

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESPECIALIZADA

Thiago Sardenberg  
tsardenberg@gmail.com  
Universidade Estácio de Sá

Helenice Maia  
helemaia@uol.com.br  
Universidade Estácio de Sá

### RESUMO

*Tecnologia Assistiva (TA) é um termo novo no Brasil, definido em 2006 pelo Comitê de Ajudas Técnicas como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. O objetivo dessa pesquisa foi investigar as possíveis representações sociais de Tecnologia Assistiva elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola especializada para alunos deficientes visuais. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (1978;2012). Para a coleta de dados foram analisados documentos oficiais relativos à TA e realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 professores, os quais foram analisados em seu conteúdo conforme proposto por Lawrence Bardin (2016). A análise das entrevistas evidenciou que para os professores entrevistados, o conhecimento acerca da TA é orientado, provavelmente, pela polissemia do termo “recurso” encontrada nos documentos oficiais, pois os professores associaram TA a “tudo e qualquer coisa que vai ajudar a ultrapassar uma barreira”, tanto relativo à perspectiva da TA, como pedagógica. Quanto às representações sociais de TA, encontramos alguns indícios desta representação, pois mesmo não reconhecendo a expressão TA, os docentes associaram recursos, estratégias e produtos utilizados com o aluno DV à TA. Portanto, é possível que esta representação esteja em fase de elaboração, pois os docentes ainda se encontram em meio a conversas sobre TA e troca de informações sobre ela.*

---

Palavras-Chave: Representações Sociais, Tecnologia Assistiva, Deficiência Visual, Professores.

---

### 1. INTRODUÇÃO

Tema ainda novo no Brasil, a Tecnologia Assistiva (TA) pode ser definida de maneira genérica como o uso de recursos e/ou serviços que garantam a autonomia e a independência da Pessoa com Deficiência (PcD). A formulação e a sistematização desse conceito vêm sendo construída ao longo do tempo, devido à complexidade que abrange a deficiência e seus desdobramentos (modelo adotado, definição clínica, necessidades educacionais específicas, barreiras, participação social, dentre outros), envolvendo profissionais de diferentes áreas de atuação como Saúde, Educação e Tecnologias.

No âmbito nacional, Tecnologia Assistiva ou Ajuda Técnica foi definida pela primeira vez pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) em 2006, como

[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com

mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009b, p. 9).

Esse comitê foi estabelecido pelo Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamentou a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, dando prioridade ao atendimento às pessoas com deficiência, idosos com idade igual ou superior a 60 anos, gestantes, lactantes, pessoas com crianças de colo e obesos, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou que 45.606.048 pessoas, ou seja, 23,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência e que a deficiência visual é a mais prevalente, afetando 18,6% dos brasileiros, seguida da motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%), respectivamente. Essa porcentagem elevada indica a relevância de se empreender estudos que focalizem a habilitação de pessoas com deficiência visual, sobretudo no âmbito educacional, já que esses alunos efetivam sua aprendizagem em escolas especializadas, onde a utilização de TA é recorrente.

No âmbito da Teoria das Representações Sociais (TRS), entendemos que a TA é um objeto de representação social, pois quando o termo foi definido em 2006 pelo CAT, os grupos afetados (profissionais de saúde, de educação, as pessoas com deficiência e seus pais e/ou responsáveis) iniciaram conversas, trocas de informação, elaborando significados para o mesmo. Enquanto fenômeno, na TA diversos elementos estão relacionados: “informativos, cognitivos, ideológicos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade” (JODELET, 2001, p. 21). Portanto, compreender as representações de TA é importante, pois elas guiam diferentes grupos “no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva” (idem, p. 17).

As representações sociais não são a realidade em si, mas uma interpretação de um grupo (no nosso caso, professores dos anos iniciais de escolaridade) sobre um determinado objeto (TA), considerando o contexto social em que está inserido (uma escola especializada para alunos deficientes visuais). De acordo com a TRS, é muito provável que as representações sociais do objeto TA construídas por esses sujeitos sejam diferentes daquelas encontradas nos documentos oficiais, evidenciando a maneira como esse grupo se apropria desse objeto e os interpreta.

Face ao exposto, definiu-se como objetivo desse estudo investigar as possíveis representações sociais de Tecnologia Assistiva elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola especializada para alunos deficientes visuais.

## **Metodologia**

A pesquisa realizada é do tipo qualitativa que permite interação com o objeto pesquisado, possibilitando uma maior compreensão da realidade social. O modelo que adotamos, adequado a estudos orientados pela TRS, é o do construtivismo social, no qual, como explicam Poupard et al (2016, p. 261), “o objeto de estudo é concebido não apenas como a interação do sujeito com objeto, mas ainda como o produto de um processo em construção, no qual o sujeito é implicado. O sentido se torna co-construído no interior do campo de observação”.

Um levantamento inicial realizado em três bancos de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT) e no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estácio de Sá (UNESA) utilizando as palavras-chave “tecnologia assistiva” e “deficiência visual” mostrou que a TA pouco tem sido foco de pesquisas na área da Educação.

Outro levantamento foi realizado usando como descritores TA, ajudas técnicas, tecnologia de apoio e representações sociais de TA em periódicos A1e A2 publicados no período compreendido entre 2006, ano em que essa expressão passou a ser usada no Brasil e a aparecer em documentos legais, e janeiro de 2018, quando finalizamos a sondagem.

Foram identificados 121 periódicos A1 e 380 A2. Seleccionamos 72 deles que abordavam deficiência e analisamos 11 artigos que continham questões relacionadas à deficiência e TA simultaneamente. Verificamos que havia poucos trabalhos publicados no período de 12 anos nos dois extratos, sendo que o primeiro artigo foi publicado em 2008 em periódico A1, dois anos após a criação do CAT. No extrato A2, há apenas uma publicação em 2009 e um intervalo de cinco anos sem qualquer publicação. Ao utilizar os descritores representação(ões) social(ais) e TA, nenhum artigo foi encontrado.

Esses levantamentos evidenciaram a relevância de nosso estudo e sugeriram que as discussões relativas à TA na área da Educação ainda são incipientes, necessitando serem ampliadas.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores, orientadas por um roteiro composto por 10 perguntas que envolviam a formação profissional (inicial e continuada), a experiência prévia na área da deficiência e sobretudo com deficiência visual, além de questões específicas que envolviam a TA. Optou-se por desmembrar o conceito de TA em diversas perguntas para melhor compreensão das crenças, valores e signos atribuídos por esses profissionais a esse possível objeto de representação social. De acordo com as informações colhidas no ato da entrevista, outras perguntas foram realizadas para maior e melhor compreensão do assunto. Participaram 11 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant (IBC), escola especializada para pessoas com deficiência visual no Rio de Janeiro. A pesquisa foi autorizada pelo IBC em setembro de 2017 e todos os participantes assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) concordando, voluntariamente, em participar do estudo.

Dentre os 11 professores, 10 são mulheres, sendo duas com idade entre 20 e 29 anos, três com 30 a 39 anos, duas com 50 a 59 anos e quatro com idade igual ou superior a 60 anos; quatro possuem mestrado, seis possuem especialização e um somente graduação, três têm entre um e 10 anos de formado; duas de 11 a 20 anos, duas de 21 a 30 anos e quatro 31 anos ou mais, apenas duas tinham experiência prévia no trabalho com alunos DVs, cinco deles trabalham nessa escola entre um e 10 anos, cinco entre 21 a 30 anos e uma a mais de 31 anos. Todos os professores tinham formação na área da DV. Uma delas tinha deficiência visual congênita.

Cabe esclarecer que, especificamente em relação à quantidade de sujeitos, no escopo da TRS, “a representação manifestada por um certo número de sujeitos e por um número maior seria a mesma. Costuma-se empregar um critério conhecido como de “saturação” para chegar a esse número-limite (não definido previamente) no decorrer da pesquisa” (SÁ, 1998, p. 92). Nessa pesquisa, atingiu-se a redundância no terceiro ou no quarto sujeito entrevistado, porém decidimos realizar outras entrevistas para ratificar a redundância.

As análises das entrevistas foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Bardin (2016) discorreu que um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: exclusão mútua: cada elemento só pode estar presente em uma categoria ou subcategoria; homogeneidade: qualidade dependente do princípio da exclusão mútua. Nesse caso, um único princípio de classificação deve organizar a análise; pertinência: uma categoria é pertinente quando se adapta ao material a ser analisado; objetividade e fidelidade: princípios muito relevantes desde o início do método. O analista deve indicar o que determina a entrada de um elemento em uma categoria; e produtividade: um conjunto de categorias é dito produtivo quando possibilita um número elevado de inferências e de novas hipóteses.

Assim, foram construídas quatro categorias. A primeira, **Formação docente** foi composta por falas sobre a formação inicial e continuada dos professores. A segunda, **Trabalho docente** agrupou as falas relativas às especificidades do trabalho dos professores junto aos alunos DVs. A terceira, **Recursos de TA**, contém três subcategorias: (1) Utilização, abarcando os equipamentos, estratégias e recursos utilizados pelos docentes, (2) Acesso aos recursos, na escola e em casa e (3) Definição da TA pelos professores, apresentando como os mesmos a definem. A quarta categoria, **Atendimento**, agrupou as falas relativas aos atendimentos especializados e a parceria com profissionais da área da saúde.

## Resultados e Discussão

Os resultados apresentados a seguir se referem as categorias **Formação Docente** e **Trabalho Docente**.

Na categoria **Formação Docente** foram incluídas falas relativas à formação inicial e continuada dos professores. Todos os professores pesquisados têm formação na área da DV, sendo por cursos distintos. Os professores que ingressaram na instituição na década de 80 e 90 fizeram o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão, sendo esta uma qualificação profissional em nível de formação continuada, totalizando 600 horas teórico-práticas. Como o IBC até o ano passado não tinha no seu regimento interno a competência para a chancela de cursos de pós-graduação *lato sensu*, a certificação não era equivalente ao título de especialista, embora os professores utilizassem em seus discursos os termos “cursão” ou “especialização”, se referindo àquela qualificação devido a extensa carga horária. A primeira turma desse curso data de 1947 e a última foi formada em 2011. Ao longo do tempo, a grade curricular sofreu inúmeras alterações para atender as exigências vigentes, bem como a carga horária que foi reduzida a 520 horas. Esta qualificação apresentava a seguinte estrutura curricular conforme ilustra a Tabela 1:

Tabela 1 - Estrutura Curricular do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão – Ano 2011

Eixos Temáticos	Disciplinas	Carga Horária (hora aula)
Educação e Cidadania	Educação e Educação Especial: Conceituação e Histórico Modalidades de Atendimento à Pessoa com Deficiência Visual. Implicações Sociais da Deficiência Visual	12
Abordagem	Anatomia, Fisiologia e Patologia dos	6

Médico-Oftalmológica	Órgãos da Visão Diagnóstico, Prognóstico, Prescrição, Cuidados Especiais e Prevenção da Deficiência Visual Visão Subnormal	
Desenvolvimento e Aprendizagem	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	10
	Estimulação Precoce	16
	Psicomotricidade	12
	Educação Pré-Escolar	16
	Alfabetização em Braile	38
	Alfabetização em Baixa Visão	16
Especificidades Curriculares	Baixa Visão	20
	Orientação e Mobilidade	20
	Práticas Educativas para uma Vida Independente	20
	Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braille	100
	Técnicas de Cálculo e Metodologia do Ensino do Soroban	60
Tecnologias Assistivas	Produção de Material Didático	28
	Adaptação, Transcrição e Impressão de Textos no Sistema Braille	44
	Programas de Informática	20
Práticas de Ensino	Atividades Práticas em Sala de Aula	40
	Seminário: Práticas Pedagógicas na Área da Deficiência Visual	42
Carga Horária Total	-	520

Fonte: IBC, Portaria nº 39, de 22 de março de 2011 (grifo nosso)

Nota-se que a surdocegueira e a Deficiência Múltipla (DMU) não foram contempladas na grade curricular e, apesar de haver um eixo específico para a TA totalizando 92 h/a, foi contemplado como TA apenas a produção de material didático especializado, o sistema Braille e programas de informática, o que evidencia a imprecisão mesma do conceito de TA.

Com o término do curso de qualificação, os professores que ingressaram após 2012, realizaram cursos de extensão totalizando 40 h/a cada. Em seus discursos, observamos a carência de informações acerca da PcD na formação inicial de 10 entre 11 docentes, que passam por um “choque de realidade”<sup>1</sup> provocado principalmente pelo trabalho com alunos com DV associada a outras deficiências<sup>2</sup> e surdocegueira e de uma formação continuada que ainda não consegue atender as suas necessidades. Os trechos reproduzidos a seguir<sup>3</sup>, evidenciam a carência na formação, tanto inicial quanto continuada:

<sup>1</sup> “É no início da carreira que o novato enfrenta o *choque da realidade*, expressão popularizada pelo holandês Simon Veenman (1988). Esse choque refere-se, sobretudo, à diferença entre aquilo que é aprendido durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas” (MARIANO, 2012, p. 80-81).

<sup>2</sup> Nesse trabalho consideramos a DMU como a deficiência visual congênita associada a outras deficiências. O alto índice desse tipo de deficiência, conforme relatado pelos professores, deve-se ao crescente número de recém-natos com sequelas de ordem neurológica e geral, devido aos avanços tecnológicos da medicina neonatal, que tem favorecido a sobrevida dos que há algum tempo atrás não resistiriam e as síndromes genéticas.

<sup>3</sup> Os trechos reproduzidos aqui são os mais significativos e representam a fala do grupo.

(...) eu sou bióloga, fiz licenciatura em Biologia. **até porque dentro da minha formação eu não tive nenhuma formação específica para nenhuma deficiência.** Quando a gente (breve pausa). **Apareceu, vai fazer o que? (...)** Então, **está sendo muito legal, bem desafiadora.** Porque, assim, como eu tinha falado, a gente não, **eu não tive formação para nenhuma deficiência.** (...) e aí assim essa angústia que a gente sente eu acho que é um pouco da formação, a gente não sabe o que esperar. (P. 1)

Pedagogia. (...) **Desafiador (risos)! Totalmente desafiador, porque minha formação, primeiro que não era específico para cegos.** Depois que eu vim para o Instituto eu comecei a me especializar na área da cegueira, mas ficou muito na área da cegueira. **Eu não tenho formação em múltipla. Então isso é um trabalho que a gente está construindo na sala de aula, com múltipla, a gente não tem formação específica.** (...) Então, (pausa), eu acho que **o desafio é a própria formação.** Porque tipo assim, **eu não tenho formação na área de tecnologias, então o desafio para eu primeiro me incluir nesse universo de tecnologias específicas para cegos,** o que é diferente de tecnologias para quem é vidente. (...) Então **acho que a maior dificuldade foi a minha própria formação, ter que aprender a usar todos esses recursos.** (P. 7)

(...) **é uma questão de formação. Falta também a gente ter mais formação, principalmente no que se refere aos alunos de múltipla que é a nossa realidade hoje.** (P. 11)

Das falas desses professores, fica evidenciada a falta de conhecimentos relativos à deficiência que não foram proporcionados na formação inicial. Como eles afirmam, ao chegarem na instituição se viram diante de uma tarefa desafiadora e precisaram “correr atrás” de informação, fosse por meio dos cursos oferecidos pela instituição, fosse por meio de formação continuada que também não atende plenamente ao que dizem precisar, fosse por meio da busca na internet. É notável que mesmo os cursos realizados no âmbito do IBC, um centro de referência nacional na área da DV e ministrados por profissionais com *expertise* na área de formação, não estão atendendo plenamente as demandas da clientela associada a outras comorbidades.

Da fala desses sujeitos, foi possível identificar a carência na formação continuada dos docentes para o trabalho com a TA, o que também foi apontado por Calheiros, Mendes e Lourenço (2017), Galvão Filho (2013, 2011, 2009a e 2009b), Galvão Filho e Miranda (2011), Manzini (2012), dentre outros. Concordamos com Calheiros, Mendes e Lourenço (2017. p. 6) ao afirmarem que

os sistemas formativos devem permitir ao professor ser um personagem mais ativo em seu processo de formação, para que dialogue com os seus pares e com profissionais de outras áreas do conhecimento, no intuito de identificar e buscar estratégias para equacionar os problemas que emergem das situações cotidianas do processo de ensino-aprendizagem.

A Lei Brasileira de Inclusão também abordou a questão da formação de professores no capítulo IV – Do Direito a Educação, mais especificamente no artigo 28, formado por 18 incisos. Destacamos um deles:

**XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;** (BRASIL, 2015, p. 8; grifo nosso)

Porém, verificamos que, apesar das formações relatadas pelos profissionais, estas atenderam parcialmente às demandas de seu trabalho com alunos com deficiência visual isolada ou associada a outras deficiências, na atualidade.

Na categoria **Trabalho Docente**, a DMU aparece novamente como um entrave ao trabalho do professor. Em suas falas foram apontadas questões importantes como a falta de recursos materiais, a mudança do perfil do alunado da instituição, a falta de experiência prévia com o aluno deficiente, havendo a necessidade de se repensar o trabalho ali realizado.

É totalmente desafiador levar um aluno de múltipla para um laboratório de informática, (...) os alunos que tinha só a cegueira era tranquilo da gente trabalhar, agora os que tinham múltipla, muito difícil, porque às vezes, eles nem conseguem sentar na cadeira, né, assim, não tinham oralidade nenhuma, ainda não tinham estabelecido um vínculo para você conseguir, né, mediar o uso de um computador. Então ficou muito limitado, mais ao deficiente visual só. (P. 7)

(...) Mas eu me baseei muito assim na minha intuição, nas leituras que eu comecei a fazer, né, na troca de experiências e principalmente, na minha bagagem (...). Eu vivi tudo isso. Então eu fui desenvolvendo o trabalho ao longo do tempo e aí depois a gente vai adquirindo prática, tarimba, desenvoltura. O que eu procuro é ter uma representação bem próxima da realidade, né. (...) Então, a gente tenta realmente propiciar uma vivência né e até chegar realmente ao letramento que é complicado porque você não tem o desenho, você não tem o lúdico, você não tem muitos recursos assim, mas você consegue fazer. (P. 8)

Então tudo o que eu fiz depois eu fiz por minha conta mesmo, meio num ensaio e erro. Eu tentei pegar o que eu sabia de teatro e tentar adaptar aquilo a realidade que eu tinha. Então eu adaptava mesmo o exercício. (P. 9)

O trabalho na instituição especializada pode ser sintetizado por meio da metáfora “se vira nos trinta”, pois os professores dizem que precisam fazer uma constante adaptação nos materiais demandando tempo e observação, faltam recursos e não há manutenção dos equipamentos, a parceria entre os setores é quase nenhuma e grande parte do trabalho realizado é feito por ensaio e erro.

É possível que o trabalho dos professores nessa instituição pode não estar sendo desenvolvido satisfatoriamente por desconhecimento de fatores pessoais e ambientais que envolvem a deficiência principalmente em relação ao uso da TA. Especificamente em relação a DMU, Pletsch (2015) considera que existem poucos estudos dedicados a esse tipo de deficiência, especialmente relacionados à análise e avaliação dos processos de escolarização desses alunos. No âmbito nacional, destaca-se a publicação do MEC “Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla” como uma das pioneiras nessa área (MAZINI, 2011 citado por PLETSCHE 2015, p. 14).

Destacamos, que na escola pesquisada a quantidade de alunos com DMU (sendo uma delas a visual) foi muito maior que a de alunos deficientes visuais. Todos os professores entrevistados relataram ter metade de sua turma ou mais composta por alunos com DMU, entretanto, de acordo com eles mesmos, não se sentem capacitados para isso, o que é preocupante, já que o processo de aprendizagem desses alunos pode ser prejudicado por uma formação incipiente desses profissionais.

## Conclusão

Esse trabalho buscou analisar as representações sociais de Tecnologia Assistiva

elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola especializada para alunos deficientes visuais.

No IBC as informações sobre deficiência visual foram adquiridas pelos professores por meio de formação continuada distinta na própria instituição: os professores que ingressaram na década de 80 e 90 fizeram uma qualificação profissional na área da deficiência da visão com carga horária superior a 500 horas/aula envolvendo questões clínicas e educacionais relacionadas a essa deficiência; e os docentes que ingressaram depois de 2011, fizeram cursos de 40 horas/aula cada, envolvendo aspectos específicos da DV, como Orientação e Mobilidade, Sistema Braille, Produção de Materiais Adaptados, dentre outros. Além dessas informações, os cursos externos, o diálogo entre pares e a prática profissional também possibilitaram ampliar os conhecimentos sobre o trabalho com alunos DV.

Ficou evidenciada a deficiência na formação inicial, independentemente do tempo formação, no que diz respeito ao trabalho com o aluno deficiente e suas especificidades, sobretudo o trabalho com o aluno DV com outra(s) deficiência(s) associadas, além da desarticulação teoria x prática, pois os docentes afirmam que não aprenderam a trabalhar com esse aluno durante a formação e sim a partir da vivência com eles. A metáfora “correr atrás” sintetiza a busca informações desses professores durante sua formação.

A análise das entrevistas evidenciou que para os professores entrevistados, o conhecimento acerca da TA é orientado pelo termo “recurso” encontrado nos documentos oficiais, pois os professores associaram TA a “tudo e qualquer coisa que vai ajudar a ultrapassar uma barreira”, “alguma coisa que vai permitir o acesso ao conhecimento”, “a maior descoberta”, “vai tornar possível o acesso”, “equipamento”, “uma porta aberta”, “qualquer recurso que você consiga adaptar”, “ferramenta de tecnologia para resolver um problema”. Acreditamos que os professores utilizem a palavra **recurso** tanto na perspectiva da TA quanto como recurso pedagógico.

A palavra “recurso” que aparece em documentos legais relativos à Educação Especial, e que foram referenciados por nós, sugerem uma polissemia do termo, o que certamente contribui para uma imprecisão conceitual do que seja recurso numa perspectiva pedagógica ou da TA. A amplitude do conceito de TA instituído pelo CAT (2006), que envolve essa tecnologia e a complexidade dessa área, as definições adotadas são oriundas de países estrangeiros, com uma realidade totalmente distinta do Brasil possibilitando interpretações, por vezes equivocadas, dos termos relacionados à TA.

Conforme o referencial teórico adotado, os docentes pesquisados se apropriam e interpretam a TA de maneira diferente daquelas encontradas nos documentos oficiais. Como afirma Moscovici (2012, p. 25) “(...) a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis como para torna-las inteligíveis como formas de prática social”.

Portanto, quanto às representações sociais de TA, entendemos que encontramos alguns indícios desta representação no grupo pesquisado, pois mesmo não reconhecendo a expressão, os docentes associaram recursos, estratégias e produtos utilizados com o aluno DV à TA. É possível que esta representação esteja em fase de elaboração, pois os docentes ainda se encontram em meio a conversas sobre TA e troca de informações sobre ela.

## Referências

**BARDIN, L.** Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

**BRASIL.** Câmara dos Deputados. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das



pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-normaatuizada-pe.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. 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). Disponível em: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl.pdf\\_\\_](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-normaatuizada-pl.pdf__). Acesso em: 10 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009b. 138 p.

**CALHEIROS, D. S., MENDES, E. G., LOURENÇO, G. F.** Considerações acerca da Tecnologia Assistiva no cenário educacional brasileiro. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, p. 229-243, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X18825>. Acesso em: 17 jan. 2018.

**GALVÃO FILHO, T.** Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. 334f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, BA, 2009a.

\_\_\_\_\_. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, 2009b, p. 207-235.

\_\_\_\_\_. Favorecendo práticas pedagógicas inclusivas por meio da Tecnologia Assistiva. In: NUNES, N. R. O. P., PELOSI, M. B.; WALTER, C. C. F. (Orgs.). **Compartilhando experiências: ampliando a comunicação alternativa**. Marília, ABPEE, 2011, p. 71-82.

\_\_\_\_\_. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *Revista da FACED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia –FACED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

**GALVÃO FILHO, T.; MIRANDA, T. G.** Tecnologia Assistiva e paradigmas educacionais: percepção e prática dos professores. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: [http://www.galvaofilho.net/Artigo\\_34\\_ANPEd.pdf](http://www.galvaofilho.net/Artigo_34_ANPEd.pdf). Acesso em: 27 maio 2017

**INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT**. Portaria nº 39, de 22 de março de 2011.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)**. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf). Acesso em 27 maio 2017.

**JODELET, D.** (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

**MANZINI, E. J.** Formação do professor para o uso de tecnologia assistiva. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES*, Vitória, ES, ano 9, v. 18, n. 36, p. 11-32, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/7451/5232>. Acesso em: 27 maio 2017.

**MOSCOVICI, S.** *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

**PLETSCH, M. D.** Deficiência múltipla: formação de professores e processos de ensino aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45 n. 155, p. 12-29, jan./mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000100012&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100012&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 24 abr. 2018.

**POUPART, J. et al.** *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

**SÁ, C. P.** *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.