



**IV CINTEDI**

EDIÇÃO DIGITAL

10, 11 E 12 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2359-2915

## FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NO AEE: APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Sandra Canal<sup>1</sup>

Karla Fernanda Wunder da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre o uso das ferramentas tecnológicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfocando a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual através do Projeto “aprendendo teclando”. Entendemos as ferramentas tecnológicas como possibilidades de intervenção pedagógica que possibilita uma aprendizagem significativa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso, com 8 participantes, todos alunos do Ensino Fundamental das séries finais com deficiência intelectual (DI). O referencial teórico versa sobre a deficiência intelectual e o uso de tecnologias na Educação. Como resultados iniciais, apontamos a evolução da aprendizagem dos alunos com DI sobre o uso de tecnologias, o desenvolvimento da autoestima, a melhora nas relações sociais com colegas e a ampliação da comunicação com o professor.

**Palavras-chaves:** Educação Especial, Inclusão, Deficiência Intelectual, Tecnologia, Aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

Diante do cenário causado pela pandemia da Covid-19, nos deparamos com um contexto social novo, no qual emergiram uma série de situações desafiadoras para toda a comunidade escolar: o estado de quarentena que exigiu o distanciamento social, o atendimento remoto através do uso de tecnologias, o convívio com o medo por nossa saúde e de nossos afetos, a demora de orientações dos sistemas de ensino sobre o que fazer e como fazer para o atendimento aos alunos e alunas e quando retomamos, devagar, as aulas presenciais, nos deparamos com a necessidade de aparatos físicos para segurança, que

---

<sup>1</sup>Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Especialista em Educação Especial/Inclusiva, Alfabetização. Graduada em Pedagoga e Artes Visuais. Professora da Faculdade da Região Serrana- FARESE e do Atendimento Educacional Especializado –AEE na Rede Municipal de Venda Nova do Imigrante-ES. Email: [sandra.canal@edu.pucrs.br](mailto:sandra.canal@edu.pucrs.br)

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Especialista em Autismo e Psicopedagogia; Pedagoga Especial; Docente convidada nos cursos de Pós-graduação da PUCRS, Unisinos e LaSalle. Professora da rede municipal de Educação de Porto Alegre –RS. [karla.silva@acad.pucrs.br](mailto:karla.silva@acad.pucrs.br)



envolvem muitas vezes, máscaras, aventais, luvas e a manutenção do distanciamento físico na escola. Somados a tudo isso, temos ainda o cansaço, medo, ansiedade e agitação, tanto por parte do grupo de docentes como do corpo discente. Visando garantir o direito de aprendizagem de cada criança e adolescente, respeitar seus ritmos e tempos de construção do saber, dentro das mais diversas condições sociais, econômicas e emocionais, garantindo o acesso mesmo que remoto à educação, cada comunidade escolar precisou se reinventar, lançando mão dos recursos disponíveis e das estratégias alinhadas conforme a realidade dos alunos. Nesse viés, os estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como muitos estudantes, foram inseridos nesse formato remoto sem levar em consideração suas particularidades e possibilidades de acesso; a escola inclusiva, que parte do princípio de que é preciso ofertar a todos os sujeitos condições de aprender dentro de suas especificidades (OLIVEIRA, 2007), não emergiu virtualmente. Assim, foi evidenciado que é preciso criar estratégias de ensino apropriado para todos, sejam os estudantes com deficiência ou não, e atendê-los nas suas individualidades. Nesta questão de criação de estratégias inclusivas, Galvão Filho (2012) descreve que a tecnologia possibilita a ampliação do processo de aprendizagem de todos os estudantes e, em especial dos estudantes com deficiência intelectual, uma vez que possibilita atender as especificidades de cada um. (GALVÃO FILHO, 2012). Em contrapartida, Canal (2021) pontua que “uma educação com equidade se desenvolve por meio das práticas pedagógicas de professores que detêm seu olhar na diversidade, favorecendo a inclusão, por meio da criação de projetos ou ações” (CANAL, 2021, p. 93).

Em vista deste contexto pandêmico e ainda não totalmente pós-pandêmico, este estudo busca entender quais foram as aprendizagens construídas pelos estudantes com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do Projeto “**Aprendendo teclando**”. Este projeto tem como objetivo propiciar ao estudante com deficiência intelectual um contato mais próximo com as ferramentas tecnológicas, entender o que tais estudantes desejavam aprender a respeito do uso das tecnologias digitais, e incentivar a autonomia frente ao uso e manuseio de tais ferramentas, oferecendo conhecimentos para que os estudantes obtivessem autonomia no uso das tecnologias, favorecendo um desenvolvimento cognitivo e social.

## METODOLOGIA

Para pensar sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, foi realizada uma investigação qualitativa, que conforme Santos (2016, p. 48), é entendida



como “uma abordagem caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente sob investigação”, possibilitando coletar dados mais próximo da realidade. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, escolhido por fornecer uma investigação aprofundada com mais detalhes e informações (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Os sujeitos de pesquisa foram 8 estudantes com deficiência intelectual, matriculados no Ensino Fundamental dos anos finais, durante o ensino remoto, pertencentes a uma escola da rede pública.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Ao discorrer sobre Deficiência Intelectual (DI), observa-se que houve diversas nomenclaturas ao longo da história para diferenciar a pessoa com deficiência, nomenclaturas essas que segue uma sequência de omissão, que parte do misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, no momento presente, o processo de inclusão (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Entretanto, o termo ‘deficiência intelectual’ surgiu no início do século XXI e vem conquistando espaços de reflexões e discussões em documentos legais, em contextos nacional e internacional, por movimentos sociais e, está presente no meio acadêmico através de artigos, dissertações ou teses, para que sejam garantidos os direitos da pessoa com deficiência (MENDONÇA, 2018). Todavia, um dos documentos de suma importância que disserta sobre os interesses das pessoas com deficiência é a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) – cujo texto foi aprovado no Brasil por meio do Decreto nº 186 (BRASIL, 2008b).

É relevante mencionar que a Lei Complementar nº 12.796 (BRASIL, 2013a) alterou a redação do art. 58 da LDBEN, em que se lia “educando com necessidades especiais” e passou-se a ler “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Logo, a Educação Especial, a partir de 2013, manteve-se estabelecida na LDBEN, conforme publicado no texto da referida lei como é exposto:

Art. 58. 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. (BRASIL, 1996, documento on-line).

Nesse viés, seguindo os percursos legais e com finalidade de amparar a inclusão, foi organizada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), com o objetivo de garantir a todos os sujeitos com deficiência acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação. Oliveira (2012) pontua que “[...] essa política



tem como diretriz principal a questão da Educação Especial enquanto modalidade transversal aos níveis básico e superior de ensino e não mais substitutiva” (OLIVEIRA, 2012, p.23).

Nessa conjuntura, a definição de deficiência intelectual é descrita pela da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a qual pontua que a deficiência intelectual é compreendida como uma categoria marcada por significativas restrições, que engloba o desenvolvimento das habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações, entre outros. Salienta que, esse conceito dá ênfase em um modelo multidimensional centrado no apoio das diferentes áreas do desenvolvimento do sujeito, as quais são determinadas com base no funcionamento adaptativo do indivíduo (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Observa-se que, os estudantes com deficiência intelectual tendem a se relacionar com o mundo de forma dissemelhante dos demais colegas, outra característica presente está relacionada com a execução de comandos, pois geralmente são mais lentos, necessitam de um tempo maior para aprender e de apoio escolar. Tais dificuldades variam de intensidade, podendo ser leves, moderadas ou mais acentuadas. Ainda é perceptivo no estudante com deficiência intelectual a dificuldade de “resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer às regras, e realizar atividades cotidianas [...]” (MENDONÇA, 2018, p. 06). Além disso, “a capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo” (MENDONÇA, 2018, p. 07).

Diante dessas informações acerca do estudante com DI, é fundamental que a escola ofereça condições para que o sujeito seja incluindo em todas as atividades escolares, sendo fundamental a participação de toda a equipe gestora para uma inclusão verdadeira, oportunizando uma aprendizagem com equidade.

É sabido que, a evolução da educação vem ganhando espaço nos últimos anos devido ao uso dos recursos tecnológicos que possibilitaram oportunidades que antes não eram possíveis. O avanço do uso da tecnologia na sala de aula propicia ao estudante uma gama de informações que possibilita ter conhecimento de vários assuntos, conteúdos, projetos, entre outros, no qual “os alunos podem contar com a interatividade e a programabilidade possibilitada pelo computador” (MENDONÇA, 2018, p. 03). Segundo Castro (1999),

A educação enquanto prática social constitui - se mediação fundamental para a vida no planeta. Isto porque, pela via educativa, tenta- se contribuir para a integração entre o conhecimento científico e o saber popular, visando implantar a tecnologia educacional de uma forma que venha trazer benefícios para os nossos alunos, que de



Nesse âmbito, a tecnologia é composta por uma pluralidade de recursos pedagógicos, tencionando a construção do conhecimento e, a inserção dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, viabiliza instrumentos mais eficientes para o processo de ensino e aprendizagem de forma mais envolvente e cativante (MENDONÇA, 2018).

Fonseca (2001) faz uma menção muito importante sobre a o uso da tecnologia ao afirmar que:

É preciso lembrar que os computadores são ferramentas como quaisquer outras. Uma ferramenta, sozinha, não faz o trabalho. É preciso um profissional, um mestre no ofício, que a manuseie, que a faça fazer o que ele acha que é preciso fazer. É preciso, antes da escolha da ferramenta, um desejo, uma intenção, uma opção. Havendo isto, até a mais humilde sucata pode transformar-se em poderosa ferramenta didática. Assim como o mais moderno dos computadores ligado à Internet. Não havendo, é este que vira sucata (FONSECA, 2001; p. 02).

Por conseguinte, é relevante que o professor esteja preparado e saiba utilizar a ferramenta em prol das aulas, pois eles são os intercessores no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, para corroborar com a metodologia, os professores precisam planejar e replanejar as aulas sempre visando o aprendizado dos estudantes. Sendo que, “um planejamento atualizado, construído e reconstruído, deve ser baseado na pesquisa, experimentação e resolução de problemas onde o aluno possa, com auxílio do professor chegar às próprias conclusões” (KESSLER, 2015; p. 21), uma vez que o estudante precisa ser protagonista de suas ações.

Flores (1996, apud KESSLER, 2015, p.31), corrobora ao descrever que “a informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim, ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do indivíduo”.

Nesse sentido, fica claro que por meio dos recursos tecnológicos, o aluno seja questionador e sujeito de sua aprendizagem e o professor capaz de promover uma aprendizagem não somente intelectual, mas afetiva, ética e social, propiciando a autonomia.

Além da tecnologia através de computadores e tablets, Chateau (1987) aponta que outra ferramenta importante na construção de propostas pedagógicas que se voltam para o desenvolvimento do pensar, da autonomia, da interação é o uso de jogos. Afirma que o jogo exprime no estudante a curiosidade, a imaginação e contribui para o desenvolvimento intelectual, visto que é organizado com regras que precisam ser seguidas e, em especial, o respeito com o próximo, tornando-se a atividade prazerosa, fazendo com que aquele momento (aula) não seja algo imposto e difícil (CHATEAU, 1987).



Outro autor que compartilha dessa ideia é Kishimoto (1997, p. 95) ao afirmar que “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”, evidenciando-se que, a partir de jogos é possível alcançar aprendizagens significativas com os estudantes, principalmente com os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que possibilita que aprendam de acordo com suas potencialidades, respeitando seu ritmo, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e linguístico.

Em continuidade, os softwares educativos<sup>3</sup> são excelentes aliados para auxiliar o estudante com deficiência intelectual a compreender determinados conceitos em diversas áreas do conhecimento, visto que esses softwares educativos agregam uma gama de informações capaz de romper barreiras, tornando-se facilitadores nesse processo, no qual, a função do professor é de mediador, ou seja, o professor orienta o percurso e o aluno consegue trilhar seguindo as informações, com autonomia e confiança (BONA, 2009).

Valente (1999), afirma que:

[...] a análise dos softwares educacionais, em termos da construção do conhecimento e do papel que o professor deve desempenhar para que esse processo ocorra, permite classificá-los em posições intermediárias entre os tutoriais e a programação. No entanto, cada um dos diferentes softwares usados na educação, como os softwares multimídia (mesmo a Internet), os softwares para construção de multimídia, as simulações e modelagens e os jogos, apresentam características que podem favorecer, de maneira mais ou menos explícita, o processo de construção do conhecimento. É isso que deve ser analisado, quando escolhemos um software para ser usado em situações educacionais. (VALENTE, 1999, p. 90).

Observa-se que o autor menciona uma atenção por parte do professor na escolha dos recursos tecnológicos, pois nem todos favorecem uma aprendizagem de igualdade a todos os estudantes, em especial, aos estudantes com deficiência intelectual, por isso, é necessária uma triagem cautelosa e, além disso, pensar e repensar a prática pedagógica com o intuito de beneficiar o estudo principalmente daqueles que apresentam a deficiência intelectual ou outras necessidades específicas (VALENTE 1999).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início deste estudo, foi percebido que os estudantes que apresentavam um diagnóstico de deficiência intelectual apresentaram baixa devolução na realização das atividades escolares remotas, e ao mesmo tempo, não buscaram orientações com a professora. Dessa forma, ao investigar essa ausência, tanto por parte dos estudantes quanto dos pais,

<sup>3</sup>“Denomina-se como software educativo aqueles programas que possuem concepções pedagógicas e educativas, ou seja, as aplicações que procuram apoiar direta ou indiretamente o processo de ensino aprendizagem” (MASCIANO, 2015, p.55).



percebeu-se que a grande maioria não dominava as ferramentas tecnológicas por falta de conhecimento e informação. De posse destes dados levantados, a professora do AEE desenvolveu um projeto com esses estudantes com intuito de possibilitar a construção do conhecimento acerca das ferramentas tecnológicas de maneira fácil e prazerosa.

Conforme sinaliza Serrano (2003), o espaço escolar se configura como um contexto privilegiado de aprendizagem, não apenas a sala de aula, mas outros espaços como o laboratório de informática por exemplo. A partir deste entendimento, as aulas do referido projeto **Aprendendo teclando** foram ministradas no laboratório de informática da própria instituição escolar, ocorrendo uma vez por semana, com duração de 4 horas, no contraturno.

Enquanto o projeto estava sendo gestado, foi realizado um levantamento com os estudantes na presença dos familiares sobre o que eles gostariam de aprender acerca destas ferramentas; como resposta, a maioria dos estudantes disse que gostaria de aprender a “mexer” no computador, ou seja, aprender como utilizar os recursos básicos de um usuário. Determinados estudantes relataram que tem acesso ao aparelho celular, mas que seu teclado é muito pequeno, sensível e limitado, dificultando o manuseio. Um dos estudantes relatou que precisou refazer 5 vezes um trabalho escolar avaliativo enviado pelo *Google Forms* porque não conseguia finalizar pelo celular. Desse modo, as aulas no laboratório de informática iniciaram apresentando o computador e seus respectivos acessórios, o que é, como usar e para que servem.

Depois das aulas iniciais de introdução, nas quais os estudantes demonstraram domínio do equipamento, passou-se para a próxima etapa: pesquisar na internet. Essa aula foi a que mais despertou interesse nos estudantes, visto que descobriram um mundo ao seu alcance; viajaram por várias cidades, estados e outros países sem sair do ambiente escolar. Um dos estudantes que possui deficiência intelectual severa relatou que “*realmente a internet é fantástica*” ao descobrir muitas possibilidades até então inimagináveis. Em sequência, foi apresentado aos estudantes os jogos pedagógicos online, os quais possibilitam a interação e brincadeira dentro do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes permaneceram nesta etapa por várias semanas; foi percebido nesse momento a possibilidade de envolver as demais disciplinas nos jogos, favorecendo novas aprendizagens, e mostrando aos professores as possibilidades que cada um dos alunos apresentava para aprender.

Após o processo de exploração do computador e da internet, direcionamos os estudantes para a criação de um e-mail para cada um utilizar e se comunicar com colegas, familiares e com a professora. Após esta etapa, a professora iniciou o envio de atividades individualizadas, de acordo com a especificidade de cada estudante por e-mail. Com



acompanhamento no laboratório de informática, os estudantes realizavam suas tarefas com mais independência, viabilizando mecanismo para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível e primando por um desenvolvimento mais qualitativo (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a implantação desse projeto por parte da professora do AEE foi fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, possibilitando sua autovalorização no processo de aprendizagem e incentivando seu senso de capacidade para usar a tecnologia a seu favor, sendo que, a tecnologia é uma ferramenta muito eficaz nesse percurso, posto que, o envolvimento, a participação e a interação dos alunos com a propostas foi muito significativa. Outro fator positivo foi à evolução da aprendizagem dos estudantes em relação a manusear o equipamento, visto que no início do projeto eles não tinham noção da utilidade do computador, desde uma atividade simples como digitar um texto e inserir os sinais de pontuação, bem como acentuá-los. E na medida da execução das aulas, eles demonstram domínio em navegar com autonomia, enviar e-mail e receber. Além disso, o grupo vem se destacando nas aulas de informática com o professor regente, pois auxiliam alguns colegas que tem dificuldades, seja para selecionar, copiar ou colar uma imagem.

Ressalta-se também outro ponto positivo, que foi a interação dos alunos do projeto com os colegas de sala. Esses alunos, com deficiência intelectual, agora são bem acolhidos, trocam ideais, compartilham diálogos, visto que antes da realização do projeto somente alguns colegas lhes dirigiam a palavra, pois a turma cultivava a ideia de que os estudantes com deficiência intelectual não dominavam os conteúdos escolares e, por isso, eram menosprezados.

Perante os avanços adquiridos pelos alunos por meio do projeto: Aprendendo teclando, optou-se pela continuidade do mesmo, com as aulas no laboratório de informática, uma vez que favoreceu a autoestima dos estudantes, aprendizagem significativa e o reconhecimento por parte dos colegas de que a pessoa com deficiência intelectual não pode ser julgada pela deficiência, pois são sujeitos capazes de aprender desde que as propostas sejam flexibilizadas de acordo com as necessidades e potencialidades dos mesmos.

Conclui-se então, que o uso do computador e demais ferramentas tecnológicas, tanto no espaço do AEE como na sala regular, enriquece a comunicação entre estudante e professor, possibilitando conhecimento para o uso de jogos educativos online e atividades diversas, que



articuladas, bem-organizadas propiciam a aprendizagem e ampliação dos conhecimentos acadêmicos, fazendo sentido para os estudantes.

## REFERÊNCIAS

BONA, Berenice de Oliveira. Análise de softwares educativos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.4, p. 35-55. Carazinho, 2009.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008b. Seção 1, Edição 131, p. 1. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2013a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 25 de set. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1996a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: **MEC**, 2013b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192). Acesso em: 25 de set. de 2021.

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

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Superior**. 139f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós – Graduação em Educação, PUCRS, 2021.

CASTRO, Nivalde, J. Tecnologias da informação no ensino de economia. In FERREIRA, J.M.Carvalho (org.) **Jornadas Pedagógicas**. Lisboa: ISEG-UTL, 1999.

CERQUEIRA, J.B. e FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 15. ed., abril de 2000.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. (Guido de Almeida, trad.). São Paulo: Summus Editorial, 1987.



**IV CINTEDI**

EDIÇÃO DIGITAL

10, 11 E 12 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2359-2915

FONSECA, L. Tecnologia na Escola. Disponível em:

<http://www.aescola.com.br/aescola/seções/20tecnologia/2001/04/0002>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012 p. 65-92.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [S. l.], n. 10, 2013. Disponível em: <https://150.214.170.182/index.php/reid/article/view/994>. Acesso em: 25 sep. 2021.

KESSLER, Maria de Lourdes Moraes. **O uso da tecnologia na prática docente**. (Especialização), Universidade Federal do Rio Grande do Sul-CINTDE/UFRGS. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133912/000981822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de set. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2º edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim. **O uso de jogos do software educativo**. Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência**. Editora Práxis, Bauru/SP, 2007.

OLIVEIRA, Juliana de. **Escolarização inclusiva e transtorno do espectro autismo no município de Barueri (SP): perfil dos alunos e perspectivas dos pais**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SERRANO, A. **Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida**. Psicologia, Lisboa, Vol. 17, p. 65-80, jan. 2003.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.