Por isso, optei por finalizar durante os atendimentos.

Outra dificuldade por mim encontrada foi a seguinte: os três estudantes, segundo a entrevista inicial, possuíam rede social, porém, durante a realização das atividades, constatei que apenas um participante tinha acesso à conta, os outros possuíam conta, até mais de uma, contudo, não tinham senha, conseguiam apenas ver o seu perfil, mas não conseguiam logar

(entrar) na rede para fazer as atividades, de modo que as mesmas foram feitas através da minha conta, para que fosse possível finalizar as atividades propostas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados obtidos por meio da coleta de dados. Esses resultados estão organizados por categorias e os instrumentos utilizados encontram-se nos Apêndices A e C para consulta. A pesquisa contou com três estudantes participantes, que foram identificados da seguinte maneira:

- A. **DV1**, tem 16 anos e está no nono ano do Ensino Fundamental. A responsável assinou o TCLE e a sondagem inicial parte 1. No mesmo dia, houve o primeiro encontro com o estudante, porém, em horário diferente, de acordo com os dados coletados na sondagem inicial parte 1 realizada com a responsável. O estudante convive com mais três pessoas e cada uma delas possui um aparelho celular. O domicílio possui dois aparelhos de TV, um Notebook, e a internet é via cabo.
- B. **DS2**, tem 13 anos e está no sétimo ano do Ensino Fundamental. O responsável assinou o TCLE e a sondagem inicial parte 1. De acordo com os dados coletados na sondagem realizada com o responsável, o estudante convive com mais duas pessoas e cada uma delas possui um aparelho celular. O domicílio possui um aparelho de TV e a internet é via cabo.
- C. **RS3**, tem 16 anos e está no nono ano do Ensino Fundamental. A responsável assinou o TCLE e a sondagem inicial parte 1. De acordo com a responsável o estudante convive com mais três pessoas e no domicílio há dois aparelhos de TV e dois aparelhos de telefone celular. A internet é via cabo.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE AS TDIC'S E A REDE SOCIAL FACEBOOK

Sobre o participante **DV1**, segundo a responsável, ele possui rede social Facebook, o que foi confirmado pelo estudante na sondagem inicial número 2. Ela relatou que acreditava que o filho acessava a rede social mensalmente para conversar com os amigos e o estudante também confirmou dizendo que tem pouco contato com o Facebook. De acordo com a responsável, não houve, que ela se lembresse, nenhum conhecimento compartilhado com a família a partir dessa rede social. E ainda segundo a responsável, o maior interesse do **DV1** é em jogos. Durante o primeiro atendimento ao estudante, o mesmo assinou o TALE e respondeu à sondagem parte 2. **DV1** disse que tem interesse em ver parentes e amigos e ver coisas relacionadas a animes e acredita que o Facebook serve para “publicar o que gosta, ver mensagens e vender coisas”. Ao falar sobre as redes sociais que ele conhece foram citadas: WhatsApp, Facebook, Instagram e Tik Tok.

Quando perguntado, se ele acredita que o Facebook pode ser utilizado para adquirir conhecimento e aprender, a resposta foi a seguinte:

DV1: Sim e não. Pois algumas coisas servem para aprender e outras não tem importância⁶.

A professora, então, fez a seguinte pergunta:

Professora: Como assim: “sim” e “não”? Você poderia justificar a sua resposta?

A resposta obtida foi:

DV1: No Facebook tem coisas erradas e também tem coisas boas.

Tendo em vista a temática abordada nessa dissertação, ou seja, a busca por estratégias que possam levar os estudantes a acessar o conhecimento por meio da rede social Facebook, a professora continuou estimulando a reflexão do estudante através da pergunta: E o que são coisas erradas e coisas boas? O estudante respondeu:

DV1: Coisa errada é palavrão e coisa boa é família, amigos e fotos bonitas.

Percebe-se, através das respostas, que **DV1** sabe identificar conteúdos que podem ser úteis para si, e isto contribui na realização das atividades nos ambientes virtuais. Além do mais, **DV1** é o participante mais ativo em comparação com os participantes **DS2** e **RS3**, demonstrando que ele já teve maior acesso a conteúdo e mais repertório assimilado, o que pode ter contribuído para o seu desempenho nos resultados. De fato: “A participação na cultura que cria esse espaço-tempo inter a partir do qual nos construímos subjetivamente” (VIGTSKY, 2019, p. 11). Dito de outra forma, na internet o espaço é infinito, as pessoas podem estar em vários lugares, sites, blogs, redes sociais ao mesmo tempo, a internet redefine a noção de distância.

O participante **DS2**, segundo o responsável, possui rede social Facebook, porém, estava sem acessar a rede, pois não estava com o aparelho telefônico, o que foi confirmado pelo

⁶ Todas as respostas do estudante **DV1** foram transcritas pela professora pesquisadora sem correções, exatamente da maneira que o estudante registrou, para que possam ser observadas todas as dificuldades no aspecto da escrita.

estudante na sondagem inicial número 2. O responsável relatou que acreditava que o filho acessava a rede social mensalmente para jogar e ver vídeos. O estudante confirmou, dizendo que tem pouco contato com o Facebook, que perdeu o acesso à conta e precisa fazer outra. De acordo com o responsável, **DS2** não tem o hábito de compartilhar descobertas, conversar e dar informações, por esse motivo ela não saberia responder se o filho já aprendeu alguma coisa na rede social.

Durante o primeiro atendimento ao estudante, que aconteceu no dia 17 de março, **DS2** assinou o TALE, e na segunda parte da sondagem, disse que tem interesse em jogar, compartilhar e fazer amizade e disse ainda não acreditar que o Facebook serve para aprender coisas e conhecimento. Sobre as redes sociais que ele conhece, **DS2** disse não conhecer nenhuma. No mesmo dia foi possível iniciar a avaliação das múltiplas linguagens, porém, não foi possível terminar, tendo sido necessário um segundo encontro, no dia 28 de março.

É importante ressaltar que todas as respostas do **DS2** foram transcritas pela professora pesquisadora, pois o estudante ainda se encontra em processo de alfabetização.

A respeito do participante **RS3**, segundo a responsável, ele possui rede social Facebook, o que foi confirmado pelo estudante na sondagem inicial número 2. Ela relatou que acreditava que o filho acessava a rede social mensalmente, que agora estava de castigo e não estava mais mexendo no celular e que os interesses de **RS3** eram em postar foto e arte. De acordo com a responsável, **RS3** já compartilhou, com os familiares, coisas relacionadas a arte e pintura, com as quais teve contato através da rede social Facebook. E ainda segundo a responsável, o maior interesse do **RS3**, relacionado às TIDC's, é por redes sociais e jogos.

Durante o primeiro atendimento ao estudante, o mesmo assinou o TALE e também respondeu à sondagem parte 2. **RS3** disse que não tinha mais acesso à conta no Facebook, pois havia perdido a senha, mas que os seus maiores interesses eram: ver memes, ver coisas que as pessoas postam, e completou dizendo:

RS3: Tinha um grupo chamado “Quer café” e era muito legal.

A professora pesquisadora pediu para que **RS3** procurasse o grupo no notebook da SRM. Ao encontrar, o participante mostrou vários memes e frases sobre café, ficou muito empolgado e solicitou que a professora salvasse algumas imagens para enviar através do WhatsApp, pois estava sem acesso ao aparelho telefônico no momento. Foi possível perceber que o estudante tem bastante interesse em acessar o FB. A professora apenas conduziu a pesquisa feita pelo estudante, tendo em vista que na atualidade a prática docente precisa

acompanhar as mudanças que acontecem na sociedade (BERNARDO et al, 2020). Em relação a isso, “o desafio que se coloca para a escola é o de responder não só aos estudantes que nela buscam um conjunto de saberes, mas também ao enorme desafio de formar sujeitos críticos e participativos” (ARRUDA; GOMES; ARRUDA, 2021, p.18). Portanto, entende-se que tal formação deve partir dos interesses e das vivências dos envolvidos nesse processo dinâmico e reflexivo.

5.2 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL: CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA E SOBRE REAÇÕES PRESENTES NO FACEBOOK E O CONTEXTO PARA A SUA UTILIZAÇÃO

O instrumento utilizado para a coleta dos dados apresentados em seguida, o qual é denominado Avaliação das Múltiplas Linguagens (AML), encontra-se completo no Apêndice A. Durante a realização das atividades, não houve intervenção por parte da professora, que realizou apenas a leitura das questões, e as repetiu quando foi necessário, pois o objetivo era somente o de realizar uma análise diagnóstica.

Questão número 1. Essa questão da AML solicitava que os participantes escrevessem os seus nomes completos o nome da escola e a data. A professora pesquisadora transcreveu as respostas do participante DS2, tanto na AML impressa quanto aqui nesta dissertação. Já os participantes DV1 e RS3 realizaram a escrita com autonomia.

O participante DV1, na AML parte 1, escreveu o seu nome completo com boa caligrafia, sua turma e a data, com dia, mês e ano, de maneira correta. Mas quando foi solicitado, na questão de número 1, que escrevesse o nome da escola, não soube dizer o nome completo, escrevendo apenas o primeiro nome e iniciando com letra minúscula. Foi possível observar, na questão número 2, que **DV1** possui fluência na leitura e realizou as atividades de maneira autônoma, escrevendo suas próprias respostas.

O participante DS2, na avaliação da AML parte 1, escreveu o seu nome e um sobrenome. Escreveu o nome da sua turma e a data, com dia, mês e ano, de maneira correta. Mas quando foi solicitado, na questão de número 1, que escrevesse o nome da escola, não soube dizer o nome completo, escrevendo apenas o primeiro nome. **DS2** não completou o ciclo de

alfabetização⁷ até o momento, reconhece as letras do alfabeto, mas não consegue sequenciar, tem bastante facilidade com os números, reconhecendo valores altos, sabe dar troco, reconhece a diferença entre maior e menor e gosta muito de tecnologia. Devido ao seu interesse por jogos, fala o tempo todo sobre assuntos relacionados a esse tema, principalmente sobre o jogo Free Fire. A professora transcreveu as respostas do estudante na avaliação diagnóstica escrita.

O participante RS3 escreveu o seu nome completo, sua turma e a data com dia, mês e ano, de maneira correta. Mas quando foi solicitado, na questão de número 1, que escrevesse o nome da escola, não soube dizer o nome completo, escrevendo apenas o primeiro nome. Foi possível observar, na questão número 2, que **RS3** tem fluência na leitura. Quando solicitado a ler a questão em voz alta, depois, o estudante optou por fazer uma leitura silenciosa das questões. **RS3** realizou as atividades de maneira autônoma, escrevendo suas próprias respostas.

Questão número 2. A pergunta dessa questão foi: O que você acha da sua escola e dos espaços que ela possui? Escreva tudo que você sente quando pensa na sua escola (se precisar de mais espaço escreva na parte de trás da folha).

As respostas dos estudantes foram:

DV1: os espacos da escola é bom e os professores são bom.

DS2: eu me sinto bem, ar fresco, legal.

RS3: Eu acho muito bom porque é bom estudar e muito bom pode conhecer mais pessoas e mais prof.

Nenhum dos participantes utilizou mais de uma linha para escrever a resposta solicitada pela professora, mas os três participantes demoraram alguns minutos para formular a resposta.

DV1 e **RS3**, antes de escrever, deram a resposta de maneira oral, perguntando à professora se estava certo, exatamente como se costuma observar em momentos avaliativos, quando os estudantes têm que encontrar uma resposta para as perguntas formuladas pelo professor. Eles apresentaram certo desconforto diante da quantidade de linhas da AML, como quem se pergunta: será que eu terei que escrever isso tudo? Com relação a esse aspecto, pode-se dizer

⁷ O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo (BRASIL, 2012).

que, para entender a escola é preciso ver o que ela mostra e não aquilo que desejamos ver (ALVES, 2015).

Questão número 3. Nessa questão, a professora solicitou que fossem citadas quatro coisas que deixam o estudante feliz e que ele ama fazer.

Estas foram as respostas:

DV1: trabalhar, rosa, escola e andar de bicicleta.

DS2: jogar videogame, jogar bola, televisão e dormir.

RS3: música triste, desenho, pintar quadros, ficar sozinho.

O estudante **RS3** colocou ainda outra resposta:

RS3: filme de terror.

Compreende-se que é fundamental levar em consideração o estudante como pessoa singular em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, propondo-lhe questões que inicialmente o façam a refletir sobre os seus próprios gostos e sobre suas necessidades, para só então levá-lo ao contexto plural onde as interações acontecem, mediadas pelo uso do FB. Assim também asseveram Bacich e Moran (2018):

A aprendizagem é mais significativa quando motivamos os alunos intimamente, quando eles acham sentido nas atividades que propomos, quando consultamos suas motivações profundas, quando se engajam em projetos para os quais trazem contribuições, quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las (BACICH; MORAN, 2018, p.43).

Questão número 4. A questão solicitava o seguinte: cite quatro coisas que te deixam triste.

As respostas dos estudantes foram:

DV1: ver briga, respeito, as pessoas julgando o próximo e falsidade.

Obs.: A professora pesquisadora perguntou o motivo de o estudante **DV1** ter escrito “respeito” e ele explicou que ele queria dizer: falta de respeito.

Sempre que necessário, a professora questionava as respostas dadas, levando os estudantes a refletirem sobre elas, por meio de possíveis reformulações das mesmas, pois “aprendemos quando alguém mais experiente nos fala e aprendemos quando descobrimos a partir de um envolvimento mais direto, por questionamento e experimentação (a partir de perguntas, pesquisas, atividades, projetos)” (BACICH E MORAN, 2018, p.37).

DS2: não jogar videogame, não ter coisas do jogo como roupas, personagens, não ter celular bom Android e quando perdi a conta do jogo.

RS3: perder o pai e perder o celular.

Depois de dar a sua resposta citando estes dois fatos, **RS3** disse, olhando para a professora, que não tinha mais nada para dizer ou escrever. Nesse momento, a professora precisou parar um pouco e conversar com o estudante sobre a perda recente do pai. Após dez minutos de conversa, ele disse:

RS3: vamos continuar, tia?

É importante destacar aqui a complexidade que envolve as relações e que estas são indissociáveis no que se refere à aprendizagem e às vivências pessoais. Sendo assim, não há como desvincular uma coisa da outra. Nesse sentido, Wallon (2007) destaca a existência de uma permanente ação do ser vivo e de seu meio, que acontece de maneira recíproca.

Questão número 5. Essa questão solicitava: Cite quatro coisas que te deixam chateado (a) e/ou com raiva.

Os estudantes responderam assim:

DV1: deu a mesma resposta utilizada na questão anterior.

DS2: fiquei sem bicicleta, o pneu furou, furaram a minha bola e não me deram outra, quando a minha cama quebrou do nada e quando eu perdi a conta do meu jogo.

RS3: padrasto e perder o celular.

Observa-se que o estudante **RS3** está totalmente envolvido em questões familiares e que as perguntas feitas na AML acabaram trazendo essas questões, o que fez com que ficasse mais

quieto e com a fisionomia triste. Sendo assim, ele finalizou no dia seguinte, pois não havia possibilidade de continuar os questionamentos. A professora sugeriu darem uma volta do lado de fora da Unidade Escolar e solicitou que o estudante escolhesse um tema para conversar enquanto caminhavam, com o objetivo de que ele ficasse à vontade para falar sobre as suas inquietações ou mudar de assunto naquele momento. Acredita-se que práticas parentais, contexto social, histórias familiares têm influência direta e indireta nos comportamentos e nas habilidades das crianças e dos jovens (HART et al, 1990).

Questão número 6. Nessa questão foi solicitado: Cite quatro coisas que te deixam surpreso (a).

Os estudantes responderam:

DV1: A preservação dos lugares, ser bem atendido nos lugares, e ver lugares que pode praticar esporte.

A professora perguntou se ele era mal atendido nos lugares e o que são lugares em que é possível praticar esportes. Ele assim se manifestou:

DV1: as vezes as pessoas que trabalham nos lugares tratam a gente mal e tem umas pracinhas que servem para andar de bicicleta e skate.

DS2: Ganhar um personagem de graça, ganhar um Playstation 5, ganhar um iPhone13, e ganhar uma conta muito gemada.

Ao ser perguntado sobre o que significava conta gemada, **DS2** respondeu:

DS2: uma conta muito rara tia.

RS3: nada.

Diante da resposta do terceiro estudante, a professora pesquisadora perguntou: Nada deixa você surpreso? Ele respondeu, sem nenhuma expressão no rosto:

RS3: nada.

Segundo Ferreira e Acioly-Régnier (2010, p.8, apud WALLON, 2007): “o domínio funcional cognitivo oferece um conjunto de funções que permite: [...] identificar e definir [...] significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas”. Tal afirmativa aponta para a importância da mediação nas atividades realizadas no grupo do FB, tendo em vista que possibilita o desenvolvimento das funções citadas, através de atividades que estão de acordo com a idade e série do (a) estudante, da interatividade e da mediação dessas atividades.

Questão número 7. A questão solicitava aos estudantes: Cite quatro coisas que você acha engraçado, que te fazem sorrir.

Estas foram as respostas dadas:

DV1: falar alguma coisa em graçada, ver filme em graçado, mia mãe falando a guma coisa em graçado e meu irmau fassendo cos quinha em min (colocar aqui a imagem com a resposta?).

O estudante **DS2** disse não ter quatro respostas, apenas três, para essa questão:

DS2: Pegadinhas, vídeos engraçados de pessoas dançando e o Shrek dançando.

O estudante **RS3** também só deu duas respostas para as perguntas:

RS3: memes de comédia e piadas.

A professora elaborou questões que tivessem como proposta oferecer aos estudantes um momento de autoavaliação, reflexão, autoconhecimento e busca por memórias individuais e afetividades que pudessem contribuir para as questões que seriam abordadas na etapa seguinte, partindo do princípio da individualidade para a coletividade. Wallon (1979, p.39) afirma que a “afetividade está relacionada às sensibilidades internas e se orienta em direção ao mundo social e para a construção da pessoa; a inteligência, por sua vez, vincula-se às sensibilidades externas e está voltada para o mundo”. Observa-se que as questões elaboradas pela professora visam

identificar o conhecimento dos estudantes sobre a rede social FB, através do uso dos símbolos e recursos, mas sempre levando em conta notícias da atualidade para possibilitar uma aprendizagem significativa e que vise projetar as sensibilidades internas no contexto social e externo.

Questão número 8. Nessa questão, foi feita a seguinte pergunta: Quando uma pessoa está passando por uma situação triste, como, por exemplo, enfrentando um problema de saúde, o que você sente e o que você deseja para essa pessoa?

Eles responderam:

DV1: desejo de ajudar.

DS2: ajudar.

RS3: que ela melhora rapido e a que sinto pela essa pessoa não pode ajuda muito.

Acredita-se que “O desenvolvimento das funções depende tanto de condições de maturação como de exercícios capazes de desenvolvê-las, portanto condições do meio” (DOURADO; PRANDINI, 2002, p.2). Sendo assim, considera-se que é necessário utilizar questões que levem os estudantes a pensarem nas relações sociais, tendo em vista que “o desenvolvimento não se dá de maneira linear e contínua, mas por integração de novas funções e aquisições às anteriores” (DOURADO; PRANDINI, 2002, p.3). E o FB é um espaço que permite trocas e relações de proximidade com contextos diversos.

Questão número 9. Nessa questão, os estudantes tiveram que escrever o que achavam que significava cada um dos ícones que são apresentadas na sequência (Figuras 16 e 17). O objetivo dessa questão foi apenas o de identificar se os estudantes conheciam os ícones apresentados e se sabiam como utiliza-los, sem, portanto, analisar as suas respostas.

Figura 15: emojis utilizadas como reação para os conteúdos publicados nas redes sociais 1



Fonte: Google imagens, 2022.

Na **Figura 15** observa-se, da esquerda para a direita: emoji número um - círculo amarelo com expressão de choro, uma lágrima azul logo abaixo de um dos olhos; emoji número dois - um círculo azul e dentro dele o sinal de joia (o dedo polegar levantado e os outros dobrados); emoji número três - um círculo amarelo com uma expressão de meio sorriso abraçando um coração vermelho.

Respostas para o emoji 1:

DV1: comodo que manda essa foto e como esta triste.

DS2: Triste

RS3: Triste com alguma coisa que aconteceu com ele ou com a família dele.

Respostas para o emoji 2:

DV1: Comodo a pessoa tira foto bonita e essa figura significa foto curtida.

DS2: joinha

RS3: curti sua foto no zap.

Respostas para o emoji 3:

DV1: essa foto é parecida com o coração.

DS2: Não sei.

RS3: Eu amo tudo desse planeta terra.

Figura 16: emojis utilizadas como reação para os conteúdos publicados nas redes sociais 2



Fonte: Google imagens, 2022.

Na **Figura 16** observa-se, da esquerda para a direita: emoji número quatro - círculo amarelo com expressão de raiva e a parte de cima da cabeça avermelhada; emoji número cinco - um círculo amarelo sorrindo; emoji número seis - um círculo vermelho e dentro dele a imagem de um coração branco; emoji número sete - um círculo amarelo com a expressão de assustado, boca e olhos bem abertos.

Respostas para o emoji 4:

DV1: essa figura significa como a pessoa fica com raiva

DS2: Bravo.

RS3: bravo com alguém

Respostas para o emoji 5:

DV1: como a pessoa manda essa figura é coisa em graçada

DS2: Risada

RS3: esse filme é engraçado

Respostas para o emoji 6:

DV1: o coração significa que a pessoa amou aquilo que mandou

DS2: Coração

RS3: em bolo de aniversário

Respostas para o emoji 7:

DV1: o que significa que achou em graçado

DS2: Não sei.

RS3: supresa com a novidade

A última questão da atividade diagnóstica AML impressa, de número 10, foi constituída por uma sequência de reportagens, identificadas pelas letras do alfabeto, de A até E. Solicitou-se aos estudantes que escolhessem uma reação para cada uma delas, justificando a escolha, uma vez que havia a necessidade de analisar os processos de observação e reflexão diante de situações cotidianas representadas nas questões elaboradas pela pesquisadora. Segundo Arruda, Gomes e Arruda (2021, p.18): “as escolas são espaços-tempos para criação de situações pedagógicas interativas e problematizadoras”.

A professora realizou uma leitura bem pausada de cada atividade e perguntou se eles haviam entendido a questão, para só depois solicitar a resposta.

Questão número 10. Analise as notícias abaixo, atribua uma reação para cada uma delas e explique o motivo da reação que você escolheu.

NOTÍCIA 1 (retirada do site BBC News⁸): Fortes chuvas que caíram em Petrópolis (RJ), na região Serrana do Rio, provocaram enchentes e deslizamentos na noite de terça (15/2), com pelo menos 66 mortos até o começo da tarde desta quarta-feira, segundo o Corpo de Bombeiros do Rio de Janeiro. A Prefeitura de Petrópolis decretou estado de calamidade pública.

⁸ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-60402524>

Figura 17: Homem segurando um cachorro no colo.



Fonte: BBC News Brasil, 2022.

Na **Figura 17** observa-se um homem segurando um cachorro, ambos estão sujos de lama; na parte de trás, mais um homem sujo de lama e muitos destroços no meio da lama. Os estudantes tiveram que escolher entre as seguintes reações:

- (1) curtir; (2) amei ;(3) força; (4) haha; (5) surpresa; (6) triste; (7) raiva.

As escolhas feitas por eles e as justificativas foram estas:

DV1 escolheu a reação “triste” e escreveu: eu tenho muita pena dos animais

DS2 escolheu a reação “triste” e disse: pessoas morrendo.

RS3 escolheu a reação “curtir” e escreveu: e tenho força, as pessoas salvando o cachorro e força esses deslizamentos

A rede social FB, assim como outras redes sociais, blogs, sites, dentre outros meios virtuais, é responsável pela disseminação de informações e notícias que acontecem no Brasil e no mundo. Em vista disso, a pesquisadora observou que seria importante contextualizar notícias que circulam na atualidade, pois “a rede social é, sem dúvida, um espaço de construção coletiva e individual do conhecimento que admite uma comunicação que acontece em tempos e espaços

distintos, possibilitando a flexibilidade nas relações dialógicas (COELHO, 2017, p.4). Nesse sentido, Dourado e Prandini (2002), analisando os estudos de Henri Wallon, inferem que:

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá, portanto, a partir do desenvolvimento das dimensões motora e afetiva. É a comunicação emocional que dá acesso ao mundo adulto, ao universo das representações coletivas. A inteligência surge depois da afetividade, e a partir das condições de desenvolvimento motor, se alterna e conflita com ela. (DOURADO; PRANDINI, 2002, p. 2).

NOTÍCIA 2 (retirada do site g1.com⁹): Fotógrafo que registrou a bebê 'bravinha' da Baixada Fluminense reencontra a menina 2 anos depois. "Dois anos depois do sucesso que foi esse meme nas redes sociais, hoje tive a felicidade estar mais uma vez com essa família e não resisti em fazer uma foto ao lado da famosa Isa Bravinha", publicou numa rede social Rodrigo Kunstmann, autor da famosa foto de Isabela.

Figura 18: Foto da bebê “bravinha” ao lado do fotógrafo.



Fonte: G1, 2022

Na **Figura 18** observam-se duas imagens lado a lado. Na primeira, um bebê que acabou de nascer nas mãos do médico, que o apresenta à mãe, ainda na sala de parto. O bebe está com

⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2022/02/15/fotografo-que-registrou-a-bebe-bravinha-da-baixada-fluminense-reencontra-a-menina-2-anos-depois.ghtml>

cara de bravo, sobrancelhas bem acirradas. Na segunda imagem, um homem ao lado de uma menina de dois anos, ela está com cara de brava e ele tenta imitar. As escolhas e as justificativas dos estudantes são apresentadas na sequência.

DV1 escolheu a reação “haha” e escreveu: muito engraçada essa menina

DS2 escolheu a reação “haha” e disse: engraçado

RS3 escolheu a reação “amei” e escreveu: amei a menina ela é muito bonita

Outro aspecto a ser considerado é a variedade de notícias que circulam, com características diferentes, que promovem estímulos diversos naqueles que têm acesso a elas, fazendo com que suas percepções, reações e emoções sejam constantemente influenciadas, pois “na natureza do grupo, se os elementos mudam, suas reações mudam também” (WALLON, 1975, p.20). Apesar de as respostas terem tomado um caminho de muita proximidade, acredita-se que seja por uma questão de adaptação a esse novo modo de apresentar o conteúdo. Estudos futuros podem responder melhor questões como essa.

NOTÍCIA 3 (retirada do site ce.com¹⁰): As pancadas sofridas no ringue doeram. Ainda assim, Whindersson Nunes deixou a luta contra Acelino Popó Freitas com um sorriso no rosto. Ao suportar a pressão do tetracampeão mundial e empatar em sua estreia no boxe, ficou feliz com a festa em Balneário Camboriú. Mas avisou: não vai repetir o duelo contra o amigo.

¹⁰ Disponível em: <https://ge.globo.com/boxe/noticia/whindersson-nunes-festeja-luta-contra-popo-so-nao-faco-duas-vezes-porque-nao-aguento.ghtml>

Figura 19: Foto do Whindersson Nunes.



Fonte: Globo Esporte (GE), 2022.

Na **Figura 19** observa-se que Whindersson Nunes está usando roupa de boxe, sorrindo para a foto, e na sua imagem aparece refletida em um espelho, ele está com cara de cansado e com alguns hematomas no rosto. As escolhas e as justificativas dos estudantes foram estas:

DV1 escolheu a reação “curtir” e disse: acho que ele quis aprender a lutar

DS2 escolheu a reação “haha” e escreveu: iria dar bem feito. Não sabe lutar dá nisso

RS3 escolheu a reação “curtir” e escreveu: ele ter tentado lutar com o amigo dele

Percebe-se que na imagem refletida no espelho Whindersson Nunes está com o rosto machucado e uma expressão de cansaço, contrastando com a imagem principal, em que ele sorri, passando, assim, dois tipos de informação diferentes. Nenhuma resposta dada pelos estudantes teve relação com a imagem refletida no espelho, que poderia sugerir o emprego das reações “força” ou “triste”, sendo atribuídas apenas à imagem em que Whindersson Nunes

aparece sorridente. Nenhum dos estudantes citou ou questionou a informação, fato este que remete à importância da teoria de Henri Wallon (1879-1962), baseada na forma de entender a pessoa em todos os seus aspectos: afetivo, social, biológico, intelectual, social (psicogênese da pessoa completa). Desse modo, acredita-se que é preciso promover a integração de diferentes fatores responsáveis pela constituição do homem, levando em conta os estágios do seu desenvolvimento e os conflitos por ele vivenciados, pois somente a partir do desenvolvimento desses estágios e do entendimento dos seus próprios conflitos é possível interpretar a complexidade de mensagens que trazem consigo interpretações diversas.

NOTÍCIA 4 (retirada do site claudia.abril.com¹¹): Conheça Manu Trigo, atriz de ‘Aruanas’ com paralisia cerebral Diagnosticada aos sete meses, Manu teve destaque inédito na televisão brasileira. De acordo com dados divulgados pelo último Censo (2010), 23,9% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência. Destes, 7,5% são crianças com até 14 anos. Ver essa população representada nas grandes mídias, porém, é raro. Não surpreende que Juliana Trigo, mãe da Manu, tenha ficado tão orgulhosa ao ver a filha atuando. “Infelizmente isso não é comum na dramaturgia. A participação dela mostra que todo mundo é capaz. Só precisam de uma oportunidade”, afirma.

¹¹ Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/sua-vida/conheca-manu-trigo-atriz-de-aruanas-com-paralisia-cerebral/>

Figura 20: Foto de Manu Trigo, atriz de ‘Aruanas’.



Fonte: revista CLAUDIA online, 2019.

Na **Figura 20** observa-se um homem jovem, sentado em uma cadeira branca, segurando um tablet com capa vermelha e mostrando para Manu, que está sentada em uma cadeira de rodas rosa, eles estão sorrindo levemente, ao redor, um jardim cheio de verde. As escolhas e as justificativas dos estudantes foram estas:

DV1 escolheu a reação “amei” e disse: muito bonito o rapaz lendo para ela

DS2 disse não saber qual reação escolher e respondeu: nenhuma reação

RS3 escolheu a reação “amei” e escreveu: amei essa menina ter aparecido na televisão mais poderia ter mais pessoas assim como ele na tv

A pesquisadora selecionou essa atividade com o objetivo de observar não apenas a reação diante da imagem e da notícia, mas para observar se poderia gerar outros tipos de percepção, que levassem os estudantes a uma reflexão mais aprofundada sobre inclusão e até sobre representatividade. Foi observado que apenas o estudante RS3 elaborou uma resposta mais complexa diante da atividade. O uso da imagem de uma criança buscou despertar “afetividade (interesse)” (PIAGET, 2014, p.47), tendo em vista que o mesmo autor infere que “é impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos

e vice-versa” (p.47). O estudante DS2 não soube responder a atividade, demonstrando, assim, que esta não conseguiu gerar interesse (afetividade) naquele momento.

NOTÍCIA 5 (Retirada do site Receita da vovó¹²): Vamos fazer um delicioso bolo?

Ingredientes para o bolo:

3 cenouras grandes
4 ovos médios em temperatura ambiente
 $1\frac{1}{2}$ xícara de óleo de girassol
3 xícaras e $\frac{1}{4}$ de farinha de trigo
2 xícaras de açúcar
1 colher (sopa) de fermento químico para bolos
1 pitada de sal
óleo para untar a forma
farinha para polvilhar a forma

Para a cobertura:

1 xícara de chocolate em pó
1 caixa de creme de leite
meia lata de leite condensado

Coloque no forno por 50 minutos e depois é só se deliciar.

¹² Disponível em: <https://www.receitadevovo.com.br/receitas/receita-de-bolo-de-cenoura-fofinho>

Figura 21: Bolo de cenoura com calda de chocolate.



Fonte: site Receita da Vovó, [s.d.]

A **Figura 21** representa o resultado esperado da receita: um bolo de cenoura redondo com calda de chocolate, faltando uma fatia. As escolhas dos estudantes e suas justificativas foram:

DV1 escolheu a reação “amei” e escreveu: bolo é muito bom

DS2 escolheu a reação “amei”, mudando depois para a reação “força”. **DS2** chamou a reação força de “bonequinho” e disse: muito bom!

RS3 escolheu a reação “amei” e disse: amei esse bolo e curtir o bolo e muito bom e bonito

Os três jovens apresentaram respostas similares para esta questão, não houve aprofundamento diante da imagem. Mesmo representando algo muito próximo da realidade destes estudantes, “a capacidade de elaboração e construção a partir de elementos, de fazer novas combinações com elementos conhecidos, constitui o fundamento do processo criativo” (VIGOTSKI, 2014, p. 7), elemento este que foi oferecido para que fosse possível a produção de signos e significados que resultam na promoção da imaginação e da criatividade (ALVES, 2017). Seria necessário oferecer outros elementos para o aprofundamento dessa análise.

5.3 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO GRUPO DO FACEBOOK

Após a realização da atividade diagnóstica AML primeira parte, deu-se início à segunda etapa da pesquisa, com atividades propostas já no grupo do FB, sempre utilizando o diário de bordo para o registro do desenvolvimento de todas as etapas.

Inicialmente, a professora enviou o convite para que os estudantes que participaram da pesquisa entrassem no grupo. Verificou-se que o participante **DS2** não conseguia entrar na conta, pois não tinha a senha, então, a professora fez uma pesquisa para encontrar o perfil dele e encontrou dois perfis, aparentemente antigos. Os estudantes **DV1** e **RS3** acessavam suas contas e tinham um perfil com algumas publicações. Porém, dos três, **DS2** e **RS3** demonstraram, inicialmente, através de seus perfis, pouco interesse pelo FB. Verificou-se que havia poucas publicações e a maioria delas eram atualização de fotos do perfil. Já o participante **DV1** era mais ativo no FB.

No entanto, os três participantes estavam interessados em realizar as atividades no grupo do FB. A professora explicou os procedimentos iniciais de abertura do grupo¹³ e informou que seriam realizadas algumas atividades nesse espaço. Os três receberam a informação com bastante empolgação. Para a realização das atividades, a professora pesquisadora estruturou o planejamento da seguinte maneira:

5.3.1 Primeiro encontro no grupo do FB

Tempo para o desenvolvimento: 50 minutos

Objetivos: Identificar recursos disponíveis no grupo do Facebook; utilizar recursos disponíveis no grupo do Facebook; e interagir com as publicações disponíveis no grupo do Facebook.

Atividade 1: Vídeo de apresentação, elaborado pela professora pesquisadora. No vídeo, a professora explica para os estudantes o objetivo do segundo encontro e solicita que externem uma reação, deixando livre a opção de escreverem uma mensagem abaixo do vídeo.

As reações dos estudantes foram as seguintes:

¹³ Ilustrado nas figuras 8, 9, 10 e 11

DV1: Disse sorrindo: “legal”, e curtiu o vídeo.

DS2: Colocou a mão na boca e disse surpreso, em tom de exclamação e interrogação: é você no vídeo, tia!? Não atribuiu reação. Quando a professora perguntou se ele não queria escolher uma reação antes de ir para a outra atividade, **DS2** disse que não precisava.

RS3: Quando o estudante chegou para o atendimento já estava segurando o aparelho celular nas mãos, pois na última aula a professora informou que a atividade seria realizada utilizando o aparelho celular ou o notebook da SRM. **RS3** sorriu e curtiu o vídeo em silêncio.

A professora elaborou o vídeo utilizando a própria imagem, buscando incentivar os estudantes para responderem às propostas que viriam a seguir e também para motivá-los para a atividade final, dando um sinal de que os mesmos poderiam fazer seus próprios vídeos, construir seus próprios roteiros. Piaget (2014, p. 37) acredita que “o aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprender a mais facilmente”. É fundamental despertar a afetividade dos estudantes através de atividades relacionadas ao seu cotidiano, com imagens, espaços e pessoas que façam parte das suas vivências, como, por exemplo, a professora. A afetividade envolve as emoções e se relaciona com a vontade (PIAGET, 2014). Ambas são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem.

Atividade 2: Logo após o vídeo de apresentação, a professora pesquisadora reforçou a solicitação para que os estudantes atribuíssem uma reação ou justificassem o fato de não reagirem. Foi feita uma revisão do primeiro encontro com a atividade AML, para que os estudantes relembrassem as reações e o significado de cada uma delas.

Atividade 3: Vídeo elaborado pela professora pesquisadora, apresentando os recursos disponíveis no grupo.

Atividade 4: Pedir que os estudantes digam o que acharam dessas funções do Facebook, identifiquem se eles já conheciam essas funções e o que acharam de utilizá-las, quais dentre os recursos apresentados eles acharam mais ou menos interessante, sempre solicitando que justifiquem a resposta.

Atividade 5: Solicitar que utilizem uma das funções para responder, comentando o que acharam do vídeo. Solicitar que atribuam uma reação e que justifiquem a reação escolhida oralmente.

Os estudantes fizeram comentários e atribuíram uma reação ao vídeo, como se pode verificar a seguir:

DV1: Olhou para a professora e disse: “tia eu gosto muito de fazer vídeo também”. Relatou conhecer apenas as reações apresentadas no vídeo, curtiu a apresentação e disse que não precisava comentar.

DS2: Perguntou: “tia, como faz para colocar uma seta no vídeo? ”. Demostrou muito interesse na edição do vídeo elaborado pela professora. Assistiu bastante atento, ficou sorrindo durante a apresentação. Quando o vídeo foi finalizado, **DS2** atribuiu a reação “força”. Quando a professora perguntou o motivo da escolha dessa reação, ele disse que era amor, pois o bonequinho está abraçando um coração.

A professora perguntou se ele conhecia alguns recursos apresentados, e ele disse que não conhecia. Assim, a professora fez uma revisão das reações e o significado de cada uma delas, e **DS2** mudou a reação escolhida inicialmente, de “força” para “amei”. Não quis comentar no vídeo.

RS3: Quando o estudante chegou para o atendimento, já estava segurando o aparelho celular nas mãos, pois na última aula a professora informou que a atividade seria realizada utilizando o aparelho celular ou o notebook da SRM. O estudante disse que conhecia os recursos que foram apresentados no vídeo, curtiu a apresentação e, quando a apresentação do vídeo acabou, abriu o celular e mostrou para a professora um aplicativo chamado Facemoji, dizendo que era um aplicativo de música. Relatou também que ele possuía uma conta no SnapTube, deu início à apresentação de todos os aplicativos instalados em seu aparelho telefônico, falou que queria outros, mas a memória do celular é pequena, ele tem que apagar um para instalar outro. **RS3** fez dois comentários no vídeo, sendo o primeiro: “gostei do vídeo”. E para o segundo utilizou um *emoticon* (um pictograma criado através dos sinais de pontuação, números e caracteres especiais), conforme mostra a **Figura 22** a seguir.

Figura 22: print da tela do celular da professora.



Fonte: a autora, 2022.

Para responder à questão, RS3 fez uso de conhecimentos adquiridos previamente e utilizados no FB, demonstrando a possibilidade de articular seus saberes no ambiente virtual. Nesse contexto, acredita-se que perceber a imagem e a voz da professora nos vídeos estimulou a interação do estudante na postagem. Assim, “elementos cognitivos e afetivos se interpenetram estreitamente em situações as mais variadas” (PIAGET, 2014, p.50).

5.3.2 Segundo encontro no grupo do FB

Tempo para o desenvolvimento: 50 minutos

Objetivos: Utilizar recursos disponíveis no grupo do Facebook e interagir com as publicações disponíveis no grupo.

Atividade 1: Vídeo explicando o objetivo do segundo encontro, o que são conteúdos e quais tipos de conteúdo podemos encontrar na rede social Facebook.

Atividade 2: Vídeo elaborado pela professora. O vídeo apresenta alguns espaços da escola: fachada, rampa de acesso ao segundo andar, corredor de acesso à SRM, secretaria e biblioteca.

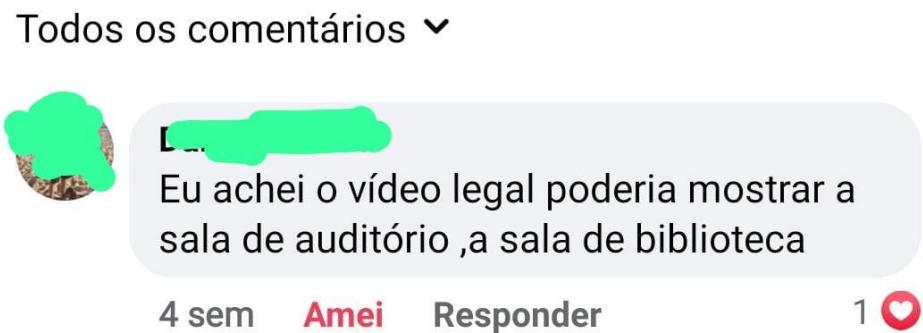
Atividade 3: Postagem em texto, feita pela professora (ou enquete), perguntando aos estudantes quais espaços acham que faltou mostrar no vídeo, quais outros eles apresentariam, se já foram nesses espaços, qual é o espaço preferido deles na escola.

Adaptação: a postagem foi feita em caixa alta para que o estudante **DS2**, que está em processo de alfabetização, pudesse identificar as letras enquanto a professora realizava a leitura.

A professora solicitou que os estudantes respondessem a essa pergunta em texto digitado nos comentários abaixo do vídeo. Ou ainda, que produzissem um vídeo ou desenho para postar nos comentários. Os estudantes deram as seguintes respostas:

DV1: Respondeu comentando na publicação feita pela professora: “eu achei o vídeo legal poderia mostrar a sala do auditório, a sala de biblioteca”.

Figura 23: print da tela da professora com o comentário do participante **DV1**.



Fonte: a autora, 2022.

DS2: Respondeu que poderia mostrar a escola toda. Ele disse: “tia, tem um cantinho na escola, lá do lado de fora que tem umas mesas e dá para a gente jogar”. **DS2** não quis desenhar durante o atendimento, disse que faria um desenho na casa dele. Solicitou à professora que fosse com ele observar o lugar para que ele pudesse desenhar depois.

RS3: Colocou a mão na cabeça e ficou pensativo durante o vídeo, e quando terminou, disse: “eu quero pintar um lugar da escola que eu gosto muito, posso? ”

A professora respondeu que iria solicitar à direção da escola algumas telas e que posteriormente ele poderia pintar os espaços que ele mais gosta da Unidade Escolar. Ele respondeu: “eu gosto muito da minha sala ela é muito bonita”. Cabe destacar aqui que: “Não há apenas uma interpretação possível para os papéis das tecnologias aplicadas ao fazer educacional” (DIAS et al, 2020, p121). De fato, quando bem utilizada, a tecnologia pode articular os conhecimentos e despertar novos interesses. Em vista disso, Alexandre e Tezani (2019) lembram que evitar os avanços tecnológicos atuais sugere um distanciamento dos interesses e das características dos estudantes e dos seus modos de ser, pensar e agir.

Atividade 4: A professora explicou que, para a próxima aula, eles iriam produzir algum conteúdo para postar no grupo. Solicitou que já começassem a pensar em alguma coisa.

Os três participantes ficaram muito motivados e fizeram comentários e perguntas:

DV1: O estudante disse que queria fazer um vídeo com animais, que ele gosta de cavalos e perguntou para a professora se poderia fazer um vídeo sobre o cavalo dele; perguntou qual aplicativo a professora utilizava para fazer a edição do vídeo e a professora mostrou o aplicativo de edição.

DS2: Esse estudante perguntou: “quando é a próxima aula, tia?”.

A professora respondeu que ele não iria esperar muito, pois seria no dia seguinte. Quando o atendimento finalizou, a professora foi acompanhar o estudante até o portão, onde sua irmã já estava aguardando. Ela se despediu e ouviu **DS2** dizendo: “irmã, a aula de amanhã vai ser muito legal, eu vou fazer um vídeo”.

É importante ressaltar que, segundo o responsável pelo participante **DS2**, o filho não tinha o hábito de compartilhar informações e não havia como saber se ele aprendia alguma coisa no ambiente virtual. Naquele momento, **DS2** estava exatamente compartilhando sua experiência com a irmã, ainda no portão da escola.

As TDIC’s estão presentes na vida das pessoas e também na vida dos estudantes; existe, por parte deles, uma vontade de estar nesse universo, desse modo, não utilizar as possibilidades geradas pelo digital é como ignorar que:

Os alunos de hoje –do maternal à faculdade –representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira, cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones

celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). (PRENSKY, 2001, p. 1).

RS3: Ele respondeu: “tudo bem tia, eu posso falar para a minha mãe”?

A professora respondeu: “Claro que pode”! **RS3** é bastante reservado, sorri pouco e claramente está passando por um momento difícil, de ordem familiar, porém, no final do atendimento, quando soube que iria produzir um conteúdo para o grupo do FB, mudou a expressão, apresentou um sorriso no rosto e movimentou o seu corpo como quem está eufórico por mostrar que poderia fazer alguma coisa muito especial, vindo dele, pensado por ele, produzido por ele. Isso deixou a professora bastante feliz também.

5.3.3 Atividade final no grupo do FB

Tempo para o desenvolvimento: Uma hora e meia

Objetivo: Criar um conteúdo para o grupo do Facebook

No atendimento anterior, a professora pesquisadora conversou com os estudantes participantes da pesquisa e informou aos responsáveis, através do WhatsApp, que o último atendimento para fins da pesquisa seria no dia seguinte e teria a duração de uma hora e meia. Assim, os três participantes da pesquisa demonstraram muito interesse em criar um conteúdo para o grupo. E no dia seguinte chegaram para o atendimento com algumas ideias, que são descritas a seguir.

DV1: O estudante queria fazer um vídeo sobre animais, porém, no último dia, disse que preferia escrever um poema para o cavalo que ele tem e que é muito amigo dele. O nome do cavalo é Joel e **DV1** escreveu na publicação do grupo, mas no dia da atividade, a conexão com a internet estava muito fraca. Desse fato depreende-se que “escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI” (BACICH; MORAN, 2018, p.51). Assim, como não foi possível fazer a postagem, o estudante printou a tela do celular para guardar o texto que ele escreveu e postar em um próximo atendimento. O texto foi o seguinte: “joel meu amigo sua

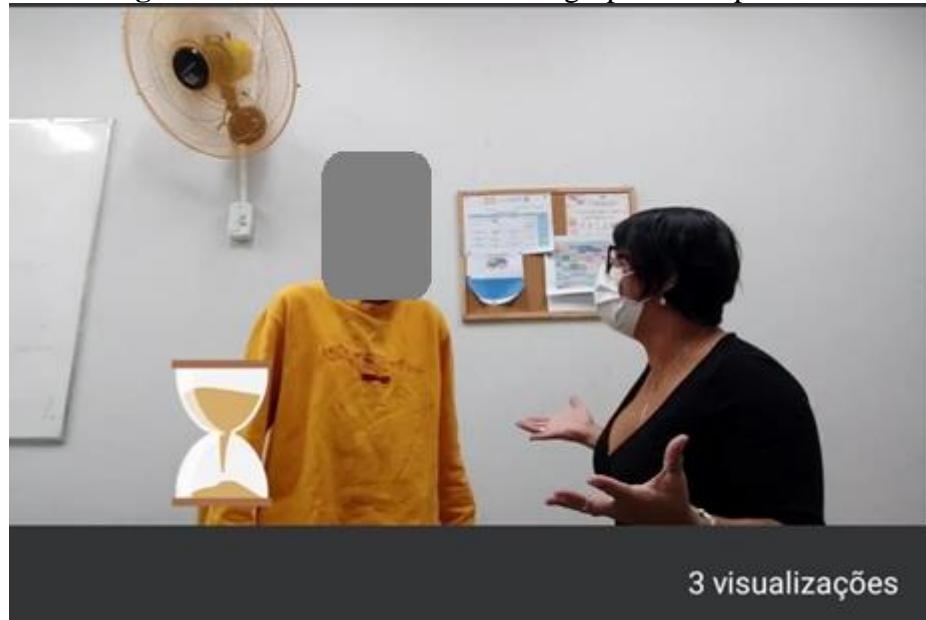
amizade é muito importante você me ouve quando to triste e também quando to feliz. Eu fico feliz com a sua amizade todo dia. Obrigado.”.

A atividade acabou sendo desenvolvida em um período de tempo mais curto do que o previsto, porém, o estudante, durante o tempo que restava para acabar o horário do atendimento, relatou sua experiência com o cavalo e com os outros animais que ele disse ter na sua casa: três cachorros e uma cabra.

DS2: O estudante quis fazer uma montagem com alguns vídeos e memes que ele assiste no YouTube, e solicitou à professora que escrevesse enquanto ele falava como seria o vídeo, dizendo exatamente o que a professora deveria falar e o que ele falaria durante a gravação. Quando terminou, pediu à professora para colocar o celular no suporte e ligar. Assim foi feita a gravação do vídeo.

Logo após a gravação, a professora colocou o vídeo no editor de vídeos e mostrou ao estudante as configurações básicas para colocar figurinhas, editar a imagem. **DS2** gostou muito da proposta e fez toda edição do material, que foi postado logo em seguida no grupo, de acordo com as imagens apresentadas a seguir.

Figura 24: Atividade final **DS2** no grupo do FB parte 1.



Fonte: a autora, 2022.

Na **Figura 24, DS2** está usando uma blusa amarela de mangas compridas, máscara branca no rosto. Ele está de frente para a professora, que está usando uma blusa de mangas, preta, ela está com os dois braços levantados, com as palmas das mãos abertas e viradas para cima.

Figura 25: Atividade final DS2 no grupo do FB parte 2.



3 visualizações • Visto por [redacted]

Fonte: a autora, 2022.

Na **Figura 25, DS2** está usando uma blusa amarela de mangas compridas, máscara branca no rosto. De frente para a professora, ele está com os dois braços na parte de trás do corpo. A professora usa uma blusa preta, máscara branca no rosto e está com os dois braços abertos.

Figura 26: Atividade final DS2 no grupo do FB parte 3.



3 visualizações • Visto por

Fonte: a autora, 2022.

Na **Figura 26, DS2** está usando uma blusa amarela de mangas compridas, máscara branca no rosto. De frente para a professora, ele está com os dois braços abertos. A professora usa uma blusa preta, máscara branca no rosto e está com os braços cruzados.

RS3: A responsável pelo estudante entrou em contato com a professora pesquisadora na hora que estava marcada para o atendimento e relatou que **RS3** estava tendo comportamentos muito agressivos em casa. Ela comentou que ele só pensava em jogar e estava respondendo muito e tratando mal a irmã, além de estar muito “preguiçoso”, não querendo mais trabalhar, por esse motivo, estava de castigo, sem celular e sem sair de casa. Ela acrescentou que, assim que ele fosse liberado, voltaria aos atendimentos. Por este motivo não foi possível finalizar a atividade com o participante **RS3**. A professora tentou conversar, mas a responsável pelo estudante estava aparentemente muito nervosa, então, a professora falou que, assim que ela quisesse, era só entrar em contato para conversar.

Portanto, julga-se necessário ressaltar aqui que este é o maior entrave, o maior desafio e o maior dos obstáculos encontrados: lidar com aquilo que não se pode alcançar quando o assunto é educação, pois são situações de diversas ordens que muitas vezes fogem da nossa capacidade de entender e resolver. O participante continua sendo estudante da unidade escolar até o final do ano, pois este é o seu último ano do Ensino Fundamental; ele continua matriculado

na SRM e, com certeza, todos os esforços serão envidados pela professora e pela Unidade escolar para que esse estudante e sua família possam ser acolhidos, ouvidos e, se possível, para que a situação seja resolvida. Nessa conjuntura é válido lembrar que:

Enquanto os adolescentes de classe média exteriorizam seus sentimentos e questionam valores e padrões morais, os de classes operárias, que enfrentam precocemente a realidade social do adulto, a necessidade de trabalho, vivem essa fase de outra maneira, pois têm de contribuir para a subsistência da família. (DOURADO; PRANDINI, 2002, p.6)

Em seus estudos sobre as pessoas com deficiência intelectual, Reis et al (2019, p.4), explicam que: “o conhecimento das suas histórias de vida será fator impulsionador do desenvolvimento de programas que contribuam para que esses indivíduos possam usufruir de uma melhor qualidade de vida, estabelecendo relações pessoais mais equânimes e participando com maior autonomia nos diversos espaços sociais”. Destaca-se que esse é um tema de suma importância para discussões futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e prendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretrivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

(FREIRE, 1996, p.28).

Em síntese, é necessário compreender o processo de desenvolvimento das crianças, e principalmente das crianças com deficiência intelectual, não apenas no seu aspecto biológico, mas também do ponto de vista do seu desenvolvimento histórico-social, que deve ser enriquecido e direcionado qualitativamente, oferecendo aos sujeitos envolvidos apoio e mediação¹⁴ que proporcionem maiores chances de aprendizagem, dando o suporte necessário e garantindo a igualdade no processo de escolarização.

Nesse sentido, é necessário e relevante o estudo da construção histórico-social e de sua ampla e rica contribuição que apontam caminhos capazes de proporcionar maiores chances de aprendizagem e até mesmo de inclusão, pois, a partir desse estudo, entende-se a importância das relações entre os pares e o acesso deles, em conjunto, à produção histórico-cultural, dando significado às vivências diversas, proporcionadas pela diversidade. Manifestando sua percepção sobre o tema, Mantoan (2011, p. 11), menciona que:

Cada aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance em todos os aspectos de sua personalidade, a partir de uma construção ao mesmo tempo social e pessoal, que vai se definindo e transmutando a sua identidade.

Este parece ser, portanto, um caminho: entender as diversas concepções acerca da deficiência que surgiram ao longo da história, os modelos, os paradigmas, a fim de que se possa,

¹⁴ A palavra mediação, aqui, foi utilizada fazendo referência às pessoas que são responsáveis pela educação formal das crianças.

na contemporaneidade, encontrar novos meios, novos horizontes. Pois existem possibilidades históricas, caminhos que se abrem à espera de mediadores capazes de entendê-los. Como muito apropriadamente ressalta Oliveira (2018, p.5): “se a possibilidade histórica é infinita para a criatividade humana, porque seria diferente para aqueles acometidos com a deficiência intelectual? Estariam eles submetidos a outras leis do desenvolvimento humano”?

Torna-se necessário discutir sobre o acesso à internet de qualidade ruim no ambiente escolar e, principalmente, sobre a falta de acesso aos aparatos tecnológicos, ou sobre a sua precariedade, pois esses parecem ser fatores que ainda geram dificuldades, assim como as condições do espaço escolar, em especial, nas escolas localizadas em bairros periféricos.

Conclui-se que existe a necessidade de que a família esteja consciente da importância do trabalho desenvolvido na SRM, haja vista “que esse serviço não se limita ao suporte para as atividades acadêmicas, mas a formação do sujeito para além dos muros da escola, ou seja, para sua inclusão social e laboral” (REDIG, 2019, p.6). Existe também uma necessidade urgente de que as famílias entendam a importância da inserção dos estudantes com deficiência intelectual no mundo cada vez mais conectado.

Para que isso seja possível, por parte dos docentes, é importante que haja um uso consciente e planejado desses espaços a fim de que os objetivos sejam alcançados, mesmo sabendo que “a situação fica ainda mais desafiadora quando esses educandos chegam ao Ensino Fundamental II e Médio” (REDIG, 2019, p.4).

A partir dessas condições de acesso, possibilitadas por políticas públicas eficientes, que de fato proporcionem às escolas infraestrutura capaz de permitir o trabalho docente de qualidade, torna-se possível fazer o uso pedagógico do Facebook com jovens de 13 anos ou mais. Para isso, os professores devem tomar os devidos cuidados relacionados à autorização dos responsáveis para a participação dos estudantes nesse espaço, sendo importante também oferecer orientação às famílias. Acredita-se que esses estudantes terão muitas histórias para contar e, principalmente, produzirão muitos conteúdos que serão compartilhados com seus familiares, de modo que todos se beneficiarão da experiência vivida por esses estudantes, em um novo espaço de aprendizagem, e do conhecimento ali adquirido por eles.

7 PRODUTO FINAL: A REDE SOCIAL FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO E RECURSO PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o uso da rede social Facebook, na Sala de Recursos Multifuncionais, como espaço educativo por alunos com DI matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, o que deu origem a essa sequência didática. Sobre a primeira publicação abordando a sequência didática no Brasil, de acordo com Souza (2020, p.31 apud CRISTOVÃO (2006) e GONÇALVES E BARROS (2010)): “ocorreu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998, sendo utilizado para o estudo de gêneros da Língua Materna, bem como de outros conteúdos e componentes curriculares”.

O modelo de sequência didática adotado nesse estudo foi baseado nas pesquisas de Souza (2020), sendo que as pesquisas realizadas pela autora foram embasadas em Zabala (1998), Franco (2018), Brasil (2012) e Leal (2013). Em relação a isso, a proposta de sequência didática apresentada nesse trabalho também aponta para a possibilidade de sua utilização em outros contextos e cenários, podendo ser adaptada e utilizada de acordo com a realidade dos envolvidos neste processo de ensino aprendizagem (SOUZA, 2020).

Ao aplicar a unidade didática, é importante levar em conta a pluralidade existente nas salas de aula regular e também nas salas de recursos, pois os estudantes são pessoas com individualidades, habilidades e necessidades diferentes. Torna-se fundamental realizar as adaptações que contemplam essa individualidade. É importante ainda destacar, segundo Costa e Mendonça (2019, p.4):

A importância da Zona de Desenvolvimento Proximal, que refere-se aos processos mentais que estão em construção na criança, ou que ainda não amadureceram, salientando que o que a criança faz com ajuda hoje, amanhã poderá realizar sozinha, devido as constantes transformações do domínio psicológico.

Ao compreender a rede social Facebook como espaço de possibilidades para a aprendizagem, o (a) estudante passa a ter mais um recurso e um espaço para o seu desenvolvimento cognitivo, a partir do momento que esse espaço lhe é apresentado de maneira pedagógica. Assim, os professores de todas as disciplinas podem e devem utilizar outras estratégias e conteúdos relacionados as suas disciplinas e “intervir para a melhoria no processo

ensino e aprendizagem e oportunizando situações para que o educando assuma uma postura reflexiva, tornando-se sujeito do processo de ensino e aprendizagem” (FRANCO, 2018, p. 153).

A seguir apresenta-se o modelo estruturante da sequência didática baseado em Souza (2020).

7.1 SEQUENCIA DIDÁTICA- SD

PÚBLICO-ALVO: Estudantes com 13 anos ou mais, matriculados nos finais do Ensino Fundamental, público-alvo ou não da Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva.

TEMA: O FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO

OBJETIVO GERAL: Reconhecer a rede social Facebook como um espaço educativo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1-Identificar recursos disponíveis no grupo do Facebook
- 2- Utilizar recursos disponíveis no grupo do Facebook
- 3- Interagir com as publicações disponíveis no grupo do Facebook
- 4- Criar um conteúdo para o grupo do Facebook

LOCAL INDICADO PARA O DESENVOLVIMENTO: Sala de recursos multifuncional, laboratórios de informática e sala de aula regular.

RECURSOS TECNOLÓGICOS:

- Grupo do Facebook
Notebook
Celular
Aplicativos de edição de vídeo
Câmera fotográfica (do aparelho celular).

RECURSOS FÍSICOS:

Folha de papel A4

Lápis

Lápis de cor

Giz de cera

Caneta

Borracha

DURAÇÃO: A duração total da SD será de 4 horas e 40 minutos, sendo dividida em: um encontro de 1h30min para a atividade diagnóstica, dois encontros de 50 minutos cada para o desenvolvimento das atividades e um encontro de 1h30min para a atividade final.

7.1.1 Procedimentos Iniciais:

O (a) professor (a) responsável deverá certificar-se com antecedência de que todos (as) os (as) estudantes têm mais de 13 anos. E principalmente se possuem uma conta e acesso à rede social Facebook. Assim, deve criar com antecedência o grupo secreto¹⁵, explicar aos (às) estudantes os objetivos de cada encontro para o desenvolvimento da SD e adicionar os (as) estudantes antes do início das atividades no grupo. Poderá desenvolver uma aula prévia para a criação das contas para os estudantes que ainda não possuem, com o auxílio dos estudantes que já possuem ou com o apoio de alguma pessoa da família ou responsável. Sugere-se que a família seja informada e preencha uma autorização para as atividades que serão desenvolvidas nesse espaço.

7.1.2 Introdução

Sobre a sequência didática (SD), de acordo com Zabala (1998, p.18), vem a ser: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Portanto, essa SD propõe 4 encontros: o primeiro será reservado para avaliação diagnóstica e os outros 3, para as atividades, sendo o último, para a atividade final. Cada aula deve ser organizada de acordo com um dos objetivos específicos da SD, tendo em

¹⁵ Assista ao vídeo como criar um grupo secreto no Facebook. Disponível em: <https://youtu.be/ZxucpX2Zwy4>

vista alcançar o objetivo geral. No entanto, o docente poderá dar continuidade ao grupo após a sua criação, realizando atividades periódicas planejadas por ele, a fim de proporcionar aos estudantes um ambiente de aprendizagem virtual bastante atraente e interessante.

7.1.3 Desenvolvimento

PRIMEIRO ENCONTRO

TEMPO: 1 HORA E 30 MINUTOS

OBJETIVO: Realizar uma atividade de diagnóstica.

Primeiramente, é preciso conhecer o que o estudante já sabe, para, a partir desse ponto, seguir com a proposta, de modo que seja uma aprendizagem significativa. Além disso, “há que se levar em consideração as funções que ainda não estão consolidadas” (PDE, 2014, p.12). Nesse contexto, também Vieheneski e Carletto (2013, p.7) citam a importância do trabalho do professor ao comentar que “ele é o mediador, que vai fazer as articulações dos alunos com os conteúdos, que organizará as atividades para que o estudante comprehenda os conceitos científicos e construa conhecimentos, partindo dos saberes prévios”.

Esse é o objetivo do primeiro encontro, seja com o estudante ou com a turma: que o professor saiba o ponto de partida para que possa prosseguir. Essa atividade encontra-se disponível no Apêndice A. Trata-se do primeiro instrumento utilizado nessa pesquisa (Avaliação das Múltiplas Linguagens - AML etapa 1 impressa). Os detalhes referentes ao modo como essa avaliação foi aplicada, bem como os seus objetivos, encontram-se nessa dissertação. É importante ressaltar que a mesma deve ser adaptada à realidade de cada turma e/ou estudante e o tempo para a sua aplicação pode variar de acordo com a adaptação realizada.

SEGUNDO ENCONTRO

TEMPO: 50 MINUTOS

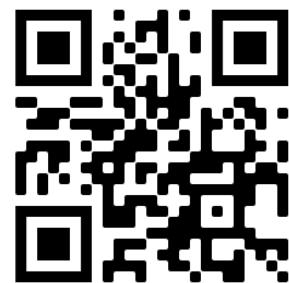
OBJETIVO 1: Identificar recursos disponíveis no grupo do Facebook, utilizar recursos disponíveis no grupo do Facebook e interagir com as publicações disponíveis no grupo do Facebook

Atividade 1: Vídeo de apresentação em que deve ser apresentado para os (as) estudantes o objetivo do encontro. O professor deverá solicitar que os (as) estudantes atribuam uma reação, deixando livre a opção de escreverem uma mensagem abaixo do vídeo. Para essa atividade, o

professor poderá montar o seu próprio material (vídeo, foto, texto), sendo o material apresentado abaixo apenas utilizado como sugestão.

Assista em: <https://youtu.be/VbJVwvKl83o>

Acesse pelo QR code



Atividade 2: Logo após o vídeo de apresentação, solicita-se que os estudantes digam quais reações eles conhecem, fazendo uma revisão do primeiro encontro, para que os estudantes relembram as reações e o significado de cada uma delas. Os estudantes devem escolher uma dessas reações e justificar a escolha. Na imagem a seguir é possível visualizar as reações e a descrição.



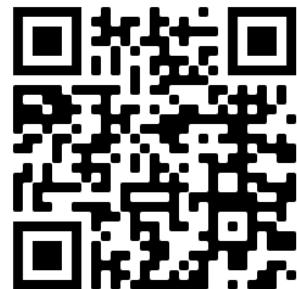
A imagem apresenta emojis (figuras) numerados de um a seis. Na ordem: número um – UAU; número dois – TRISTE; número três – RAIWA; número quatro – HAHA; número cinco – CURTIR; número seis – AMEI.

Adaptação: Caso seja uma turma numerosa, os estudantes podem ser divididos por grupos, de acordo com a reação escolhida para fazerem a justificativa da escolha.

Atividade 3: Elaborar um vídeo para postar no FB, apresentando os recursos disponíveis na rede social. O vídeo abaixo, elaborado pela professora pesquisadora, apresentando os recursos disponíveis no grupo secreto da rede social Facebook, é uma sugestão de material.

Assista em: <https://www.youtube.com/watch?v=NPcVDF5fwnw>

Acesse pelo QR code



Atividade 4: Promover uma roda de conversa sobre o que os estudantes acharam dessas funções do Facebook, identificar se eles já conheciam e o que acham de utilizá-las, questionar quais dentre os recursos apresentados eles acharam mais ou menos interessante, sempre solicitando que justifiquem a resposta. Caso seja no atendimento individualizado, a proposta é a mesma.

Atividade 5: Solicitar que utilizem uma das funções para responder, nos comentários, o que acharam do vídeo que acabaram de assistir. Solicitar que atribuam uma reação e solicitar que justifiquem a reação escolhida oralmente.

TERCEIRO ENCONTRO

TEMPO: 50 MINUTOS

OBJETIVO 2: Utilizar recursos disponíveis no grupo do Facebook e interagir com as publicações disponíveis no grupo.

Atividade 1: Postar um texto ou um vídeo explicando o objetivo do segundo encontro e explicando o que são conteúdos nas redes sociais e quais tipos podemos encontrar na rede social Facebook.

Atividade 2: Elaborar um vídeo apresentando os espaços da sua Unidade Escolar e postar no grupo com antecedência, para que o (a) estudante reconheça esse espaço. Assistir ao vídeo com a turma ou no atendimento individualizado. Caso as atividades sejam feitas em grupos maiores, solicitar que a turma participe, comentando e curtindo os conteúdos uns dos outros.

Atividade 3: Postagem em texto (ou enquete), perguntando aos estudantes quais espaços eles acham que faltou mostrar no vídeo, quais outros eles apresentariam, se já foram nesses espaços, qual é o espaço preferido deles na escola.

A postagem pode ser feita em caixa alta para os estudantes que estão em processo de alfabetização e pode ser lida para os estudantes que ainda não leem.

Atividade 4: Solicitar que os estudantes respondam à pergunta anterior, da atividade 3, digitando nos comentários abaixo do vídeo, ou que respondam em vídeo ou façam um desenho para postar nos comentários. O desenho deverá ser contextualizado com a atividade e os (as) estudantes devem responder às perguntas feitas anteriormente.

Atividade 5: É o momento de explicar que no próximo encontro (de preferência no dia seguinte) eles terão que produzir algum conteúdo para postar no grupo, que é a vez deles, de escolherem alguma coisa para colocar (postar), para que o professor ou a professora possa também reagir, como eles fizeram anteriormente. Solicitar que eles pensem em alguma coisa, que usem a imaginação e tragam ideias para poderem construir juntos o conteúdo na próxima aula, e informar que eles podem solicitar a opinião de alguém da família caso for necessário.

QUARTO ENCONTRO (atividade final)

TEMPO: 1 HORA E 30 MINUTOS

OBJETIVO: Criar um conteúdo para o grupo do Facebook.

Atividade: Construção do estudante, uma publicação feita por ele ou ela. Essa atividade pode ser adaptada, da maneira que o professor ou a professora achar melhor, o importante é dar várias opções, oferecer recursos, incentivar a criatividade, construir junto. Assim que os ou as estudantes finalizarem essa atividade, será o momento de compartilhar com o grupo de alunos que fará parte dessa SD, deixar que deem suas opiniões, escutar, trocar e se divertir.

7.1.4 Procedimentos Avaliativos:

A avaliação será processual, através da observação e do registro das atividades desenvolvidas. Para Freire (1992, p. 83-84): “O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. [...] A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura de chuva”.

<p>ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO: Obs.: para o preenchimento do(a) professor(a), que irá aplicar a SD e fazer as adaptações</p>	
--	--

“É cada vez mais difícil ensinar e, sobretudo, fazer aprender”.

(PERRENOUD, 2000, p.15).

Porém,

*“Eu prefiro na chuva caminhar, que em dias frios em casa me esconder
Prefiro ser feliz embora louco, que em conformidade viver”.*

Martin Luther King

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. Sentidos e significados da alfabetização e letramento de adultos com deficiência intelectual. 2015. 163 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7151>. Acesso em: 21 mar. 2022.

ALEXANDRE, Mariana dos Reis; TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Um olhar sobre a prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental e o uso de tecnologias: pontos e contrapontos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [s.l.], v. 16, n. 42, p. 169-184, 2018.

ALVES, Adriana Gomes. **Eu fiz meu game:** um framework para criação de jogos digitais por crianças. 2017. 288 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Vice-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosDoutorado/Attachments/142/Adriana%20Gomes%20Alves.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

ALVES, Nilda. **Praticantepensante de cotidianos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Organização e introdução de Alexandra Garcia e Inês Barbosa de Oliveira; textos selecionados de Nilda Alves.

AMANTE, Lúcia. Facebook e novas sociabilidades: contributos da investigação. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmea (org.). **Facebook e Educação:** publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 27-46. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/c3h5q>. Acesso em: 5 jan. 2022.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AAIDD). Intellectual disability: definition, classification and systems of supports. 11th ed. Washington: AAIDD, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; GOMES, Suzana dos Santos; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Mediação tecnológica e processo educacional em tempos de pandemia da Covid-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1730-1753, jul./set. 2021. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14788>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14788>. Acesso em: 10 ago. 2022.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social?. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1574>. Acesso em: 7 maio 2022.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAKHTIN, M. M.. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2014

BALDWIN, Cheryl. **Como usar reações no Facebook como uma estratégia de marketing.** 2021. Disponível em: <https://www.wsiworld.com.br/blog/como-usar-reas-no-facebook-como-uma-estratgia-de-marketing>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski:** implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101588>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana L. Limaverde *et al.* **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. p. 13-42.

BERNARDO, Klebson Felismino; SILVA, Talita Costa Soares; AMORIM, Laiane Pereira; BORGES, Arleciane Emilia de Azevêdo; BARROS, Victor Kennedy Almeida. O uso do facebook enquanto espaço pedagógico. ***Brazilian Journal Of Development,*** Curitiba, v. 6, n. 1, p. 838-846, jan. 2020. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n1-058>. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/5919/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; TANAJURA, Laudelino Luiz Castro. A Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollet: aproximações e especificidades metodológicas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca,** Santos, v. 7, n. 13, p. 10-23, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/408>. Acesso em: 17 abr. 2021.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, v. 16, n. 68, p. 272-287, 30 out. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646499>. Acesso em: 25 nov. 2021.

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, ano 131, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 jan. 2022.

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, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 190, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano de ensino individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (org.). **Educação especial e inclusão escolar:** reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica: EDUR, 2011. p. 23-34.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COELHO, Geiziane Pereira. As Redes Sociais como Ferramenta de Interatividade no Âmbito Educacional: um estudo sobre a utilização do facebook. **Redin: Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara, v. 6, n. 1, p. 1-11, out. 2017. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/605>. Acesso em: 17 nov. 2022.

COSTA, Lorena Simão da; MENDONÇA, Maria das Graças Estanislau. As defctologias na perspectiva de Vygotsky e o auxílio das tecnologias para a verdadeira educação inclusiva. **Revista Transformar**, Itaperuna, v. 13, n. 2, p. 189-194, ago./dez. 2019. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/273>. Acesso em: 16 jul. 2022.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setubal e; ESPOSITO, Yara L.. Papel e valor das interações sociais em sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p. 49-54, nov. 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1168>. Acesso em: 13 mar. 2022.

DIAS, Robson; LAUS-GOMES, Victor; CUNHA, Célio da (org.). **Políticas de educação e mídia.** Brasília, DF: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. 200 p.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun. 2013.

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. Henri Wallon: psicologia e educação. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 5, p. 23-31, ago. 2012. Revistas Integradas Campos Salles. ISSN 2316-3852.
<http://dx.doi.org/10.22287/ag.v0i5.110>. Disponível em:
http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110. Acesso em: 16 out. 2022.

FACEBOOK. Qual é a diferença entre um perfil, uma Página e um grupo no Facebook? [s.d.]. Central de Ajuda. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/help/337881706729661>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **InCantare: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 2, p. 132 –144, jul. 2011.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 36, p. 21-38, maio 2010. ISSN 1984-0411. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17577>. Acesso em: 17 nov. 2022.

FRANCISCO, Cicero Nestor Pinheiro. A difusão de novas competências pela BNCC: os multiletramentos e o ensino da linguagem na era das novas tecnologias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 16., 2018, Pernambuco. **Anais [...]**. Pernambuco: Sistema Fecomércio / Sesc / Senac PE, 2018. p. 1-14. Disponível em:
<https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2018/index.html>. Acesso em: 7 jun. 2022.

FRANCO, Donizete Lima. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de Física moderna no Ensino Médio. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./abr. 2018. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.
<http://dx.doi.org/10.18554/rt.v0i0.2664>. Disponível em:
<https://seer.ufmt.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2664>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-24.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTES, Rejane de Souza; PLETSCH, Marcia Denise; BRAUN, Patricia; GLAT, Rosana. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p. 79-96.

GARCIA, Dorceley Isabel Bellanda. Aprendizagem e desenvolvimento das funções complexas do pensamento e a deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. In: SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (org.). **Deficiência e inclusão escolar.** 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2018. p. 97-113.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Ruthie Bonan; LHULLIER, Cristina. Representação social da deficiência intelectual na relação entre psicologia e educação. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 44, p. 93-102, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/34324>. Acesso em: 8 dez. 2021.

HART, Craig H.; LADD, Gary W.; BURLESON, Brant R.. *Children's Expectations of the Outcomes of Social Strategies: relations with sociometric status and maternal disciplinary styles.* **Child Development**, [s.l.], v. 61, n. 1, p. 127-137, fev. 1990. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/1131053>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1131053>. Acesso em: 6 maio 2022.

IBGEEDUCA. **USO DE INTERNET, TELEVISÃO E CELULAR NO BRASIL.** [201-?]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-television-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1982.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, mar. 2016.

LEMOS, André. Cibercultura: Alguns pontos para entender nossa época. In: LEMOS, André; Cunha, Paulo (org.). **Olhares sobre a Cibercultura.** Porto Alegre: Sulina, 2003. p. 11-23.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva:** por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2016. 208 p. (Coleção Trans).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Marcela Francis Costa; PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de alunos com deficiência intelectual sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista On Line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 872-899, 1 dez. 2018. Edição Especial 2. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11918>. Acesso em: 6 jan. 2022.

LITTLE, Mary E.. *Teaching Mathematics: issues and solutions. Teaching Exceptional Children Plus*, [s. l], v. 6, n. 1, p. 1-15, out. 2009. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ875420.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

MACEDO, Wilza Karla Leão de. Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES – CONLIRE, 1., 2009, Ilhéus. **Anais Eletrônicos [...]**. Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, 2010. p. 1-6. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2003. (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, Marília, v. 10, n. 1, p. 31-36, dez. 2005. Suplementos.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114753>. Acesso em: 3 jul. 2022.

MELQUES, Paula Mesquita. **O uso de objetos educacionais no ensino de Física e suas relações com o processo de inclusão.** 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92355>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MELQUES, Paula Mesquita; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; ROCHA, Naiara Chierici da. O estágio e a abordagem CCS na formação do professor especializado em deficiência intelectual a partir de um curso de especialização do programa REDEFOR. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO, 13., 2015, Pernambuco. **Anais [...]**. Pernambuco: Sistema Fecomércio / Sesc / Senac PE, 2015. p. 1-13. Disponível em: <https://www.pe.senac.br/congresso/anais/2015/index.html>. Acesso em: 21 mar. 2022.

MENDES, E. G.. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. (org.). **Educação Especial Inclusiva:** conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; PLETSCH, Marcia Denise; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Educação especial e/na educação básica:** entre especificidades e indissociabilidades. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

MIRANDA, Marilia Gouvea de. Igualdade, equidade e diferença: termos em confronto nas políticas educacionais. In: *ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN*, 1., 2014, Tandil. *Memorias*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de La Provincia de Buenos Aires, 2014. p. 1-15. Disponível em:
<https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/220>. Acesso em: 12 jul. 2022.

MOREIRA, José António; JANUÁRIO, Susana. Redes sociais e educação: reflexões acerca do Facebook enquanto espaço de aprendizagem. In: PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmáe Oliveira dos (org.). **Facebook e educação:** publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 67-84. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/c3h5q/pdf/porto-9788578792831-05.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo, Brasília: Cortez/UNESCO, 2001.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais.** 2011. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90257>. Acesso em: 5 jan. 2022.

OLHER, Roseli; GUILHOTO, Laura Maria de Figueiredo Ferreira. Educação inclusiva e a transição da escola especial. **Revista Deficiência Intelectual**, São Paulo, n. 4-4, p. 6-11, jan./dez. 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual:** dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Representações sociais sobre educação especial e deficiência:** o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 323 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102261>. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qPTwL95XGXGRxP3PRz5y7vC/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2021.

OLIVEIRA, Érika Soares de; MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. Currículo e diversidade: os desafios da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 309-325, maio 2011. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3734>. Acesso em: 6 dez. 2021.

OLIVEIRA, Mayssara Reany de Jesus. **O Facebook como tecnologia favorável aos multiletramentos de alunos com deficiência intelectual:** um estudo de caso. 2015. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Letramento e Práticas Interdisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/17193>. Acesso em: 9 dez. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 62-73, dez. 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso em: 5 jan. 2022.

PALOMO, Sandra Maria Silva. Linguagem e linguagens. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 9-15, dez. 2001. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/272>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PASSO FUNDO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Atendimento Educacional Especializado - AEE: segundo o texto da política de educação especial, na perspectiva inclusiva seesp/mec; 01/2008. Passo Fundo: SME, 2008. Disponível em: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/AEE_Apresentacao_Completa_01_03_2008.pdf. Acesso em: 6 mar. 2022.

PATRÍCIO, Maria Raquel; GONÇALVES, Vitor. Facebook: rede social educativa?. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TIC E EDUCAÇÃO, 1., 2010, Lisboa. **Actas [...]**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2010. p. 593-598. Disponível em: <http://ticeduca2010.ie.ulisboa.pt/resumos/pages/artigos/ArtigosC/118.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

PAVEZI, Marilza; MAINARDES, Jefferson. Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015). **Interacções**, Santarém, v. 14, n. 49, p. 153-172, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaaap.pt/interaccoes/article/view/16161>. Acesso em: 6 jan. 2022.

PENITENTE, Luciana Aparecida de Araújo; DEL-MASSO, Maria Candida Soares; CASTRO, Rosane Michelli de. Processos de pesquisa e de estudo e a formação de professores: alguns aspectos teórico-metodológicos. **Revista Diálogo Educacional**, [online], v. 12, n. 37, p. 681-699, 11 jul. 2012. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.7197>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4690>. Acesso em: 2 fev. 2022.

PESSOA, Regina Ribeiro; MACHADO, Socorro Balieiro. A importância do uso do computador no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da 3ª etapa da educação de jovens e adultos da escola estadual Joanira Del Castillo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 232-257, 1 jan. 2019. Universidade Federal do Oeste do Para. <http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n1id722>. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/722>. Acesso em: 25 maio 2022.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 22, n. 81, p. 1-25, 11 ago. 2014. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/1616/1325>. Acesso em: 17 dez. 2021.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193–208, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3847>. Acesso em: 8 jan. 2022.

PONTES, Eliane Cristina; GUARALDO, Luciana de Araújo Nascimento. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Superintendência de Educação. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR, 2014. p. V.1. (Cadernos PDE). Versão Online. ISBN 978-85-8015-080-3. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unespar-paranavai_ped_artigo_eliane_cristina_pontes.pdf. Acesso em: 26 jul. 2022.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, Denise Meyreles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira Marin, 2013. p. 105-126.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. e45/ 1-19, 3 abr. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x35721>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35721>. Acesso em: 10 jun. 2022.

REDIG, Annie Gomes. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual**. Curitiba: Appris, 2016.

REIS, Joab Grana; ARAÚJO, Suéllen Melo; GLAT, Rosana. Autopercepção de pessoas com deficiência intelectual sobre deficiência, estigma e preconceito. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. e103/ 1-16, 12 nov. 2019. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x33882>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33882>. Acesso em: 23 abr. 2022.

RIO DAS OSTRAS. Departamento de Jornalismo - ASCOM. Prefeitura Municipal de Rio das Ostras. **Rio das Ostras foi a terceira cidade que mais cresceu no Estado**. 2019. Disponível em: <https://www.riodasostras.rj.gov.br/rio-das-ostras-foi-a-terceira-cidade-que-mais-cresceu-no-estado-do-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ROMERO, Rosana Aparecida Silva; SOUZA, Sirleine Brandão de. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE*, 8., 2008, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2008. p. 3091-3104. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/447_408.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

ROSA, Carla Marielly *et al.* Inclusão no Ensino Superior e o uso de Tecnologias Assistivas: uma avaliação com base nas percepções de discentes de licenciatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-22, 8 jul. 2020. Publicação Contínua. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41129>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTAELLA, Lucia. As Linguagens como antídotos ao midiacentrismo. **Matrizes**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 75-97, 15 out. 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38178>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SANTOS, Edmá Oliveira dos; ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré. Comunidade REA-Brasil no Facebook: um espaço de ativismo, autorias, compartilhamentos e inquietações. *In:* PORTO, Cristiane; SANTOS, Edmá Oliveira dos (org.). **Facebook e educação:** publicar, curtir, compartilhar [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2014. p. 85-112. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/c3h5q/pdf/porto-9788578792831-06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, João Paulo dos Passos. **Jogos educacionais no desenvolvimento das funções psicológicas superiores em crianças com deficiência intelectual**. 2018. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2018/2018%20-%20Joao%20Paulo%20dos%20Passos%20Santos.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2022.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Diretoria de Orientação Técnica (DOT). **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos - (RAADI)**. São Paulo: SME/DOT, 2012. 304p.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Atendimento educacional especializado à pessoa com deficiência intelectual. *In:* SHIMAZAKI, Elsa Midori; PACHECO, Edilson Roberto (org.). **Deficiência e inclusão escolar**. Maringá: Eduem, 2012. p. 55-68.

SILVA, Aline Cardoso da. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual:** contribuições para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Área de Concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3031>. Acesso em: 8 jun. 2021.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 42-49, 30 maio 2001.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa: a educação presencial e a distância em sintonia com a era digital e com a cidadania. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24., 2001, Campo Grande. **Anais Eletrônicos [...]**. São Paulo: INTERCOM - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001. p. 1-20. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, Valeria de Oliveira; SANTOS, Edmá Oliveira dos; GOMES, Raquel Colacique. e-Acessibilidade: desafios para educação. In: SIMPÓSIO NACIONAL DA ABCIBER, 5., 2011, Florianópolis. **Anais Eletrônicos [...]**. São Paulo: Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura - ABCiber, 2011. p. 1-13. Disponível em: <https://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/380.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

SILVA, Waltercléa Pereira da. Educação 4.0 e o professor: uma análise sobre o modelo de educação continuada e inovadora através das tecnologias. **Amazon Live Journal**, Recife, v. 2, n. 4, p. 1-22, 8 out. 2020. Disponível em: <https://amazonlivejournal.com/educacao-4-0-e-o-professor-uma-analise-sobre-o-modelo-de-educacao-continuada-e-inovadora-atraves-das-tecnologias/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SOUZA, Barbara Fernandes da Silva de. **Objetos de Aprendizagem:** reflexões e construção de sequências didáticas para a educação infantil. 2020. 194 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais, Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32435>. Acesso em: 17 maio 2022.

UNA-SUS. **Você sabe o que é equidade?** 2015. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/voce-sabe-o-que-e-equidade>. Acesso em: 17 jan. 2022.

VALENTE, José Armando. A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. **Revista Unifeso – Humanas e Sociais**, Teresópolis, v. 1, n. 1, p. 141-166, 2014. Disponível em: <https://www.unifeso.edu.br/revista/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VAZ, Ana Carolina de Sousa; PEREIRA, Vanessa de Castro Bersot; ANDRÉ, Bianka Pires; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de. A rede social digital Facebook e a discriminação racial no ciberespaço. **Revista Científica Interdisciplinar Linkscienceplace**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 1-17, 28 mar. 2015. LinkSciencePlace. <http://dx.doi.org/10.17115/2358-8411/v2n1a1>.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; CARLETTTO, Marciah Regina. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 525-543, dez. 2013. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/112>. Acesso em: 12 maio 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Organização de Michel Cole *et al*; tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1994.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. Tradução de Claudia Berliner.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança.** São Paulo: Manole, 1986. Tradução de Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga.

WALLON, Henri. **Do Ato ao Pensamento.** Lisboa: Moraes, 1979.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Vega, 1975.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da criança.** Lisboa: Editorial Vega, 1979.

WESTWOOD, Peter Stuart. *What teachers need to know about students with disabilities.* Camberwell: Acer Press, 2009.