

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE PROFESSORES DE UMA ESCOLA REGULAR E DE UMA ESCOLA ESPECIALIZADA

Thiago Sardenberg; Helenice Maia

Universidade Estácio de Sá, tsardenberg@gmail.com, helemaia@uol.com.br

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 da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. Muitos profissionais que atuam com alunos deficientes visuais (DV) parecem não ter informações suficientes sobre TA dela não se apropriando. O objetivo dessa pesquisa foi investigar as possíveis representações sociais de TA elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas: uma especializada para pessoas com DV e outra regular com alunos DV. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Para a coleta de dados foram selecionados documentos oficiais relativos à TA e realizadas entrevistas semiestruturadas com 18 professores. Esses dados foram submetidos à análise de conteúdo conforme proposto por Lawrence Bardin. A análise das entrevistas evidenciou que para os professores entrevistados, o conhecimento acerca da TA é orientado pela polissemia do termo “recurso” encontrada nos documentos oficiais e em suas falas, pois os professores associaram TA a “qualquer recurso que inclui”, tanto relativo à perspectiva da TA, como pedagógica. Quanto as representações sociais de TA, consideramos que foram encontrados 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 troca de informações sobre TA.

Palavras-chave: Representações Sociais, Tecnologia Assistiva, Deficiência Visual, Professores, Anos iniciais do Ensino Fundamental

Introdução:

A Tecnologia Assistiva (TA) é um termo definido recentemente no Brasil sendo caracterizado 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, atividades e participação social, dentre outros), envolvendo profissionais de diferentes áreas de atuação como Saúde, Educação e Tecnologias.

No âmbito nacional, TA 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, 2009a, 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.

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) provavelmente 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” (JODELET, 2001, p. 17).

As representações sociais não são a realidade em si, mas uma interpretação de diferentes grupos (nesse caso, professores dos anos iniciais de escolaridade) sobre um determinado objeto (TA), considerando o contexto social em que estão inseridos (duas escolas: uma especializada para alunos DVs e a outra regular com alunos DVs). De acordo com a TRS, é muito provável que as representações sociais do objeto TA construídas por esses grupos de sujeitos sejam diferentes daquelas encontradas nos documentos oficiais e diferentes entre si, evidenciando a maneira como esse grupo se apropria desse objeto e os interpreta.

A pesquisa sobre esse tema se justifica pelo fato de que, além de muitos profissionais que atuam com alunos DV ainda parecem não ter informações suficientes sobre recursos, serviços, estratégias e práticas oriundos da TA, como também por ser a DV a deficiência mais prevalente entre os brasileiros, sobretudo nos últimos vinte anos (OLIVEIRA, 2012).

É ainda necessário chamar a atenção para o fato de que há poucas pesquisas realizadas sobre o tema, pois fizemos um levantamento *online*, referente aos descritores TA, ajudas técnicas, tecnologia de apoio e representações sociais de TA em periódicos A1 e A2 publicados na área da Educação e 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 o

finalizamos. Identificamos 121 periódicos A1 e 380 A2 e selecionamos 72 deles que abordavam deficiência. Dentre esses, apenas 11 artigos continham questões relacionadas à deficiência e TA simultaneamente. Ao utilizar os descritores representação(ões) social(ais) e TA, nenhum artigo foi encontrado. Esse resultado sugere que as discussões relativas à TA na área da Educação e, sobretudo, às que se referem à utilização da TRS como norteadora dos estudos realizados ainda são incipientes, necessitando ser ampliadas.

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 que atuam em duas escolas, uma especializada para alunos DVs e outra regular com alunos DVs.

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 Poupert 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”.

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 DV, 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 18 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 11 de uma escola especializada no Rio de Janeiro, considerada pelo Ministério de Educação (MEC) como Centro de Referência Nacional na área da DV e sete de uma escola regular considerada pela Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói/RJ como instituição de referência para a inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual e com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Na escola especializada, dos 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 na 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.

Na escola regular, dentre os sete professores cinco são mulheres e dois são homens, com idade entre 30 a 39 anos; um possui mestrado, três possuem especialização e três somente graduação, quatro têm entre um e 10 anos de formado; apenas dois tinham experiência prévia no trabalho com alunos DVs, seis trabalham nessa escola entre um e 10 anos. Apenas dois têm formação na área da DV, todos têm formação no Sistema Braille e em Tecnologia Assistiva, sem enfoque em uma deficiência específica promovidos pela FME. Dois professores tinham deficiência, sendo um deficiente visual e o outro físico.

A pesquisa foi autorizada pela escola especializada em setembro de 2017 e pela regular em outubro do mesmo ano e todos os participantes assinaram o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) concordando, voluntariamente, em participar do estudo.

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 a alunos DV incluídos. 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. Essas categorias se referem a uma pesquisa mais abrangente, resultado da dissertação de mestrado do autor.

Para o escopo deste artigo, os resultados apresentados a seguir se referem a categoria **Recursos de Tecnologia Assistiva**, especificamente às subcategorias (1) Utilização e (3) Definição da TA pelos professores.

Resultados e Discussão

De acordo com as falas¹ dos professores entrevistados nas duas escolas, o tempo de formação e a experiência profissional foram fatores que possibilitaram um trabalho mais efetivo dos docentes com os alunos DV.

Verificamos que os professores da escola especializada têm acesso a diferentes recursos e identificamos em suas falas que a Deficiência Múltipla (DMU)² aparece como um fator que dificulta o trabalho até mesmo no tocante a utilização da TA, assim como uma imprecisão do que sejam recursos, estratégias, equipamentos e produtos no âmbito da TA, o que foi sinalizado por Borges e Tartuci (2017), Calheiros Mendes e Lourenço (2017), dentre outros. Tal fato, pode ser observado, nos excertos:

O braile usa reglete, sorobã, a gente fez uma série de adaptações. (...) De repente, eu me vi com cego e eu tive que fazer um mural específico ali (aponta para o mural tátil). Se você for lá, você vê. As atividades são todas diferentes. Braile, tem tudo em braile, tem tudo, totalmente... (PEE³, 5)

¹ As falas reproduzidas aqui são as mais significativas e foram selecionadas por representarem a fala do grupo.

² DMU: Para efeitos desse trabalho consideramos a DMU a DV associada a outra(s) deficiência(s).

³ PEE: Professor de Escola Especializada

Se as crianças forem só deficientes visuais elas (...) precisa de uma estimulação específica para a cegueira, para a sua independência, para o conhecimento do corpo e aí ela vai ser encaminhada para um trabalho tátil-motor todo que será a iniciação para o Sistema Braille, né, e o Sistema Braille a gente começa com a reglete. Se utiliza também a máquina Perkins se a criança apresentar alguma dificuldade e não conseguir a escrita na reglete por conta das dificuldades do próprio aparelho, de utilização do aparelho que tem necessidade de uma coordenação motora mais simples, mais simples não, mais segura e aí a gente utiliza a máquina Perkins. (...) Se forem de baixa visão a gente tem tipo umas pranchetas que são colocadas assim em posição meio inclinada para facilitar a escrita, letra tipo ampliada, material preparado com figuras que não tenham muitos detalhes, que sejam mais simples, isso inicialmente. (...) (PEE, 10)

Dos 11 sujeitos entrevistados na escola especializada, seis tinham mais de 21 anos de trabalho no magistério. De maneira geral, os professores da escola especial mostraram ter algum conhecimento sobre TA e se apropriaram ao menos dos materiais específicos para o trabalho com alunos DV.

Na escola regular, percebemos uma realidade bastante diferente da escola especializada e o desconhecimento sobre a TA foi mais evidente. Parte dos sujeitos entrevistados parece não estar capacitada para, como disposto no inciso VII do artigo 13 da Resolução no 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), “ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação”. Alguns professores citaram recursos como reglete, punção, máquina de datilografia Braille, soroban, para o trabalho com o aluno DV, enquanto outros ficaram restritos ao material concreto como sólidos geométricos, materiais de encaixe, modelos em MDF.

No texto da mesma Resolução são mencionados os termos serviços, recursos pedagógicos, recursos de acessibilidade e estratégias, definindo apenas no artigo 2º, parágrafo único, o termo recursos de acessibilidade na educação como:

aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009b, p. 1)

Nessa definição, o termo “equipamento” gera certa imprecisão conceitual, pois pode ser interpretado como qualquer equipamento ou como equipamentos na perspectiva da TA, assim como os demais termos, pois como não foram definidos geram interpretações diversas.

Em relação a informações sobre TA, os professores relataram que tiveram algum tipo de informação sobre como utilizar esses produtos, equipamentos ou recursos, conforme as falas reproduzidas abaixo:

[*pesquisador: Você teve alguma informação de como utilizar TA?*] Sim, todas essas informações eles passam pra gente. [*pesquisador: Algum tipo de estratégia, metodologia específica?*] Não, a metodologia é essa, você trazer o real, né, aproximar bem do real, então é isso que eu quero, que eu falo de utilizar o material concreto para aproximar ela bastante do real, pelo fato dela não, não, da visão. (PER⁴, 3)

[*pesquisador: Você teve alguma informação de como utilizar equipamentos para essas crianças deficientes visuais?*] A única informação que a gente teve foi do braile, né, e sensoriais até que né, nós fizemos até um curso mesmo, mas que eu não posso levar isso para a minha aluna. (...) [*pesquisador: Você teve alguma informação sobre metodologias específicas ou estratégias para utilizar com o aluno deficiente visual?*] Então, aqui tem a sala de recurso, que eles começaram a explicar como trabalhar, né, foi aonde eu pude ter alguma noção, eles puderam explicar a maneira de trabalhar. (PER. 5)

Nas falas dos professores da escola regular, fica evidenciado que são poucas as informações que eles têm a respeito da utilização da TA com aluno DV. Eles afirmam que na maioria das vezes essa informação é gerada na prática, através do trabalho com o aluno deficiente e que as informações que receberam não foram suficientes para efetivar seu trabalho utilizando TA.

Quando perguntamos sobre os recursos que eles utilizam, foram indicados poucos deles e de acordo com a sua área de utilização, como por exemplo, os relacionados ao braile (reglete, punção e máquina de datilografia em braile), ao ensino de Matemática como Quadro Valor Lugar (QVL) adaptado em braile ou em fonte ampliada, soroban e material dourado e à informática adaptada.

[*pesquisador: Você utiliza algum tipo de recurso diferenciado com esses alunos?*] Eu utilizo computador, soroban, utilizo material concreto, o QVL [...] É o quadro valor lugar. [*pesquisador: O computador tem algum tipo de adaptação específica?*] É instalado o sistema DOSVOX que é um sistema operacional, é, que funciona, né, no ambiente *Windows*. Tem o NVDA que reproduz o ambiente *Windows*. (PER, 1)

[*pesquisador: Você utiliza algum recurso específico para trabalhar com ela?*] Não. Eu ainda não consigo nenhum recurso específico a não ser mesmo só o concreto. Eu trabalho com ela o tempo todo com o concreto. [*pesquisador: Que tipo de material concreto?*] Eu procuro sempre brinquedos, né, principalmente por ela ser criança ainda, com 10 anos, então a gente procura

⁴ PER: Professor de Escola Regular

os brinquedos para que ela comece dando função a esses brinquedos, a essas ações que é feita através desses brinquedos. (PER, 7)

Um dos professores utilizou a metáfora “tem que se virar nos trinta” para descrever os recursos que ele utiliza em sua prática docente, indicando a necessidade de produzir materiais didáticos adaptados para atender as especificidades dos alunos DVs.

Como é possível perceber, em alguns trechos das falas dos professores, o que é apontado como TA não se enquadra na definição proposta pelo CAT (2006) como, por exemplo, o “uso de brinquedos para que ela comece dando função a esses brinquedos”. A indicação de “brinquedos” de forma genérica denota uma apropriação parcial do conceito de TA, sugerindo que sua representação social está em plena construção pelo grupo pesquisado.

Notamos que na escola especializada os professores têm acesso a um arsenal maior de recursos e adotam múltiplas estratégias para efetivar o trabalho com alunos DVs, o que foi pouco observado na escola regular, pois mesmo tendo informações sobre a TA, parece que a mesma não foi o suficiente para a realização do trabalho por parte de alguns professores. O uso do material concreto apareceu com frequência nos dois grupos pesquisados.

Na terceira subcategoria, **Definição da TA pelos professores**, foram agrupadas falas sobre definição de TA.

Na escola especializada, nenhum dos professores definiu TA utilizando uma concepção próxima à instituída pelo CAT. Nas falas, observamos as palavras instrumento, recurso, equipamento que foram utilizados para definir o termo, assim como alguns exemplos tais como órteses, adaptação de uma caneta, aparelho de ouvido e outros.

(Breve pausa) **Tudo e qualquer coisa** que ajude o cara a ultrapassar uma **barreira** que ele tem. (PEE, 1)

Basicamente, **equipamento!** (voz de espanto) [*pesquisador: O que você definiria como tecnologia assistiva? Uma definição sua?*] **Tudo que possa ajudar ao aluno, a facilitar o aprendizado, seja o que vier.** (PEE, 6)

Ah, é **um portal! É uma grande porta aberta!** Eu valorizo demais a tecnologia assistiva (...) (PEE, 8)

Os professores parecem ter se apropriado do conceito de TA instituído pelo CAT, apresentando uma definição genérica, “uma porta aberta”, indicando que o conceito está sendo construído através de trocas de informação.

Na escola regular, apenas um professor definiu o termo na perspectiva do CAT (2006). Note-se que esse professor tem deficiência visual congênita e acreditamos que por esta razão

está mais familiarizado com a TA, pois é usuário de produtos, equipamentos e recursos que promovem a sua autonomia como a utilização do computador, através de leitores de tela e a bengala longa para locomoção independente, dentre outros. De acordo com este docente:

Bom, [TA] tem a definição clássica, né, que é todo produto, tecnologia, serviço, que facilite a vida da pessoa com deficiência, tornando a vida mais autônoma e tecnologia assistiva pra a gente, pra quem não tem uma deficiência a tecnologia assistiva ela auxilia, pra gente tornam as coisas possíveis. (PER, 1)

Os demais professores utilizaram as palavras recursos e aparelhos, citando lupas, livros táteis, programas de síntese de voz, recursos de ampliação de imagem, TA de baixo e alto custo. As tecnologias digitais também apareceram com bastante frequência, embora para serem consideradas TA, devem ser um recurso específico do usuário na promoção de algum tipo de autonomia e independência para a realização de alguma atividade.

[*pesquisador: E para você, o que é tecnologia assistiva?*] Então, eu acho que TA é um recurso pra gente poder ajudar, nos auxiliar no trabalho e é a forma que a gente pode trabalhar, um recurso. [*pesquisador: Você tem como me dar exemplos desses recursos? Para você, o que seriam esses recursos?*] É (breve pausa), por exemplo, o livro que a gente confecciona, ou o celular que eu pego para ela na hora em que a gente faz uma negociação. Acredito que seja isso. (PER, 2)

[*pesquisador: E para você, o que é tecnologia assistiva?*] TA é tudo o que facilita, né, a vida do outro, né, que inclui. [*pesquisador: E no caso da deficiência visual?*] Tecnologia assistiva na deficiência visual. Ah, tem vários programas aí, o DOSVOX é um, é um deles, pro deficiente visual. Eu acredito que daqui pra frente aí, vão aparecer outros bem melhores. Mas hoje, o DOSVOX é pra eles, ótimo! [*pesquisador: Você daria mais algum outro exemplo de tecnologia assistiva além do DOSVOX para o deficiente visual?*] Pra deficiente visual? (pausa) É totalmente cego? Tem a lupa, tem aquela lupa, né, tem (pausa) audiodescrição (pausa), assim, tem livros, até aqui na escola mesmo. A Fundação ela oferece o curso de Braille e aqui foram confeccionados vários livros acessíveis. (PER, 3)

[*pesquisador: E para você, o que é tecnologia assistiva?*] (Longa pausa, seguida de risos). Ai, (novamente longa pausa e risos). Me pegou (longa pausa). Ai, eu não sei explicar direito. [*pesquisador: Você não sabe me explicar direito, mas você tem como me dar exemplo? Para essa aluna, o que você acha que seja tecnologia assistiva?*] Aparelhos que sejam voltados para audição, né, computadores voltados para essas crianças, né, que vai fazer com que ela vai poder interagir, né, porque tudo mesmo é a audição dela. Então, para mim, a tecnologia assim, tem que haver mais nas escolas, (...) É o meu ponto de vista, tá. É a minha opinião. Não tenho. Tem que ter esses computadores, poderia ter uns *tablets* voltados tudo para essas crianças ter, saber manusear. Então, para poder trabalhar com elas mesmo a audição, não

só a nossa fala, né, porque, às vezes, nós temos que nós mesmos que arrumar os recursos para poder trazer. (PER, 5)

De acordo com as falas desses docentes, a TA parece se resumir a recursos, a “tudo que inclui”, “tudo que facilita a vida das pessoas”, mesmo quando, em alguns momentos, usam as palavras aparelhos, equipamentos e instrumentos para defini-la, apresentando exemplos como órteses, livro tátil, lupa. Parece que alguns os professores associam TA a equipamentos eletrônicos, como computador, *tablet*, celular. Acreditamos que essa associação se deve, sobretudo, ao amplo emprego de Tecnologias de Informação e Comunicação no cotidiano. Na escola regular, o que chama a atenção é a associação da TA à inclusão, porém, por si só ela não promove a inclusão do aluno com deficiência.

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a TA visa facilitar o desempenho das mais variadas funções, oportunizando ao sujeito a realização de atividades, favorecendo sua autonomia pessoal, total ou assistida, qualidade de vida e inclusão (BRASIL, 2015). Para a realização das atividades, deve-se considerar o grau de independência, funcionalidade, cognição e o contexto educacional, sócio familiar e a dinâmica dos pais, cuidadores e/ou responsáveis em relação a PcD. Em alguns momentos parece que estas questões não têm sido consideradas pelos professores dificultando o processo de aprendizagem dos alunos deficientes visuais e, conseqüentemente, a sua inclusão escolar e social.

Conclusão

Esse trabalho buscou analisar as representações sociais de Tecnologia Assistiva elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas: uma especializada para alunos DVs e outra regular com alunos DVs.

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.

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 “qualquer recurso que inclui”, tanto relativo à perspectiva da TA, quanto 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, fato também apontado por Borges e Tartuci (2017). 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 possibilitam diversas interpretações dos termos relacionados à TA.

Quanto às representações sociais de TA, entendemos que encontramos alguns indícios desta representação nos dois grupos pesquisados, pois mesmo não reconhecendo a expressão, 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 mesmos 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.

BORGES, W. F.; TARTUCI, D.; Tecnologia Assistiva: concepções de professores e as problematizações geradas pela imprecisão conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 81-96, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000100081. Acesso em: 20 maio 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis n.ºs 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.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009(b). **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 de abr. 2018.

_____. Presidência da República. Lei n.º 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>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009(a). 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.

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

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

OLIVEIRA, L. M. B. **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência/Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência. Brasília: 2012.

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.