

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA POR PROFESSORES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL MATRICULADOS EM UMA ESCOLA REGULAR

SOCIAL REPRESENTATIONS OF ASSISTIVE TECHNOLOGY BY TEACHERS OF VISUALLY IMPAIRED STUDENTS REGISTERED AT A REGULAR SCHOOL

Thiago Sardenberg¹
Helenice Maia²

Resumo: Tecnologia assistiva (TA) é um termo recente no Brasil, definido nos documentos legais, em 2006, como o uso de recursos e/ou serviços que garantam a autonomia e a independência da pessoa com deficiência. O objetivo desta pesquisa foi investigar as possíveis representações sociais de tecnologia assistiva elaboradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em uma escola regular com alunos deficientes visuais (DV) incluídos. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Para a coleta de dados, foram analisados documentos oficiais relativos à TA e realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professores, os quais foram analisados em seu conteúdo, conforme proposto por Lawrence Bardin. A análise das entrevistas evidenciou que, para os professores entrevistados, o conhecimento da TA é orientado provavelmente pela polissemia do termo “recurso” encontrado nos documentos oficiais, pois os professores associaram TA a *qualquer recurso que inclui*, relativo à perspectiva tanto da TA quanto à pedagógica. No que concerne às representações sociais da TA, foram encontrados alguns indícios dessa representação no grupo dos docentes, pois, mesmo não reconhecendo a expressão TA, eles associaram-na a recursos, estratégias e produtos utilizados com o aluno DV. É provável que essa representação esteja em fase de elaboração, pois esses recursos aparecem nas conversas sobre TA e trocas de informações sobre ela.

Palavras-chave: Representações Sociais. Tecnologia Assistiva. Deficiência Visual.

Abstract: Assistive Technology (AT) is a recent term in Brazil, defined in 2006 in legal documents as the use of resources and / or services that guarantee the autonomy and independence of the disabled people. The objective of this research was to investigate the possible social representations of Assistive Technology elaborated by teachers of the initial years of Elementary Education who work in a regular school with included visual impairment students. The theoretical reference adopted was the Theory of Social Representations of Serge Moscovici (1978, 2012). For the collection of data, official documents related to AT were analyzed and semi-structured interviews were carried out

¹ Professor do Instituto Benjamin Constant e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: tsardenberg@gmail.com

² Doutora em Educação Escolar pela UFRJ, pós-doutora em Representações sociais, subjetividade e educação pela Fundação Carlos Chagas, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá. E-mail: helemaia@uol.com.br

with seven teachers, which were analyzed in their content as proposed by Lawrence Bardin (2016). The analysis of the interviews showed that, for teachers interviewed, the knowledge about AT is probably guided by the polysemy of the term "resource" found in the official documents, since teachers associated TA with "any resource that includes", both relative to the perspective of AT, as pedagogical. Regarding the social representations of AT, we find some indications of this representation in the teachers' group, since even though they did not recognize the AT expression, they associated it with the resources, strategies and products used with the visually impaired student at AT. It is likely that this representation is in the process of elaboration, since they are still in the middle of conversations about AT and exchanges of information about it.

Keywords: Social Representations. Assistive Technology. Visual Impairment.

Introdução

A tecnologia assistiva (TA) é um termo definido recentemente no Brasil e 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 construídas 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, entre 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, em 2006, pelo Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) 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 n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamentou a Lei n.º 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 n.º 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.

Em 2010, o recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registrou que 45.606.048 de pessoas, ou seja, 23,9% da população brasileira têm algum tipo de deficiência. Nesse censo, constatou-se que a deficiência visual foi a mais prevalente, afetando 18,6% dos brasileiros, seguida da motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%), respectivamente.

No âmbito da Teoria das Representações Sociais (TRS), entendemos que a TA é um objeto de representação social, pois, quando o termo foi definido pelo CAT em 2006, 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 ele. 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 grupos sociais distintos, no caso deste trabalho (professores dos anos iniciais de escolaridade), sobre um determinado objeto (TA), considerando o contexto social em que está inserido (escola regular com alunos incluídos). 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 e diferentes entre si, evidenciando a maneira como esses grupos se apropriam desse objeto e os interpreta.

A pesquisa sobre esse tema justifica-se pelo fato de que muitos profissionais que atuam com alunos DV parecem ainda não ter informações suficientes sobre recursos, serviços, estratégias e práticas oriundos da TA e, conseqüentemente, não os utilizam devidamente.

Em face do exposto, definiu-se como objetivo deste estudo investigar as possíveis representações sociais de tecnologia assistiva elaboradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em uma escola regular do município de Niterói (Rio de Janeiro) e possuem alunos deficientes visuais incluídos em suas turmas.

Metodologia

A pesquisa realizada é do tipo qualitativa, que permite interação com o objeto pesquisado, possibilitando maior compreensão da realidade social. O modelo que adotamos, adequado a estudos orientados pela TRS, é o do construtivismo social, em que, conforme explicam Poupart 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”.

Inicialmente foi realizado um levantamento *online*, referente aos descritores TA, ajudas técnicas, tecnologia de apoio e representações sociais de TA em periódicos A1 e 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 foi finalizada a sondagem.

Foram identificados 121 periódicos A1, dos quais selecionou-se 31 que abordavam deficiência e analisados dez artigos que continham questões relacionadas à deficiência e TA simultaneamente. Desses dez artigos, apenas quatro abordavam especificamente a temática TA. Na Tabela 1 a seguir, sintetizam-se essas informações.

Tabela 1 – Categorias, quantidade (N), temas focalizados nos periódicos A1 e ano de publicação

Categoria	N	Temas focalizados/ano de publicação
Conceituações, recursos, estratégias e equipamentos de TA	4	TA na perspectiva dos direitos humanos e da educação inclusiva (2017) O processo de escolarização do aluno com deficiência possibilitada pelo trabalho colaborativo e a utilização de recursos de TA (2016) TA como recurso facilitador no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência (2011) Desenvolvimento e aprendizagem da criança deficiente visual, seus modos de apreensão do mundo e o uso de recursos auxiliares para a participação escolar (2008)
Formação docente	4	A formação de professores para a educação inclusiva no portal de professores do MEC (2017) Deficiência múltipla e formação de professores (2015) Formação de Professores e Atendimento Educacional Especializado (2015) Deficiência Múltipla, Formação de Professores e Processos de Ensino-Aprendizagem (2015)
Políticas educacionais	2	Políticas Educacionais e Deficiência (2014) Currículo e Deficiência (2013)

Fonte: Elaboração dos autores

A leitura da Tabela 1 permite verificar a pouca quantidade de trabalhos sobre TA em periódicos A1, pois, durante esses 12 anos, apenas dez artigos foram publicados, sendo o primeiro em 2008, dois anos após a criação do CAT.

Foram identificados 380 periódicos A2, dos quais selecionou-se 41 que abordavam deficiência e analisou-se sete artigos que focalizavam especificamente questões relacionadas à deficiência e TA. Na Tabela 2, mostram-se essas informações.

Tabela 2 – Categorias, quantidade (N), temas focalizados nos periódicos A2 e ano de publicação

Categoria	N	Temas focalizados/ano de publicação
Conceituações, recursos, estratégias e equipamentos de TA	5	Definições utilizadas, políticas que legitimam essa interface de uso na educação e investigações sobre práticas já realizadas (2017) Acessibilidade, inclusão e TA (2016) Utilização do braile ou audiolivro por pessoas deficientes visuais para o acesso a literatura (A2, 2016) TICs aplicadas como TA na construção do conhecimento do aluno com DV (2016) Produtos para a mobilidade de crianças cegas (2015)
Formação docente	1	Formação continuada na área de educação física visando à incorporação da TA como recurso facilitador na inclusão de alunos com deficiência (2017)
Trabalho docente	1	Caracterização dos professores itinerantes no RJ e suas ações na área de TA (2009)

Fonte: Elaboração dos autores

Na Tabela 2, sinaliza-se um aspecto diferente da anterior: o ano da publicação. Enquanto, nos periódicos A1, houve uma publicação em 2008, outra em 2011 e as sete restantes nos últimos cinco anos, nos periódicos A2, esse número se concentra nos últimos três anos, havendo apenas uma em 2009 e um período de cinco anos sem nenhuma publicação na área.

Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores da escola foco do estudo, orientadas por um roteiro composto de dez 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 sete professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola regular considerada pela Fundação Municipal de Educação (FME) de Niterói-RJ como escola de referência para a inclusão de alunos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual e com Transtornos do Espectro Autista (TEA).

Entre os sete professores selecionados para o estudo, cinco são mulheres e dois são homens, com idade entre 30 e 39 anos: um possui mestrado, três possuem especialização e três somente graduação; quatro têm entre um e dez anos de formação; apenas dois tinham experiência prévia no trabalho com alunos DV, seis trabalham nessa escola entre um e dez anos e apenas dois têm formação na área da DV, mas 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.

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). Nesta pesquisa, atingiu-se a redundância no terceiro ou no quarto sujeito entrevistado, porém decidiu-se 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 –, neste 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, e 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 para os docentes: 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 com 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 eles a definem; a quarta, **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 referem-se às categorias **formação docente e trabalho docente**.

Dos sete professores entrevistados, 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. A formação no Sistema Braille encontra-se em consonância com o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. No parágrafo 2.º, inciso III do art. 5.º, que versa sobre o apoio técnico da União aos sistemas públicos de ensino e às instituições ali especificadas, lê-se:

formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão (BRASIL, 2011, p. 3; grifo nosso).

Em relação à deficiência visual, o documento não faz alusão a nenhum outro tipo de formação específica, ficando restrito somente ao Sistema Braille, fato que não garante a inclusão do aluno DV na rede regular de ensino.

Os fragmentos dos depoimentos dos sujeitos apresentados em seguida expõem a precariedade da formação continuada na área da deficiência³.

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

(...) Fiz curso normal no ensino médio (...) fiz pedagogia (...) **A gente fez curso de braille. A gente teve formação de, a gente está até tendo formação, no primeiro semestre foi de tecnologia assistiva e agora transtorno de autismo.** (...) [pesquisador: *E o de tecnologia assistiva, foi tecnologia assistiva em geral ou foi para uma deficiência específica?*] **Não, de um modo geral.** (P. 2)

(...) A minha primeira graduação em pedagogia (...) e a minha segunda graduação em psicologia (...) [pesquisador: *Você fez ensino médio normal?*] Sim. (...) **A minha formação (...) eu tive duas matérias de educação especial que foram teóricas. Na época não tive aula de Libras, não tive aula de braille.** Hoje sei que algumas faculdades oferecem, mas na minha época não teve. Foram aulas teóricas mesmo. (P. 4)

Eu sou formada em matemática (...) e fiz o curso pedagógico, ensino médio normal, pedagogia (...) **Teve formação continuada, mas não foi assim voltada mesmo para deficiente visual.** [pesquisador: *Foi voltada para quê?*] **Foi várias, autista, nós tivemos de autista, mas deficiente visual...** (P. 5)

Quanto à formação inicial das professoras, foram mencionados os cursos que fizeram tanto no ensino médio quanto no nível superior. Cinco delas fizeram curso normal e três, pedagogia, têm formação na área de educação especial, desde cursos livres a pós-graduações *lato sensu*.

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 e Miranda (2011), entre outros.

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

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;
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).

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

Na categoria **trabalho docente**, a deficiência múltipla⁴ foi foco do discurso dos professores. Apenas três deles relataram experiência prévia com alunos deficientes, sendo dois na área da DV e um na área da surdez. A maioria dos relatos apontou as dificuldades do trabalho com o aluno DMU, devido à incompreensão do conceito da deficiência em uma perspectiva biopsicossocial, bem como a funcionalidade desse aluno em uma perspectiva educacional.

Então, eu trabalho muito com ela muito Atividades de Vida Diária, né? Ela não acompanha a turma, ela é muito limitada nas coisas que ela faz, o tempo de atenção dela é muito pouco. Então, assim, **eu tento trabalhar com ela conceitos de formas geométricas, aí círculo “uma roda de um carro, A”.** Então eu pego a peça sólida, uma madeira e passo, ela passa a mão para ela poder ver aquele material e eu tento associar **“Vamos ali no pátio, uma roda de um carro”, o banco, “olha só, o banco aqui do pátio é um retângulo”.** “Vamos passar a mão para a gente ver o retângulo”. Só que isso tudo é muito rápido assim, pra ela, de forma que ela (breve pausa). Cinco minutos é o tempo de atenção dela. Então, assim, eu faço o trabalho todo dia, todo dia, todo dia, repetitivo. Hoje é o círculo, segunda, terça é o retângulo, aí na outra terça também o retângulo, na outra quarta triângulo e assim eu vou trabalhando com ela, repetitivamente, numerais, formas geométricas, escovar os dentes, ir ao banheiro, andar, a forma de andar, segurar no braço, (...) [pesquisador: O que você trabalha com ela de Atividade de Vida Diária?] Escovar os dentes, lanche, almoçar. (...) Aí tem a rotina, a nossa rotina. (...) Ah, para mim é tudo muito difícil! Porque eu acho muito difícil trabalhar com cego, porque tem que ser tudo muito no concreto. E eu pesquiso atividades no *Youtube*, no *Google* e aí na hora de passar para o concreto pra ela, pra essa minha aluna cega, eu acho que é a maior dificuldade. [pesquisador: Você pesquisa em sites específicos de deficiência visual ou você pesquisa em sites de maneira geral?] De maneira geral. Um ou outro de deficiência visual que eu encontro, mas eu não encontro muito não. **Aí pesquisa de maneira geral e tento adaptar pra deficiência visual.** (P. 3)

Este extrato, *“eu tento trabalhar com ela conceitos de formas geométricas, aí círculo “uma roda de um carro, A”.* Então eu pego a peça sólida, uma madeira e passo, ela passa a mão para ela poder ver aquele material e eu tento associar *“Vamos ali no*

⁴ Neste trabalho, consideramos a deficiência múltipla como a deficiência visual associada a outra(s) deficiência(s).

pátio, uma roda de um carro”, o banco, “olha só, o banco aqui do pátio é um retângulo”. “Vamos passar a mão para a gente ver o retângulo”, é uma evidência de que a professora desconhece os conceitos de DV nas perspectivas legal⁵ e educacional⁶, que considera os aspectos funcionais da visão e é realizada por professores ou outros profissionais com formação na área da DV, para avaliar se o aluno utilizará o Sistema Braille ou a fonte ampliada como sistema de leitura e escrita, uma vez que propõe o trabalho com sólidos geométricos, associando-os a objetos que podem ser desconhecidos e não ter uma funcionalidade para a aluna.

Destacamos, em algumas falas, que o trabalho pedagógico não aparece como atividade principal do professor, como retratado no fragmento de fala reproduzido anteriormente. Professores que participaram deste estudo relataram que o trabalho que realizam com os alunos DV é direcionado às atividades de vida diária em detrimento do conteúdo pedagógico, dado o nível de comprometimento intelectual e/ou comportamental desses alunos. A carência na formação tenta ser compensada com pesquisas em sites que não apresentam conhecimentos científicos, tampouco questões relacionadas à DV. Pontualmente, em relação às Atividades de Vida Diária (AVD), citada pela entrevistada, o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) define na Resolução n.º 316, de 19 de julho de 2006, no artigo primeiro:

É de exclusiva competência do Terapeuta Ocupacional, no âmbito de sua atuação, avaliar as habilidades funcionais do indivíduo, elaborar a programação terapêutico-ocupacional e executar o treinamento das funções para o desenvolvimento das capacidades de desempenho das Atividades de Vida Diária (AVDs) e Atividades Instrumentais de Vida Diária (AIVDs) para as áreas comprometidas no desempenho ocupacional, motor, sensorial, percepto-cognitivo, mental, emocional, comportamental, funcional, cultural, social e econômico de pacientes (COFFITO, 2006, p. 1; grifo nosso)

Em virtude dessa Resolução, notamos que a entrevistada estava desempenhando uma atividade que devia ser realizada exclusivamente por um profissional da área da saúde,

⁵ Deficiência visual legal é a classificação disposta no Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004.

⁶ A deficiência visual em uma perspectiva educacional considera os aspectos funcionais da visão e é realizada por professores ou outros profissionais com formação na área da DV, para avaliar se o aluno utilizará o Sistema Braille ou a fonte ampliada como sistema de leitura e escrita. Considera-se educacionalmente cego o aluno que utiliza o Sistema Braille, ainda que ele possua algum resíduo visual.

devido à prerrogativa profissional, conforme anteriormente descrito. Em contrapartida, ao consultar o Programa de Capacitação do Ensino Fundamental – Deficiência Visual (BRASIL, 2001), a AVD foi definida como um componente curricular para o aluno com DV, assim como a Orientação e Mobilidade (OM). Nesse programa, a AVD foi conceituada como um

conjunto de atividades que visam ao desenvolvimento pessoal e social nos múltiplos afazeres do cotidiano, tendo em vista a independência, autonomia e convivência social do educando com deficiência visual. Tem o objetivo de proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu autocuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade (BRASIL, 2001, p. 47).

Conforme definido na Resolução n.º 316, de 19 de julho de 2006, entendemos que a Atividade de Vida Diária (AVD) realizada como atividade-fim e com objetivo terapêutico é uma prerrogativa profissional do terapeuta ocupacional, porém, quando é realizada como atividade-meio inserida em uma proposta pedagógica contextualizada (lanche coletivo, troca de roupas para uma atividade física específica, entre outras), essa atividade pode ser desempenhada pelo professor, respeitando os limites de sua atuação profissional e o seu objeto de estudo, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões.

Percebemos a complexidade do trabalho docente na escola regular, evidenciada na fala reproduzida a seguir:

Eu planejo o meu trabalho, adaptado para a minha aluna, porque a minha aluna ela não é só deficiente visual, como ela também tem distúrbio neurológico, né, ela é autista e ela tem muitas dificuldades. **Então, eu procuro fazer um planejamento baseado no que ela possa atingir**, mas nem sempre, o que eu penso, no meu ver, às vezes ela consegue atingir, porque ela tem muito o conceito do não. (...) Uma experiência única, bem diferente, né, que eu não esperava. E assim, eu estou gostando muito porque eu estou aprendendo também. **Eu estou vendo que está vindo um aprendizado não só para a minha aluna, mas como, principalmente pra mim**. Isso tá me sendo muito gratificante. (...) aí eu **procuro trabalhar forma geométrica, para ela poder saber o que é um círculo, saber o que é um quadrado, para ver se eu consigo, é, não só os numerais até o cinco, eu tento trabalhar também, ensinar ela a contagem, ensinar pelo menos as vogais, as**

vogais pelo menos eu tento ensinar, mas tudo sensorial. Então eu comecei a pesquisar como saber tratar uma criança deficiente visual, como trabalhar. [pesquisador: E onde você fez essa pesquisa?] **Tudo pela internet.** [pesquisador: Mas tem sites que você possa citar?] No *Youtube* eu boto, eu sempre coloquei como trabalhar com deficiente visual, né, que eu pudesse ver. (P. 5)

As professoras disseram que elas aprenderam a trabalhar com os alunos deficientes por meio da prática e, quando têm alguma dificuldade, costumam pesquisar em sites, cuja confiabilidade é, no entanto, duvidosa.

Em relação ao trabalho do professor no AEE, a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, no art. 12, determinou a formação necessária para esse tipo de atendimento como a formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para a educação especial (BRASIL, 2009a). Porém, não definiu como seria essa formação específica, lacuna que permite interpretações bastante distintas do que seja esse trabalho, mas definiu, em extensa lista, as atribuições do professor do AEE no art. 13:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009a, p. 3; grifo nosso).

É possível que o trabalho do professor da escola regular não esteja sendo desenvolvido satisfatoriamente por desconhecimento de fatores pessoais e ambientais que envolvem a deficiência principalmente em relação ao uso da TA.

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. Conforme o relato dos docentes, eles não estão capacitados para isso, o que é preocupante, já que o processo de aprendizagem desses alunos pode ser prejudicado por uma formação incipiente desses profissionais. Como expressam Glat e Pletsch (2010, p. 348),

os professores do ensino regular não estão capacitados para trabalhar com alunos com deficiências por um lado, e, por outro, os professores especialistas também têm sua prática reduzida a condições especiais, e não têm experiência de atuação em situação inclusiva. Uma formação (inicial e continuada) dos professores voltada para essa proposta, portanto, é uma das medidas mais urgentes para a efetivação das políticas de inclusão escolar.

A análise das entrevistas evidenciou, ainda, que, para os professores entrevistados, o conhecimento da TA é orientado provavelmente pela polissemia do termo “recurso” encontrado nos documentos oficiais, pois os professores associaram TA a “recurso pra gente poder ajudar”, “tudo o que facilita, o que inclui”, relativo à perspectiva tanto da TA quanto à pedagógica.

Conforme o referencial teórico adotado, os docentes pesquisados apropriam-se da TA e interpretam-na 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 torná-las inteligíveis como formas de prática social”.

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

Conclusão

Este trabalho buscou analisar as representações sociais de tecnologia assistiva elaboradas por professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola regular

com alunos deficientes visuais incluídos.

Ficou evidenciada a deficiência na formação inicial, independentemente do tempo de 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) associada(s), além da desarticulação teoria x prática, pois os docentes afirmaram que não aprenderam a trabalhar com esse aluno durante a formação, e sim a desde a vivência com eles.

Verificamos que as informações sobre TA foram adquiridas pelos professores por meio da formação continuada promovida pela FME e essa formação, de acordo com eles, restringiu-se ao Sistema Braille, aos Transtornos do Espectro Autista e à utilização de tecnologia assistiva em um contexto genérico, não enfocando nenhuma deficiência especificamente, o que dificulta o trabalho com alunos DV, já que parte dos professores têm poucas informações sobre essa deficiência nos aspectos clínicos e suas necessidades educacionais específicas, bem como sobre a funcionalidade desse aluno. Por conta disso, os professores disseram que buscam informações em *sites*, porém identificamos que estes são de confiabilidade duvidosa, pois nem sempre são sites especializados ou de instituições de referência credenciadas pelo Ministério da Saúde ou da Educação para o atendimento às pessoas com deficiência.

Nesse contexto de formação precária, foi possível identificar elementos que remetem a representações sociais de TA nos depoimentos dos professores, os quais se articulam com as noções de recursos, estratégias e produtos utilizados com o estudante DV.

Referências

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

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n.º 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-normaatualizada-pe.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 02/2015, de 1.º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível**

GLAT, R.; PLETSCH, M. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: 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.

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