

INCLUSÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS E O USO DO *FACEBOOK*

INCLUSION OF INTELLECTUALLY DISABLED AND USE OF FACEBOOK

Carolina Nascimento de Jesus ¹

Rita Rodrigues de Souza ²

Láisse Silva Lemos ³

Resumo: Este artigo aborda a inclusão de deficientes intelectuais e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem. Objetivou por meio de levantamento bibliográfico, verificar o processo de inclusão digital de deficientes intelectuais (DI), em especial o uso do *Facebook*, e os impactos disso no aprendizado deles. A discussão temática apoiou-se em Morin (2003), Charlot (2008), Dorziat (2009) e documentos legais referentes à inclusão. O DI não aprende apenas na escola, ele está exposto às TDIC, que lhe influenciam o comportamento. A utilização das TDIC pode ser uma aliada em sala de aula para potencializar o aprendizado desse público.

Palavras-chave: Inclusão social; Aprendizagem; Deficiente intelectual; Mídia social.

Abstract: This article addresses the inclusion of intellectually disabled people and the use of digital information and communication technologies (TDIC) in the teaching and learning process. Its objective was, through a bibliographic survey, to verify the process of digital inclusion of intellectually disabled people (DI), in particular the use of Facebook, and its impacts on their learning. The thematic discussion was supported by Morin (2003), Charlot (2008), Dorziat (2009) and legal documents referring to inclusion. DI does not only learn at school, he is exposed to TDIC, which influence his behavior. The use of TDIC can be an ally in the classroom to enhance the learning of this audience.

Keywords: Social inclusion; Learning; Intellectual disabled; Social media.

INTRODUÇÃO

A escola pública deve buscar, na condição de bem comum, ser de qualidade e aberta a todos sem distinção sexual ou grupo étnico, religioso ou cultural, ofertando educação básica obrigatória, inclusiva e adequada ao alunado (CHARLOT, 2008). Entretanto, o conhecimento não está restrito ao espaço escolar, aos processos formais; outros espaços não-formais também têm apresentado função análoga. Ressalta-se, contudo, que os objetivos, as metodologias e as

¹ Pós Graduanda do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Pesquisa sobre direitos humanos e fundamentos: perspectivas jurídicas, políticas e sociais. carolinanascy@hotmail.com

² Professora do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Pesquisa sobre direitos humanos e fundamentos: perspectivas jurídicas, políticas e sociais. rita.souza@ifg.edu.br

³ Professora do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional, Técnica e Tecnológica, pelo Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. Pesquisa sobre direitos humanos e fundamentos: perspectivas jurídicas, políticas e sociais. laisse.sobral@ifg.edu.br

finalidades atendem a demandas distintas que não são objetos deste contexto da pesquisa, mas sim a verificação de indícios de aprendizados (o que se aprende ou se pode aprender) por meio do uso de uma ferramenta digital.

Para Canclini (2008), a educação formal inter-relacionada aos meios audiovisuais e informáticos oferece só uma parte dos conhecimentos e não consegue oferecer uma maior amplitude no que se refere a aprendizado. Assim sendo, é relevante compreender os processos de educabilidade com os quais os educandos estão em contato permanente em ambientes extraescolares, questionando o que e como eles aprendem nesses espaços informais de aprendizagens buscando maneiras de conectar os conhecimentos.

De acordo com Libâneo (1990), a escola é um local apropriado para a materialização da educação formal, a exatidão atribuída à aquisição de saberes é orientada a direcionar os interesses que organizam a sociedade para fortalecer-se frente ao modelo a ser seguido. Diante disso, a finalidade do ensino por meio da escola é a de proporcionar um ambiente organizado que propicie o conhecimento, que favoreça o aprendizado de uma forma planejada e que atue como formadora de sujeito.

Enfatiza-se, entretanto, o pensamento de Freire (2006) que apresenta uma crítica a educadores que se tornam alienados ao Estado ou acomodados em sua prática docente. Em tempos de uso generalizado de tecnologias digitais, a escola e o docente precisam compreender e discutir os usos informais delas e estabelecendo uma ponte com as práticas pedagógicas escolares. Klein (2010, p. 181) compartilha da ideia supracitada ao afirmar que os “artefatos culturais se inserem nos espaços escolares, somando-se a tantos outros, na atualidade, interferindo nas práticas docentes e servindo de normativas (exemplos) para as relações entre os diferentes sujeitos da educação”. Entretanto, a análise das práticas pedagógicas extraescolares, também consiste como meio para a reflexão das práticas de educação formal.

O objetivo geral da pesquisa relatada neste artigo consistiu em verificar como ocorre o processo de inclusão digital dos deficientes intelectuais⁴ (DI) e o uso da rede social *Facebook* por esse público. Procurou-se, também, apontar como a inclusão digital contribui para o aprendiz com DI. A justificativa para a realização da pesquisa reside no fato de que por meio da utilização das redes sociais no contexto escolar, podem abrir-se possibilidades de mudança,

⁴ De acordo com Mendonça (2002), os DI manifestam um retardo mais ou menos intenso em todas as áreas do desenvolvimento, com variados distúrbios mentais ou motores. Assim sendo, podem ter problemas motores importantes e DI de pouca intensidade.

tanto relativas à postura do professor quanto a do aluno, contemplando a inclusão destes sujeitos em propostas pedagógicas com recursos tecnológicos digitais de uso cotidiano.

A investigação de como ocorre o processo de inclusão digital dos DI é relevante pois pode promover um maior acesso a essas pessoas no universo das tecnologias digitais, visando, ainda, inclui-los no processo educacional para o desenvolvimento pleno de suas habilidades e a ressignificação do direito à cidadania. É preciso valorizar as diferenças como possibilidades de desenvolvimento, buscar o reconhecimento de diferenças para minimizar o impacto das desigualdades sociais na sociedade.

Desse modo, este artigo traz, a partir desta introdução, primeiramente, um referencial teórico que se ancora em autores como Charlot (2008); Brasil (1996) e (2007); Dorziat (2009); Primo e Cassol (1999); Morin (2003) entre outros. Na literatura, buscaram-se suportes conceituais nos autores que debruçaram acerca da temática sobre portadores de DI. Em relação à metodologia científica, a discussão centrou-se em Minayo (1994) e Ballão (2016) e outros.

DESENVOLVIMENTO

As redes sociais, nesta pesquisa, são consideradas como uma ferramenta significativa, para ensinar/aprender de forma contextualizada, atribuindo significado ao conhecimento. Define-se redes sociais como sendo

uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. (RECUERO, 2009, p. 24)

O *Facebook* é atribuído como uma rede social “*Horizontal*” pois, concentra-se basicamente em conectar pessoas, está entre as mídias sociais mais conhecidas no Brasil incluem-se também nesse contexto o *Twitter*, o *Youtube* e a *Wikipedia*. Em cada país, são adotadas as mídias que atendem às necessidades culturais da população. Selwyn (2011) salienta que o crescimento das mídias sociais, ultimamente, tem transformado a *internet*. Permitem que sejam materializadas interações entre os sujeitos, porém com alterações nos padrões de comportamento, de relacionamento e de valores.

As redes sociais destacam-se como uma ferramenta de interação e inclusão para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem quando perpassadas por um planejamento pedagógico. Assim, a pesquisa buscou verificar como ocorre o processo de inclusão e inclusão digital dos

DI por meio da rede social⁵ *Facebook*. Para tanto, desdobram-se as seguintes questões: a) qual(is) contribuição(ões) a inclusão digital pode proporcionar ao aprendizado de um DI?; e, b) quais atividades pedagógicas podem ser realizadas no *Facebook* para a inclusão de um DI?. Buscou-se ancorar a pesquisa em artigos científicos produzidos sobre as temáticas: inclusão de DI e uso pedagógico do *Facebook*.

O estudo bibliográfico permitiu sustentação teórica para aprofundar o conhecimento científico da pesquisa. Segundo Inácio Filho (2007), a pesquisa bibliográfica consiste em averiguar a existência de material publicado acerca do assunto pesquisado. Cervo e Bervian (2006) relatam, também, que a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir das referências teóricas encontradas em documentos.

Para o desenvolvimento da pesquisa, procedeu-se da seguinte maneira: busca de pesquisas no Google Acadêmico sobre inclusão e o uso do *Facebook* no processo de ensino e aprendizagem. Foram utilizados descritores, a partir das palavras chave da pesquisa, os termos selecionados foram: inclusão social, aprendizagem, deficiente intelectual e mídia social. Foram consideradas pesquisas científicas realizadas nos últimos cinco anos. Foram localizados 6 (seis) trabalhos científicos que seguem apresentados no Quadro 1:

Quadro 01 - Fonte: Elaborado durante a pesquisa

Título do artigo	Autores
O uso do <i>Facebook</i> como ferramenta para o compartilhamento de atividades pedagógicas: uma experiência em uma escola pública de educação infantil.	Bernardi e Silva (2015)
<i>Facebook</i> : as ações que jovens com deficiência intelectual realizam na rede social digital à luz dos princípios da autoadvocacia.	Kittel (2017)
Modelo de rede social virtual para inclusão digital e social.	Arce <i>et al</i> (2018)
A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular.	Oliveira e Reia (2017)
A deficiência intelectual no discurso e nas práticas de jovens nativos na pedagogia de orientação inclusiva: um estudo em representações sociais.	Azevedo (2017)
A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS de Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente.	Accorsi (2016)

⁵ Ao analisar as redes sociais em uma perspectiva estrutural, procura focar na *interação* como princípio fundamental para a determinação das relações sociais entre os sujeitos, fizeram surgir as redes sociais, tanto no aspecto virtual, quanto no concreto. Nesse caso, em uma rede social, as pessoas são os nós e as arestas são os laços sociais gerados por meio da interação social (RECUERO, 2005).

Fonte: Elaboração própria.

Foram realizadas leituras na íntegra dos artigos, tese e dissertações supracitados. Dessa leitura, foram extraídos dados sobre inclusão, as possibilidades de uso do *Facebook* na inclusão de DI e sobre a inclusão digital do DI. Os dados foram apresentados a partir de quadros e sínteses.

Assegurar às pessoas com deficiência, viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, ainda, o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, não se resume mais à oferta de bens e serviços médicos ou ao Atendimento Educacional Especializado. Exige a eliminação de empecilhos para a promoção de ambientes acessíveis e inclusivos. As demandas deste grupo social foram reconhecidas como uma questão de direitos humanos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2017), da Organização das Nações Unidas, associada ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), que estabelecem um novo paradigma para compreensão da deficiência.

Oliveira e Reia (2017) relatam que deficiência vem da palavra *deficientia* do latim e sugere algo que possua defeitos físicos ou imperfeições. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica. A Convenção da Guatemala, internalizada à Constituição Brasileira pelo Decreto nº 3.956/2001, no seu artigo 1º, define deficiência como “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. Para o diagnóstico, necessita do conjunto de profissionais como biomédicos, etiológicos, psicólogos e agentes educacionais. O diagnóstico do DI, em específico, está a cargo de médicos e psicólogos clínicos, realizando-se em consultórios, hospitais, centros de reabilitação e clínicas.

O conceito de DI passou por várias nomenclaturas até alcançar a denominação atual. Já foram utilizadas outras nomeações como retardo mental, excepcional, retardado, deficiente, entre outros. No entanto, atualmente o termo correto a ser utilizado é *pessoa com deficiência*, para qualquer deficiência e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é *pessoa com deficiência intelectual* (SASSAKI, 2002).

A DI é uma das deficiências encontradas em crianças e adolescentes, caracterizada pelo reduzido desenvolvimento cognitivo, ou seja, com quociente intelectual (QI), normalmente abaixo da quantidade ideal para a idade cronológica da criança ou adulto. O QI baixo acarreta,

muitas vezes, um desenvolvimento lento na atividade neuropsicomotora e em outras habilidades (SASSAKI, 1999). Assim sendo, uma pessoa com DI, devido às suas limitações cognitivas, não sabe distinguir entre o certo e o errado, apresenta características que tornam sua situação de convívio real, menos sociável.

Para Mantoan (1989), contudo, as pessoas com DI são educáveis, apesar das adversidades de pensamentos e raciocínio. Assim sendo, é preciso definir bem o papel que cada um tem na interação com o DI, para que contribua com a sua educação integral, ou seja, proporcionar a essas pessoas o desenvolvimento de si mesmas. Os familiares têm um papel fundamental nesse processo, devem auxiliá-las e acolhê-las, contribuindo para que se tornem mais independentes e autônomas. A educação dos DI, nos vários ambientes sociais, configura um elemento importante para que eles possam assimilar as regras sociais. A família tem uma responsabilidade ímpar nesse processo formativo e de inclusão.

Para Oliveira e Reia (2017), a sala de aula especial restringe o aprendizado do aluno deficiente. Conforme essas autoras, ao incluir uma criança DI, ou com outra deficiência, no ensino regular, é mais um estereótipo rompido frente a uma sociedade cercada de preconceito e desigualdades. O espaço de escolarização formal constitui uma ferramenta de inclusão, porém faz-se necessário que seja adequado no sentido de que haja profissionais preparados para o desenvolvimento do trabalho de integração desses sujeitos nas salas de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, no Capítulo V, art. 58, alterado pela Lei nº 12.796, de abril de 2013, classificou a educação especial como sendo uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013). Com isso, abriram-se caminhos para mudanças e inovações em todos os níveis de educação, sugerindo possibilidades para práticas inovadoras de inclusão por parte de escolas e educadores preocupados com a educação e, em específico, com a formação de pessoas com DI. Respalda práticas pedagógicas que podem usufruir de variados recursos com propósito de inclusão desse público-alvo em específico, inserindo-se aqui diferentes tipos de mídias.

As mídias são utilizadas como um suporte de disseminação de informações, que podem ser expressas de forma impressa, digital e eletrônica. Assim sendo, para Santaella (1992), mídias se referem a diferentes caracterizações que determinam culturas, costumes e

expressividades de uma diversidade de meios de comunicação. Na sala de aula, por exemplo, o computador concebe a oportunidade de utilização de imagens, fotos, vídeos, programas interativos que visam um objetivo coeso de aprendizagem e, por meio dessa aliança entre a mídia e o computador, se propõe a interatividade. O objeto de estudo, com o uso de computador/*internet*, baseia-se na aprendizagem do aluno, proporcionando uma participação efetiva ao estudante e o professor conduz uma reflexão acerca dos recursos tecnológicos e o papel deles na mediação pedagógica.

Para Pletsch (2010), é de fato um grande desafio para a educação, que lida com diferentes estudantes, utilizando para todos as mesmas referências de ensino, sem respeitar as diferenças e a nova realidade da escolarização de pessoas com DI, por exemplo. Fierro (2004) tem consigo a concepção de que qualquer pessoa pode aprender. O autor ainda, categoriza como “princípio da educabilidade”, o que precisa ser interpretado pelos professores como um desafio, como uma necessidade e uma nova perspectiva de mediação. Essa pode ocorrer de variados modos, um deles, o uso de tecnologias digitais.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)⁶ têm se destacado no processo de ensino-aprendizagem pela dinamicidade e interatividade que promovem, além de possibilitar práticas socioeducativas nas escolas. As TDIC também têm sido utilizadas para a consolidação da inclusão digital, principalmente, entre o público de crianças, adolescentes e jovens. A inserção das TDIC na educação passa, assim, de uma novidade para uma necessidade, transformando-se em uma prerrogativa para o estabelecimento de novas relações de ensino-aprendizagem.

As TDIC podem ser usadas correspondendo a diversos propósitos. Por exemplo, as redes sociais possibilitam desde o compartilhamento de vídeos e referenciais bibliográficos, dicas de filmes educativos, pesquisas em *sites* especializados a repasse de notícias e temas atualidades. Torna possível, dessa maneira, a realização de passeios virtuais a museus, a escrita de pequenos textos de autoria própria, como também a indicação de *blogs*, *softwares* e textos de conteúdo educativo.

⁶ Estão interligadas ao cotidiano das pessoas, em todas as áreas possíveis, sendo difícil pensar um ambiente sem a utilização de aparatos tecnológicos, principalmente por estarem diretamente associados com a execução de diversas tarefas e ações rotineiras da população. Para Pierre Lévy (1999), esse contexto revela o significado de “ciberespaço”, pois esses aparatos lapidaram nossa sociedade, em que as TDIC consistem em uma nova fonte de informação e comunicação.

Entretanto, as TDIC também apresentam um lado perverso devido ao anonimato, sobretudo, pela prevalência de crimes cibernéticos, roubo de dados e senhas de banco, dados sigilosos causados por pessoas mal-intencionadas, que além disso podem utilizar esse bem para fazer o mal agindo como bandidos, estupradores e pedófilos, causando feridas emocionais ou materiais em pessoas ingênuas, que acreditam inteiramente na bondade e generosidade alheia. Seguem, no Quadro 02, possibilidades de uso de mídias no contexto escolar:

Quadro 02: Possibilidade de uso de mídias na escola

Mídias	Usos de Mídias na Escola
Netbooks Educacionais/ Computadores	Apresentação de vídeos, imagens, execução de programas interativos.
Internet	Visualização de imagens, aulas interativas, vídeos e ou documentários.
Lousa Digital	Realização de reforço de conteúdos curriculares trabalhados em sala, dando mais dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem.
Plataforma digital	Ferramentas de áudio e vídeo
Redes sociais	<i>Facebook, twitter, instagram:</i> possibilitam interação, construção coletiva de conhecimentos, compartilhamento de vídeos, textos (escrito e imagens), pode promover o debate e trocas de informações.

Fonte: Produção durante a pesquisa.

A interação proporcionada pelas redes sociais é um processo social que estabelece relações entre sujeitos e grupos sociais, alguns interagem pela necessidade de se sentirem úteis socialmente; outros pela necessidade de se sentirem membros de algum grupo, de se sentirem inseridos nos mesmos locais onde a sociedade frequenta e atua virtualmente. Com essa interação, entre dois ou mais sujeitos, ocorre uma ação mútua que pode desencadear transformação psicossocial dos sujeitos (PRIMO; CASSOL, 1999).

No Atendimento Educacional Especializado (AEE), o uso da Tecnologia Assistiva (TA)⁷ atua promovendo a autonomia e a inclusão. De acordo com Bersch (2008), a TA é um termo que surgiu a pouco tempo e é utilizado para identificar todo o potencial de recursos e serviços que auxiliam o desenvolvimento e ampliação de habilidades funcionais de pessoas com

⁷ Na perspectiva da inclusão escolar, é primordial o uso de diversificados recursos para atender as dificuldades funcionais de estudantes com deficiência, os recursos de TA podem contribuir significativamente com o aprendizado de portadores de DI (BERSCH, 2008).

deficiência. Essa tecnologia funciona mediada por profissionais preparados para colocá-la em uso. No contexto escolar, quase sempre essa figura é o docente, por isso a necessidade que ele esteja/seja preparado para essa prática.

Para a geração de uma prática docente efetiva, é primordial que o professor desenvolva um ensino emancipador, ou seja, os professores necessitam fazer as melhores escolhas didático-pedagógicas a partir de conhecimentos e habilidades prévias dos alunos para que esses possam construir novos conhecimentos. Os alunos, fora dos espaços escolares, podem ter acesso a bens culturais que também interferem nas práticas de educação formal, como discutido na introdução. Isso precisa ser levado em consideração no planejamento pedagógico docente.

É no diálogo que acontece o contato com o outro, a ação entre os seres humanos, além do encontro com o próprio eu. Como enfatiza Morin (2003), o outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante. Semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. São elementos importantes e devem compor as discussões no âmbito da formação docente para que esse saiba tratá-las em sala de aula.

Os saberes docentes cotidianos são aqueles construídos e apropriados pelos professores ao longo de sua trajetória profissional, pessoal, fruto de sua prática e reflexão. Pimenta (1997) destaca que há três tipos de saberes da docência: *da experiência*, que seria o aprendido pelo professor desde o período em que o mesmo era aluno; *do conhecimento*, que abrange a função da escola na transmissão dos conhecimentos; e *dos saberes pedagógicos*, que abordam a questão dos conhecimentos juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos. Assim, para a atuação docente é preciso:

identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura escolar e das condições mais adversas do seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que favorece o compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar (GUARNIERI, p.113, 2017).

Os currículos de formação de professores, no geral, tanto na inicial como continuada, precisam favorecer a articulação entre a formação teórica e prática, contemplando a perspectiva

posta em Guarnieri (2017) de que é necessário o desenvolvimento da capacidade reflexiva docente para a prática profissional.

Tardif (1999) considera que existem diversos tipos de saberes (de disciplinas, curriculares, profissionais e de experiências) pertencentes à prática docente. A diferença estaria na relação do professor com cada um deles. Por meio dos saberes de experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. O esquema a seguir, apresenta uma compreensão desse processo:

Quadro 03 - Adaptado de Tardif (2002)

SABERES DOCENTES	
Currículos (programas escolas)	
Disciplinares (instituição formadora)	
Formação profissional	
Ciências da educação	Pedagógicos (doutrinas pedagógicas)
Experiências (experiência pessoal ou profissional)	

Fonte: Elaborado durante a pesquisa.

O professor, conforme Tardif (2002), é uma pessoa comprometida com sua própria história pessoal, familiar, escolar, social que lhe proporciona certezas a partir das quais interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história no fazer pedagógico. Na construção do saber docente, estão presentes princípios fundamentais para que os professores tenham condições de construir saberes e habilidades necessárias à sua profissão, pontua Tardif (2002).

Schön (1990) defende a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação para o desenvolvimento de qualquer tipo de profissional. Para o profissional professor, a reflexão na ação é o momento em que, em sala de aula, o professor pensa sobre a ação a ser tomada ou que está sendo tomada. Por outro lado, a reflexão sobre a ação acontece depois: após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na

eventual adoção de outros sentidos. Os recursos utilizados para o desenvolvimento da aula e das mediações também precisam ser considerados nessa reflexão.

Para que se saiba interagir na rede, por exemplo, é necessário um conhecimento considerável para que possa ter acesso ao mundo tecnológico. Em específico, a rede social, em sua amplitude de aprendizagem, interatividade em sua totalidade e complexidade de saberes e conhecimentos é um desafio para o DI, mas também, uma possibilidade. Nesse sentido, um horizonte não tão distante de ser considerado nas práticas pedagógicas.

Na interação com a rede social, nesse caso a rede selecionada em questão o *Facebook*⁸, a pessoa com deficiência experimenta os fatores e variantes estipulados pela sociedade. Pode, assim, concordar ou discordar com opiniões postadas, o que contribui ou não para seu desenvolvimento social, compartilhar, curtir e usar estratégias para um encontro com o mundo, argumentam Bernardi e Silva (2015).

O *Facebook* é uma plataforma social que exige preenchimento do cadastro, juntamente com a validação do *e-mail*; a indicação de amigos que fazem parte da mesma rede, para serem inseridos no perfil do usuário. Disponibiliza sistema de busca de amigos, mensagens de textos, fotos, vídeos, dentre outros. Permite a expressão de opiniões e sentimentos em tempo real. São muitas opções de uso e de interação, cada qual exige habilidades tecnológicas, cuidados e desenvolvimento de leitura de texto (escrito e/ou imagético) e produção de texto. O DI, inserido nesse contexto, pode ter ampliadas condições de interação e aprendizagem.

Já, sobre o lado obscuro dessa rede social, podemos mencionar fatores como: invasão de privacidade (que ocorre quando mencionamos algo sobre a nossa vida pessoal) e sobre a venda de *likes* (que impulsiona o desembolso de um determinado valor em troca de popularidade) e sentimento de rejeição/exclusão social⁹.

O contato do professor e dos alunos, por meio de mídias sociais como o *Facebook*, auxilia no contato entre eles, no conhecimento um do outro, também fora do ambiente escolar. O professor pode rever posicionamentos a partir desse conhecimento sobre o aluno fora do contexto de sala de aula. Isso pode fazer com que ele análise e revise o plano de ensino e,

⁸ Em meio a um aglomerado de interfaces desenvolvidas como objeto de socialização, selecionamos o *Facebook* como objeto de pesquisa por, atualmente, ser uma rede conhecida e acessada. O *Facebook* possui atualmente uma base de 127 milhões de usuários mensais no Brasil.

⁹ A exclusão social equivale para essa sociedade quando se pensa nesse processo como algo que opera uma interação excludente.

sempre que necessário fazer alterações, visando ao desenvolvimento do aluno o que lhe possibilita uma maior percepção da realidade do alunado. Pode, ainda, a partir dessas reflexões, preparar e proporcionar aulas interativas, que contribuam efetivamente para a aprendizagem.

De acordo com Bernardi e Silva (2015) e Kittel (2017) podemos estar conectados pelas redes sociais digitais, impulsionados pela ideia de partilha, somados ao fato de ser um ambiente atrativo, ou seja, com uma grande capacidade de acelerar e modificar as interações sociais. No caso específico do *Facebook*, conforme Quadro 02 apresentado na seção 3.2 deste artigo, pode ser uma ferramenta para a construção de conhecimentos entre os usuários.

A pesquisa buscou verificar como ocorre o processo de inclusão digital dos DI e o uso da rede social *Facebook* pelos DI. Para tanto, desdobram-se as seguintes questões: a) qual(is) contribuição(ões) a inclusão digital pode proporcionar ao aprendizado de um DI?; e, b) quais atividades pedagógicas podem ser realizadas no *Facebook* para a inclusão de um DI?

Nas 6 (seis) pesquisas científicas (artigos, dissertação, tese e trabalho final de curso), apresentadas no Quadro 1, seção 2, constata-se que a inclusão dos DI pode ser evidenciada por meio dos escritos de Bernardi e Silva (2015), Kittel (2017), Arce *et al.* (2018), Oliveira e Reia (2017), Azevedo (2017), Accorsi (2016).

Em Bernardi e Silva (2015), pode-se perceber que há uma potencialidade de se aprimorar a prática docente, além dos benefícios da utilização do *Facebook* na comunicação da escola com a comunidade externa. A pesquisa ocorreu em uma escola de educação infantil, em que foi desenvolvida uma página de *Facebook* com o intuito de divulgar para os alunos, os pais e a comunidade o trabalho e as atividades pedagógicas realizadas pela instituição. O resultado que será apresentado no Quadro 04, não foi exposto de maneira clara e objetiva, apenas sinalizou que a página foi e continua sendo empregada como mecanismo de compartilhamento de informações pelos integrantes da comunidade escolar. Entretanto, foi evidenciado a aceitação de forma significativa da ferramenta tanto pelos colaboradores da instituição quanto pela comunidade externa.

A pesquisa de Kittel (2017) foi realizada na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), com 05 jovens, com idade de 19 a 27 anos. Foram realizadas entrevistas buscando apreender a história e trajetórias de vida dos participantes, monitorar todo o processo de utilização do *Facebook*. Evidenciou-se, entre os participantes da pesquisa, a necessidade de

exercitar o direito para afirmar sua identidade própria e o fortalecimento da autonomia desses sujeitos.

Arce *et al.* (2018) relataram que os participantes, da pesquisa deles, apresentaram idade de 17 até 48 anos, a maioria deles alfabetizados. Foram criadas novas credenciais para os alunos e proposto que cada um criasse um cadastro na rede social *Facebook*, com auxílio dos avaliadores que explicaram o funcionamento do *site* e demonstraram a interface e suas funcionalidades. Devido a dificuldades de leitura e escrita os participantes não conseguiram realizar as atividades sozinhos, porém todos ficaram fascinados com a experiência vivenciada.

De acordo com Oliveira e Reia (2017), alguns participantes da pesquisa responderam que o trabalho com o DI é realizado normalmente, apenas com uma atenção maior aos alunos com grau de deficiência mais grave. Outros participantes relataram que para haver o ensino é necessário que haja adaptações nas formas de acesso na rede.

Foi constatado, nos escritos de Azevedo (2017), que na rotina escolar dos participantes, foi salientado acerca dos agentes de inclusão¹⁰, o apoio complementar de autoestima, apoio mútuo entre os pares da sala de recursos. Ressalta-se que a interação para jovens com DI, parece ser exclusivamente entre colegas com o mesmo diagnóstico. Assim sendo, deve-se valorizar a origem do desenvolvimento atribuído à vida social coletiva do sujeito com outros pares para que o sujeito tenha contato com a diversidade e a partir dela construir conhecimentos e práticas sociais apropriadas a cada situação.

Segundo Accorsi (2016), a análise da ficha do estudante e o perfil do aluno, que traz sua história de vida, assim como nos escritos de Kittel (2017), os autores se debruçam salientando a necessidade de conhecer as histórias e trajetórias de vida de cada DI. A identidade docente vai sendo construída, conforme Pimenta (2005), com as experiências de vida, da história das pessoas e da sociedade. No processo de constituição da identidade e aprendizagem docente, os saberes docentes cotidianos são aqueles construídos e apropriados pelos professores ao longo de sua trajetória de formação profissional, pessoal, fruto de sua prática e reflexão. O conhecimento das histórias dos DI vai integrando esse “repertório” docente e impactado na

¹⁰ As autoras Kittel (2017) e Azevedo (2017) abordam sobre Vygotsky (1997) baseado no nível de desenvolvimento, retardo a jovens diagnosticados com DI que favoreçam, contribuam como agentes de inclusão, que se situa como sujeito legítimo visível a si mesmo. Em relação a essa ausência de apoio, que não resulta em laços de amizade e nesse sentido o autor defende que a chave para compreender o problema da psicologia da criança deficiente estaria em perceber que nem todos os sistemas apresentados surgem a partir do defeito, as complicações posteriores provêm do isolamento em relação à coletividade e as atividades sociais.

atuação profissional.

Foi apontada também a necessidade de flexibilização de atividades nas pesquisas de Accorsi (2016) e Oliveira e Reia (2017). Os autores relataram a necessidade de adaptações curriculares de forma a atender as especificidades dos DI, com alterações no processo avaliativo. Pletsch (2010)¹¹, explica a partir de estudos vygotskinianos, que as mesmas condições que são impostas ao desenvolvimento do sujeito com DI, controlam o desenvolvimento de outras pessoas. O sujeito com o desenvolvimento prejudicado não é menos desenvolvido do que os ditos normais, entretanto é necessário perceber que ele se desenvolve de outra forma com suas limitações. Contudo, um estudante com DI possuiu um nível maior de dificuldades de aprendizagem do que outros colegas, apresenta um movimento com maior lentidão no que se refere a aprendizado individual e específico em seu tempo, mesmo em condições de aprendizagem que os conduzam a aprendizagem.

Ainda, foi ressaltada a relevância, de acordo com Oliveira e Reia (2017) e Accorsi (2016), de uma formação complementar do professor para atuar como *mediador*, tendo em vista a presença de um estudante com DI em sala de aula. O professor é o *mediador* e condutor da aprendizagem na sala de aula, sendo assim, cabe a ele ter conhecimento das estratégias, que viabilizem o processo de ensino aprendizagem. Portanto, o trabalho deve ser feito de maneira que o aluno obtenha avanços significativos.

Accorsi (2016) corrobora os estudos de Oliveira e Reia (2017), pois o professor é o *mediador* e condutor da aprendizagem na sala de aula. Sendo assim, cabe a ele ter conhecimento de estratégias que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o trabalho deve ser feito de maneira que o aluno obtenha avanços significativos. Entretanto, é essencial que os professores oportunizem, ao estudante com DI, uma educação que valorize a sua capacidade cognitiva, respeitando as limitações desse estudante, não se baseando somente em aspectos sociais e afetivos que a sala de aula propicia.

Para Kittel (2017), Arce *et al.* (2018), Oliveira e Reia (2017), Azevedo (2017) e Accorsi (2016), a interação possibilita que novas situações de aprendizagem vão se construindo e naturalmente provocam o desenvolvimento cognitivo e social do sujeito, impulsionando a autonomia dos sujeitos. Assim, foi constatado que a forma como se constitui e se processa essa

¹¹ O autor também ressalta a oportunização de ferramentas pedagógicas que contribuam para a construção de novos caminhos de aprendizagem, que venham a fortalecer as potencialidades dos sujeitos.

interação entre professor e estudante é que vai estruturar e nortear a ação docente em sala de aula. O professor precisa perceber a importância de realizar adaptações curriculares que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento individual desse estudante, questionando sua forma de ensinar e seus parâmetros de avaliação.

Mesmo que o aluno com DI necessite de uma atenção maior, o docente deve saber ministrar sua aula, de forma a não deixar nenhum aluno sem atendimento, alertam Oliveira e Reia (2017). Ainda que a família seja um instrumento muito importante na vida dessas crianças, a aceitação e a rápida procura de apoio em instituições formais de educação, ajudam no desenvolvimento delas. Nesse sentido, a escola precisa ser inclusiva, em que realmente ocorra a verdadeira inclusão, e não apenas a inserção.

O levantamento das pesquisas realizadas sobre inclusão do DI e o uso do *Facebook*, evidenciou o potencial pedagógico dessa rede social quando há intenção de uso na educação formal e a possibilidade de inclusão. O Quadro 04, a seguir, traz uma síntese dessas evidências em cada uma das 6 (seis) pesquisas científicas analisadas:

Quadro 04 - Síntese de evidências: inclusão e do uso pedagógico do *Facebook*

Título/Autoria	Objetivo geral	Resultado
O uso do <i>Facebook</i> como ferramenta para o compartilhamento de atividades pedagógicas: uma experiência em uma escola pública de educação infantil./ Bernardi e Silva (2015)	Utilizar o ambiente de mídia social <i>Facebook</i> como ferramenta de compartilhamento de experiências pedagógicas em um ambiente escolar.	Os participantes internos da escola relataram benefício no fluxo de informações, enquanto que os membros externos da comunidade escolar descrevem os benefícios de acompanhar a rotina das crianças. <i>Evidência: uso da rede social como uma ferramenta para atualização rápida de informação e acompanhamento de atividades pedagógicas.</i>
<i>Facebook</i> : as ações que jovens com deficiência intelectual realizam na rede social digital à luz dos princípios da autoadvocacia./ Kittel (2017)	Investigar as ações que jovens com DI realizam no <i>Facebook</i> , na perspectiva dos princípios fundantes da autoadvocacia.	Os resultados indicam que, apesar do desejo e necessidade de usar a comunicação mediada pelo computador, os jovens realizam uma participação pouco efetiva nas situações de diálogo e postagens, por não saberem ler e escrever ou por não reunirem conhecimentos que sustentem práticas sociais emancipatórias. <i>Evidência: Interesse dos DI no uso do Facebook. Limitação pela falta do desenvolvimento das tecnologias de leitura e escrita.</i>

<p>Modelo de rede social virtual para inclusão digital e social./ Arce <i>et al.</i> (2018),</p>	<p>Encontrar e apresentar um modelo com interface e usabilidade de forma mais clara, permitindo assim que pessoas com DI se incluam em meios sociais digitais.</p>	<p>Os resultados comprovam a eficácia de uma interface mais adequada para uso daqueles que não estão acostumados com a quantidade excessiva de informação presente em diversos meios de comunicação hoje em dia.</p> <p><i>Evidências: Possibilidade de adaptação de recursos da rede para atender especificidades de pessoas com deficiência.</i></p>
<p>A inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular./ Oliveira e Reia (2017)</p>	<p>Conhecer a importância da inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino regular.</p>	<p>A utilização de materiais adaptados para a aprendizagem dos alunos com DI, constituiu-se de uma ferramenta importante, pois visa a facilitar o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Assim, para que o aluno se desenvolva, é necessário que o mesmo esteja envolvido nas mesmas atividades que o restante da turma, mesmo que seja com a utilização de material adaptado, porém com o intuito de atingir o mesmo objetivo.</p> <p><i>Evidências: A inclusão somente tem possibilidade de ocorrer se houver proposições de atividades que promovam a aproximação entre os discentes e que juntos possam desenvolvê-las de modo que haja participação efetiva dos participantes.</i></p>
<p>A deficiência intelectual no discurso e nas práticas de jovens nativos na pedagogia de orientação inclusiva: um estudo em representações sociais./ Azevedo (2017)</p>	<p>Analisar as representações sociais sobre DI construídas por jovens integrantes do segmento de ensino médio (Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva com e sem diagnóstico de DI) e relacioná-las à rede de apoios ofertados aos jovens com tal diagnóstico.</p>	<p>Os resultados indicam que, contrapondo-se a uma base consensual que compreende a DI como desenvolvimento insuficiente, o sistema periférico diz que a condição juvenil para os que têm o diagnóstico de DI é marcada por diferentes possibilidades, indicando que o diagnóstico se cruza com características sociais e atributos pessoais.</p> <p><i>Evidência: O discurso indica que o desenvolvimento dos DI está condicionado também às diferentes experiências que ele vivencia (tecnológicas ou não).</i></p>
<p>A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente./ Accorsi (2016)</p>	<p>Analisar o processo de inclusão de um estudante DI na Educação Superior Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Campus Bento Gonçalves, tendo como foco a mediação docente.</p>	<p>Os resultados obtidos no estudo demonstraram a dificuldade que a presença de um estudante com DI na educação superior desencadeia no processo de ensino, já consolidado, dos professores.</p> <p><i>Evidência: Necessidade de enfrentamento docente à inclusão efetiva. Exigência de formação inicial e continuada de qualidade e que proporcione a reflexão sobre a prática pedagógica para a inclusão.</i></p>

Fonte: Elaboração própria.

Para Bernardi e Silva (2015) e Kittel (2017), cada vez mais, as pessoas com DI acessam as redes sociais digitais e, notadamente, o *Facebook*. Essa rede se transforma, assim, em rua ou em uma janela, metáfora para indicar possibilidade de se experienciar interações como elemento constitutivo de relações que podem ser inclusivas.

Arce *et al.* (2018), Oliveira e Reia (2017), Azevedo (2017) e Accorsi (2016) comentam que desde a chegada do DI à sala de aula, o professor deve explicar para a turma de uma forma sucinta, que o novo aluno necessita de uma atenção maior, porém que todos aprenderão juntos. A formação dos professores não será para prepará-los para a diversidade, mas para a inclusão, uma vez que as diferenças não são incapacidades ou doenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito em desenvolver a referida pesquisa foi contribuir de modo positivo e construtivo tanto para a atuação docentes como para o desenvolvimento discente com DI. Buscou despertar para a discussão em relação à produção de conhecimento relacionado à inclusão do DI e o uso das TDIC. Com isso, discutiu-se que a utilização do *Facebook* pode funcionar como uma alternativa para integração, produção de conhecimento e comunicação de um grupo social. No entanto, há barreiras pelo fato de os DI não saberem ler e escrever, de dependerem do auxílio/ ajuda de outras pessoas para acessarem a rede fica comprometido o processo de comunicar as emoções e os interesses deles. Com isso, respondeu-se a primeira pergunta de pesquisa, a saber: qual(is) contribuição(ões) a inclusão digital pode proporcionar ao aprendizado de um DI? que seria a interação subsidiada por pares mais aptos.

As tecnologias digitais fazem parte de nosso dia a dia e, conseqüentemente, modificam o processo educacional. Os DI não podem ficar à margem desse processo. A escola precisa acompanhar as mudanças ocorridas na sociedade e incluir todos, sem exceção. Ensinar é um processo de criar condições favoráveis para que o (todo) aluno aprenda.

Pelo estudo analisado, principalmente Accorsi (2016), os DI, por um lado, tiveram dificuldades no processo de memorização devido ao excesso de informação que os participantes deveriam utilizar para realização das atividades propostas no Facebook, que requisitavam leitura e escrita. Esses foram os principais entraves enfrentados pelos participantes da pesquisa. Contudo, por outro lado, o interesse deles pelo uso das TDIC foi evidente. Ressalta-se que não foi possível identificar quais atividades foram desenvolvidas nas pesquisas analisadas, assim a resposta à segunda pergunta: quais atividades pedagógicas podem ser realizadas no *Facebook*

para a inclusão de um DI? somente pode ser respondida de modo indireto, por meio de inferência. Cogita-se que podem ser realizadas atividades de compartilhamento de fotos, vídeos e imagens e a partir desses recursos suscitar a interação, o debate e opiniões.

Em síntese, a pesquisa apresentada neste artigo, possibilitou verificar processos de inclusão digital que podem proporcionar aprendizado a um DI. Evidenciou-se que a deficiência está associada à incapacidade do sujeito que se encontra na qualidade de impossibilitado de cogitar uma vida independente, autônoma e com participação social, a partir de ambientes onde possam entender e viver sua identidade como sujeito de direitos, na defesa das suas necessidades.

É preciso direcionar o olhar para a necessidade de uma formação continuada de professores que venha capacitá-los para as diferentes e diversas concepções de aprendizagem, na ação docente e o modo como ocorre as interações em sala de aula. Assim se faz necessário, repensar os aspectos inerentes a adaptação curricular, seja por meio da participação de cursos de formação continuada, com intuito de preparar os professores para atuar e/ou ressignificar a educação inclusiva. É válido, ressaltar que a falta de conhecimento gera dificuldades no que se refere às possibilidades de utilização das tecnologias digitais. Assim sendo, interfere significativamente no (não) uso adequado delas pelos professores.

As escolas devem disponibilizar aos alunos com DI o acesso a laboratórios de informática, *internet* e nestes devem atuar profissionais com formação específica na área de informática. A educação exige recursos tecnológicos que não podem mais ser ignorados. Pesquisas futuras poderiam buscar compreender o uso de ferramentas tecnológicas que possam auxiliar tanto no ensino quanto na aprendizagem, tendo em vista o aluno com DI. Poderia, ainda, ter ênfase na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Poder-se-ia, também, fazer um estudo comparativo de como acontece o processo de inclusão em diferentes áreas de conhecimento mediada por TDIC.

Toda a realização da pesquisa foi um constante processo de construção, adaptação e aperfeiçoamento, que fez desenvolver e aprimorar novas habilidades para a realização de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Maria Isabel. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente/** Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

ARCE, Y. F. S., CERQUEIRA, F. N., de SOUZA, H. D. P., SCHIMIGUEL, J.; da Silva ROCHA, C. R. (2018). Modelo de Rede Social Virtual para Inclusão Digital e Social. **RENTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, 1 - 10, 2018.

AZEVEDO, Kátia Rosa. **A deficiência intelectual no discurso e nas práticas de Jovens Nativos na Pedagogia de Orientação Inclusiva: um estudo em representações sociais.** 2017. 258 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BALLÃO, Carmen. **Metodologia da pesquisa.** Curitiba: IFPR, 2016.

BERNARDI, P. M., & SILVA, S. A. O uso do Facebook como ferramenta para o compartilhamento de atividades pedagógicas: uma experiência em uma escola pública de educação infantil. **AtoZ- novas práticas em informação e conhecimento**, 4(2), 108 – 112. doi: 10.5380/atoz.v4i2.43496. 2015.

BERSCH, Rita. **Introdução às Tecnologias Assistivas.** Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf, 2008, Acesso em 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei 9.394, promulgada em 20 dez. 1996. Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Leitores, espectadores e internautas.** Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** 6 ed. São Paulo: Prentice-Hall, 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, A. M. S. N.; FERREIRA, A. L. A. Novas possibilidades metodológicas para o ensino-aprendizagem mediados pelas redes sociais twitter e facebook. **REnCiMa**, 3(2), 2012, 136–147. Disponível em: <http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/494>. Acesso em 14 abr. 2020.

DORZIAT, Ana. **O Outro da Educação:** pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FIERRO, Alfredo. Os alunos com Deficiência Mental. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução: Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FUSINATO, Claudia Vanielle e KRAEMER, Celso. “**A Invenção Histórica da Escola e Escolarização no Brasil**”. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GUARNIERI, Maria Regina. **O início da carreira docente:** pista para o estudo do trabalho do professor iniciante. Araraquara-SP: JM, 2003.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **Monografia sem complicações - Métodos e Normas.** São Paulo: Papyrus, 2007.

KLEIN, Madalena. **Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças:** práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a12.pdf>. 2010. Acesso em 17 de abr. 2020.

KITTEL, Rosângela. (2017). **Facebook:** As ações que jovens com deficiência intelectual realizam na rede social digital à luz dos princípios da autoadvocacia. Florianópolis: Universidade de Santa Catarina. Dissertação de Mestrado.

LÉVY, P.; **Cibercultura,** Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública.** São Paulo : Loyola, 1990.

MANTOAN, Maria Teresa.E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MENDONÇA, Márcio Moreira. **Retardo Mental**. In: FONSECA, Luiz Fernando; PIANETTI, Geraldo; XAVIER, Christovão de Castro. *Compêndio de Neurologia Infantil*. Editora Médica e Científica Ltda. (MEDSI). Belo Horizonte: 2002.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN, Edgar. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado da Silva. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

OLIVEIRA, Juliana Thais; REIA, Letícia; **A Inclusão do aluno com deficiência intelectual no ensino regular** /Monografia apresentada ao Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium – UniSALESIANO, Lins-SP, para graduação em Pedagogia, 2017.

SANTAELLA, L. **Cultura das mídias**. São Paulo: Experimento, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar**: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau; Edur, 2010.

PRIMO, Alessandro F.T. e CASSOL, Márcio B.F. Explorando o conceito de interatividade: definições e taxonomias. In: **Revista Informática na Educação: teoria & prática**. vol. 2 - nº 2, Porto Alegre: UFGRS, 1999.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**: Considerações Iniciais. E Compós, v. 2, 2005.

SASSAKI, R.K. **Inclusão construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1990.

SELWYN, N. Social media in higher education. In: THE EUROPA WORLD OF LEARNING 2012. **Anais...** Routledge, 2011. Disponível em:

159

<http://www.educationarena.com/pdf/sample/sample-essay-selwyn.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. “Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes”. In: VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. pp. 197-202.