

TECNOLOGIA ASSISTIVA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL?

Patricia Santos Conde
patyconde@yahoo.com.br

<http://lattes.cnpq.br/8965327182339532>

Gilda Rodrigues Cezário
dudacez@gmail.com

<http://lattes.cnpq.br/4294626092668611>

RESUMO

Objetivou-se, com este estudo, analisar os conhecimentos dos professores de educação especial a respeito da TA e as suas contribuições para o processo de inclusão escolar. Dialogamos com a abordagem histórico-cultural, que apresenta Vigotski (2012) como principal representante, por compreender o homem como ser social, histórico e aprendente, independentemente de suas especificidades. Como metodologia, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, foi realizado, no formato *Google* Formulário, um questionário com os professores de educação especial. Os resultados revelaram que os professores conhecem as práticas e recursos da Tecnologia Assistiva e entendem a importância do trabalho colaborativo com os professores regentes como uma ação que pode enriquecer o planejamento e a prática pedagógica. A formação inicial e continuada é concebida como um dispositivo capaz ampliar os conhecimentos acerca da educação especial de todos os profissionais da educação, além de contribuir para a formação humana. Notamos que os obstáculos não são exclusivos da educação especial, pois atravessam o planejamento, a prática pedagógica, a carência de recursos de TA, a fragilidade na formação continuada para todos os profissionais e a avaliação do uso da TA no AEE. Propõem-se a ampliação e aprofundamento nos estudos sobre a temática, além do fomento de tempos e espaços de formação de professores que atendam especificidades humanas, valorizem a diversidade e problematizem as possibilidades da TA no contexto escolar.

Palavras-chave: Tecnologia assistiva, Atendimento educacional especializado, Professores de educação especial.

INTRODUÇÃO

Historicamente a educação especial como campo de atuação e área do conhecimento se constituiu por meio de lutas e conquistas sociais, impulsionadas por um movimento mundial na defesa do direito à educação de toda população. As principais ações que contribuíram para a construção de uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva foram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1994) e a Declaração de Salamanca (1994).

Com base nesses documentos, intensificou-se a busca de um sistema educativo de qualidade, com a valorização da diversidade, com a igualdade de acesso para as pessoas com deficiência, que, durante anos, foram excluídas da sociedade e do processo de escolarização. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) marcou esse processo na educação especial brasileira, principalmente com o inciso III do art. 208, que garantiu a matrícula dos estudantes com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino.

As reformas educacionais da década de 1990 transformaram toda proposta educacional brasileira, principalmente com a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que ampliou a definição de educação como um direito público e subjetivo. O capítulo V, exclusivo para a educação especial, indica-a como uma modalidade da educação brasileira e o atendimento educacional especializado (AEE) gratuito, transversal a todas as etapas, níveis e demais modalidades.

A promulgação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (2008) e as legislações posteriores foram promissores para a educação especial na perspectiva inclusiva, pois focam o acesso, a permanência, a apropriação do conhecimento de qualidade para o público-alvo da educação especial (deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação), que é o grupo prioritário do AEE. A oferta desse atendimento deve ser realizada na sala de recursos multifuncionais (SRMs), perpassando todos os níveis, etapas e modalidades da escola regular, no contraturno, não sendo substitutivo ao ensino comum (BRASIL, 2008, BRASIL, 2009, BRASIL, 2011).

Essa política colaborou para a construção de um olhar mais pedagógico para a educação especial, indicando que o professor especialista deverá ter conhecimentos específicos dos programas de enriquecimento curricular no AEE, como a Tecnologia Assistiva (TA), com o objetivo de constituir-se como um suporte pedagógico de qualidade, que colabora na independência e formação integral dos estudantes de acordo com as suas necessidades individuais (BRASIL, 2008).

Com a intenção de aprofundar os estudos no campo da educação especial, apresentamos um recorte dos estudos realizados no curso de especialização em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2014-

2016). Entre os conhecimentos compartilhados nessa formação continuada, destacamos a TA como área do conhecimento interdisciplinar que engloba recursos, estratégias, serviços e práticas, no intuito de “[...] promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2000). Dessa forma, todo instrumento de apoio que auxilia funcionalmente no desempenho de alguma atividade e na qualidade de vida das pessoas com deficiência pode ser considerado uma alternativa de TA (MANZINI, 2005).

Dialogamos com os pressupostos teórico-metodológicos da psicologia histórico-cultural, em especial com a obra de Vigotski (2012), pois, de acordo com a sua obra, nós humanos, desde o nascimento, assimilamos a história produzida pela humanidade, portanto somos seres biológicos (funções elementares) e culturais (funções psicológicas superiores) que se inter-relacionam e se transformam mediante as relações sociais constituídas nas situações concretas da vida social, que são internalizadas e transformadas em funções individuais. Nesse sentido, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e o professor deve ter uma ação consciente e prospectiva, ao valorizar as potencialidades e as particularidades dos estudantes.

Assim, surgem as seguintes problematizações: quais os conhecimentos dos professores de educação especial sobre a TA? Quais os recursos existentes nas escolas? Quais os principais desafios e possibilidades que envolvem a TA e o AEE?

No bojo dessa discussão, o nosso objetivo principal foi **analisar os conhecimentos dos professores educação especial que atuam no atendimento educacional especializado a respeito da TA e as suas contribuições para o processo de inclusão escolar.**

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Para a produção dos dados, utilizamos o Google Formulário, cujo questionário emerge como um instrumento importante para o professor analisar a sua prática e refletir a respeito da proposta de inclusão no contexto escolar (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011,

p. 263). Convidamos 15 professores de educação especial efetivos nas redes de ensino da Grande Vitória-ES, que realizaram o curso de especialização em “Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva”, para participarem da pesquisa, dos quais apenas oito responderam ao questionário e concordaram em participar da pesquisa, com a utilização de nomes fictícios.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO AMBIENTE ESCOLAR

Os conhecimentos dos professores de educação especial sobre a Tecnologia Assistiva (TA) e suas implicações na instituição escolar foram produzidos mediante suas relações sociais e coletivas. Para essa discussão, priorizamos um recorte dos dados referentes aos conhecimentos dos professores de educação especial e as suas implicações no ambiente escolar, com as seguintes categorias: **Os conhecimentos dos professores de educação especial: aproximações com a formação continuada; a Tecnologia Assistiva na sala de recursos multifuncionais e os recursos e a Tecnologia Assistiva.**

Para compreender os dados, os seus principais elementos de discussão e o seu contexto de produção, buscamos auxílio na psicologia histórico-cultural e na literatura especializada (CORREIA, 2014; CALDAS, 2015; RODRIGUES, 2013a; EMER, 2011; RODRIGUES 2013b, VERUSSA, 2009, MANZINI (2005, 2013)). Essas pesquisas foram importantes, pois analisaram as diferentes realidades brasileiras, discutiram a TA no contexto escolar e entendem a TA como um importante instrumento de mediação pedagógica.

OS CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: APROXIMAÇÕES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao questionarmos o momento em que os professores especializados conheceram o termo TA e as suas implicações, os profissionais destacaram os momentos de formação (inicial ou continuada) realizada no local de trabalho ou no próprio Curso de

Especialização (*lato sensu*) em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva ofertado pela UFES (2014-2016).

Ressaltamos que os estudos destacados pelos professores foram recentes e ocorreram no período de 2009-2015. Esse dado indica a relevância da formação continuada na docência desses professores, pois permitiu a transformação da prática pedagógica por meio do domínio dos conhecimentos sobre utilidade e funcionalidade dos recursos, principalmente relacionados à TA. A formação continuada é um movimento importante, principalmente quando o professor consegue reconhecer a sua prática e conquistar novos conhecimentos com base na fundamentação teórica da formação, pois, assim, há possibilidades para a efetivação da TA no contexto escolar (CORREIA, 2014; CALDAS, 2015; RODRIGUES, 2013a; EMER, 2011; RODRIGUES 2013b, VERUSSA, 2009; MANZINI, 2013).

Diante dessas formações, os docentes conheceram o termo TA e as políticas públicas que garantem a sua inserção no contexto escolar, como forma de garantir aos estudantes público-alvo da educação especial o direito à educação e o acesso aos serviços de apoio necessários para a sua plena formação. Apesar da identificação desses conhecimentos, notamos que os profissionais ainda se mostram receosos, ao abordarem o assunto, principalmente quanto à utilização desse recurso. Esse dado revela que os seus conhecimentos precisam ser aprofundados e problematizados nos espaços formativos.

De acordo com Emer (2011), Verussa (2009) e Manzini (20013), o caminho para a construção de novos conhecimentos docentes envolve a formação (inicial e continuada), que deve ser oferecida pelo Estado e pelas instituições de ensino, para que a tecnologia disponível na SRMs não fique obsoleta ou ociosa. Entretanto, Rodrigues (2013a) ressalta que essas formações estão sendo substituídas por cursos multiplicadores com a frequência exclusiva de diretores e supervisores. Compreendemos a relevância da participação de todos Os profissionais nesse processo formativo, principalmente o professor de sala de aula e do professor especialista, pois eles atuam diretamente com o estudante do atendimento educacional especializado.

As legislações educacionais reconhecem a relevância dos recursos de TA e esperam que os professores de educação especial sejam capazes de relacionar os seus conhecimentos na prática. Todavia, é difícil encontrar um profissional com todos os conhecimentos que envolvem a TA. Reafirmamos que, para a existência desse profissional, é necessário investir em formação, pois a sua existência do recurso não garante o acesso aos professores (CALDAS, 2015).

Portanto, necessitamos de uma formação que contemple a inclusão escolar, com uma fundamentação teórica, capaz de entender a realidade objetiva em que o homem como sujeito histórico, social e concreto está inserido. Além disso, é fundamental compreender que nós humanos nos constituímos ante a síntese de múltiplas relações imersas na cultura (produto da vida e atividade humana), transformando a natureza para a sua sobrevivência, mediante uma relação consciente, mediada pelo uso dos instrumentos.

A TECNOLOGIA ASSISTIVA NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

As salas de recursos multifuncionais (SRMs) são espaços físicos das escolas públicas, que, de acordo com as legislações, são o lócus exclusivo do AEE. Esse espaço possui material didático, mobiliários e recursos específicos para o atendimento do público-alvo da educação especial no contraturno da escolarização dos estudantes (BRASIL, 2010).

Baptista (2013) defende uma prática do professor especialista que não fique restrita a um espaço físico nem centralizada em uma pessoa a ser “corrigida”. Para o autor, essa ação deve ser plural em suas metas e possibilidades, “sistêmica ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento” (BAPTISTA, 2013).

Centralizar as ações no sujeito a ser corrigido limita as possibilidades desse público, considera-o incapaz e restringe seu acesso aos bens culturais. Essas atitudes permitem a construção de barreiras arquitetônicas, atitudinais e principalmente sociais, que acentuam a gravidade da deficiência, aumentam as dificuldades do sujeito e muitas vezes definem seu futuro.

A respeito do trabalho realizado na SRMs, as professoras salientam que é um espaço que o estudante frequenta no contraturno da sua escolarização, com o objetivo de “aprender a utilizar o recurso para facilitar sua vida na escola e no dia a dia” (KAROL, 15/03/2016), [...] “atender o aluno com dificuldade, facilitando a aprendizagem” (RUZZARA, 16/03/2016) e “desenvolver a linguagem, do raciocínio, da memória, da concentração, enfim, a TA é um instrumento de mediação que favorece o aprendizado do aluno” (KÁTIA, 09/03/2016).

O trabalho realizado na SRMs é relevante para o desenvolvimento humano, de forma complementar para os estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou suplementar para os alunos com altas habilidades e superdotação. Essa ação tornar-se-á mais significativa se for resultante de prática pedagógica intencional, planejada e organizada de acordo com as particularidades da realidade social. Entendemos desenvolvimento humano como um processo complexo, dinâmico, irregular, dialético, que não coincide com a contagem cronológica do tempo e pressupõe transformação (VIGOTSKI, 2012).

A escola é um espaço dos sujeitos que aprendem, assim como a sala de aula regular é um espaço rico e privilegiado de aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas, sociais, psicológicas, físicas ou biológicas. Para isso, eles precisam viver os conhecimentos científicos e ser reconhecidos com o seu desenvolvimento histórico/cultural no seu grupo social (PADILHA, 2013).

Vigotski (2012) evidencia que os conceitos espontâneos e científicos se desenvolvem de modos diferentes e por outras vias. Os conhecimentos espontâneos se desenvolvem nas relações constituídas no cotidiano desde o seu nascimento, sendo de origem social, emocional ou afetiva. Os conhecimentos científicos são desenvolvidos na instituição escolar e, assim, necessitam da ação intencional do professor nesse processo. Mediante a mediação/conhecimento, essa intervenção permite avanços que não aconteceriam de forma espontânea, por isso os conhecimentos advindos do aprendizado escolar são uma das principais fontes de conhecimentos históricos, culturais, tecnológicos e científicos elaborados pelas diferentes gerações.

Esses conhecimentos apresentam uma relação dialética e necessitam de uma mediação pedagógica planejada, intencional, sistematizada e de qualidade, para que, por meio da instrução e, conseqüentemente, da estruturação psicológica, ocorra o desenvolvimento cognitivo (VIGOTSKI, 2012).

Observamos que as professoras realizaram estudos advindos da formação continuada, para se apropriarem dessas novas tecnologias, por isso reconhecem a TA como um importante recurso de mediação que auxilia na aprendizagem, no desenvolvimento. Porém, ainda se sentem inseguras para dialogar sobre as particularidades práticas e metodológicas que envolvem o trabalho com a TA.

O trabalho colaborativo entre os professores especializados que atuam no AEE e professores da sala regular emerge como uma possibilidade de inclusão, mas ainda precisa superar alguns obstáculos, conforme afirma a professora Girlene: “alguns professores da sala de aula regular ainda acreditam que o papel de ensinar é somente do professor especialista” (GIRLENE, 10/03/2016).

A respeito da compreensão dos professores regentes, pedagogos e gestores acerca da TA, observamos que é limitada ou nula. Destarte, esses conhecimentos não podem ser exclusivos do professor de educação especial, eles precisam ser difundidos, para que a busca pela inclusão contagie os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo (VERUSSA, 2009).

OS RECURSOS E A TECNOLOGIA ASSISTIVA

Ao problematizarmos as implicações da TA no contexto escolar, observamos indícios de como os professores entendem os recursos e a sua importância na prática pedagógica.

Ao perguntarmos sobre os recursos utilizados, os mais mencionados foram os seguintes: teclado colmeia, impressora Braille, *softwares*, recursos ópticos, *notebooks* com *mouse* (comum e óptico), teclado adaptado, reglete, escâner, régua lupa, lupa eletrônica, caderno de pauta ampliada, CCTV (um equipamento de amplificação de textos e imagens para o uso de alunos com baixa visão), mesa adaptada e tesouras. Alguns

docentes responderam de forma superficial, e alguns afirmaram que não sabem responder ou simplesmente não utilizam a TA e os seus recursos.

Sob a ótica dos estudos da psicologia histórico-cultural, esses recursos são instrumentos culturais, fruto da ação humana, para a transformação da natureza (VIGOTSKI, 2012).

Conhecer os recursos disponíveis na instituição de ensino é um bom caminho para iniciar a educação inclusiva e prover recursos, práticas e metodologias para atender às particularidades dos alunos público-alvo da educação especial (VERUSSA (2009); EMER (2011); RODRIGUES (2013a)).

Além do conhecimento prévio dos recursos, perguntamos o critério utilizado na sua escolha para utilizá-los com os estudantes. Os docentes foram sucintos, mas indicaram que a escolha ocorria “em conjunto com a equipe da escola e observamos a necessidade de cada aluno para escolher o recurso mais adequado” (GIRLENE, 10/03/2016). Outra professora destaca que é escolhido “de acordo com a deficiência e a partir das especificidades e necessidades do aluno” (KAROL, 15/03/2016).

Vigotski (2012) considera a cultura como fonte de aprendizado e desenvolvimento. Assim sendo, todas as pessoas possuem condições de aprender na coletividade, ou seja, do campo social para o individual, essa ação contribui para a apropriação de um processo intrapsíquico. As leis gerais de desenvolvimento são semelhantes para todas as pessoas, e, no caso dos sujeitos com deficiência, a distinção está na construção de caminhos alternativos, métodos e recursos especiais, devido à sua organização sociopsicológica, à complexidade e ao dinamismo de seu desenvolvimento que também pressupõe transformação.

Então, a deficiência não é significada somente pelas relações naturais e biológicas da pessoa, ela transforma, sobretudo, as relações sociais. Portanto, a deficiência não deve privar o sujeito de participar da vida social, pois a mediação pode impulsionar o desenvolvimento psicológico, cognitivo e social (VIGOTSKI, 2012).

De acordo com as respostas, o foco da escolha dos recursos da TA é o aluno, e esse fator é fundamental para promover a sua aprendizagem e o desenvolvimento. Entretanto, é preciso ter cuidado para não confundir as especificidades humanas com a

deficiência, pois o cerne das ações realizadas deve ser a pessoa e as suas relações sociais constituídas no meio em que vive. No momento em que a deficiência é concebida como prioridade no planejamento, nas práticas pedagógicas, na avaliação e na escolha dos recursos, o professor desconsidera todas as possibilidades que constituem o humano e foca uma ação biológica ou orgânica que limita o crescimento cognitivo e social do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que a educação especial na perspectiva da educação inclusiva não é um processo isolado, pois as transformações políticas e sociais permitiram a organização do ensino e a modificação da concepção de deficiência. Presenciamos avanços nas legislações quanto à universalização do ensino público, com o aumento do número de matrículas dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum, e a TA no AEE firma-se como um conjunto de possibilidades que pode auxiliar os estudantes público-alvo da educação especial a conquistar, de forma plena, seu direito à educação.

A respeito dos conhecimentos, dos recursos e da utilização da TA, os desafios identificados foram o desconhecimento dos demais profissionais da educação sobre TA, a ausência no acesso aos recursos, principalmente relacionados à tecnologia avançada, e a dificuldade na realização de um planejamento capaz de propor objetivos, os meios, ações, estratégias e metodologias propositivas para o desenvolvimento humano. Esses obstáculos interferem no processo avaliativo dos estudantes, pois a avaliação precisa ser concebida como um processo contínuo e parte constituinte da proposta pedagógica.

Entre as possibilidades, os professores de educação especial sinalizam uma possível solução para essa problemática que se configurou como um dispositivo da inclusão escolar, que seria o investimento na formação continuada para todos os profissionais, para que faça sentido na prática pedagógica e potencialize o trabalho docente com conhecimentos relevantes quanto à conceituação, às práticas, ao acesso aos recursos de TA, ao trabalho colaborativo e à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes.

Enfim, defendemos a efetivação de uma escola respaldada na perspectiva da educação inclusiva, com uma proposta pedagógica firmada no compromisso de garantir uma educação de qualidade, com acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade e ao exercício da cidadania de forma independente e autônoma para todas as pessoas, sem restrições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE.** JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. (org.). Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 19 jul. 2020.

BRASIL. Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm >. Acesso em: 1 ago. de 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009.** Institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, modalidade de educação especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 09, de 9 de abril 2010.** Estabelece orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso: em 10 dez. 2019.

CALDAS; W. K. **Tecnologia assistiva e computacional: contribuições para o atendimento educacional especializado e desafios na formação de professores.** TESE (doutorado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória. 2015.

CHAER, G; DINIZ, R. R. P. RIBEIRO, E. A. **A técnica do questionário na pesquisa educacional.** Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. 2011.

CORREIA, V. G. de P. **Alunos com paralisia cerebral na escola: Linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos.** Tese (doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Centro de Educação, 2014.

EMER, S. de O. **Inclusão escolar: formação docente para o uso das TICs aplicada como tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncional e sala de aula.** DISSERTAÇÃO (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre. 2011.

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. 2011.

MANZINI, E. J. **Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados.** In: **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas.** Brasília: SEESP/MEC, p. 82-86, 2005.

PADILHA, A. M. L. **A escola é um lugar dos sujeitos que aprendem.** VICTOR Sonia Lopes; Drago, Rogério; Pantaleão, Edson [Orgs.] Educação especial no cenário educacional brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 234p.

RAMOS, E. de S.; BARRETO, L. M. de S. **O atendimento educacional especializado e a tecnologia assistiva: novas perspectivas para o ensino inclusivo.** Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/ppgadm/article/view/5053>. Acesso em: 21 jul. 2020.

RODRIGUES; L. M. B. da C. **Tecnologia assistiva no processo de inclusão da pessoa com deficiência na rede pública de ensino.** DISSERTAÇÃO (mestrado) - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Bauru. 2013a.

RODRIGUES, M. E. N. **Avaliação da Tecnologia assistiva na sala de recursos multifuncionais: estudo de caso em Fortaleza – Ceará.** DISSERTAÇÃO (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza. 2013b.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

UNESCO. **Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa com Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994.

VERUSSA, E. de O. **Tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência: um estudo com professores do ensino fundamental.** DISSERTAÇÃO (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Programa Pós-Graduação em Educação, Marília. 2009.

VIGOTSKI, L. S. S. **Obras escogidas V: fundamentos da defectologia.** Madri: Visor, 2012.

SOBRE AS AUTORAS:

Patricia Santos Conde é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006) e Mestre em Educação (2015) pela mesma instituição de ensino. Participa do Grupo de Pesquisa em Infância, Cultura, Inclusão e Subjetividade (Grupicis), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, coordenado pela professora Dr^a Sonia Lopes Victor. Atualmente é professora da Educação Básica (educação infantil e educação especial) e Doutoranda em Educação (UFES) na linha de pesquisa educação especial e processos inclusivos (2018-2022).

Gilda Rodrigues Cezário é graduada pedagogia pela Faculdade Novo Milênio (2009). Especialista em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, pela Universidade Federal do Espírito Santo (2014-2016). Atualmente é professora da Educação Básica.