



INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS CAMBORIÚ

FERNANDA CARPES DE MELLO DIAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO (2012-2023)**

Camboriú
2025

FERNANDA CARPES DE MELLO DIAS

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTADO DO
CONHECIMENTO (2012-2023)

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense – *Campus* Camboriú para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educativos e Inclusão

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Magali Dias de Souza.

Camboriú

2025

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA OBRA

FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Dias, Fernanda Carpes de Mello.

D541p Práticas pedagógicas envolvendo tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado: um estado do conhecimento (2012-2023). / Fernanda Carpes de Mello Dias; orientadora Magali Dias de Souza. -- Camboriú, 2025.
169 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2025.

Inclui referências.

1. Tecnologia Assistiva. 2. Práticas Pedagógicas Inclusivas. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Estado do Conhecimento I. Souza, Magali Dias de Souza. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 371.9

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária

Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

FERNANDA CARPES DE MELLO DIAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENVOLVENDO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
UM ESTADO DO CONHECIMENTO (2012-2023)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú (SC), 20 de maio de 2025.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Magali Dias de Souza, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora

Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Cláudia Rodrigues de Freitas, Dra.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Andressa Grazielle Brandt, Dra.

Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 12/2025 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 06/06/2025 20:00)

ANDRESSA GRAZIELE BRANDT
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###616#4

(Assinado digitalmente em 11/06/2025 11:40)

MAGALI DIAS DE SOUZA
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: ###653#0

(Assinado digitalmente em 08/07/2025 09:29)

CLÁUDIA RODRIGUES DE FREITAS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.320-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **12**, ano: **2025**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **06/06/2025** e o código de verificação: **d8ce6900fa**

Aos meus filhos, Matheus e Valentina (minha duplinha); razão de muitas das minhas escolhas, seus olhares e sorrisos me impulsionam a buscar compreender meu papel enquanto mulher negra, mãe, trabalhadora, professora, estudante e pesquisadora nesse processo revolucionário de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais (em memória), por ensinar o valor em apreciar a simplicidade da vida cotidiana e pelo incentivo aos estudos através da pedagogia da palavra.

Aos meus filhos, Matheus e Valentina de Mello Dias, por todo amor e pela compreensão nos momentos de ausência neste processo de escrita.

Ao professor Nilton Bueno Fischer (em memória), por ter me presenteado com um bloquinho de escrita, um livro de Carlos Brandão, outro de Claudia Fonseca e um mundo de possibilidades em dias de diálogo sobre como iniciar um diário de campo... Saudade eterna do mestre!

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Magali Dias de Souza, pela acolhida, orientação e compreensão de minhas demandas, agradeço a escuta (de choros e risos), os registros, os ensinamentos e principalmente pela amizade.

Aos professores e funcionários do IFC – Camboriú, em especial ao secretário do PPGE, Leonardo C. Cangussu, por todas as vezes que me “guiou”, nos processos burocráticos do programa, com muito carinho, paciência e empatia.

À banca examinadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Rodrigues de Freitas, Prof. Dr.^a Andressa Grazielle Brandt, pelas valiosas contribuições, no desdobramento deste trabalho.

A todos os integrantes do grupo Territórios Específicos da Educação e Tecnologias para Inclusão Social (TEETIS – IFC) e do Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI – UDESC) pelos momentos de estudos e experiências compartilhadas.

Aos integrantes da turma de mestrado de 2022 e colegas de orientação, em particular a Jéssica Zagotto Bessa, nos encontramos no processo de esperar.

Aos meus amigos e amigas, em especial à minha querida amiga e colega de mestrado, Maria Helena de Almeida (presentinho do IFC). Sua amizade e apoio incondicional, assim como nossas trocas de ideias ao longo deste “turbilhão” de vivenciar o processo de pesquisa, foram essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Sou grata por tê-la ao meu lado nos momentos desafiadores (e não são poucos) e nas conquistas, e por dividirmos juntos momentos de alegria e aprendizado.

À Gabriela Probst (Gabizinha) que mesmo distante foi suporte para eu seguir.

À Josiele Sangalli (Josi), que me acalenta com suas palavras e me oportuniza vislumbrar possibilidades de escrita, em ambientes inusitados (sala dos professores).

Às “abegzeiras” Sayonara, Maraisa, Emilene e a pequena Jasmin, pela paciência, amizade e momentos de convivência.

À Sueli querida, por ter me recebido tão bem na Comunidade remanescente de Quilombo Morro do Boi e ser inspiração de resistência, existência, alegria, beleza e muita leveza.

Aos “lunares” do grupo Maracatu Nova Lua, pelos momentos de “extravasar” as energias e por oportunizar meu reencontro na busca de minha ancestralidade, através da música, dança e nossos encontros de acolhimento.

E a todos aqueles e aquelas que colaboraram direta ou indiretamente no processo de construção deste estudo.

[...] num mundo em profundas e aceleradas transformações, a Tecnologia Assistiva emerge como uma área do conhecimento e de pesquisa que tem se revelado como um importante horizonte de novas possibilidades para a autonomia e inclusão social dos alunos com deficiência (Galvão Filho, 2009, p. 6).

RESUMO

Este estudo, desenvolvido em nível de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) *stricto sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Linha de Pesquisa 'Processos Educativos e Inclusão', tem como objetivo geral, distinguir a partir de um estado do conhecimento o que mostram as produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a respeito das práticas pedagógicas envolvendo a Tecnologia Assistiva (TA) por docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em um recorte temporal de 2012 a 2023. De forma mais específica, busca-se: a) identificar as propostas de práticas pedagógicas de docentes do AEE no escopo da pesquisa; b) explicar as áreas de abrangência da TA envolvidas nas práticas pedagógicas; c) analisar as perspectivas apresentadas nas produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas de docentes do AEE envolvendo a TA. A questão central da pesquisa se estrutura da seguinte forma: o que mostram as produções acadêmicas no contexto brasileiro, referente às práticas pedagógicas envolvendo TA de docentes que atuam no AEE? Para tanto, a pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural, de natureza básica, com abordagem qualitativa, por meio do método Estado do Conhecimento (EC) apresentado, basicamente, por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), amparada pela técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Temos como arcabouço teórico as contribuições de autores como Vygotsky (1898-1934), sobretudo nos seus fundamentos de defectologia, apresentados na obra organizada, editada, traduzida e revisada tecnicamente por Prestes e Tunes (2021), além de autores e autoras como Diniz (2012), Pellanda (2009), Romanowski e Ens (2006), Morosini (2015), Bock e Nuernberg (2018), Galvão Filho (2009, 2012 e 2022), Bersch (2006 e 2008) e Passerino (2011), dentre outros. A análise das produções acadêmicas revelou predominância de dissertações sobre teses, destacando para escassez de conhecimento sobre TA por parte dos docentes no contexto da Educação Especial, evidenciando que a formação contínua dos docentes impacta diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público da educação especial (EPEE). Além disso, evidenciou-se a necessidade de políticas públicas robustas que assegurem recursos e formação continuada, visando uma inclusão sustentável nas instituições de ensino. Essas conclusões ressaltam a importância de um compromisso coletivo para construir um ambiente educacional que valorize a diversidade.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva. Práticas Pedagógicas. Atendimento Educacional Especializado. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This study, developed at master's level in the Postgraduate Program in Education (PPGE) *stricto sensu* of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina (IFC), Research Line (Educational Processes and inclusion', has the general objective: distinguish, based on a state of knowledge, what the academic productions of dissertations and theses published in the Catalogo of theses and dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) show, regarding pedagogical practices involving Assistive Technology (TA) by teachers working in Specialized Educational Services (AEE), in a time a frame from 2012 to 2023. More specifically, we seek to: a) concepetually present the área of AT;b) identify the proposed pedagogical practices of AEE teachers ithin the scope of the research;c) explain the aras covered by TA involved in pedagogical practices;d) analyze the perspectives presented in academic productions on pedagogical practices of AEE teachers involving TA. To this end, the research is based on histórico-cultural theory, of a basic nature, ith a qualitative a approach, through the State of Knowledge (CE) method presentd, basically, by Morosini, Kohls-Santos Bittencourt (2021), supported by principles of Bardin's Content Analysis technique (1997). We have as a theoretical framework the contributions of authors such as Vygotsky (1898-1934), especially in their foundations of defectology, presented in the work organized, edited, translated and technically revised by Prestes and Tunes (2021), in addition to authors sch as Diniz (2012), Pellanda (2009), Romanowski and Ens (2006), Morosini (2015), Bock and Nuernberg (2018), Galvão Filho (2009; 2012; 2022), Bersch (2006; 2008) and Passerino (2011), among others. The initial results of this investigation pont to a lack of knowledge about AT on the parto of teachers in the contexto of Special Education, which directly impacts the quality of the teaching and learning processo of target audience studnts in special education (EPEE). Moreover, the need for robust public policies that ensure resources and continuous training was evidenced, aiming for sustainable inclusion within educational institutions. These conclusions highlight the importance of a collective commitment to building an educational environment that values diversity.

Keywords: Assistive Technology. Pedagogical practices. Special education. Inclusive education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Eventos Internacionais relacionados com a Educação Especial	34
Quadro 2: Tipos de sustentação à inclusão escolar	47
Quadro 3: Justificativa por operadores booleanos e caracteres especiais	76
Quadro 4 – Estratégias de busca A.....	76
Quadro 5: Trabalhos por grande área de conhecimento – 2ª e 3ª estratégias	78
Quadro 5.1 – 2ª e 3ª estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela da CAPES	80
Quadro 6: Trabalhos por grande área de conhecimento- 4ª e 5ª estratégias de busca	81
Quadro 6.1: - 4ª e 5ª estratégias de busca estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela da CAPE.....	82
Quadro 7: - Trabalhos por grande área do conhecimento- 6ª e 7ª estratégias de busca	83
Quadro 7.1: - 6ª e 7ª estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela da CAPES	84
Quadro 8 - Trabalhos por grande área do conhecimento- 8ª estratégia de busca ..	85
Quadro 8.1: -8ª estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela da CAPES	85
Quadro 9 - Trabalhos por grande área do conhecimento- 10ª e 11ª estratégia de busca.....	87
Quadro 9.1: - 10ª e 11ª estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela da CAPES	88

Quadro 10 - Trabalhos por grande área do conhecimento- 12 ^a estratégia de busca	
.....	89
Quadro 10.1: - 12 ^a estratégia de busca por área do conhecimento conforme tabela da CAPES	90
Quadro 11 - Trabalhos por grande área do conhecimento- 13 ^a estratégia de busca	
.....	91
Quadro 11.1: - 13 ^a estratégia de busca por área do conhecimento conforme tabela da CAPES	92
Quadro 12 - Organização dos trabalhos busca A.....	93
Quadro 13 – Estratégia de busca B	94
Quadro 14 – Bibliografia Anotada	97
Quadro 15 – Panorama dos trabalhos selecionados.....	100
Quadro 16 – Tratamento de dados	110
Quadro 17: Elementos para 2 ^a leitura direcionada	112
Quadro 18 Ano em que as dissertações e teses foram defendidas	114
Quadro 19 Teses e dissertações 2012 à 2023 e nome dos programas vinculados .	
.....	118
Quadro 20: Instituições onde foram realizadas as 20 pesquisas selecionadas..	119
Quadro 21 Princípios metodológicos dos 20 trabalhos analisados	121
Quadro 22: Referencial teórico adotado nos 20 trabalhos	126
Quadro 23: Objetivo de estudo dos trabalhos analisados	135
Quadro 24: Categorias	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de planejamento	75
Figura 2: Busca por área de conhecimento tabela CAPES	79
Figura 3: Busca 11 ^a por área do conhecimento na CAPES	86
Figura 4: Busca 12 ^a por área do conhecimento na CAPES	87
Figura 5: Busca Organização gera dos trabalhos	110

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Criança segurando facilitador para segurar o lápis	59
Imagem 2: Mulher em cadeira de rodas.....	60
Imagem 3: Site da autora Miryan Pelosi.....	64
Imagem 4: Categorias de análise.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução das matrículas de educação especial (2019-2023).....	40
Tabela 2: Tipos de apoio à inclusão escolar	116
Tabela 3: Justificativa por operadores booleanos e caracteres especiais.....	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADA	American with Disabilities Act
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BU-UFSC	Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAT	Comitê de Ajudas Técnicas
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CO	Centro-Oeste
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
COVID-19	Corona Vírus Disease - 19
CPCA	Centro de Promoção da Criança e do Adolescente
DU	Desenho Universal
EC	Estado do Conhecimento
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEE	Estudante Público da Educação Especial
EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FENEIS	Federação Vacional de Educação e Integração dos Surdos
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NBR	Norma Brasileira

NE	Nordeste
NE	Nordeste
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Profissional de Apoio de Educação Especial.
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGE-IFC	Programa de Pós-graduação em Educação – Instituto Federal Catarinense
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
S	Sul
SC	Santa Catarina
SE	Sudeste
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDH/PR	Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
SR	Sala de Recursos
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SUS	Sistema Único de Saúde
TA	Tecnologia Assistiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFR	Universidade Federal de Rondônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná

UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
URI	Universidade em Erechim

SUMÁRIO

1	ENTRE SABERES E PRÁTICAS: INICIANDO A DISCUSSÃO.	26
2	BREVES APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	39
2.1	CONTEXTUALIZANDO A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	39
2.2	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE PRECISAMOS SABER?	45
3	TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONSIDERAÇÕES E CENÁRIOS EM UMA ESCOLA PARA TODOS	49
3.1	TECNOLOGIAS ASSISTIVA: CONCEITO E DEFINIÇÕES	49
3.2	TECNOLOGIA ASSISTIVA: RECURSOS, ESTRATÉGIAS E SERVIÇOS	57
3.3	TECNOLOGIAS ASSISTIVA: CATEGORIAS E OBJETIVOS	60
3.4	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA	63
4	NAVEGANDO ENTRE LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES: O PERCURSO METODOLÓGICO	67
4.1	ABORDAGEM QUALITATIVA E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	67
4.2	DELINEAMENTO DA PESQUISA	69
4.3	APROFUNDANDO A PESQUISA: A CONTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS	90
4.4	LEITURA DIRECIONADA	99
5	DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAR COM TESES E DISSERTAÇÕES.	118
5.1	DIMENSÕES DA ANÁLISE: CATEGORIAS E INTERSECÇÕES	127
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS: O IMPACTO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.	137
	REFERÊNCIAS	140
	APÊNDICE A- TIPOS DE TA, CLASSIFICAÇÃO CONFORME BERCH (2013)	146
	APÊNDICE B- PROTOCOLO PARA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE BUSCA	151
	APÊNDICE C- ORGANIZAÇÃO GERAL DOS TRABALHOS	155
	APÊNDICE D – ANÁLISE DA ADEQUAÇÃO OU NÃO DOS TRABALHOS	161
	APÊNDICE E - ELEMENTOS PARA 2ª LEITURA DIRECIONADA	162

1. ENTRE SABERES E PRÁTICAS: INICIANDO A DISCUSSÃO

O presente estudo tem como foco principal, abordar a temática das práticas pedagógicas envolvendo o uso da Tecnologia Assistiva (TA) no trabalho de docentes da educação especial atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva da educação inclusiva. As discussões sobre a perspectiva da escola inclusiva vêm cada vez mais ganhando espaço. E, a ampliação da legislação nacional a cerca deste tema favoreceu esse debate. Ao longo deste texto, busco expor os princípios legais, resoluções e decretos que se referem à Educação Especial (EE) e asseguram os direitos de estudantes considerados público desta modalidade – pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008) – para uma educação inclusiva. No entanto, compartilho da compreensão que “a inclusão escolar requer mais que intenções e documentos que garantam o direito à educação para todos” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 02). Cabe destacar que, para além de considerar a trajetória da EE na perspectiva inclusiva, estes documentos estabelecem o uso da TA por docentes do AEE, que se articula como ferramenta para práticas pedagógicas.

Sendo assim, ressalto ainda que o AEE “ganhou centralidade e tornou-se o principal serviço relacionado à educação especial, exigindo uma reorganização das práticas pedagógicas do professor desta área no contexto escolar” (Rosa, 2022, p. 24). A ação pedagógica do AEE e a implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) local onde foi estabelecido preferencialmente que deve ocorrer o AEE (Brasil, 2010) – tem grande relevância na trajetória histórica da EE na perspectiva inclusiva, “alguns pontos merecem ser elencados para apoiar nossa reflexão, pois não é uma ação governamental que irá provocar mudanças culturais se não tiver um processo de transformação engendrado no cerne do grupo social que recebe essa ação” (Passerino, 2011, p. 02).

Saliento que, esta pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural, destacando os estudos sobre a deficiência apresentados por Vigotski¹ (1898-1934),

¹ Muitos são os modos encontrados para grafar o nome do pensador russo Lev Semionovitch Vygotsky. Nesse estudo, optaremos pela grafia Vigotski, exceto quando nos referirmos às suas obras, que serão grafadas conforme a grafia do texto referenciado.

sobretudo nos seus fundamentos de defectologia (primeira parte), apresentados em parte na obra organizada, editada, traduzida e revisada tecnicamente recentemente por Prestes e Tunes (2021), além do Tomo V: Fundamentos de defectologia (Vigotski 1983), a formação social da mente (Vygotski, 2007). Neste sentido, como problemática elencou-se: o que mostram as produções acadêmicas no contexto brasileiro, referente às práticas pedagógicas envolvendo TA de docentes que atuam no AEE? Essa pesquisa justifica-se primeiramente por minha prática pedagógica como professora do AEE na rede pública de Educação Básica do município de Itapema, estado de Santa Catarina, tendo o entendimento de que a união de experiências pessoais e profissionais, articuladas com a leitura crítica de mundo, fortalecem as reflexões acerca do contexto social de cada sujeito e das transformações coletivas (Freire, 2015).

Para tanto, considero relevante apresentar algumas informações da minha trajetória até chegar à escolha do objeto de estudo. Destaco ainda, que a escolha pela escrita em primeira pessoa neste trabalho se justifica pela possibilidade de criar uma conexão entre a autora e os leitores.

Nos momentos em que expresso minhas experiências pessoais, reflexões e sentimentos, utilizo a primeira pessoa, o que confere um tom mais íntimo a narrativa, [...] “acredito que a pesquisa sempre parte de uma experiência singular, encarnada, que evoca nossa ancestralidade mesmo que ela possa estar distante [...]” (Quadros, 2022, p. 72). Penso que esta forma, permite que o leitor compreenda melhor minha trajetória e as motivações que me levam a escolha do tema de estudo. Sem deixar de compreender que, nossas escritas são atravessadas pela coletividade, pois refletem não apenas nossas experiências individuais, mas as vozes, histórias e contextos que nos rodeiam.

Ao escrever em primeira pessoa, não estou apenas compartilhando uma narrativa pessoal, mas trazendo à tona o entrelaçamento de vivências que permeiam minha trajetória. Essa escolha permite que eu dialogue com as lutas e conquistas de outras pessoas que compartilharam espaços e jornadas comigo, reconhecendo que minha história é parte de um todo maior. Moraes (2022, p. 28) afirma que:

Pesquisar é verbo que atravessa nossas vidas, em sentido amplo. O campo de pesquisa não está longe de nós, em algum lugar distante para qual

vamos de vez em quando. Ele está em nós de diferentes modos: nos afetos da pesquisa que permanecem em nossas vidas, nos percursos que tecemos com as leituras e escritas, nas conversas com os amigos, nas reuniões de departamentos, na sala de aula, nos espantos e indignações cotidianos.

Essa escolha na escrita encontrada ao longo do texto revela minha individualidade enquanto pesquisadora também enfatiza a importância da colaboração e da troca de ideias no processo desta pesquisa. Posto isso, início a minha apresentação pessoal.

Sou filha de Dona Maria – mulher negra, devota de Santo Antônio, trabalhadora das “casas grandes” – e Luiz Fernando – homem negro, colorado, incentivador a pensar nas propostas políticas do Partido dos Trabalhadores (PT), prestou serviço por longos anos na área da construção civil. Meus pais, ambos falecidos, tiveram cinco filhos, três meninos e duas meninas. Eu, a filha caçula de Dona Maria e Luiz Fernando, nasci na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, vivi boa parte da vida em um bairro periférico desta capital.

Minha trajetória escolar teve início na escola estadual do bairro, mas, apesar de ser no mesmo bairro, não era próxima de casa. Eu precisava ir de transporte público. O trajeto era cansativo, mas chegar à escola com aquela quantidade de crianças e conhecer a professora Iara foi mágico. Minha professora, que foi minha alfabetizadora e me acompanhou nos dois primeiros anos escolares.

Cursei os três primeiros anos do ensino fundamental, na mesma escola. Com o falecimento da minha irmã, que era pessoa com Síndrome de Down, a vida da nossa família e a minha vida escolar começou a ficar um pouco conturbada.

Mudei de escola na 4ª série, para ficar mais próxima do trabalho da minha mãe, que era muito, muito mais distante da nossa casa. E, por esse mesmo motivo, deslocamento, por organização financeira e outra série de acontecimentos pessoais em nossa família, troquei de escola por mais três vezes.

O ensino médio, antigo 2º grau, cursei no Instituto Estadual de Educação Flores da Cunha, uma escola tradicional da capital gaúcha em formar professores. Eu optei em não cursar o magistério. Lembro que minha mãe sempre falava que o sonho dela era ser professora, mas que não pode estudar devido as aulas do ginásio serem a noite. Ela sempre disse: “- Teu avô pensava que era feio moça ‘direita’ estudar a noite”. Nessa escola cursei dois anos, estudava todas as manhãs, de segunda a sábado e,

uma vez na semana, à tarde. Como precisava trabalhar, eu mudei para o ensino noturno em outra escola.

Confesso que fiquei um pouco impactada de como acontecia a organização do ensino noturno. Mas ao longo do ano, compreendi que o público era como eu, que realmente não tinha opção e precisava trabalhar. O bom era que muitos dos meus colegas de turma, também eram colegas de estágios, até mesmo algum vizinho. Assim, não precisava ficar no ponto de ônibus sozinha neste horário noturno, era visível que “estava cansada de esperar se a distância fosse menor, teria ido a pé” (Evaristo, 2016, p. 16).

Minha mãe sempre me deu muitos gibis, eu tinha apressado pelas historinhas do Zé Carioca. Não me esqueço de sua fala: “- Minha filha, a única herança que posso te deixar é incentivo aos estudos, porque dinheiro não temos”. E, no percurso da vida, fui compreendendo cada vez mais essa afirmação, como bem coloca a autora Conceição Evaristo (2017, p. 01): “não nasci rodeada de livros, mas de palavras”.

Eu sempre quis cursar graduação, mas como parecia algo distante, pessoas próximas orientavam-me a fazer cursos técnicos primeiro para depois, quem sabe, pagar a faculdade. Naquele momento, da realidade de onde venho, cursar a universidade pública era surreal para jovens de periferia. Prestei vestibular para instituições particulares, mas como não tinha como custear, acabava nem realizando a matrícula.

Continuei a trabalhar em diversos lugares até que, finalmente, iniciei em um posto de trabalho que tinha como benefício para seus funcionários o curso pré-vestibular. Quando vi meu nome no listão de aprovados de uma universidade pública, foi um momento muito significativo.

Sou formada em Pedagogia – Licenciatura Plena, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, onde ingressei no ano de 2008/2, na primeira turma do Programa de Ações Afirmativas (UFRGS - Decisão 134/2007). Durante o curso, atuei como bolsista de educação científica no Núcleo de Estudos de Educação Popular, Educação Ambiental e Inclusão na Educação – Faculdade de Educação – UFRGS. Neste período, fui instigada a reflexões sobre a complexidade que compõe a vida das pessoas simples (recicladores) e o cotidiano de moradores de periferias para além de somente pessoas carentes (superando ações compensatórias como bolsas,

ajudas, doações etc.), constituindo uma leitura com embasamento de novos paradigmas para a construção de políticas públicas. Tive o privilégio de iniciar a experiência como bolsista de iniciação científica, sendo orientada pelo professor Dr. Nilton Bueno Fischer², e dedicar-me ao projeto, já em fase de finalização, intitulado: *Tempos e espaços que possibilitam e/ou interditam processos constituidores de um "nós" entre homens e mulheres de um galpão de reciclagem*³. E, posteriormente demos continuidade com o projeto intitulado: *Cotidiano de mulheres recicladoras: o educativo como possibilidade*⁴. Essa investigação dava sequência às investigações anteriores, que no conjunto discutem o cotidiano do homem simples (Martins, 2008).

Fui aprendendo a investigar processos educativos entre as vivências de mulheres recicladoras da periferia urbana de Porto Alegre e suas vivências cotidianas. Relacionar esses processos diretamente com a revisão, atualização e aprofundamento de conhecimentos da área da Educação Popular, tanto em seus aspectos teóricos como metodológicos (Fischer, 2009). Neste curto e intenso espaço de tempo, como pesquisadora iniciante pude experienciar estar em contato com adultos trabalhadores e realizar constantes diálogos com o grupo de pesquisa, um momento único de escuta e aprendizado sobre alfabetização como prática social. Minha primeira experiência no Salão de Iniciação Científica da UFRGS não pôde contar com a presença física de meu orientador, este já partira para outro plano, mas lembro do comparecimento dos colegas do grupo (orientandos de mestrado e doutorado do professor Nilton), que se tornaram amigos de pesquisa.

No ano de 2010, iniciei minhas atividades como bolsista no Núcleo de Políticas e Gestão da Educação FAGED/UFRGS no projeto de pesquisa *Novos Contornos da*

² *In memoriam*: Doutor em Educação, Professor da UFRGS.

³ Pesquisa com interface entre educação popular, educação de adultos, educação ambiental, projetos de geração de renda. A partir de uma UR - Unidade de Reciclagem relacionada com políticas públicas municipais se procura compreender as construções - individuais e coletivas - de identidades que sinalizem para autonomias no ato de nomear a palavra por parte de homens e mulheres recicladoras, tanto no seu cotidiano do mundo do trabalho como em situações de interação com agentes de mediação também na representatividade da UR em espaços públicos.

⁴ Este projeto representa uma continuidade de pesquisas que envolvem homens e mulheres (estas em maioria) que trabalham de forma associativa em a matéria prima 'lixo seco urbano' através do processo de reciclagem. Investigou-se processos educativos entre as vivências de mulheres recicladoras da periferia urbana de Porto Alegre e suas vivências cotidianas.

*Parceria Público/Privado na Gestão da Escola Pública*⁵, coordenado pela professora Vera Maria Vidal Peroni. Com base nos dados coletados, fiz um recorte do projeto e estabeleci como objeto de pesquisa analisar o processo de gestão educacional de uma escola do município de Sapiranga, Rio Grande do Sul (RS), abordando, sobretudo a autonomia docente. O resultado também foi apresentado no Salão de Iniciação Científica da UFRGS. Estar sobre a orientação da professora Vera Peroni possibilitou-me auxiliar na escrita de relatórios do grupo de pesquisa, no que se referia a dados e transcrição de reuniões), artigos e outras publicações, contatos com os demais integrantes da pesquisa: *Impactos da gestão da educação no Brasil, Argentina, Inglaterra e Portugal* e principalmente estudar com os profissionais daquele grupo sobre aprender a respeito das consequências das parcerias público/privado na educação.

Fiz este recorte da minha caminhada na graduação para colocar que, as duas experiências como bolsista de IC (Iniciação Científica), mesmo sendo em espaços diferentes, se entrelaçaram no decorrer do caminho. Meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltou-se a compreender como a condição juvenil e de gênero eram vivenciadas por estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola pública no estado do RS.

Depois de formada, fui selecionada para trabalhar como técnica social - Pedagoga no Projeto do Núcleo de Justiça Comunitária⁶, do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente São Francisco de Assis – CPCA, que está localizado na Lomba do Pinheiro, periferia sudeste de Porto Alegre, RS, situado a dezoito quilômetros (18 km) do centro da cidade. A região formou-se a partir da emigração da população da zona rural que buscava na capital solução para o problema da falta de trabalho e de renda. Lugar este que cresci, estudei e pude trabalhar, no período de 2013 a 2014.

⁵ A pesquisa teve o objetivo de analisar mudanças educacionais realizadas nas redes de ensino municipal de Sapiranga e de Campo Bom por meio da parceria com o Instituto Ayrton Senna, no Projeto Rede Vencer, com os programas Acelera Brasil, Gestão Nota 10 e Circuito Campeão. Foram analisadas a concepção de gestão do município e as consequências da implantação dos programas.

⁶ Os Núcleos de Justiça Comunitária eram parte integrante do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), um programa do Governo Federal que teve início em 2007. Em Porto Alegre, teve início em março de 2010.

Esta inserção laboral foi uma excelente experiência. Por trabalhar com uma equipe interdisciplinar, composta por Agentes de Mediação Comunitária e técnicos das áreas do Direito, da Psicologia, da Pedagogia e do Serviço Social, buscava-se a mediação de conflitos. Para Sales, Lima e Alencar (2008, p. 710):

A mediação de conflitos é mecanismo de solução de controvérsias no qual as pessoas envolvidas dialogam e decidem como deverão proceder diante daquela situação. Esse momento conta com o apoio de um terceiro – mediador –, aceito ou escolhido pelas partes, que, com capacitação especializada, facilita o diálogo. O poder de decisão é das pessoas que vivenciam o conflito”.

Processo voluntário, a mediação visa promover o diálogo entre as partes envolvidas em um conflito, para encontrar soluções que atendam a ambas. Essa experiência com a mediação se torna mais relevante quando considero minha trajetória profissional, pois com o final do projeto, no segundo semestre de 2014, fui selecionada como educadora social do Programa Ação Rua Arquipélago, desenvolvido na região das Ilhas de Porto Alegre – um serviço de média complexidade que compõe a Abordagem Social de Rua⁷.

O Ação Rua, por sua composição metodológica, pode ser analisado no contexto dos Serviços de Abordagem Social e Educação Social de Rua, mas também no contexto dos Programas de Apoio Sociofamiliar. Ambos os eixos de ação estão contemplados no próprio nome do programa, que inclui as expressões abordagem e acompanhamento a crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias (Finkler; Dell’Aglia, 2018, p. 112).

O espaço da rua é um lugar repleto de questionamentos e, ao longo desses dois anos, aprendi a enfrentar situações de extrema vulnerabilidade social⁸ e violência territorial. Conforme Rizzotti (2009), a vulnerabilidade social está associada à insuficiência de uma rede de proteção que garanta às famílias o acesso aos direitos.

⁷ O Serviço de Abordagem Social é realizado por uma equipe de educadores sociais que identifica famílias e indivíduos em situação de risco pessoal e social em espaços públicos, como trabalho infantil, exploração sexual de crianças e adolescentes, situação de rua, uso abusivo de crack e outras drogas.

⁸ Vulnerabilidade, segundo o conceito definido na Política Nacional de Assistência Social (PNAS) destina-se a população que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (Brasil, 2005, p. 35).

E, como afirmam Couto, Yazbek e Raichelis (2010, p. 53), “a territorialização é um elemento-chave para que os serviços sejam ofertados próximos à população, para que o território seja provido de recursos que melhorem as condições de vida da população”.

Essa inserção me permitiu perceber o sucateamento das políticas públicas e refletir sobre as possibilidades que vão além do que está institucionalmente estabelecido. É essencial considerar as potencialidades de cada sujeito e adotar uma abordagem que envolva “fazer com” e em vez de “fazer para” o outro.

A interpretação de um território me fez reconhecer que ele não é apenas um espaço físico, mas também um local carregado de significados que vão além da sua geografia. Esses significados podem surgir das experiências, histórias e interações dos sujeitos que habitam ou frequentam aquele lugar. Aprendi que o território está em constante transformação, pois implica que as relações sócias, culturais e históricas que ocorrem neste espaço estão sempre mudando, influenciadas por diversos fatores, como desenvolvimento urbano, políticas públicas, migração ou mudanças sociais.

Trabalhar na Assistência Social foi um aprendizado constante. Mesmo não frequentando a academia, continuava a estudar com os colegas de trabalho e participar em eventos científicos, tais como o Fórum de Leituras Paulo Freire, onde apresentei aspectos da minha experiência profissional e dialoguei sobre a prática de acompanhar um grupo de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas.

Realizei curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). E, como pedagoga, atuei na área social, onde acompanhava crianças surdas em vulnerabilidade socioeconômica.

Estas vivências me possibilitaram atuar, sem muito preparo (mas por necessidade), como intérprete educacional. Para melhor compreender este universo, realizei especialização em Libras, em Educação Especial Inclusiva, em Psicopedagogia e em Gestão Escolar. Entendo que estas especializações se entrelaçam, auxiliando na prática pedagógica. Na perspectiva de Franco (2016), a prática docente não pode ser vista como uma atividade isolada, mas sim como parte de um sistema mais amplo de práticas pedagógicas. Isso significa que, a ação é influenciada por um conjunto de práticas pedagógicas que o precedem e o cercam.

Práticas pedagógicas que fornecem o contexto e a estrutura, assim como dão sentido ao trabalho, ajudando o professor a direcionar suas ações e decisões no cotidiano. De modo particular, ao vivenciar vários contextos e estruturas de trabalho, pude questionar os percursos e a atuação no campo da Educação Especial.

No ano de 2017, me mudei para o estado de Santa Catarina (SC), onde passei a atuar como professora de Educação Infantil, com uma jornada de trabalho de vinte horas (20h) semanais. Por questões financeiras, precisei ampliar minha carga horária laboral. Foi nesse momento que comecei a trabalhar como Intérprete Educacional de Libras, com a condição de profissional não habilitada, pois não possuía o curso técnico de Tradutor Intérprete de Libras, nem a proficiência em Libras, e ainda não havia concluído a pós-graduação.

Em maio de 2021, iniciei a docência no AEE como professora em uma SRM da Rede Pública Municipal de Itapema. Quero ressaltar que, vivenciar as singularidades da EE exige um profundo estudo, que envolve observações dos alunos, pesquisa de documentação e das diretrizes desta modalidade de ensino, leitura e releitura de artigos científicos de pesquisadores dedicados ao tema, trocas com o grupo de colegas, dentre outros aspectos. Naquele momento, eu não me sentia autorizada a finalizar essas reflexões frente a educação especial, mas entendia que era apenas o começo de uma prática pautada pela constituição da caminhada da minha formação docente.

Com essa perspectiva, reconheci a necessidade de aprofundar meu conhecimento teórico para embasar minhas práticas. Tendo este entendimento, no ano de 2021, busquei o Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação do Instituto Federal Catarinense (PPGE-IFC) para aprofundamento teórico. Realizei o processo seletivo e ingressei no mestrado desta instituição em março do ano de 2022, vinculada a linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão.

Sei que a função dos pesquisadores e das pesquisadoras não se restringe à academia, tendo como papel fundamental levar as discussões, reflexões, contribuições e estudos para todos. Enquanto pesquisadora, não posso tratar de práticas pedagógicas sem realizar um estudo sobre a consolidação das políticas educacionais em EE (Garcia; Michels, 2021).

As discussões sobre a perspectiva da escola inclusiva vêm cada vez mais

ganhando espaço ao longo da história. Destaco três eventos importantes como marcos internacionais nesta trajetória, a saber: a) Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, que teve como objetivo principal o direito à aprendizagem de todos os sujeitos; b) Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994), ocorrida em Salamanca na Espanha, tendo o objetivo de traçar diretrizes para a concepção de políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais; c) Convenção da Organização dos Estados Americanos de Guatemala (1999), decorrida na cidade de Guatemala em Guatemala, que definiu como objetivo a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Para melhor organização, segue a tabela dos referidos eventos:

Quadro 1 - Eventos Internacionais relacionados à Educação Especial

Ano	Evento	Objetivo
1990	Conferência de Jomtien	Garantir o direito a aprendizagem de todos os sujeitos
1994	Conferência de Salamanca	Traçar diretrizes, políticas e práticas em Educação Especial
1999	Convenção de Guatemala	Eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência

Fonte: Elaborado pela autora para fins desta pesquisa (2024).

Evidencio que esses documentos internacionais são de suma importância para a adoção e ampliação da legislação nacional acerca da escolarização de pessoas com deficiência. Segundo Ferreira (2013, p. 24),

[...] em seu aspecto geral, essa política mais ampla mostra certo nível de compromisso com as pessoas com deficiência; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Ressalto, ainda, que a partir dos marcos internacionais, como a Conferência da Tailândia, a Conferência de Salamanca e a Convenção de Guatemala, o Brasil adotou diversas políticas voltadas à EE. Listo, a seguir, algumas das principais políticas implementadas no país:

Política Nacional de Educação Especial: Estabelece como objetivo geral a fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício constante da cidadania (Brasil, 1994, p. 17);

Lei nº 9.394: Estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo a educação de qualidade a todos os indivíduos e criando seções específicas para a Educação Especial (Brasil, 1996, p. 1);

Decreto nº 3.298: Regulamentou a Lei nº 7.853/1989, e dispôs sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidou normas de proteção, assim como de outras providências, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular (Brasil, 1999, p. 2).

Lei nº 10.172: Aprovou o Plano Nacional de Educação, com diretrizes nacionais para a Educação Especial no ensino básico, garantindo vagas nas escolas independentemente da deficiência e ofertando formação de recursos humanos para atender esses alunos (Brasil, 2001, p. 53);

Decreto nº 3.956: Definiu que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais, que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Brasil, 2001, p.1);

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Estabeleceu diretrizes para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes público da Educação Especial. (Brasil, 2008, p.16);

Lei nº 13.146: Conhecida também como Lei Brasileira da Inclusão (LBI) ou Estatuto das Pessoas com Deficiência, tendo como objetivo principal, garantir e promover igualdade de condições, o pleno exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão a social e cidadania (Brasil, 2015, p.1).

Percebe-se que, o Brasil adotou diversas políticas de Educação Especial, alinhando-se aos princípios e as diretrizes dos marcos internacionais mencionados. Essas políticas visam garantir o acesso à educação de qualidade para todos,

promover a inclusão e eliminar barreiras de acessibilidade.

A ampliação da legislação nacional acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva favoreceu o debate aqui proposto. Partindo do breve panorama traçado referente à política de EE, podemos destacar a Resolução nº 4/2009, que define a modalidade da educação especial como transversal a todos os níveis e etapas de ensino e apresenta, em suas diretrizes, a importância do docente que atua no AEE em “ensinar e usar a Tecnologia Assistiva (TA) de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (Brasil, 2009, p. 03). É importante destacar também a relevância atribuída à TA na implementação de políticas públicas, na medida em que se verifica a reinstalação do Comitê de Tecnologia Assistiva em parceria com os Ministérios da Educação, da Saúde, dos Direitos Humanos e do Desenvolvimento Social pelo governo recém-eleito (Brasil, 2023), como medida de ação que decorre da revogação da política de educação especial editada pelo governo anterior (Brasil, 2020).

Considerando que a educação na perspectiva inclusiva se apresenta como uma proposta colaborativa para a comunidade escolar ao contato com as diferenças, esta proposição pode não ser necessariamente suficiente para aqueles estudantes que, tendo condições específicas, precisam que barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, sociais, informacionais e tecnológicas sejam eliminadas e ultrapassadas. Neste contexto, cabe pensar que os estudos acerca da temática da EE, principalmente o que se refere ao uso da TA, uma área de conhecimento que tem por objetivo contribuir na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como de promover a autonomia (Bersch; Tonolli, 2006, Galvão Filho, 2022), o que está diretamente relacionado à equidade e à supressão de entraves que impedem a participação do público da EE em condições de igualdade.

Assim sendo, esse estudo versa sobre pressupostos da Educação Especial na perspectiva inclusiva na investigação de práticas pedagógicas de docentes do AEE envolvendo a TA. O objetivo dessa pesquisa é distinguir, a partir de um estado do conhecimento, o que mostram as produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a respeito das práticas pedagógicas envolvendo a TA por docentes atuantes no AEE, em um recorte temporal de 2012 a

2023.

De forma mais específica, busca-se: a) identificar as propostas de práticas pedagógicas de docentes do AEE no escopo da pesquisa; b) explicar as áreas de abrangência da TA envolvidas nas práticas pedagógicas; c) analisar as perspectivas apresentadas nas produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas de docentes do AEE envolvendo a TA.

A metodologia utilizada compreende uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica (Gil, 2008) que tem como método o Estado do Conhecimento (Morosini, 2015), apresentando uma visão geral sobre práticas pedagógicas envolvendo a TA no trabalho de docentes atuantes no AEE, amparada pelos princípios da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977).

As práticas pedagógicas que se referem ao uso da TA são de suma importância para contribuir na produção de conhecimento acerca da ação docente prevista na política pública de Educação Especial para o professor do AEE. Assim, esta pesquisa busca contribuir para a prática pedagógica de docentes do AEE e os estudos sobre o uso de TA no ambiente escolar.

De acordo, portanto, com o que foi apresentado até aqui, essa dissertação se organiza na forma que se desenha a seguir. Na primeira sessão, além da introdução, apresento um breve apanhado histórico e discussões referentes aos marcos legais sobre a educação especial na perspectiva inclusiva, amparada pelo referencial teórico da perspectiva histórico-cultural, destacando as contribuições de Vigotski em seus estudos na área da defectologia. Em seguida, busco destacar a relação das práticas pedagógicas de docentes do AEE e o uso da TA, para a qual trago ao debate autores que dialogam com o tema, tais como Bock e Nuernberg (2018), Franco (2015), Mantoan (1996), Caiado (2013), Baptista (2019; 2020), Garcia (2004; 2007; 2017); Freitas (2020), Galvão Filho (2009; 2012; 2013; 2022), Bersch (2006; 2008), Passerino (2012), Sassaki (1997; 2005), Sonza (2020), dentre outros.

Dando continuidade aos objetivos deste estudo, discorro sobre os procedimentos metodológicos, apresentando o levantamento dos estudos referentes ao tema pesquisado (TA no AEE) realizado no repositório do Portal de Periódicos de Teses e Dissertações da CAPES, assim como a análise e as discussões dos trabalhos selecionados para leitura e construção desta pesquisa.

2. BREVES APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Neste capítulo, destaco a escolarização de sujeitos com deficiência, trazendo a necessidade de abordar as desigualdades existentes e as políticas públicas que promovam seus direitos educacionais. Discuto que a escolarização deve basear-se em um referencial que priorize a inclusão, o respeito às individualidades, que valorize a diversidade e os direitos educacionais para todos. Dessa forma a pesquisa é ancorada na perspectiva histórico-cultural.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A ESCOLHA DO REFERENCIAL TEÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

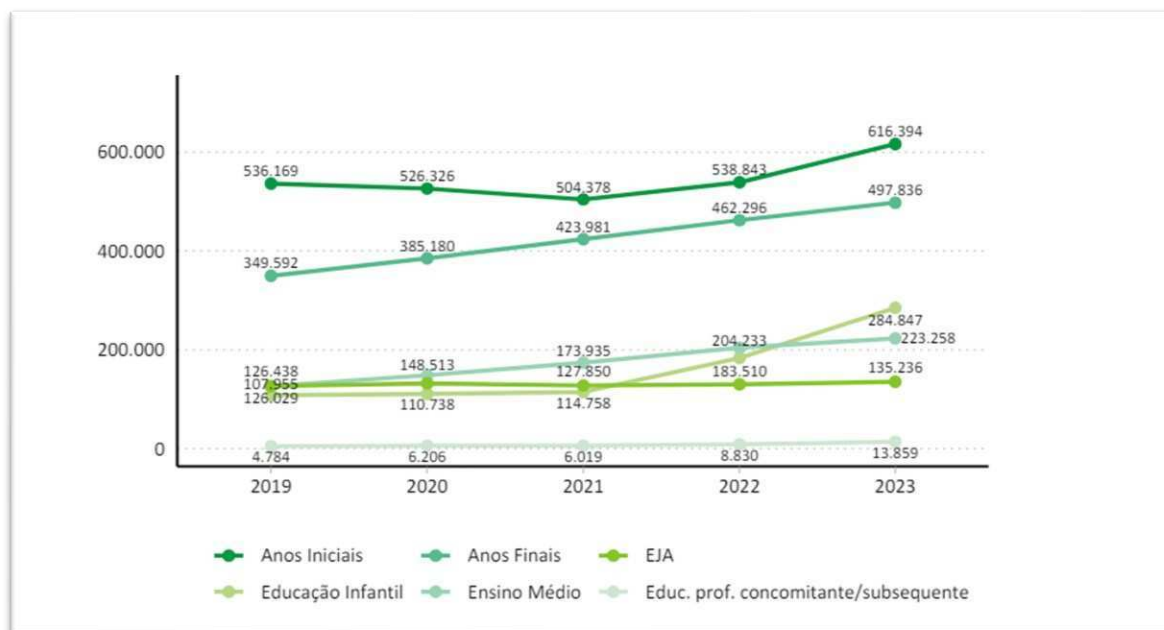
Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 24), “à medida que os direitos avançam, as desigualdades diminuem”. Nessa perspectiva, a diminuição das desvantagens econômicas e sociais é vista como uma forma de combater a desigualdade e a discriminação contra pessoas com deficiência e promover a inclusão desses sujeitos na sociedade. Ou seja, a ideia é que, na medida em que as políticas públicas avançam, garantem direitos e oportunidades para todas as pessoas.

Nesta possibilidade de conduzir a educação especial em uma perspectiva inclusiva é que vou tecendo minhas reflexões acerca das práticas pedagógicas envolvendo a TA, nesta pesquisa. Zerbato e Mendes (2018, p. 01) afirmam que “a filosofia da inclusão escolar pressupõe que não só o acesso, mas a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial sejam garantidas”. No entanto, a análise da evolução de matrículas na EE ao longo do tempo pode ser uma ferramenta para compreender o processo de ensino e aprendizagem de EPEE no sistema educacional. O aumento ou diminuição no número de matrículas pode indicar mudanças nas políticas educacionais, nas discussões sobre acesso à serviços de apoio e em outros fatores que afetam a educação desses estudantes.

Para prosseguir com essas reflexões sobre inclusão escolar, utilizo como base o levantamento técnico do último censo escolar. De acordo com os dados, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,8 milhão em 2023, um aumento de

41,6% em relação a 2019. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 62,9% dessas matrículas (MEC, 2024), conforme ilustrado na imagem a seguir:

Gráfico 1 - Gráfico com a evolução das matrículas de educação especial (2019 - 2023)



Fonte: INEP. Resumo técnico: Censo Escolar 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 02 jun. 2024.

Apenas assegurar a matrícula e o acesso ao ensino não é o bastante para atender às demandas dos EPEE. Por isso, a legislação brasileira determina a oferta do AEE como uma maneira de fornecer um atendimento mais apropriado e individualizado a esses estudantes (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2023).

O AEE é um dos serviços da EE que visa atender às necessidades educacionais específicas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, busca promover a inclusão e o desenvolvimento desses estudantes, oferecendo suporte complementar e suplementar ao ensino regular (Brasil, 2008). A legislação brasileira reconhece o AEE como um direito dos alunos PEE, com o objetivo de promover sua participação na vida escolar e social.

Tendo em vista que, para chegarmos a esta realidade de sujeitos com deficiência estudarem no ensino regular, precisou-se, e ainda se precisa, de

discussões referentes à garantia de direitos e acesso às políticas públicas educacionais. A escolarização que era garantida para aqueles que apresentavam uma “normalidade” aceitável (Mazzota, 2005), não cabe em uma educação para todos, na perspectiva inclusiva. Bem sei que, a conquista do direito ao acesso e a garantia à educação foi um processo árduo e ainda passa por inúmeros percalços. Desafios que ainda hoje se apresentam no processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de sujeitos com deficiência.

No que se refere à perspectiva inclusiva e ao direito à educação, as primeiras menções nacionais constam na Constituição Federal de 1988. No artigo 3º, inciso IV, esta carta magna estabelece “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). E, no que diz respeito a escolarização para todos, em seu artigo 205, declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Ainda, sendo mais específica sobre a educação na perspectiva inclusiva, a Constituição Federal, no artigo 206, inciso primeiro, define: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). E, também, delibera, em seu artigo 208, inciso III, que o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988)”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394 (1996) também dispõem sobre o direito à educação e o dever a família e do estado de educar. É no artigo 4º, inciso III, da LDBEN que, do mesmo modo, fica assegurado:

O atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (redação dada pela Lei nº 9.394/1996).

As políticas nacionais (Brasil, 1988 e 1990) mostram-se alinhadas com os assuntos tratados a nível internacional, como por exemplo, os concordados na

Conferência em Jomtien (1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Segundo Baptista (2019, p. 9):

Merece ainda destaque a Constituição Federal 1988, a constituição cidadã, por sua ênfase nos processos democráticos e pela defesa de ampliação dos direitos sociais. No plano internacional, houve convenções difusoras de um ideário intensificador do direito à escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, como a Convenção de Salamanca, de 1994.

O movimento que atravessa a educação de sujeitos com deficiência, como garantia de direito, é percebido a partir dos anos de 1970, sendo um percurso instável, marcado por quebras e conservação de políticas públicas para a educação especial (Baptista, 2019). No entanto, é a partir dos anos 2000 que as mudanças em relação à inclusão escolar se apresentam de forma mais evidente nos documentos. É neste período que o AEE é referido, alinhado e centrado na SRM, mesmo já existindo salas semelhantes, com outras nomenclaturas, atendendo esse público.

No estado de Santa Catarina, por exemplo, o registro de atendimento em Sala de Recursos (SR) para estudantes com deficiência visual, deficiência auditiva e deficiência mental leve (terminologia usada na época), no contraturno escolar, já ocorria na década de 1980 (Santa Catarina, 2018). Cabe ressaltar que, esse atendimento na SR estava vinculado às matrículas compulsórias na escola pública de ensino regular, no viés da implementação da política de integração.

Sobre essa referida política, cabe referenciar que, na trajetória da EE, podemos mencionar quatro momentos, como destaca Sassaki (1997, p. 16):

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere a práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

A progressão das práticas sociais em relação a inclusão de pessoas com deficiência é marcada ao longo do tempo. Inicialmente, a sociedade tinha o hábito de excluir aqueles que não estavam nos padrões considerados normais, não os reconhecendo como parte da maioria.

Em seguida, surgiram instituições que segregavam esses sujeitos, mantendo-os apartados do convívio na sociedade. Com o passar do tempo, houve uma mudança

em direção à integração social, com o objetivo de incluir essas pessoas de forma mais ativa na sociedade. Atualmente, com muita luta dos movimentos das pessoas com deficiência, a tendência é adotar a perspectiva da inclusão social, que busca transformar os sistemas sociais de maneira abrangente para garantir a participação plena e igualitária de todos os sujeitos, independente de suas diferenças. Isso implica que a inclusão social visa permitir que todas as pessoas, abarcando as pessoas com deficiência, tenham acesso à vida social, econômica e política, usufruindo de seus direitos.

Ainda sobre as políticas de integração e suas reconfigurações, a autora Peroni (2009, p. 01) aponta que:

Após muita luta para ser garantida como um direito, a educação dos sujeitos com deficiência é garantida na legislação, mas a sua implementação sofreu os impactos das redefinições no papel do Estado e dificuldades na sua materialização. O poder público historicamente desresponsabilizou-se da educação especial e, quando estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas e restringe a ampliação de escolas públicas de educação especial.

Conforme salienta Baptista (2019, p. 10), “a primeira década do novo milênio é, sem dúvida, um momento de intensificação das diretrizes que vinculam a ampliação da escolarização dos alunos com deficiência e a valorização do ensino comum no Brasil”. É notório que, no percurso das políticas para a EE no Brasil, percebe-se as modificações no que se refere à disposição dos serviços “ofertados” para o PAEE (Garcia, 2017). É, ainda Baptista (2019, p. 11) que aponta o ano de 2003, como um ponto chave para pensar a educação na perspectiva inclusiva nas políticas de EE:

As significativas alterações dos índices educacionais relativos à escolarização das pessoas com deficiência devem ser analisadas a partir de uma mudança de gestão, iniciada com o primeiro governo do Presidente Lula da Silva, em 2003. A meta de inclusão escolar passa a integrar um plano de ação que tendia a buscar que os direitos sociais ganhassem efetividade, envolvendo diferentes grupos que têm um histórico de desvantagem, como ocorre com as pessoas com deficiência.

Analisando o percurso das políticas para a EE, a autora Garcia (2017, p. 23), destaca que “o termo *‘na perspectiva da educação inclusiva’* vem sendo associado com maior frequência, ao período dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010) e

o primeiro mandato do governo Dilma Rousseff (2011-2014)”. Aspecto que também pode ser associado ao governo atual, também exercido por Lula.

Sabe-se que no percurso político, social e econômico que perpassa a história da educação especial, muitas mudanças aconteceram. Dentre essas mudanças está a organização desta modalidade segundo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPI (Brasil, 2008). De acordo com este documento, o AEE possibilita a plena participação dos EPEE, favorecendo na busca e na aquisição de independência na vida escolar e social. Convém lembrar que, a Resolução nº 04/2009 define mais especificamente a estrutura e organização do AEE.

No entender de Garcia (2017), a vinculação da EE com a consolidação de um sistema educacional inclusivo não está diretamente ligada ao processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na medida em que outros interesses se interpõem nessa relação. Em seus estudos, a autora cita que “[...] no período 1995-2014, as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva desenvolveram-se em duas gerações de políticas na base neoliberal, cada qual com suas particularidades [...]” (Garcia, 2017, p. 28).

Alguns pontos que merecem reflexão acerca desta política é o que “se refere ao fato de que a Educação Especial passou a ser restrita pela política ao AEE” (Michels, 2017, p. 76), enquanto sua abrangência é maior, como por exemplo, na pedagogia hospitalar. Outro ponto que alguns autores questionam é sobre as atribuições do docente do AEE. Para Garcia (2017), o trabalho da EE nas escolas exige muito mais dos docentes da EE em termos pedagógicos, com destaque para a necessidade de uma sólida formação teórico-prática. Neste contexto, Michels e Vaz (2017, p. 82) aliam-se a autora quando afirmam que

[...] a formação dos profissionais da EE, hoje mais claramente ligada aos professores do AEE, não pode ser analisada fora das proposições políticas para a escola pública; expressamos que na lógica de uma formação do ‘superprofessor’ está um alargamento de suas funções.

Frente a tais demandas, fica evidente a importância de formação docente inicial e continuada de qualidade para os profissionais da EE que atuam no AEE. Discorrerei,

nas análises de dados, aspectos referentes à formação de professores que acompanham os EPEE.

2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE É PRECISO SABER?

O AEE é descrito nos documentos legais orientadores e normativos que sustentam a política de educação especial brasileira como um serviço de apoio que “[...] complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC; SEE, 2009, p.1). De acordo com o documento referido, o AEE deverá ser ofertado preferencialmente na SRM, no turno inverso da aula regular, não sendo substitutivo das atividades do ensino comum, além de ser efetuado por um profissional especializado. Todas essas informações deverão constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (MEC; SEE, 2009).

O debate sobre a interação entre EE e o currículo escolar faz-se necessário para que o AEE não seja visto apenas como um complemento isolado, mas sim como parte integrante do processo pedagógico, capaz gerar efeitos que transcendam as necessidades individuais, impactando toda a dinâmica da sala de aula, “consideramos que a atenção às pistas e aos discursos produzidos, no cotidiano é muito importante para que possamos avançar na qualificação da ação pedagógica do Atendimento Educacional Especializado” (Haas, 2022, p.3). Conforme Baptista (2013) o AEE tem o propósito de ampliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes inseridos nas escolas regulares, podendo ser implementado por meio de uma variedade de práticas e intervenções.

Alguns autores também questionam sobre as inúmeras atribuições destinadas aos docentes que atuam neste serviço:

I – Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos, a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade, o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos, o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos; II – Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola; III – Produzir materiais didáticos e 30 pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais

específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;[...] (Brasil; SEESP; GAB nº 11/2010, p. 04).

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, os docentes que atuam no AEE devem possuir formação inicial qual os habilite para o exercício da docência, além de formação específica da educação especial. Suas responsabilidades englobam a elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do aluno, a definição do cronograma e das atividades do atendimento, a organização de estratégias pedagógicas, a identificação e a produção de recursos acessíveis, o ensino e o desenvolvimento de atividades específicas do AEE, assim como o acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos, serviços e metodologias da TA na sala de aula comum e demais ambientes escolares. Dessa forma, a formação dos professores que atuam no AEE é crucial para que possam atender de maneira qualificada às necessidades educacionais específicas dos EPEE.

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023) destacam que a inclusão escolar requer uma rede de diferentes tipos de serviços de apoio, pois as necessidades dos EPEE são diversas em natureza e intensidade. Isso significa que não há um modelo único de apoio que possa atender a todas as necessidades desses estudantes. Portanto, é preciso que haja uma variedade de apoios disponíveis para atender às necessidades específicas de cada indivíduo, garantindo assim uma educação inclusiva e de qualidade para todos. As autoras apresentam alguns tipos de apoio à inclusão escolar, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 - Tipos de sustentação à inclusão escolar

Modelo	O que é?
Sala de Recursos	É um serviço de apoio que tem sido privilegiado na política brasileira de inclusão escolar, e envolve atendimento escolar complementar ou suplementar no contraturno da frequência às classes comuns.

Serviço Itinerante	Trata-se de um modelo comumente utilizado para determinadas categorias que exigem um contato menor entre professor e aluno, cujos atendimentos podem ser esporádicos, ou para oferecer serviços a condições de baixa incidência e que não requerem a disponibilidade de um professor em tempo integral. Neste modelo geralmente o professor se desloca de escola em escola para trabalhar diretamente com certas crianças.
Consultoria	Aqui um professor ou profissional da Educação Especial dá assistência a várias escolas e permite atender grande número de estudantes.
Coensino ou colaborativo	Este modelo envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e o professor de ensino comum.

Fonte: Elaborado a partir de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023).

O quadro acima, ilustra alguns tipos de apoio à inclusão escolar, cada um com suas particularidades voltadas para atender as necessidades educacionais específicas de estudantes com deficiência ou com altas habilidades/superdotação. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2023, p. 24), ao apresentar esses quatro tipos de apoio à inclusão escolar, evidenciam que a efetivação de uma política inclusiva requer uma rede de diferentes tipos de apoio “[...] porque as necessidades de crianças e jovens população-alvo da Educação Especial são variadas em natureza e intensidade, não havendo nenhum tipo de apoio que sirva como modelo de tamanho único para apoiar toda essa população”. Isso torna fundamental o conhecimento de outros modelos, dentre os quais a Sala de Recursos, o Serviço Itinerante, a Consultoria e o Coensino ou Ensino Colaborativo, os quais passo a descrever a seguir.

O primeiro modelo refere-se à **Sala de Recursos**, considerado um dos mais valorizados na política educacional brasileira. Oferece um atendimento complementar ou suplementar aos EPEE, que ocorre fora do horário regular de aulas e permite que esses estudantes recebam suporte individualizado.

Denominado por **Serviço Itinerante**, o segundo modelo é mais flexível. Atende alunos que não necessitem de um contato constante com um professor, nesse tipo de apoio o professor da EE se desloca entre diferentes escolas para oferecer suporte aos EPEE e professores em situações específicas. Esse modelo permite que um único

professor atenda a várias instituições sem a necessidade de estar presente em tempo integral.

O modelo de **Consultoria** é uma estratégia que visa “ampliar” o alcance do AEE. Neste terceiro modelo, um profissional da EE pode trabalhar com várias escolas, oferecendo assistência e orientações.

E o último modelo de apoio à inclusão refere-se ao **Coensino ou Colaborativo**. Enfatiza a importância da colaboração entre professores da EE e professores de Ensino regular. Através dessa parceria, ambos os professores trabalham juntos para favorecer um ambiente de aprendizado onde as necessidades de todos os alunos são atendidas.

É importante que a comunidade escolar tenha conhecimento dessa diversidade de modelos de apoio. De posse dessa compreensão, as instituições podem utilizá-la e adaptá-la as suas diferentes realidades e as necessidades específicas dos alunos, promovendo acesso ao processo de ensino e aprendizagem que respeite as particularidades e potencialidades dos sujeitos.

O serviço de apoio especializado, seja em qual modalidade for ofertado, contribui à permanência e ao sucesso da escolarização de EPEE. Aqui se faz necessário pensar que embora a nomenclatura "apoio especializado" seja amplamente utilizada no contexto da educação inclusiva, ela pode ser criticada por reforçar uma visão que, em certa medida, segrega os estudantes com necessidades educacionais específicas do restante da comunidade escolar. O termo pode transmitir a ideia de que determinados indivíduos requerem uma abordagem que os separa do ensino regular, em vez de enfatizar a integração e a construção conjunta de práticas inclusivas. Além disso, "especializado" sugere uma exclusividade que pode desvalorizar a riqueza e a diversidade de métodos pedagógicos acessíveis a todos os estudantes, independentemente de suas condições.

Com base nesse entendimento, o próximo capítulo se voltará para uma discussão sobre a TA no contexto educacional, explorando de que maneira essa área do conhecimento contribui para o processo de ensino e aprendizagem de EPEE.

3. TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONSIDERAÇÕES E CENÁRIOS EM UMA ESCOLA PARA TODOS

Neste capítulo, dividido em quatro seções principais, analiso o papel da área da TA na EE na perspectiva inclusiva. A seção 3.1 define conceitos fundamentais sobre a TA, enquanto a seguinte, 3.2, aborda recursos, estratégias e serviços da TA presentes também no cotidiano escolar. Na seção 3.3, apresento as categorias e os objetivos da TA, elucidando suas finalidades no ensino. Por fim, na seção 3.4, destaco a intersecção entre práticas pedagógicas e TA no contexto do AEE.

3.1 TECNOLOGIA ASSISTIVA: CONCEITO E DEFINIÇÕES

A Tecnologia Assistiva (TA) refere-se a uma área do conhecimento interdisciplinar que abrange produtos, dispositivos, metodologias e serviços destinados a promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a TA é definida como “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e a participação da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, p.8). A formulação do conceito da TA proposta pelo CAT (Comitê de Ajudas Técnicas) enfatiza a interdisciplinaridade e a definição do público, que inclui pessoas com deficiência, indivíduos com incapacidades temporárias e a população idosa, que enfrentam limitações de mobilidade. Evidenciando a TA ser benéfica para esses grupos. Conforme destacado,

esta é uma área que tem um público-alvo bem definido, referindo-se a três segmentos específicos da população: as pessoas com deficiência; também as pessoas incapacidades, querendo abarcar as pessoas com limitações temporárias (acidentes, fraturas, cirurgias etc.); e com a expressão ‘mobilidade reduzida’, querendo referir-se principalmente à população idosa” (Galvão Filho, 2023, p. 3).

Como afirmam Galvão Filho et al. (2009), a TA é fundamental para que indivíduos possam “alcançar seus direitos e oportunidades de participação efetiva na sociedade”. Essa definição destaca a relevância crítica que determinados elementos,

práticas ou grupos tem no processo de criação e implementação de políticas que promovam a inclusão social e o acesso equitativo a serviços.

A intersecção deste conceito com a educação especial na perspectiva inclusiva, também é vital, pois a TA pensada como um pré-requisito para a equiparação de oportunidades no contexto escolar, permitindo o acesso a conteúdos e dinâmicas educacionais a todos os estudantes, independentemente de suas limitações (Galvão Filho, 2016, p. 317).

TA “é uma expressão nova, que se refere a um conceito ainda em pleno processo de construção e sistematização” (Galvão Filho, 2022, p. 11). Apesar disso, “a utilização de recursos da TA remonta aos primórdios da história humana e, até mesmo, da pré-história” (Galvão Filho, 2022, p. 11). Por exemplo, o simples ato de usar um pedaço de pau como bengala improvisada já representava o emprego de um recurso de TA. Podemos considerar a bengala usada por nossos avós, para auxiliar na locomoção com conforto e segurança, como TA, do mesmo modo que um dispositivo de ampliação de som utilizado por indivíduos com perda auditiva moderada ou um veículo adaptado para pessoas com deficiência física se aproximam desse recurso. Os recursos de TA estão intimamente integrados ao nosso cotidiano. Às vezes, eles se sobressaem devido a tecnologia envolvida enquanto, em outras ocasiões, passam despercebidos (Manzini, 2005, p.82).

Segundo Galvão Filho (2022, p.61), “[...] o processo de sistematização, desenvolvimento e consolidação da área da Tecnologia Assistiva no Brasil é um processo ainda recente, porém com avanços e transformações aceleradas nos últimos anos [...]”. O termo aparece oficialmente no ano de 1988, como apresentam os autores Bersch e Tonolli (2006, p. 01):

O termo *Assistive Technology*, traduzido no Brasil como Tecnologia Assistiva, foi criado em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte-americana conhecida como *Public Law 100-407* e foi renovado em 1998 como *Assistive Technology Act* de 1998 (P.L. 105-394, S.2432). Compõe, com outras leis, o ADA - *American with Disabilities Act*, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes necessitam.

Este conjunto de leis regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA, além de prover a base legal dos fundos públicos para compra dos recursos que estes

necessitam. Houve a necessidade de regulamentação legal deste tipo de tecnologia, a TA, e, a partir desta definição e do suporte legal, a população norte-americana, de pessoas com deficiência, passa a ter garantido pelo seu governo o benefício de serviços especializados e o acesso a todo o arsenal de recursos que necessitam e que venham favorecer uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social geral.

Passerino (2015) enfatiza que a nomenclatura comumente utilizada varia de acordo com o país. Em geral, Tecnologia Assistiva, Tecnologia de Apoio e Ajudas Técnicas são considerados como sinônimos, assim como as variações em outras línguas, tais como *Ayudas Técnicas*, *Assistive Technology* e *Adaptive Technology*. Em seus estudos (Passerino, 2015, p.189), pontua que:

O termo Ajudas Técnicas é de origem hispânica e teve uma difusão relativamente importante no começo da década de 1980 na América Latina, porém o termo Tecnologia Assistiva ou Assistida foi amplamente difundido tomando como base a nomenclatura original americana, *Assistive Technology*, a partir dos anos 1990. Desta forma, no final da década de 1990, pode-se encontrar na literatura brasileira quase que exclusivamente o termo Tecnologia Assistiva e um abandono gradual do termo Ajudas Técnicas.

Galvão Filho (2022) tem a mesma linha de entendimento, na medida em que afirma que, em nosso país, as expressões TA, Ajudas Técnicas e Tecnologias de Apoio são utilizadas como sinônimas. As primeiras aparições dessas terminologias em documentos oficiais brasileiros têm início no Decreto nº 3.298/1999, no qual define o conceito de ajudas técnicas, os elementos que as compõem e o público a quem é destinada, trazendo como objetivo a superação das barreiras de comunicação e mobilidade para possibilitar a plena inclusão social.

No ano de 2004, o Decreto nº 5.296, que regulamentou a Lei nº 10.048/2000 que tratava do atendimento prioritário à idosos, gestantes, lactantes e pessoas com criança de colo, ampliando-se também ao atendimento das pessoas com deficiência, em seu artigo 61, consta que:

[...] consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (Brasil, 2004).

Em 2006, é elaborado o CAT pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), ligado à Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Sendo instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, sua criação foi prevista e determinada pelo Decreto nº 5.296/2004. No ano de 2007, o CAT define TA como:

Área do Conhecimento: Multidisciplinariedade; Objetivos: promover a funcionalidade (atividade, participação) de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida, ou idosos, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; Composição: produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços; ter presente os princípios do Universal Design e da Tecnologia Social (CAT, 2007, p. 16).

Castro, Souza e Santos (2011) enfatizam que, para desenvolver um conceito de TA que pudesse subsidiar as políticas públicas brasileiras, os profissionais do CAT realizaram uma profunda revisão no referencial teórico internacional, pesquisando os termos Tecnologia Assistiva, Tecnologia de Apoio, Ajudas Técnicas, *Ayudas Tecnicas*, *Assistive Technology* e *Adaptive Technology*. De acordo com os autores, a partir da análise realizada, perceberam que a abrangência do assunto extrapola a concepção de produto e agrega outras atribuições ao conceito de ajuda técnica, tais como: estratégias, serviços e práticas que conduzem ao desenvolvimento de habilidades de pessoas com deficiência.

Nesse contexto, é pela legislação norte-americana que decorre a ocupação do Brasil com essa temática juntamente com o discurso da inclusão social. A legislação brasileira, através do Decreto nº 3.298/1999 e do Decreto nº 5.296/2002, utiliza a expressão “Ajudas Técnicas”. Pode-se observar no Decreto nº 3.298/1999, em seu artigo 19, no qual cita o direito do cidadão brasileiro com deficiência às Ajudas Técnicas, a conceituação desta terminologia:

Art. 19. Consideram-se ajudas técnicas, os elementos que permitem compensar uma ou mais limitações funcionais motoras, sensoriais ou mentais da pessoa portadora de deficiência, com o objetivo de permitir-lhe superar as barreiras da comunicação e da mobilidade e de possibilitar sua plena inclusão social.

Nazari, Nazari e Gomes (2017, p.11) explicam que no decorrer deste mesmo decreto há exemplos de ajudas técnicas voltadas à pessoa com deficiência, tais como:

[...] próteses auditivas, visuais e físicas; órteses que favoreçam a adequação funcional; equipamentos e elementos necessários à terapia e reabilitação; equipamentos, maquinarias e utensílios de trabalho especialmente desenhados ou adaptados; elementos de mobilidade, cuidado e higiene pessoal necessários para facilitar a autonomia e a segurança; elementos especiais para facilitar a comunicação, a informação e a sinalização; equipamentos e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação; adaptações ambientais e outras que garantam o acesso, a melhoria funcional e a autonomia pessoal.

Analisando a legislação, constato que o Decreto nº 5.296/2004 regulamenta a Lei nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. No referido decreto, há um capítulo específico sobre as Ajudas Técnicas (VII), que descreve as diversas intenções do governo na área de TA.

Ainda a respeito deste decreto, é possível identificar a adaptação do conceito de Ajudas Técnicas, no artigo 61, que enfatiza mais especificamente o recurso e a adaptação técnica. De acordo com este documento legal, Ajudas Técnicas são “[...] os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida.” (Brasil, 2004, s/p).

É no mesmo ano deste Decreto (2004) que o termo TA foi utilizado pela primeira vez em um documento oficial no Brasil. Trata-se de uma publicação da Norma Brasileira (NBR) 9050 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que regulamenta a acessibilidade às edificações, móveis, espaços e equipamentos urbanos. Nesta documentação, a TA é definida como o “conjunto de técnicas, aparelhos, instrumentos, produtos e procedimentos que visam auxiliar a mobilidade, percepção e utilização do meio ambiente e dos elementos por pessoas com deficiência” (ABNT, 2004, p. 4). Este decreto também documenta o conceito de Desenho Universal (DU), como:

[...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender, simultaneamente, a todas as pessoas, com diferentes características

antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade. (Brasil, 2004).

Destaco que o conceito de TA definido pelo CAT, de acordo com Galvão Filho (2022, p. 102), “foi obtendo, nos anos seguintes, uma crescente adesão dos pesquisadores e estudiosos dessa área, passando a se converter na principal referência no país”. Este mesmo autor afirma que:

O conceito de Desenho Universal é importante para discussão sobre Tecnologia Assistiva, porque traz consigo a ideia de que todas as realidades, ambientes, recursos etc., na sociedade humana, devem ser concebidos, projetados, com vistas à participação, utilização e acesso de todas as pessoas. Essa concepção, portanto, transcende a ideia de projetos específicos, adaptações e espaços segregados, que respondam apenas a determinadas necessidades. Por exemplo, para superar a ideia de se projetarem banheiros adaptados e especiais para pessoas com deficiência, que se projetem banheiros acessíveis a todas as pessoas, com ou sem deficiência. Ou, então, quando se projeta um *software* aplicativo para realizar determinada atividade, que nele estejam previstos recursos que o torne acessível também a pessoas com diferentes limitações, motoras ou sensoriais (Galvão Filho, 2009, p. 144).

Portanto, com o emprego do conceito de DU, promove-se a transição de uma realidade de segregação, de tutela, de paternalismo, para uma realidade de cidadania, de equiparação de oportunidades e de sociedade inclusiva (Galvão Filho; Damasceno, 2012).

A partir da definição do CAT, Manzini (2012) subdivide a TA em três elementos. Primeiramente, o conceito indica o uso de recursos e equipamentos. Em seguida, nota-se que a definição não se limita a recursos, mas é ampliada para serviços, estratégias, metodologias e práticas. Oferecendo condições de incorporar o processo de construção de equipamentos e outros serviços, no âmbito das metodologias, estratégias e práticas. De acordo com o autor, as estratégias e práticas estão intimamente relacionadas aos processos educacionais e de reabilitação. E, finalmente, a determinação do público ao qual são destinados esses recursos e serviços, além dos apontamentos quanto ao papel e objetivos que estão relacionados à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Borges (2019, p. 63) afirma que:

A TA deve ser entendida como todo auxílio que promove a ampliação de uma habilidade deficitária ou que possibilite a realização de determinada função desejada e que se encontra impedida devido à deficiência ou ao envelhecimento, proporcionando a estas pessoas maiores autonomia nas atividades de vida diária, na mobilidade, no trabalho e na aprendizagem.

A partir da definição do conceito de TA, a legislação brasileira adota o termo TA em todos os seus documentos legais, bem como a definição do conceito proposta pelo CAT. Isso pode ser confirmado no Decreto nº 6.949/2009, no Decreto nº 7.612/2011 e na Lei nº 13.146/2015.

O Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, em seu artigo 9º, contém as principais normas sobre acessibilidade, mais especificamente na alínea f, na qual um dos objetivos é: “Promover outras formas apropriadas de assistência e apoio a pessoas com deficiência, a fim de assegurar a essas pessoas o acesso a informações”. Pode-se observar que este documento utiliza os termos “formas apropriadas de assistência e apoio” como sinônimos para referir-se à TA.

Por outro lado, o Decreto nº 7.612/2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, no artigo 3º, inciso VII, cita a “promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva”. Nota-se que este documento legal já cita o termo TA, o que constitui um grande avanço na legislação brasileira, ao tratar de acessibilidade.

Por fim, a Lei nº 13.146/2015, que instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, apresenta, no Capítulo III, informações específicas referentes à TA. Pode-se citar que, no art. 74, “é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida.” Nesse sentido, a TA é direito da pessoa com deficiência e deve ser garantida nos diversos meios sociais no qual ela está inserida.

Consoante a esta lei, as pessoas com deficiência têm o direito de acesso à TA. No entanto, a legislação não obriga o governo a fornecê-la a todas as pessoas que dela necessitam. Sendo, então, papel do Estado a promoção do acesso às pessoas

com deficiência à TA, como se observa nos incisos do artigo 75, que cita a incumbência de produzir um plano de medidas que tem o objetivo de:

I - facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de Tecnologia Assistiva;

II - agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de Tecnologia Assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários;

III - criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de Tecnologia Assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais;

IV - eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de Tecnologia Assistiva;

V - facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de Tecnologia Assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais (Brasil, 2015 s/p).

Além do inciso V contido neste artigo, outros atribuem o papel do poder público como facilitador do acesso à TA para pessoas com deficiência, disponibilizando linhas de crédito e isenções fiscais na aquisição a esses recursos, o qual exclui ou dificulta o acesso da população economicamente desfavorecida. Assim, esse movimento crescente em torno das políticas públicas de apoio à TA tem contribuído para o desenvolvimento desse campo no Brasil, que ocupa um espaço significativo no que diz respeito ao tema da Inclusão Social, ao mesmo tempo em que a falta de acesso à TA pode contribuir para a exclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

No decorrer dos estudos e formulações relacionadas à TA, surgem novos desafios e etapas, demandando uma reflexão mais profunda e um avanço no entendimento desta área de conhecimento. Para Bersch (2008, p. 201), “o conceito de Tecnologia Assistiva diz respeito não apenas aos recursos, mas também às práticas e serviços, ampliando o universo das pesquisas”. Para Voos (2013, p. 95), a “Tecnologia Assistiva abrange muito mais do que máquinas e equipamentos” e compreender este conceito, favorece as práticas pedagógicas no ambiente educacional.

Diante dessa situação das políticas públicas referentes à promoção da TA, pode-se considerar avanços significativos em relação aos delineamentos das diretrizes da área, assim como, da inserção na legislação e nos documentos oficiais. Há também uma preocupação por parte do Estado sobre o incentivo a produtos nacionais de TA, que ampliam claramente o acesso às pessoas com deficiência. Um

dos espaços em que a TA tem grande importância é na escola, onde essas serão utilizadas de forma a contribuir com o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A construção do conceito de TA, envolve um processo em constante desenvolvimento, atravessando diferentes fases e etapas. Nesse sentido, considerar as implicações sociais, filosóficas, políticas, econômicas e outros aspectos das diferentes concepções da TA torna-se necessário para buscar uma maior precisão conceitual (Galvão Filho, 2009; 2012; 2013; 2022).

Em síntese, a TA emerge como área de estudo no contexto da educação inclusiva, articulando ferramentas, dispositivos, estratégias e metodologias que visam fomentar no processo de ensino e aprendizagem de indivíduos com diferentes tipos de deficiência ou mobilidade reduzida, que também são público da EE. Aqui reconheço que a definição da TA vai além de meros dispositivos, trata-se de uma área de conhecimento.

3.2 TECNOLOGIA ASSISTIVA: RECURSOS, ESTRATÉGIAS E SERVIÇOS

De acordo com Bersh (2006), a TA engloba objetos e suportes que auxiliam as pessoas com deficiência a aumentar suas habilidades e deve “[...] ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento” (Bersch, 2013, p. 2).

Os recursos de TA são todo e qualquer item equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência (Assistive Technology Act, 2004). Os recursos de TA podem ser um objeto, um celular, um programa de computador, um dispositivo ou acessório. Nesse sentido, se constituem como “todos componentes, elementos, equipamentos, produtos e sistemas que auxiliam na ampliação ou melhoria dos fazeres cotidianos para as pessoas com deficiência” (Costa, 2020, p. 68). Podemos perceber, nas imagens abaixo, dois exemplos de recursos da TA: um facilitador para segurar o lápis (Imagem 1) e uma cadeira de rodas (Imagem 2).

Imagem 1 - Criança utilizando facilitador para segurar um lápis.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2024.

Imagem 2 - Mulher em cadeira de rodas



Fonte: Imagem retirada do Google, 2024⁹.

Bersch (2017, p. 4) destaca que “os recursos de tecnologia assistiva são organizados ou classificados de acordo com objetivos funcionais a que se destinam”.

⁹ <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/o-que-fazer-no-distrito-federal/noticia/2019/11/20/primeira-cadeirante-negra-a-se-apresentar-no-theatro-municipal-de-sao-paulo-faz-oficina-em-brasilia.ghtml>.

Galvão Filho (2022, p. 48) manifesta que “falar de produtos de TA é falar de um horizonte muitíssimo amplo de possibilidades e recursos”. Nesta organização existe os produtos denominados de Baixa tecnologia e os produtos de Alta Tecnologia, “[...] diferença que não significa atribuir uma maior ou menor funcionalidade ou eficiência a um ou a outro, mas sim caracterizar apenas a maior ou menor sofisticação dos componentes disponibilizados” (Galvão Filho, 2022, p. 48).

Os recursos de TA e os serviços de TA são importantes para a promoção da inclusão educacional, oferecendo suporte vital a alunos com deficiência. Como já mencionado os recursos de TA abrangem uma ampla gama de ferramentas e dispositivos, como softwares adaptativos, equipamentos de comunicação e materiais didáticos acessíveis, que tem como objetivo facilitar o aprendizado e a participação dos estudantes no ambiente escolar. Em contrapartida, os Serviços de TA incluem consultoria e capacitação para educadores e profissionais da educação, permitindo que eles utilizem esses recursos e favoreça suas práticas pedagógicas às necessidades individuais de cada aluno.

Para Costa (2020, p. 68), os serviços de TA “[...] se referem aos amparos necessários às pessoas com deficiência para que possam fazer uso dos recursos”. Contam com a atuação de profissionais de diversas áreas, tais como fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais e professores, dentre outros, que auxiliam às pessoas com deficiência na seleção, aquisição e utilização dos recursos. Portanto, são processos, estratégias e metodologias traçadas por profissionais de diferenciadas áreas para serem utilizadas pelos indivíduos com deficiência no intuito de minimizar problemas funcionais (Bersch, 2013; Galvão Filho, 2009).

Diferentes ferramentas e recursos auxiliam na autonomia e no desenvolvimento da pessoa com deficiência, assim como diversas práticas profissionais e estratégias de utilização desses recursos, fazem parte do repertório da TA. Na medida em que essas ferramentas, recursos e serviços dão suporte para esses indivíduos, possibilita-se que desenvolvam atividades diversas de forma satisfatória e com autonomia, interferindo-se na qualidade de vida e promovendo a inclusão social.

Segundo Castro, Souza e Santos (2011), a TA tem muito a contribuir no processo de autonomia das pessoas com deficiência no contexto escolar. A abrangência do conceito garante que a TA não se limite apenas aos recursos

utilizados em sala de aula e em SRM, mas estende-se a todos os ambientes escolares, proporcionando o acesso, a participação efetiva de todos os/as estudantes e seu êxito nos mais variados momentos e situações.

As imagens 1 e 2, mostradas nas páginas anteriores exemplificam como esses recursos e serviços poder ser aplicados no cotidiano, ressaltando a importância de um ambiente educacional que não apenas forneça tecnologias, mas também incentive a formação continuada de docentes. Entende-se que as escolas têm a responsabilidade de criar um ambiente que promova a acessibilidade e inclusão, removendo as barreiras físicas, de comunicação, tecnológicas, atitudinais e arquitetônicas que impedem a oferta em igualdade de condições e a equidade. A TA abrange não somente dispositivos físicos, mas também metodologias e práticas voltadas a acessibilidade. Essas estratégias facilitam a participação dos sujeitos. Como observa Galvão Filho (2025, p. 1), "as soluções de TA não se referem apenas a equipamentos, dispositivos, ferramentas, como, à primeira vista, muitos tendem a concluir". Em síntese, os recursos, estratégias e serviços da TA vão além de meros dispositivos tecnológicos, englobando também práticas e metodologias que possibilitam a participação ativa desses sujeitos em variados contextos sociais e educacionais.

3.3 TECNOLOGIAS ASSISTIVA: CATEGORIAS E OBJETIVOS

Originalmente, Sartoretto e Bersch (2019) explicitam que a TA foi categorizada por Toniolli e Bersch, em 1998, tendo por base as diretrizes gerais do *American with Disabilities Act* (ADA) e do Assistive Technology Certificate Program (ATACP) e seus objetivos funcionais, visando melhorar a qualidade de vida e inclusão social dos usuários por meio da expansão da comunicação, mobilidade, controle ambiental, aprendizagem e habilidades de trabalho dos usuários. Conforme estudado por Bersch (2013), esta classificação foi adotada por importantes órgãos do governo brasileiro, como o Ministério da Fazenda e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, assim como pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Isso se concretiza na publicação da Portaria Interministerial nº 362, de outubro de 2012¹, que estabelece diretrizes para uma linha de crédito subsidiado destinado á aquisição de bens e serviços de TA.

Dentro dessas categorias¹⁰, encontram-se recursos que auxiliam **pessoas com deficiência visual** a realizarem suas atividades diárias, à mobilidade e o transporte, à adequação postural, bem como ao acesso a informações visuais, seja por meio da maximização ou substituição sensorial de conteúdos visuais. Os recursos para esse público referem-se a aplicativos e softwares que promovem aspectos relacionados à(s)/ao atividades de viagem/navegação (ex.: encontrar endereços; reconhecer sinais de trânsito, visualizar carros na travessia); comida e compras (ex.: identificar alimentos; ler cardápios); tarefas domésticas (ex.: ler fitas e régua; uso de balanças, aparar os arbustos; cuidar da casa); autocuidado (ex.: aplicar maquiagem, pentear o cabelo, fazer a barba; cortar, lixar e esmaltar as unhas); recreação/socialização (ex.: assistir a filmes na televisão, teatro ou eventos esportivos a distância; assistir à televisão de perto); comunicação (ex.: digitalizar impressos; ler letras grandes); e contraste (ex.: ajustar mudanças nas condições de iluminação; reduzir o brilho dentro de casa e em ambientes naturais).

Silva, Damaceno e Braga (2015) observaram que aplicativos em forma de jogos desenvolvem habilidades motoras, táteis, direcionais, mnêmicas, de concentração e no raciocínio lógico, além de promover a inclusão digital e recreação, importantes na fase pré-escolar das crianças. A utilização de aplicativos para entrada de textos nos dispositivos móveis, voltados para um público mais velho, acaba provocando esses estudantes, assim como os jogos, a desenvolver habilidades motoras e promover a inclusão digital. A capacidade de ler e produzir textos também são ampliados, devido aos fomentos auditivos recebidos através do sintetizador de voz dos leitores de tela, assim como a audição é desenvolvida do mesmo modo (Silva; Damaceno; Braga, 2015).

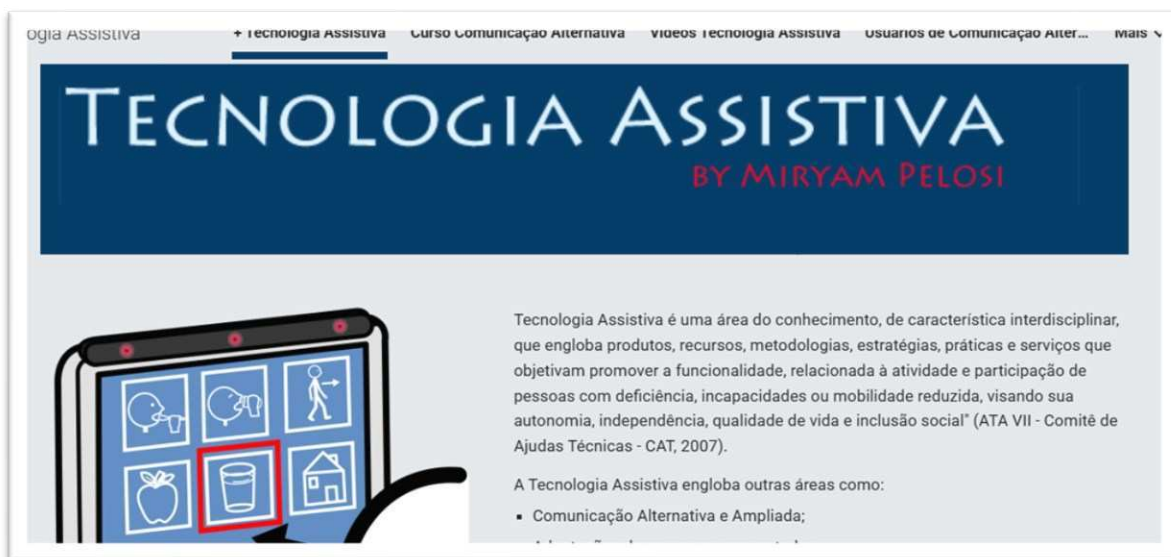
Santos (2019) enfatiza que o uso da TA proporciona a potencialização dos processos de ensino e aprendizagem, onde o ensino se torna mais atraente, a cultura de aprendizado é intensificada e a marca da educação para todos fica fortalecida. Em outras palavras, a TA se mostra como motivadora do aprendizado dos alunos. Em dispositivos móveis, é possível adaptar material didático para diversas finalidades,

¹⁰ Para complementar este entendimento, a classificação de Bersch (2013) é apresentada por meio de tabela no Apêndice **A** desta pesquisa.

configurando-se numa estratégia de uso de um dispositivo visando tornar acessível à tecnologia móvel. Cabe salientar que com a Lei nº 15.100/2025¹¹, que restringe o uso de celulares nas escolas, já está em vigor e proíbe o uso desses dispositivos na escola prevê seu uso para PCD, na medida em que se constituem como ferramenta da TA.

Para Pelosi (2020), a TA abrange diversas áreas que visam promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiências em atividades cotidianas, as principais áreas incluem mobilidade alternativa (cadeiras de rodas e andadores); a adequação postural (diferentes tipos de assentos e suportes que trazem conforto e segurança); a Comunicação Alternativa e Ampliada (que envolve recursos que facilitam a expressão e a comunicação). Além disso, a TA também contempla o auxílio em atividades diárias, tais como ferramentas adaptadas para facilitar tarefas comuns e sistemas de controle de ambientes que permitem os sujeitos com deficiência interagir com seu ambiente de maneira autônoma. Em seu site, denominado “Tecnologia Assistiva by Miryam Pelosi”¹², a autora apresenta exemplos ilustrativos por meio de imagens.

Imagem 3: Site Miryam Pelosi



¹¹ Para melhor detalhamento sobre a lei, consultar: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-15.100-de-13-de-janeiro-de-2025-606772935>.

¹² <https://sites.google.com/site/tecnologiaassistivacombr/home>.



Fonte: Print de tela.

As imagens acima, mostram como a autora usa seu site para exemplificar a TA no cotidiano da vida social e no contexto educacional também. Elas ilustram diferentes formas de acessibilidade. Como já mencionado, a TA abrange um gama de categorias e tem como o principal objetivo promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação das PcD e mobilidade reduzida, buscando garantir autonomia, independência e qualidade de vida, assim como facilitar seu acesso á inclusão social (BRASIL, 2015). Portanto, a TA deve ser entendida como uma área que se diferencia e se expande além da tecnologia médica ou de reabilitação. Enquanto esta última frequentemente foca em intervenções e dispositivos voltados a saúde e recuperação das capacidades físicas ou funcionais do individuo, a TA tem como objetivo promover a funcionalidade, a autonomia e a inclusão social das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Segundo Galvão Filho (2016, p. 4), “o reconhecimento do caráter interdisciplinar da área da TA sepulta definitivamente as percepções baseadas no anacrônico Modelo Médico da Deficiência”, afirmando que a TA vai além da simples recuperação, buscando a qualidade de vida no dia a dia desses sujeitos em variados contextos sociais.

3.4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA

A escolarização de EPEE nas escolas regulares é uma questão urgente na educação brasileira e não me refiro apenas à inserção física dos alunos, requer

reflexão sobre as práticas pedagógicas e na organização escolar. Como enfatiza Mantoan (2024, p. 51),

se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, que esse paradigma se imponha em nossa educação, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza a singularidade de cada aluno.

As práticas pedagógicas no AEE têm um papel importante na escolarização dos EPAEE, no entanto, à medida que o discurso de uma neuroeducação tem ganhado espaço, surge uma preocupação sobre seu impacto na dinâmica do cotidiano escolar. Tal discurso é visto como um “instrumento de poder intelectual e de silenciamento do saber pedagógico” (Rodrigues, 2024, p.157), o que pode interferir a construção de práticas pedagógicas pautadas em concepções que respeitem a diversidade das trajetórias educacionais e o aspecto sociocultural. Discutir a área da TA no cotidiano do docente do AEE, também é uma alternativa de problematizar as abordagens restritivas do discurso da neuroeducação.

A TA, por ser um campo de conhecimento interdisciplinar, tem papel fundamental no contexto da educação e da EE, justamente por possibilitar a participação de pessoas com deficiência em diferentes atividades e espaços de ensino, principalmente durante todo o processo de aprendizagem (Oliveira Junior, 2020). Isto porque, a TA, caracteriza-se como o conjunto de recursos que, de alguma maneira, contribuem para proporcionar às pessoas com deficiência maior independência, qualidade de vida ou inclusão social, fazendo a potencialização de suas capacidades (Kleina, 2012). Penso “[...] que, além do acesso às classes e escolas comuns, os/as estudantes com deficiência também têm direito ao atendimento especializado, quando necessário [...]” (Gonzaga, 2024, p. 143).

No entanto, entendo que as práticas pedagógicas no AEE, também não podem ser entrave para a EE em uma perspectiva inclusiva. Pois elas devem se alinhar ao entendimento que “a educação inclusiva, enquanto princípio e prática representa uma transformação profunda na maneira como a sociedade compreende e realiza o direito à educação” (Mapurunga, 2024, p. 207). As práticas por docentes no contexto do AEE precisam ser articuladas para apoiar e atender as necessidades educacionais dos EPEE. Segundo Mantoan (2022, p. 7),

conceber e agir a partir da singularidade dos seres humanos são atos pouco comuns. Estamos habituados a tratar à parte, e/ou excluir os que fogem a uma representação que pré-definimos como a mais conveniente e exemplar das pessoas. No caso dos alunos, apegamo-nos a determinados parâmetros de competência, perfis, níveis e tipos de desempenho e outras formas pelas quais circula velada ou abertamente a discriminação.

Quando as práticas são baseadas apenas em critérios pré-estabelecidos de competência e desempenho, resulta não apenas em uma visão estreita do que significa ser “capaz”, mas também perpetua formas de discriminação que marginalizam sujeitos que não se encaixam nesses padrões. Quando são fomentadas práticas que reconheçam a diversidade de saberes, experiências dos estudantes também o aprendizado coletivo, enriquece o processo de ensino e aprendizado de forma equitativa. Ao problematizar as práticas pedagógica no contexto do AEE a TA deve ser considerada também como “um pré-requisito para a equiparação de oportunidades no contexto escolar, permitindo o acesso a conteúdos e dinâmicas educacionais a todos os estudantes, independentemente de suas limitações” (Galvão Filho, 2016, p. 317).

Uma das ações dos docentes do AEE consiste na avaliação inicial das necessidades educacionais específicas de cada estudante, permitindo a escolha da TA mais adequada. O desenvolvimento de materiais acessíveis, como livro braille, por exemplo, ou a adoção de aplicativos interativos são alguns elementos que podem ser implementados no cotidiano escolar com o objetivo de equiparação de oportunidades.

Para Sartoretto e Bersch (2024, p. 284), “[...] o processo de avaliação e intervenção em TA deve fundamentar-se na perspectiva inclusiva que busca propor soluções à participação igualitária desses estudantes nos desafios educacionais “. Contudo, para a TA estar no dia a dia escolar, é preciso que os docentes recebam formação continuada sobre esta área do conhecimento. Ainda segundo as autoras,

muitas são as barreiras que deverão ser superadas para que o AEE cumpra sua função e, conseqüentemente, o processo de inclusão dos estudantes com deficiência se efetive na prática pedagógica e no ambiente escolar como um todo. Para que isso aconteça, a articulação entre a educação especial e a escola comum deve ocorrer em todas as etapas e em todos os níveis de ensino, do básico ao superior, sem descaracterizar o que é próprio de cada um desses níveis (Sartoretto; Bersch, 2024, p. 284).

A formação continuada é um dos desafios enfrentados pelos docentes, como também a falta de recursos financeiros e de infraestrutura adequada nas escolas. Assim não podemos concordar com o discurso da EE em uma perspectiva inclusiva estar atrelado apenas na “a responsabilidade pela sua efetivação recair apenas sobre a pessoa do professor do AEE” (Sartoretto; Bersch, 2024, p. 287). Falando ainda sobre a formação docente, vale interrogar-se qual tipo de formação está sendo ofertada, será que está sendo disponibilizado espaços de discussão sobre como “uma formação continuada baseada nos princípios inclusivos e na compreensão social da deficiência pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura inclusiva e anticapacitista na comunidade escolar” (Böck, 2024, p. 300). A EE na perspectiva inclusiva não pode ser encarada como uma responsabilidade isolada do docente do AEE; precisa ser entendida como um compromisso coletivo que envolve a comunidade escolar. Galvão Filho (2024, p. 322), ao discutir sobre as políticas públicas e a educação inclusiva, aponta

[...] a necessidade de processos formativos aprofundados e sólidos na área da Tecnologia Assistiva e Acessibilidade no país, essa limitação é cada vez mais percebida como um importante obstáculo para a efetiva implementação de ações estruturantes nessa área e a configuração adequada de políticas públicas pertinentes e relevantes. E isso com implicações sérias para a educação inclusiva, e para a promoção de uma real equiparação de oportunidades entre todos os estudantes.

A falta de formação adequada não limita só a implementação de iniciativas fundamentais, mas também compromete as políticas públicas voltadas à inclusão de EPEE, uma lacuna que representa um obstáculo às práticas envolvendo a TA no AEE, na medida em que pode perpetuar a desigualdade de acesso e permanência na educação.

É evidente que a inserção da TA nas práticas pedagógicas no contexto do AEE não apenas valoriza a diversidade das formas de aprendizado nas salas de aula, mas também visa à equiparação no processo de ensino e aprendizado dos EPEE. No próximo capítulo, intitulado “Navegando entre limitações e oportunidades: o percurso metodológico”, são abordadas as limitações encontradas ao longo do processo investigativo, assim como as oportunidades geradas a partir desses desafios, ressaltando a importância de uma análise crítica do tema estudado.

4. NAVEGANDO ENTRE LIMITAÇÕES E OPORTUNIDADES: O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, primeiramente, apresento a abordagem teórico-metodológica adotada nesse estudo. Em seguida, destaco os procedimentos adotados para a coleta e tratamento de dados. O percurso metodológico adotado permitiu uma análise crítica e reflexiva dos estudos selecionados, contribuindo para a compreensão das perspectivas apresentadas nas produções acadêmicas e para a identificação de áreas sensíveis na temática, bem como a visibilização de práticas pedagógicas envolvendo a TA na perspectiva da educação inclusiva.

4.1 ABORDAGEM QUALITATIVA E PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Para Stake (2011, p. 23), “pesquisa é investigação, um estudo deliberado, uma busca pela compreensão. As pessoas estão interessadas principalmente no funcionamento das coisas em situações específicas”, assim, quando uma pesquisa é qualitativa, isso significa que o foco principal está na compreensão e na interpretação das percepções humanas, e não só na quantificação de dados. E isso envolve a análise de narrativas, observações e interações para compreender as experiências e os significados atribuídos pelos participantes, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno em estudo.

Conforme Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Em consonância, Stake (2011) destaca que muitas pesquisas qualitativas se concentram nos desafios enfrentados na prática profissional. Elas examinam questões como pobreza, discriminação e testes padronizados, todos considerados temas relevantes para estudos críticos. Esses problemas são complexos e podem ser interpretados de maneiras diversas em contextos distintos. Há uma preocupação de que essas questões sejam abordadas de maneira superficial se não forem compreendidas em sua complexidade, ressaltando a importância de uma compreensão aprofundada para lidar com tais desafios.

É fundamental ressaltar que, embora minha experiência como professora do AEE e as reflexões diárias sobre o fazer pedagógico estejam centradas no discurso da inclusão escolar, é crucial ampliar esses questionamentos da prática pedagógica cotidiana para além do âmbito individual. O trabalho profissional é dependente da ciência, no entanto, cada profissão possui seu próprio conjunto de conhecimentos. Embora o conhecimento profissional se sobreponha, ele é diferente do conhecimento científico (Stake, 2011). Posto isso, cabe expor aqui meus primeiros questionamentos referentes à pesquisa, a saber:

- Quais são as práticas pedagógicas envolvendo a Tecnologia Assistiva desenvolvidas por docentes do AEE?

- Qual é a perspectiva da produção acadêmica sobre essas práticas no contexto da educação especial na perspectiva inclusiva?

- Como a área de conhecimento da TA é atribuída neste processo de inclusão escolar pelos pesquisadores, considerando o período de 2012 a 2023?

Refinando os primeiros questionamentos, elaboro minha questão norteadora: o que mostram as produções acadêmicas no contexto brasileiro, referente as práticas pedagógicas envolvendo TA de docentes que atuam no AEE?

Segundo Rey (1998, p. 42), a investigação qualitativa substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. Para iniciar um processo de pesquisa, Lüdke e André (2007) afirmam que é preciso confrontar dados, evidências, informações coletadas e o conhecimento teórico sobre o tema.

A pesquisa em questão foi conduzida no âmbito do Estado do Conhecimento (EC), um método de estudo que viabiliza a investigação de uma área de interesse e de temas relevantes em discussão tanto no campo teórico quanto no prático. Esse método possibilita a identificação dos objetivos das produções, das metodologias utilizadas, dos resultados e das conclusões de uma questão-problema. Além do que, permite identificar possíveis limitações que podem orientar pesquisas futura (Romanowski; Ens, 2006).

Para a interpretação dos dados, utilizo a metodologia de Análise de Conteúdo (AC) que, segundo Bardin (1977), “embora possam ser aplicados outros métodos de análise de dados, optamos pela análise de conteúdo por entender que há uma

aproximação, inclusive de termos, entre metodologias” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 127). Essa abordagem consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos (sic) de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977). As escolhas das categorias de análise foram baseadas no tema e nos objetivos da pesquisa, conforme evidências constatadas pelos dados obtidos.

4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” refere-se a um estudo que busca identificar, registrar, categorizar, refletir e sintetizar a produção científica em uma determinada área, em um determinado espaço de tempo. Essa abordagem envolve a análise de periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica, com o objetivo de mapear as ideias existentes, identificar lacunas no conhecimento e fornecer uma visão abrangente e atual dos movimentos da pesquisa relacionada ao objeto de investigação (Bocato, 2006, Marconi; Lakatos, 2003, Gil, 2002).

O estado do conhecimento é fundamental para situar a pesquisa dentro do contexto acadêmico, fornecendo uma base sólida para o desenvolvimento do estudo (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Minha escolha por uma pesquisa do tipo EC está pautada nos pressupostos apresentado por Romanowski e Ens (2006, p. 39), ao elencar a diferença entre EC e estado da arte:

Embora recentes, os estudos de “estado da arte” que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte”, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento”.

Para a construção desta pesquisa, traço como objetivo geral: **distinguir a partir de um Estado do Conhecimento, o que mostram as produções acadêmicas de dissertações e teses publicadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a respeito das práticas pedagógicas de docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) envolvendo a Tecnologia Assistiva (TA), em um recorte temporal de 2012 a 2023.** A escolha do ano de 2012 como critério para início da investigação deve-se a instauração da Lei nº 12.764 (Lei Berenice Piana), que determina o Transtorno do Espectro do Autismo como deficiência para fins de efeito legal. E finalizou no ano de 2023, por entender que “a intenção foi trabalhar com os anos que já tivessem terminado as publicações de todos os trabalhos” (Miron; Schardosim, 2022, p. 03). Considerando que a maioria das matrículas de EPEE, de acordo com o Censo Escolar de 2022, está inserida nos segmentos do Ensino Fundamental (I e II) e no AEE, considero os estudos com o foco em práticas pedagógicas envolvendo a TA nesses contextos.

A escolha pelo repositório da CAPES como fonte de nosso estudo é justificada por sua importância no contexto acadêmico brasileiro. O acesso aos dados e pesquisas disponibilizados nessa plataforma pode enriquecer e embasar trabalhos científicos, contribuindo para a qualidade e credibilidade das pesquisas e justifica-se, ainda, por ser uma instituição que trata das pesquisas de Pós-graduação no país, desenvolvendo atividades como: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) potencializa o acesso e divulgação da produção científica; c) fomenta as formações de recursos humanos no Brasil ou no exterior; d) promove cooperação científica internacional; e) incentiva e auxilia na formação inicial e continuada de professores para a educação básica tanto presencial como a distância (Brasil, 2008). Para atingir o objetivo proposto pela investigação, foi necessário organizar esses materiais de maneira a sistematizá-los e realizar uma análise consistente. A elaboração do EC, conforme Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 127), consiste em quatro etapas denominadas:

- **Bibliografia Anotada:** Identificação e seleção, a partir da pesquisa por descritores, dos números, dos materiais que farão parte do corpus de análise;

- **Bibliografia Sistematizada:** Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento;

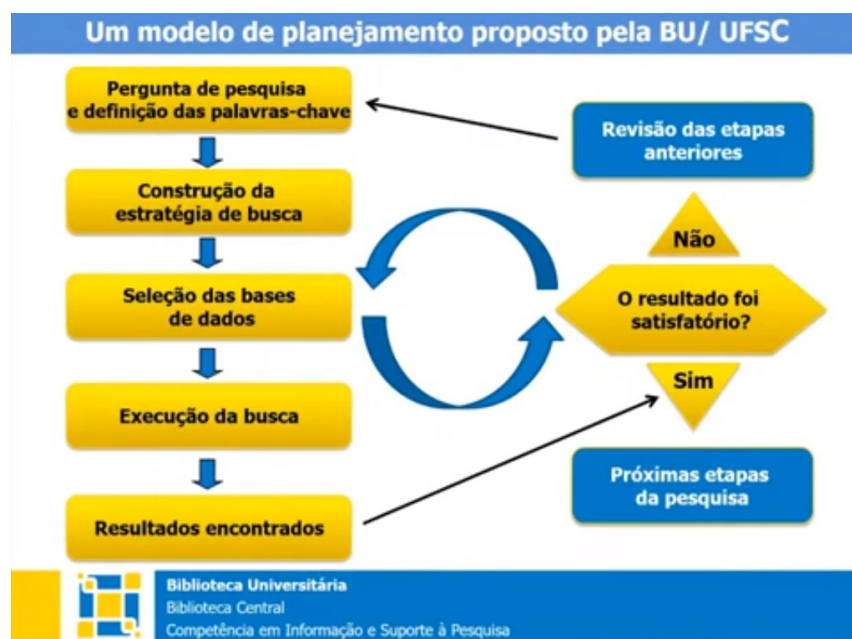
- **Bibliografia Categorizada:** Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas;

- **Bibliografia Proposital:** Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Assim a estruturação deste estudo, iniciou pela delimitação do tema e do objetivo, posteriormente escolha descritora, sendo: **Práticas Pedagógicas; Tecnologia Assistiva; Docentes; Educação Inclusiva; Ensino Fundamental; Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais, Educação Especial.** Destaco que opto por utilizar o Tesouro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como fonte de terminologia controlada, devido ao processo de reestruturação e relacionamento dos termos em andamento no Thesaurus Brasileiro da Educação. Os tesouros são instrumentos que estabelecem uma estrutura de conceitos, ou seja, elaboram uma lista de termos inter-relacionados que definem os termos mais utilizados de forma geral quanto de forma mais específica, e suas correlações (Tristão; Fachin; Alarcon, 2004). Considero que essa definição é útil para selecionar os descritores/termos e operadores de busca, os quais serão apresentados mais adiante (Miron; Schardosim, 2021, p. 48).

A estruturação seguiu o modelo de planejamento da Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (BU-UFSC), conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 1 - Modelo de Planejamento



Fonte: Print de tela CANAL BU- UFSC.

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wGlrEKML9-o_

Durante o processo de mapeamento de trabalhos relacionados ao tema da pesquisa, foi adotado como referência o protocolo da BU-UFSC para elaboração de estratégias de busca, conforme descrito no **Apêndice B**. Para refinar os resultados, utilizo os descritores entre aspas como operador de proximidade e, de forma alternada, os operadores booleanos AND, NOT e OR. Os trabalhos foram selecionados analisando aqueles que estavam relacionados ao objeto de estudo.

Quadro 3 - Justificativa por operadores booleanos e caracteres especiais

Operadores	Justificativa
AND	Atua como o termo “e”, proporcionando interseção, ou seja, exibe somente os registros que contenham todas as palavras digitadas, limitando a extensão da pesquisa.
OR	Funciona como a palavra “ou”, mostrando a união dos conjuntos, ou seja, a base de dados fornece a lista de trabalhos que contenham pelo menos uma das palavras, ou as duas, ampliando o resultado da pesquisa.
NOT	Funciona como a palavra “não”, incluindo o primeiro termo e excluindo o segundo termo da pesquisa, restringindo a busca.
Aspas	O uso de aspas no “termo composto” recupera os registros que contenham as palavras juntas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como referência a Biblioteca da Universidade Federal de Rio Grande – FURG. Disponível em:
https://biblioteca.furg.br/images/TuT_PPCPesq__uso__ope__booleanos.pdf.

Desta seleção, obteve-se o seguinte resultado:

Quadro 4 - Estratégias de buscas A

Fase de busca	Estratégias	Quantidade de resultados
1ª	“TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL” OR “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” AND “DOCENTES” OR “PROFESSORES” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL” NOT “ENSINO SUPERIOR”	0
2ª	“TECNOLOGIAS ASSISTIVAS” AND “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”	44
3ª	“TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “PRÁTICA PEDAGÓGICA”	44
4ª	“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “TECNOLOGIAS ASSISTIVAS” NOT “ENSINO SUPERIOR” OR “DOCENTES” OR “PROFESSORES”	43
5ª	“PRÁTICA PEDAGÓGICA” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR” OR “DOCENTE” OR “PROFESSOR”	43
6ª	“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL”	11
7ª	“PRÁTICA PEDAGÓGICA” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL”	11
8ª	“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR”	5
9ª	“PRÁTICA PEDAGÓGICA” AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR”	0

10 ^a	“práticas pedagógicas” AND “tecnologia assistiva” AND “atendimento educacional especializado” OR “sala de recursos multifuncionais”	44
11 ^a	“prática pedagógica” AND “tecnologia assistiva” AND “atendimento educacional especializado” OR “sala de recurso multifuncional”	44
12 ^a	“prática pedagógica” AND “tecnologia assistiva” AND “educação especial” OR “educação inclusiva” NOT “ensino superior” NOT “educação infantil”	41
13 ^a	“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “ESPECIAL” OR “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ENSINO FUNDAMENTAL” NOT “ENSINO SUPERIOR” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL”	3
Total	----- -----	333

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso nesta pesquisa.

Foram realizadas treze (13) estratégias de busca. Destas, onze (11) obtiveram resultados de trabalhos. Ressalto que nesta primeira organização, apliquei apenas o filtro de ano (2012-2023), pois o objetivo era observar em quais áreas do conhecimento, conforme a tabela da CAPES, vem sendo discutida essa temática de estudo. Assim, separei em quadros por cada fase de busca e estratégias utilizadas, conforme ilustrado a seguir:

Na primeira estratégia de busca, com os descritores: **“TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL” OR “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” AND “DOCENTES” OR “PROFESSORES” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL” NOT “ENSINO SUPERIOR”**, não foram encontrados trabalhos. Na segunda estratégia de busca, com os descritores: **“TECNOLOGIAS ASSISTIVAS” AND “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”**, grafados no plural, obteve-se o resultado de 44 trabalhos. Na terceira estratégia de busca, utilizando os descritores: **“TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “PRÁTICA PEDAGÓGICA”**, obteve-se o mesmo número de trabalhos da busca anterior, um total de 44 estudos.

Quadro 5 - Trabalhos por grande área de conhecimento – 2ª e 3ª estratégias de busca

Grande área do conhecimento	Nível	Quantidade de trabalhos
Ciências Humanas	Mestrado: 09 Doutorado: 03 Mestrado profissional: 15	27
Multidisciplinar	Mestrado: 04 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 07	11
Não especificado		06
Total		44

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

No entanto, quando busca detalhar por grande área do conhecimento, a plataforma apresenta os trabalhos de apenas duas áreas: a grande área do conhecimento Ciências Humanas em um total de 27 trabalhos, sendo 03 teses e 24 dissertações, e na grande área de conhecimento Multidisciplinar, que resultou em 11 dissertações. Na grande área de conhecimento Ciências Exatas não são apresentados trabalhos, não temos como detalhar se são os trabalhos restantes, que completariam o total de 44 trabalhos. Conforme podemos observar nas figuras a seguir:

Figura 2 - Busca por área de conhecimento - Tabela CAPES

The image displays two screenshots of the CAPES catalog interface. The left screenshot shows the search results for the query "TECNOLOGIAS ASSISTIVAS AND PRÁTICAS PEDAGÓGICAS", indicating 44 results. The right screenshot shows the "Grande Área de Conhecimento" filter, with "CIÊNCIAS HUMANAS" selected, showing 27 results. The interface includes filters for "Tipo" (Mestrado Profissional, Mestrado (Dissertação)) and "Ano" (2022).

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Quadro 5.1 - 2ª e 3ª estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela CAPES

Código	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos
70800006	EDUCAÇÃO	24
70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
70807078	ENSINO PROFISSIONALIZANTE	01
70804001	ENSINO-APRENDIZAGEM	01
90200000	ENSINO	08
90201000	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	08
90194000	SAÚDE E BIOLÓGICAS	01
90192000	SOCIAIS E HUMANIDADES	01
	NÃO ESPECIFICADO	06
TOTAL		44

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Para quarta e quinta estratégias de busca, utilizou-se os descritores: “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**” AND “**TECNOLOGIAS ASSISTIVAS**” NOT “**ENSINO SUPERIOR**” OR “**DOCENTES**” OR “**PROFESSORES**” no singular e no plural, foram apresentados 43 trabalhos no total.

Quadro 6 - Trabalhos por grande área de conhecimento – 4ª e 5ª estratégias de busca

Grande área do conhecimento	Nível	Quantidade de trabalhos
Ciências Humanas	Mestrado: 08 Doutorado:03 Mestrado profissional:15	26
Multidisciplinar	Mestrado:0 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	11
Ciências Exatas e da Terra	Mestrado: 0 Doutorado: 0 Mestrado profissional:0	00
		06

Não especificado		
Total		43

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Quadro 6.1 – 4ª e 5ª estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela CAPES

Código	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos
70800006	EDUCAÇÃO	23
70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
70807078	ENSINO PROFISSIONALIZANTE	01
70804001	ENSINO-APRENDIZAGEM	01
90200000	ENSINO	08
90201000	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	01
90194000	SAÚDE E BIOLÓGICAS	01
90192000	SOCIAIS E HUMANIDADES	01
	NÃO ESPECIFICADO	06
TOTAL		43

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Comparando as estratégias apresentadas no quadro acima aos quadros 2 e 3, podemos observar que o que diferencia é apenas um trabalho a menos na grande área do conhecimento de Ciências Humanas. E mais uma vez, podemos notar que os trabalhos na grande área do conhecimento Ciências Exatas e da Terra não são demonstrados na plataforma, mas o número de trabalhos apresentados fica inferior ao total de pesquisas da busca inicial. Como já mencionado, quando se usa os descritores aparece um total de 43 trabalhos, quando busca detalhar os estudos categorizando pelas três grandes áreas de conhecimento conforme tabela da CAPES, apresenta-se de 37 títulos.

No que se refere a sexta e sétima estratégias de busca, ocorreu o mesmo que as buscas anteriores, os descritores no singular e no plural apresentaram 11 títulos. Os descritores utilizados foram os seguintes: **“PRÁTICA PEDAGÓGICA” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL” AND TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL”**, conforme demonstra os quadros a seguir:

Quadro 7 - Trabalhos por grande área de conhecimento – 6ª e 7ª estratégias de busca

Grande área do conhecimento	Nível	Quantidade de trabalhos
Ciências Humanas	Mestrado: 2 Doutorado: 1 Mestrado profissional: 5	08
Multidisciplinar	Mestrado: 1 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	01
Ciências Exatas e da Terra	Mestrado: 0 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	00
Não especificado		02
Total		11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Quadro 7.1- 6ª e 7ª estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela CAPES.

Código	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos
70800006	EDUCAÇÃO	06
70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
70807078	ENSINO PROFISSIONALIZANTE	01
70804001	ENSINO-APRENDIZAGEM	01
90200000	ENSINO	01
	NÃO ESPECIFICADO	02
TOTAL		11

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Organizando os trabalhos por área de conhecimento, são apresentados de maneira direta um total de 09 pesquisas, sendo 6 estudos definidos como área do conhecimento Educação, 1 trabalho na área da Educação Especial, 1 trabalho na área de ensino-aprendizagem que correspondem a grande área de conhecimento de ciências humanas e 1 trabalho na área de ensino que corresponde a grande área de conhecimento Multidisciplinar.

Na oitava estratégia de busca, utilizando os descritores: **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR”**, obteve-se um total de 5 trabalhos, sendo três teses e duas dissertações.

Quadro 8 - Trabalhos por grande área de conhecimento – 8ª estratégia de busca

Grande área do conhecimento	Nível	Quantidade de trabalhos
Ciências Humanas	Mestrado: 1 Doutorado: 3 Mestrado profissional: 1	05
Multidisciplinar	Mestrado: 0 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	00
Ciências Exatas e da Terra	Mestrado: 0 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	00
Total		05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Quadro 8.1- 8ª estratégia de busca por área do conhecimento conforme tabela CAPES

Código	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos
70800006	EDUCAÇÃO	04
70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
TOTAL		05

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Detalhando os trabalhos encontrados na oitava (8ª) busca por área do conhecimento, aparecem 4 pesquisas vinculadas a educação e um estudo vinculado a área da educação especial. Na nona (9ª) estratégia de busca, utilizou-se os descritores: **“PRÁTICA PEDAGÓGICA” AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALA DE RECURSOS FUNCIONAL” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR”**. Não obtivemos resultados nesta busca.

Na décima (10ª) busca, com os descritores **“práticas pedagógicas” AND “tecnologia assistiva” AND “atendimento educacional especializado” OR “sala de recursos multifuncionais”**, e na décima primeira (11ª) busca, utilizando os descritores **prática pedagógica” AND “tecnologia assistiva” AND “atendimento educacional especializado” OR “sala de recurso multifuncional”**, obtivemos o mesmo número de trabalhos. Perfazendo um total de 44, sendo 5 teses e 39 dissertações conforme podemos observar nas imagens abaixo:

Figura 3 - Busca 11ª na CAPES



Fonte: Print de tela, acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 4 - Busca 12ª na CAPES



Fonte: Print de tela, acervo pessoal da pesquisadora.

No momento de detalhar por grande área de conhecimento e área de conhecimento conforme tabela da CAPES, as duas buscas apresentaram os mesmos resultados.

Quadro 9 - Trabalhos por grande área de conhecimento - 10^a e 11^a estratégias de busca

Grande área do conhecimento	Nível	Quantidade de trabalhos
Ciências Humanas	Mestrado: 9 Doutorado: 3 Mestrado profissional: 15	27
Multidisciplinar	Mestrado: 0 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	11
Ciências Exatas e da Terra	Mestrado: 0 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	00
Não especificado		06
Total		44

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Quadro 9.1 - 10^a e 11^a estratégias de busca por área do conhecimento conforme tabela CAPES

Código	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos
70800006	EDUCAÇÃO	24

70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
70807078	ENSINO PROFISSIONALIZANTE	01
70804001	ENSINO-APRENDIZAGEM	01
90200000	ENSINO	08
90201000	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	01
90194000	SAÚDE E BIOLÓGICAS	01
90192000	SOCIAIS E HUMANIDADES	01
	NÃO ESPECIFICADO	06
TOTAL		44

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Foi possível observar, que as buscas citadas, repetiram os resultados da 2ª estratégia de busca. Na décima segunda estratégia de busca, encontro 41 trabalhos, utilizando os descritores: **“prática pedagógica” AND “tecnologia assistiva” AND “educação especial” OR “educação inclusiva” NOT “ensino superior” NOT “educação infantil”**. Destes estudos estão cinco teses e trinta e seis dissertações.

Quadro 10 - Trabalhos por grande área de conhecimento –12ª estratégia de busca

Grande área do conhecimento	Nível	Quantidade de trabalhos
Ciências Humanas	Mestrado: 8 Doutorado:3 Mestrado profissional:14	25
Multidisciplinar	Mestrado:4 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 6	10
Ciências Exatas e da Terra	Mestrado: 0 Doutorado:0 Mestrado profissional:0	0
Não especificado		6
Total		41

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Quadro 10.1 - 12ª estratégia de busca por área do conhecimento conforme tabela CAPES

Código	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos
70800006	EDUCAÇÃO	22
70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
70807078	ENSINO PROFISSIONALIZANTE	01
70804001	ENSINO-APRENDIZAGEM	01
90200000	ENSINO	07
90201000	ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	01
90194000	SAÚDE E BIOLÓGICAS	01
90192000	SOCIAIS E HUMANIDADES	01
	NÃO ESPECIFICADO	00
TOTAL		35

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Nesta fase de busca, de forma específica temos por grande área do conhecimento Ciências Humanas três teses, oito dissertações em nível de mestrado acadêmico e 14 dissertações em nível de mestrado profissional, detalhando por área do conhecimento, temos 22 trabalhos vinculado a área da educação, 1 trabalho vinculado a educação especial, um trabalho vinculado ao ensino profissionalizante e um trabalho vinculado a área de ensino-aprendizagem.

Na grande área de conhecimento multidisciplinar temos quatro dissertações em nível de mestrado acadêmico e seis dissertações em nível de mestrado profissional, destes estudos, sete pesquisas estão vinculadas a área de ensino, 1 trabalho para área de ciências e matemática, 1 trabalho na área de saúde e biológicas e 1 trabalho vinculado a área de sociais e humanidades. Ainda temos seis trabalhos que não estão definidos quais áreas estão vinculadas conforme a tabela CAPES, a qual estabelecemos como referência.

Na décima terceira e última estratégia de busca, foram utilizados os descritores: **“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL”**

OR “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ENSINO FUNDAMENTAL” NOT “ENSINO SUPERIOR” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL”. Obtivemos o resultado de 3 trabalhos.

Quadro 11 - Trabalhos por grande área de conhecimento – 13ª estratégia de busca

Grande área do conhecimento	Nível	Quantidade de trabalhos
Ciências Humanas	Mestrado: 1 Doutorado:1 Mestrado profissional:1	03
Multidisciplinar	Mestrado:0 Doutorado: 0 Mestrado profissional: 0	00
Ciências Exatas e da Terra	Mestrado: 0 Doutorado:0 Mestrado profissional:0	00
Total		03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Quadro 11.1 - 13ª estratégia de busca por área do conhecimento conforme tabela CAPES

Código	Área do conhecimento	Quantidade de trabalhos
70800006	EDUCAÇÃO	02
70807051	EDUCAÇÃO ESPECIAL	01
Total		03

Fonte: Elaborado pela pesquisadora para uso desta pesquisa.

Nesta busca encontro 3 pesquisas, sendo uma tese e duas dissertações, sendo as três vinculadas a grande área de conhecimento das ciências humanas, identificadas 2 pesquisas na área da educação e uma pesquisa na área da educação especial. No decorrer desta fase de exploração, foi possível observar que o número total de trabalhos apresentados não correspondia ao número de trabalho quando realizava o detalhamento por grande área de conhecimento e área do conhecimento conforme tabela da capes. Assim opto em adicionar um item na tabela de estudos, intitulado como “**NÃO ESPECIFICADO**”.

Nesta etapa, encontro 333, após analisar os títulos que se repetiam, obtivemos um total de 147 trabalhos, sendo 94 estudos vinculados a grande área de conhecimento Ciências Humanas, 33 pesquisas vinculadas a grande área de conhecimento multidisciplinar, 20 trabalhos não especificados e nenhum trabalho na grande área de conhecimento: Exatas e da Terra. Conforme podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 12 - Organização dos trabalhos busca A

Grande área de conhecimento Ciências Humanas				
Área de conhecimento conforme tabela CAPES	Educação	Educação Especial	Ensino Profissionalizante	Ensino-aprendizagem
Quantidade de trabalhos	81	6	4	4
Grande área de conhecimento Multidisciplinar				
Área de conhecimento conforme tabela CAPES	Ensino	Ensino e Matemática	Saúde e biológicas	Sociais e humanidades
Quantidade de trabalhos	24	3	3	3
Grande área de conhecimento: Exatas e da Terra				
Quantidade de trabalhos	0			
Trabalhos não especificado por área de conhecimento				
Quantidade de trabalhos	19			
Total	147			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, para fins da pesquisa.

Quando organizo os estudos por área de conhecimento vinculado a cada grande área do conhecimento já mencionada, temos como resultado 81 trabalhos vinculados a educação, 6 trabalhos a educação especial, 4 trabalhos para ensino profissionalizante e 4 trabalhos para ensino-aprendizagem. No que se refere a grande área de conhecimento Multidisciplinar, temos 24 trabalhos vinculados ao ensino, e três trabalhos para ensino e matemática, 3 trabalhos para saúde e biológicas e 3 trabalhos para sociais e humanidades. Na grande área de conhecimento obtivemos resultados e 19 trabalhos não especificado a grande área de conhecimento ou área de conhecimento.

Apresento a seguir o quadro de organização do levantamento inicial. Após essa busca mais ampla, foram utilizados os seguintes filtros para refinar os resultados:

Tipo de: mestrado, doutorado e mestrado profissional. Ano: de 2012 a 2023; Grande área de conhecimento: ciências humanas; Área do conhecimento: educação; educação especial.

Quadro 13 - Estratégias de busca B

Fase de busca	Estratégias	Quantidade de resultados
1 ^a	"TECNOLOGIA ASSISTIVA" AND "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" AND "EDUCAÇÃO ESPECIAL" OR "EDUCAÇÃO INCLUSIVA" AND "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO" OR "SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS" AND "DOCENTES" OR "PROFESSORES" NOT "EDUCAÇÃO INFANTIL" NOT "ENSINO SUPERIOR"	0
2 ^a	"TECNOLOGIAS ASSISTIVAS" AND "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS"	27
3 ^a	"TECNOLOGIA ASSISTIVA" AND "PRÁTICA PEDAGÓGICA"	27
4 ^a	"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" AND "TECNOLOGIAS ASSISTIVAS" NOT "ENSINO SUPERIOR" OR "DOCENTES" OR "PROFESSORES"	26
5 ^a	"PRÁTICA PEDAGÓGICA" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" NOT "ENSINO SUPERIOR" OR "DOCENTE" OR "PROFESSOR"	26
6 ^a	"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" AND "EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" NOT "ENSINO SUPERIOR" NOT "EDUCAÇÃO INFANTIL"	08

7 ^a	“PRÁTICA PEDAGÓGICA “AND” EDUCAÇÃO ESPECIAL “AND” TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL”	08
8 ^a	“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS “AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT “ENSINO SUPERIOR”	05
9 ^a	“PRÁTICA PEDAGÓGICA “AND” ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL “AND” TECNOLOGIA ASSISTIVA” NOT” ENSINO SUPERIOR”	0
10 ^a	“práticas pedagógicas” AND “tecnologia assistiva” AND “atendimento educacional especializado” OR “sala de recursos multifuncionais”	27
11 ^a	“prática pedagógica” AND “tecnologia assistiva” AND “atendimento educacional especializado” OR “sala de recurso multifuncional”	27
12 ^a	“prática pedagógica” AND “tecnologia assistiva” AND “educação especial” OR “educação inclusiva” NOT “ensino superior” NOT “educação infantil”	25
13 ^a	“PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “ESPECIAL” OR “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ENSINO FUNDAMENTAL” NOT “ENSINO SUPERIOR” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL”	3
Total	-----	209

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No conjunto de trabalhos pesquisados na base de dados CAPES, a 1^a e a 9^a estratégias de busca não apresentam resultados, as estratégias de busca 2, 3, 10, 11 apresentam os mesmos trabalhos, totalizando 108 trabalhos. Desses, oitenta e um (81) são iguais.

Nas buscas 4^a e 5^a também ocorre o resultado de 26 trabalhos iguais para cada busca mencionada, como nas estratégias de busca 6^a e 7^a, obtendo o número exato de 8 títulos idênticos par cada.

Na 8^a estratégia de busca, obtivemos o resultado de 5 pesquisas, na 12^a estratégia de busca, 25 resultados os títulos obtidos com os descritores: **prática pedagógica” AND “tecnologia assistiva” AND “educação especial” OR “educação inclusiva” NOT “ensino superior” NOT “educação infantil”** já são

mencionados nas buscas anteriores e na 13^a última estratégia de busca, obtivemos o resultado de 3 estudos. Resultando um total de 69 trabalhos a serem analisados.

Finalizada as treze estratégias de buscas, como ilustrado no quadro acima, inicio a etapa de pré-análise a luz de Bardin (2011), o objetivo dessa etapa é identificar as ideias centrais, as unidades de registros que emergem do material, durante a pré-análise, o pesquisador deve familiarizar-se com o material, identificar as unidades de registros relevantes e agrupá-las em categorias, a fim de facilitar a análise posterior.

Realizando a “leitura flutuante” (Bardin, 2011) dos trabalhos, a partir de título e resumo, para cada busca elaboro uma tabela contendo os descritores utilizados, trabalhos selecionados, trabalhos excluídos e a justificativa da escolha, a qual consta nos apêndices da pesquisa.

Das 11 buscas realizadas com resultado, foram selecionados trabalhos de um total de 69 títulos, sendo 19 teses e 50 dissertações. Assim, organizo os trabalhos que se aproximavam com a temática e o objetivo desta pesquisa, tendo como referência o modelo de tabela anotada proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 65).

Quadro 14 - Bibliografia Anotada – CAPES

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRA-CHAVE	RESUMO
PIGOZZI, SIMONE APARECIDA MOREIRA DA SILVA. A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO APRENDIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL ' 11/12/2017. 105 f. Mestrado em EDUCAÇÃO. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE, Lages Biblioteca Depositária: www.uniplaclages.edu.br .					
1	2017	Pigozzi, Simone Aparecida Moreira da Silva	A contribuição das Tecnologias Assistivas para a prática pedagógica do professor no aprendizado do aluno com deficiência intelectual.	Tecnologia Assistiva; Deficiência Intelectual; Prática Pedagógica; Formação	A escola é um dos espaços de manifestação da diversidade e nela se dá o encontro das múltiplas culturas e do diferente. Torna-se evidente a necessidade de defender a escolarização como um princípio inclusivo, reconhecendo o direito e principalmente, a possibilidade de todos os alunos terem acesso à educação. A

					pesquisa realizada revela que, dentre as dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas no cotidiano escolar, encontra-se o desafio do ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. (CONTINUA...)
--	--	--	--	--	--

Fonte: Fragmentação da Bibliografia Anotada, tendo como modelo a Tabela Anotada de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A bibliografia anotada consistiu em uma análise detalhada dos trabalhos selecionados, levando em consideração diversos aspectos fundamentais, como aporte teórico, a abordagem metodológica e as técnicas de pesquisa empregadas. Essa análise permitiu identificar as principais correntes que fundamentam as investigações, bem como as metodologias utilizadas para abordar as questões de pesquisa. Proporcionando uma visão abrangente sobre como cada estudo contribui para construção deste estado do conhecimento.

Ao finalizarmos a organização dos trabalhos em nossa bibliografia anotada, avancei para a etapa da Bibliografia Sistematizada, sendo necessária para uma análise mais estruturada dos trabalhos selecionados. Com base no modelo de tabela proposto por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), foi possível sistematizar informações, como o número do trabalho, ano, autor, título, objetivos, metodologia e resultados, facilitando a visualização e compreensão da evolução das produções acadêmicas selecionadas. A bibliografia sistematizada funcionou como um alicerce teórico que sustenta as análises subsequentes, contribuindo para um entendimento sobre as práticas pedagógicas envolvendo a TA nos trabalhos. Assim, seguimos para uma leitura dos trabalhos selecionados, que tiveram como filtro:

Tipo de: mestrado, doutorado e mestrado profissional. Ano: de 2012 a 2023; Grande área de conhecimento: ciências humanas; Área do conhecimento: educação; educação especial; Critérios de Exclusão: pesquisas vinculadas a educação infantil e ao ensino superior.

Ao concluir a etapa de bibliografia sistematizada, realizei uma leitura minuciosa dos trabalhos selecionados, seguindo critérios de filtragem. Esses critérios

contemplaram exclusivamente pesquisas de mestrado, doutorado e mestrado profissional, realizadas entre 2012 e 2023, dentro do vasto campo das ciências humanas, com ênfase em educação e educação especial. Optei por excluir estudos relacionados à educação infantil e ao ensino superior, assegurando que a análise fosse focada especificamente nas questões relevante ao meu tema. Essa abordagem não apenas garantiu a pertinência dos estudos escolhidos, mas também fortaleceu a base para as discussões que se seguirão, permitindo-me identificar tendências e lacunas das produções acadêmicas que fazem parte desta pesquisa.

4.3 APROFUNDANDO A PESQUISA: A CONTRIBUIÇÃO DAS TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS

A análise geral das produções acadêmicas é fundamental para o avanço da pesquisa, pois proporciona uma visão abrangente do material do campo específico. Seguindo os pressupostos de Bardin (2016) “analisar é entender o que é comunicado” e essa análise ajuda a identificar lacunas, reconhecer padrões e compreender as metodologias empregadas nos estudos. Assim, essa análise não apenas enriquece o entendimento do tema, mas também orienta a formulação de novas questões e/ou hipóteses, sendo essencial para o processo da pesquisa.

O quadro apresentado a seguir, oferece uma visão abrangente dos trabalhos selecionados para análise geral, destacando informações essenciais como título, ano de publicação, nível acadêmico, autor, região, instituição e palavras-chave relacionadas a cada pesquisa. Essa estrutura facilita a visualização da distribuição dos estudos ao longo do tempo, evidenciando a evolução nas áreas de Tecnologia Assistiva e Práticas Pedagógicas. Quadros (2022, p.78-79) considera “[...] importante conhecer os trabalhos que versam sobre nossos temas. Porém, também é fundamental eleger com quem vamos caminhar, que vai estar nessa roda para dialogar conosco!”.

A análise dos dados indica uma predominância de dissertações em relação as teses, além de apontar as regiões do país onde essas pesquisas estão mais concentradas, refletindo a diversidade geografia das contribuições acadêmicas. As palavras-chaves escolhidas também fornecem percepções sobre os temas mais

frequentes e as abordagens metodológicas adotadas, permitindo uma compreensão mais profunda das tendências e lacunas na literatura. Essa organização direciona para “costurar” o diálogo ao longo desta pesquisa. Como já mencionado anteriormente, foi utilizado como critérios de exclusão às pesquisas que estavam vinculadas à educação infantil e ao ensino superior, assim como os estudos que se repetiam.

Os trabalhos selecionados para análise estão organizados na tabela de forma cronológica, começando pelas teses e, em seguida, apresentando as dissertações. Essa disposição temporal possibilita ao leitor acompanhar a evolução das pesquisas ao longo dos anos. Ressalto que, a decisão enquanto pesquisadora de manter a numeração dos trabalhos de acordo com a etapa da Bibliografia Anotada é justificada pelo aporte teórico adotado, conforme sugerido por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

A apresentação dos trabalhos em tabelas proporciona um entendimento melhor na exposição dos dados, enriquece a análise, permitindo que o pesquisador e o leitor compreendam melhor a relação entre os trabalhos selecionados e o contexto em que foram elaborados, resultando em uma leitura mais fluida.

Quadro 15 - Panorama dos trabalhos selecionados.

1º N°	TÍTULO						
338	AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O CASO DA COORDENADORIA DE APOIO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2022	TESE	CUNHA, MARLEIDE DOS SANTOS.	NE	UFS	EDUCAÇÃO	Educação Especial; Ensino; Alfabetização; Educação Inclusiva; Crianças com deficiência visual; Tecnologia educacional; Alfabetização; Atendimento educacional especializado; Tecnologia assistiva.	https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/16832
2º N°	TÍTULO						
668	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELA VIA DA REFLEXÃO AÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2022	TESE	VERA LUCIA DE OLIVEIRA RALIN	NE	UFS	EDUCAÇÃO	Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Tecnologia Digital;	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.js

						Tecnologia Assistiva; Comunicação Alternativa.	f?popup=true&id_trabalho=13398320
3º Nº	TÍTULO						
16	EFEITOS DE UM PROGRAMA COLABORATIVO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO.						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2016	TESE	SOARES, FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL	SE	UERJ	EDUCAÇÃO	Inclusão Escolar; Flexibilização Curricular; Mediação Pedagógica.	https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10435
4º Nº	TÍTULO						
62	TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMPUTACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2015	TESE	CALDAS, WAGNER KIRMSE	SE	UFES	EDUCAÇÃO	Tecnologia Assistiva e computacional; Recursos Computacionais; Atendimento Educativo Especializado; Observatório Nacional de Educação Especial; Formação de Professores.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2745781
5º Nº	TÍTULO						
554	UMA INTERVENÇÃO COLABORATIVA SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2012	TESE	BRAUN, PATRICIA	SE	UERJ	EDUCAÇÃO	Deficiência intelectual; Intervenção colaborativa; Ensino e aprendizagem; Deficientes mentais; Educação; Educação especial; Inclusão Escolar.	https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10337
6º Nº	TÍTULO						
59	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavra-chave	Endereço eletrônico
2012	TESE	HUMMEL, EROMI IZABEL	CO	UNESP- CAMPUS MARILIA	EDUCAÇÃO	Formação de professores; Tecnologias Assistivas; Sala de Recursos Multifuncionais; Educação Especial; Atendimento Educativo Especializado.	https://repositorio.une.br/server/api/core/bitstreams/0b43e617-7509-4afa-a8de-1fbb8fe0bd06/content
7º Nº	TÍTULO						
43	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavra-chave	Endereço eletrônico

2023	MESTRADO	DE PAULA, SARA CORREIA	S	URI	EDUCAÇÃO	Educação Inclusiva; Tecnologia Assistiva; Deficiência Intelectual; Inclusão Escolar.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13911744
8º N°	TÍTULO						
8	TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavra-chave	Endereço eletrônico
2022	MESTRADO	MORAES, MARCELO RODRIGUES DE.	S	UNESPAR	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Tecnologia Assistiva; Formação de Professores; Sala De Recursos Multifuncionais; Atendimento Educacional Especializado.	http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais
9º N°	TÍTULO						
12	JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2022	MESTRADO	FERREIRA, SIMONE	S	UNESPAR	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Jogos Digitais; Tecnologias Assistivas; Transtorno do Espectro do Autismo.	http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais
10º N°	TÍTULO						
20	A COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAL E ALTERNATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- TEA.						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-Chave	Endereço eletrônico
2022	MESTRADO	MANTOVI, PATRICIA KARLA DA SILVA.	S	UNESPAR	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Transtorno do Espectro Autista; Comunicação Suplementar e Alternativa; Ensino; Aprendizagem.	http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais
11º N°	TÍTULO						
23	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19).						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-Chave	Endereço eletrônico
2022	MESTRADO	BARROS, ISET NASCIMENTO	NE	UEMA	EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE	Pandemia da COVID-19; Educação Inclusiva; TDIC; Tecnologias Assistivas; Prática Pedagógica.	https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1842
12º N°	TÍTULO						
31	ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DO AMBIENTE IMERSIVO DE REALIDADE VIRTUAL						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2022	MESTRADO	SILVA, ISRAEL CANDIDO DA	S	UNESPAR	MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Educação Especial; Educação Matemática; Realidade Virtual; Transtorno do Espectro Autista	http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais

13º N°	TÍTULO						
52	A INFOBETIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: Uma Abordagem Formativa						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-Chave	Endereço eletrônico
2021	MESTRADO	FAUSTO, ILMA RODRIGUES DE SOUZA	N	UFR	EDUCAÇÃO ESCOLAR	Estudante público-alvo da Educação Especial; Tecnologias Assistivas; Infobetização; Formação de Professor; Acessibilidade.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11506870
14º N°	TÍTULO						
19	O USO DOS EXERGAMES COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INTERAÇÃO E ESTIMULAÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL EM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2019	MESTRADO	MACHADO, ANA CLAUDIA MAGALHAES	NE	UNEB	GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	Autismo; Prática Pedagógica; Tecnologia; Interação Social; Exergames.	https://saberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1212
15º N°	TÍTULO						
33	TECNOLOGIA ASSISTIVA: MEDIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM BAIXA VISÃO PELOS PROFESSORES NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM SÃO LUIZ/MA						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2019	MESTRADO	DOURADO, LARISSA MARIA VITOR	NE	UFMA	EDUCAÇÃO	Tecnologia Assistiva; Mediação; Atendimento Educacional Especializado; Baixa Visão.	https://tede.ufma.br/jspui/handle/tede/3168
16º N°	TÍTULO						
47	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ATENDIMENTO A ALUNOS CEGOS: O NVDA COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE COM VISTAS AO USO AUTÔNOMO DO COMPUTADOR						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2019	MESTRADO	SOUZA, ROBSON ANDRE SANTOS DE	NE	UFR	EDUCAÇÃO ESCOLAR	Inclusão Escolar; Tecnologias Assistivas; Pessoas Cegas.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8897236
17º N°	TÍTULO						
50	ADEQUAÇÃO POSTURAL COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) EM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE): contribuições para educação especial						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2019	MESTRADO	GOMES, INGLIS ARAUJO DA SILVA	NE	UNEB	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE	Tecnologia Assistiva; Adequação Postural; AEE; APAE	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/col eta/trabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8897236

							rabalhoConclu sao.jsf?popup =true&id_trab alho=7750499
18º Nº	TÍTULO						
1	A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO APRENDIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2017	MESTRA DO	PIGOZZI, SIMONE APARECIDA MOREIRA DA SILVA	S	UNIPLAC	EDUCAÇÃO	Tecnologia Assistiva; Deficiência Intelectual; Prática Pedagógica, Formação.	<a href="http://www.uniplac
ges.edu.br">www.uniplac ges.edu.br
19º Nº	TÍTULO						
27	O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÕES E COMUNICAÇÃO APLICADAS COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL QUE FREQUENTAM AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2015	MESTRA DO	SILVA, JESSE PESSOA DA	SE	UNOESTE	EDUCAÇÃO	Educação Especial; Deficiência Visual, Sala de Recursos Multifuncionais; Tecnologia Assistiva.	<a href="http://bdtd.uno
este.br:8080/t
ede/handle/te
de/179">http://bdtd.uno este.br:8080/t ede/handle/te de/179
20º Nº	TÍTULO						
40	A Comunicação entre Professores e Alunos Autistas no Contexto da Escola Regular: desafios e possibilidades						
Ano	Nível	Autor(a)	Região	Instituição	Programa	Palavras-chave	Endereço eletrônico
2013	MESTRA DO	ROLA, EMILIA LUCAS RIBEIRO	NE	UFBA	EDUCAÇÃO	Autismo; Inclusão Escolar; Comunicação Alternativa.	<a href="https://sucupira.capes.
gov.br/sucupira/public/
consultas/coleta/trabal
hoConclusao/viewTrabal
hoConclusao.jsf?pop
up=true&id_trabalho=9
9631">https://sucupira.capes. gov.br/sucupira/public/ consultas/coleta/trabal hoConclusao/viewTrabal hoConclusao.jsf?pop up=true&id_trabalho=9 9631

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nos últimos anos, o papel feminino na ciência, pesquisa e ensino no Brasil tem crescido bastante. Dados da CAPES¹³ mostram que, dentre os 407 mil alunos de mestrado e doutorado, 224 mil são mulheres, o que representa 55% dos matriculados. Apesar desse avanço, elas ainda enfrentam muitos desafios, como obstáculos na carreira, preconceitos sociais, assédio e a necessidade de equilibrar responsabilidades domésticas, acadêmicas e profissionais.

Garcia e Duarte (2017, p. 431) já demarcavam que:

No Brasil, as mulheres são maioria na pós-graduação. Dados da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal de Nível Superior (Capes) revelam que, em 2015, 55% do total de matriculados e titulados em cursos de mestrado e 1/8 doutorado eram mulheres. Segundo estatísticas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no

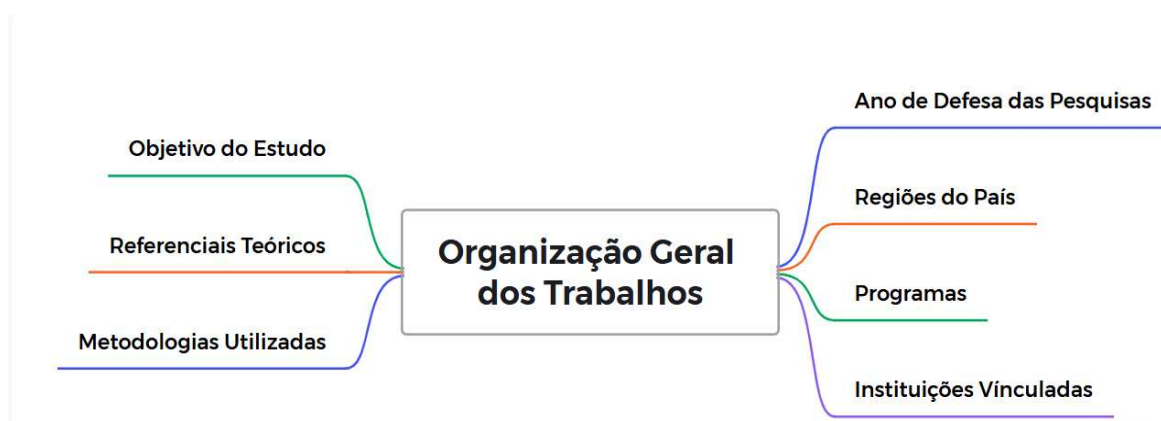
¹³ Embora não seja o foco desta pesquisa aprofundar essas discussões, é importante destacar alguns pontos que considero relevantes e que ajudam na interpretação dos dados no corpus deste estudo.

mesmo ano, foi atingida a igualdade entre sexos na distribuição de bolsas de pesquisa no Brasil, com 50% delas concedidas a mulheres e a mesma proporção a homens. Contudo, a distribuição de bolsas de produtividade em pesquisa permanece bastante desigual. No mesmo ano, as mulheres receberam somente 35,5% do total de bolsas de produtividade e 24,6% daquelas de nível 1A. Esse fenômeno, observado globalmente, é denominado “telhado de vidro”, e remete à existência de uma barreira à ascensão das mulheres na carreira acadêmica, bem como à invisibilidade das mulheres no meio.

No entanto, temos avançado significativamente em prol da equidade de gênero na pós-graduação. A CAPES criou um Comitê de Ações Estratégicas e Políticas para Equidade de Gênero, para aumentar a representatividade feminina em liderança acadêmica, promovendo iniciativas de sensibilização formação. Entre as ações, destaca-se o Prêmio CAPES Futuras Cientistas, que visa aumentar a presença feminina nas áreas de ciências exatas. O programa de desenvolvimento acadêmico Abdias Nascimento também assegura que metade das missões de estudo no exterior seja realizada por mulheres, priorizando aquelas que se autodeclarem pretas, pardas, indígenas ou com deficiência.

Posto as informações acima, dou continuidade à pesquisa. Nesse momento, realizo uma análise geral das produções, com um olhar mais atento, me concentro nos seguintes pontos: ano em que as pesquisas foram defendidas, as regiões do país onde foram realizadas, os programas aos quais estão associadas, as instituições que as produções estão vinculadas. Além disso, também me ocupo com as metodologias utilizadas, com os principais referenciais teóricos e os objetivos de estudo, destacando os autores que tratam da temática em discussão. Segue abaixo a imagem que representa a organização referente a esses dados:

Figura 5 – Organização geral dos trabalhos.



Fonte: Print de tela do acervo pessoal da pesquisadora.

Após a análise dos trabalhos selecionados, como pode ser observado na figura acima, organizei as informações relevantes em uma tabela. Essa organização contém dados importantes, como ano, região, instituição, metodologia e objetivos dos estudos, que foram fragmentados e sistematizados para facilitar a leitura e a compreensão das pesquisas. O quadro está no Apêndice C desta pesquisa, é onde o leitor pode encontrar mais detalhes sobre os elementos analisados.

Para continuidade deste estudo, realizei mais uma leitura direcionada, seguindo os princípios das quatro regras de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011), a saber: regra da exaustividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Buscando organizar os materiais e interpretação dos dados coletados de maneira significativa. A autora afirma que “a aplicação dessas regras busca conferir maior rigor à análise, evidenciando a necessidade de um tratamento cuidadoso e sistemático do material” (Bardin, 2011, p. 126).

Ao seguir essas diretrizes, nós pesquisadores e pesquisadoras assumimos o compromisso de fornecer uma análise que respeite a complexidade dos dados.

Quadro 16: Tratamento de dados

GRA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
EXAUSTIVIDADE	Refere-se à necessidade de identificar todos os elementos que fazem parte do corpus da pesquisa e selecionar todos os materiais que contém esses elementos.	Assegurar que a análise abranja todos os dados relevantes, evitando omissões no processo da pesquisa.

HOMOGENEIDADE	Implica que os materiais selecionados devem tratar do mesmo tema e utilizar critérios de comparação adequados.	Facilitar comparações significativas entre os dados analisados.
PERTINÊNCIA	Diz respeito à relação direta do material com o tema/objeto de análise. O pesquisador deve realizar uma leitura atenta para assegurar que o material tenha relevância.	Garantir que somente informações pertinentes sejam incorporadas à análise.
EXCLUSIVIDADE	Refere-se à escolha de materiais que serão utilizados na pesquisa, garantindo que as amostras selecionadas sejam relevantes ao objetivo do estudo e não se sobreponham.	Concentrar-se nas informações essenciais para a análise, minimizando distrações e dados irrelevantes na pesquisa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base (BARDIN 2016, p. 126-127), que visam proporcionar uma maior relevância e precisão às seleções.

É importante pontuar que, foi criada uma legenda para essa segunda leitura direcionada, utilizando a letra (T) para identificar cada trabalho. Essa abordagem proporcionou uma visualização de fácil entendimento, sem comprometer a organização do processo do estado do conhecimento. Assim, cada trabalho pode ser referenciado e compreendido no contexto das temáticas abordadas, facilitando a análise e discussão dos dados coletados. A organização (Apêndice), para analisar a adequação ou não as 4 (quatro) regras, seguiu a seguinte forma: **T = trabalho, S = sim, N = não**.

A análise da adequação dos trabalhos às quatro regras estabelecidas foi realizada de maneira ordenada, utilizando uma estratégia que facilita a interpretação dos resultados. Para essa avaliação, foi adotada uma representação específica: a letra "T" representa cada trabalho estudado, "S" é usado quando o trabalho está em conformidade com as regras estabelecidas e "N" indica que há não conformidade. Esse sistema de representação possibilitou uma visualização imediata de como cada trabalho se alinha às diretrizes metodológicas, permitindo que os dados sejam apresentados de forma estruturada e fácil de entender na tabela subsequente. Essa organização ofereceu uma visão rápida da adequação dos trabalhos aos critérios definidos, essencial para uma interpretação dos trabalhos analisados. Ao finalizar a

organização do corpus de pesquisa, chegando ao número de vinte trabalhos a serem analisados, sendo seis (6) teses e quatorze (14) dissertações.

4.4 LEITURA DIRECIONADA

A leitura geral dos trabalhos, contribuiu para seguir com a leitura direcionada para observar como aparecem nas pesquisas as questões (ano, região, programas, instituições, metodologia, objetivos, referencial teórico) que já foram mencionadas.

Para facilitar a análise e a organização dos dados coletados, os trabalhos selecionados foram armazenados em uma pasta no computador da pesquisadora.

Neste processo, foi criada uma ficha de registros intitulada '**elementos para 2ª leitura direcionada**', que sistematiza as informações relevantes para a pesquisa. Essa ficha contém detalhes cruciais que auxiliam na leitura e compreensão dos estudos. Os leitores interessados podem encontrar essa ficha no **Apêndice E** localizado ao final desta dissertação, o que proporciona um acesso prático e aos elementos analisados.

Quadro 17 – Elementos para 2ª leitura direcionada

T.1	
TÍTULO	AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O CASO DA COORDENADORIA DE APOIO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
AUTOR(A)	CUNHA, MARLEIDE DOS SANTOS.
ANO	2022
TIPO	TESE
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UFS
METODOLOGIA	Estudo de caso de cunho descritivo e exploratório; Observações assistemáticas e sistemáticas; Entrevistas semiestruturadas; Documentos da instituição e Leituras relacionadas ao tema proposto.
BASE TEÓRICA	A pesquisa faz apontamentos reflexivos referentes: - Alfabetização: Cagliari (1998, 2008); Ferreira (2013); Freire (1987); Mortati (2006); Soares (2013, 2017 e 2021); - Deficiência Visual: Brasil (2006 e 2008), entre outros; - Educação Especial e Inclusiva: Mantoan (2006); Souza (2017); SEMED (2020);

	- Pessoa com Deficiência em Sergipe: Souza (2017); Cunha (2015); Prado (2013), entre outros; - Formação de Professores: Perrenoud (2002); Nóvoa (2007); Arroyo (2017); - Estudo de Caso: Ludke e André (2020); Martins (2008); - Pesquisa Científica: Gatti (2012); Gondim (2010); Franco (2008); Richardson (2009); - Tecnologia Assistiva: Galvão (2004); Galvão Filho (2009); Reis (2021); Barbosa (2021), entre outros; - Tecnologias: Lemos (2015); Moran (2019).
OBJETIVO DE ESTUDO	Investigar os limites e possibilidades do uso das tecnologias assistivas na alfabetização da criança com deficiência visual.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, tendo como base os apontamentos de Miron e Schardosim (2021).

O Quadro 17, intitulado "Elementos para 2ª Leitura Direcionada", é um exemplo de como organizar uma estrutura que auxilie na análise detalhada dos trabalhos selecionados na pesquisa. Ela inclui elementos essenciais como o título, autor, ano, nível de estudo, região e instituição, além de palavras-chave que caracterizam o conteúdo de cada pesquisa. Essa organização permite uma compreensão da relação temporal, geográfica e temática dos estudos, facilitando a identificação de padrões, lacunas e tendências na produção acadêmica sobre tecnologia assistiva na educação, especialmente na alfabetização de crianças com deficiência visual. A utilização dessa tabela promove uma leitura mais direcionada e sistematizada, apoiando a análise crítica dos estudos ao estabelecer conexões entre os contextos abordados e os aspectos metodológicos adotados pelos autores, contribuindo assim para uma interpretação mais aprofundada do corpus de pesquisa.

4.4.1 Ano que os trabalhos foram defendidos

O primeiro ponto no qual emprego maior atenção refere-se ao examinar os anos em que as teses e dissertações foram defendidas. Entendendo que essa análise cronológica proporciona uma compreensão das contribuições acadêmicas ao longo do tempo, às mudanças do cenário educacional e as demandas sociais no contexto da educação.

Quadro 18: Ano em que os trabalhos foram defendidos.

Nível	ANO											
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Tese	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	0
Dissertação	0	1	0	1	0	1	0	4	0	1	5	1
Tese e Dissertação	2	1	0	2	1	1	0	4	0	1	7	1

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A tabela acima apresenta uma análise cronológica dos anos em que as teses e dissertações foram defendidas, permitindo uma visão da evolução das produções acadêmicas no âmbito das Práticas Pedagógicas, Atendimento Educacional Especializado e Tecnologia Assistiva ao longo do tempo. Os dados evidenciam uma oscilação na quantidade de trabalhos, com um total de duas (2) teses defendidas em 2012 e um aumento gradual até alcançar sete (7) produções em 2022, momento em que houve um pico notável na quantidade de dissertações.

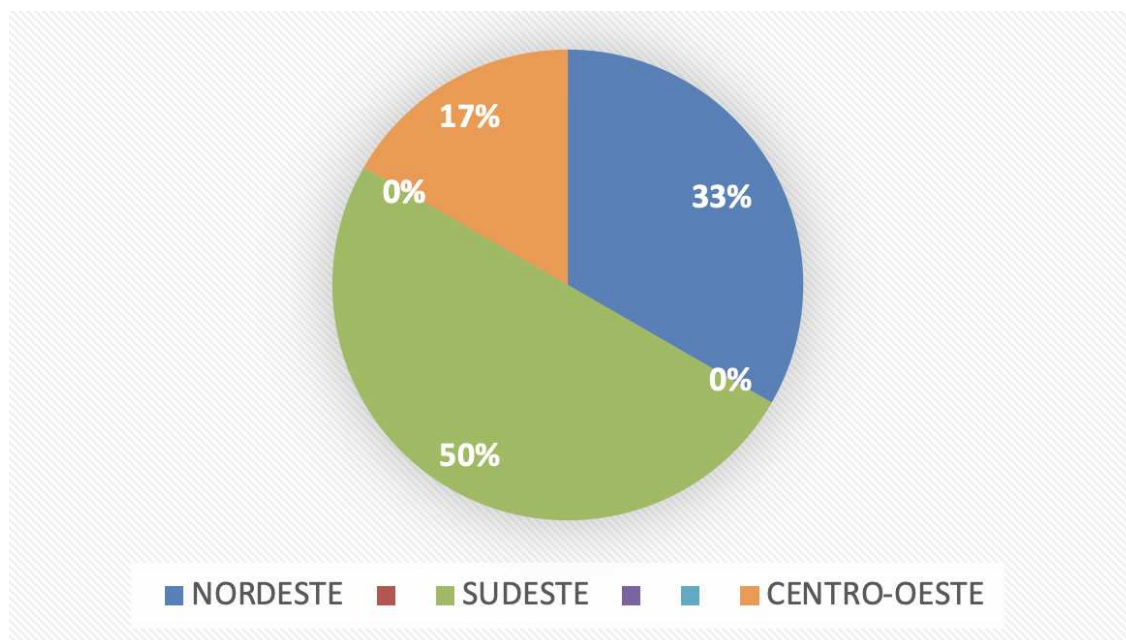
Além disso, a tabela expõe lacunas e estagnações em alguns anos, sugerindo que variáveis externas, como mudanças nas políticas educacionais, necessidades sociais e mesmo condições como a pandemia de COVID-19, podem ter impactado a frequência e o ritmo das publicações científicas.

4.4.2 Distribuição Geográfica

A distribuição geográfica das produções que integram o corpus da pesquisa é necessária para entender a variedade e a extensão das práticas pedagógicas relacionadas à Tecnologia Assistiva no âmbito do Atendimento Educacional Especializado. As 20 produções analisadas estão localizadas em diversas regiões do Brasil, refletindo as realidades educacionais e as características específicas de cada

área. A região que se destaca com maior número de trabalhos em nível de tese é a sudeste, os trabalhos estão distribuídos da seguinte maneira:

Gráfico 2 - Distribuição das Teses por região.



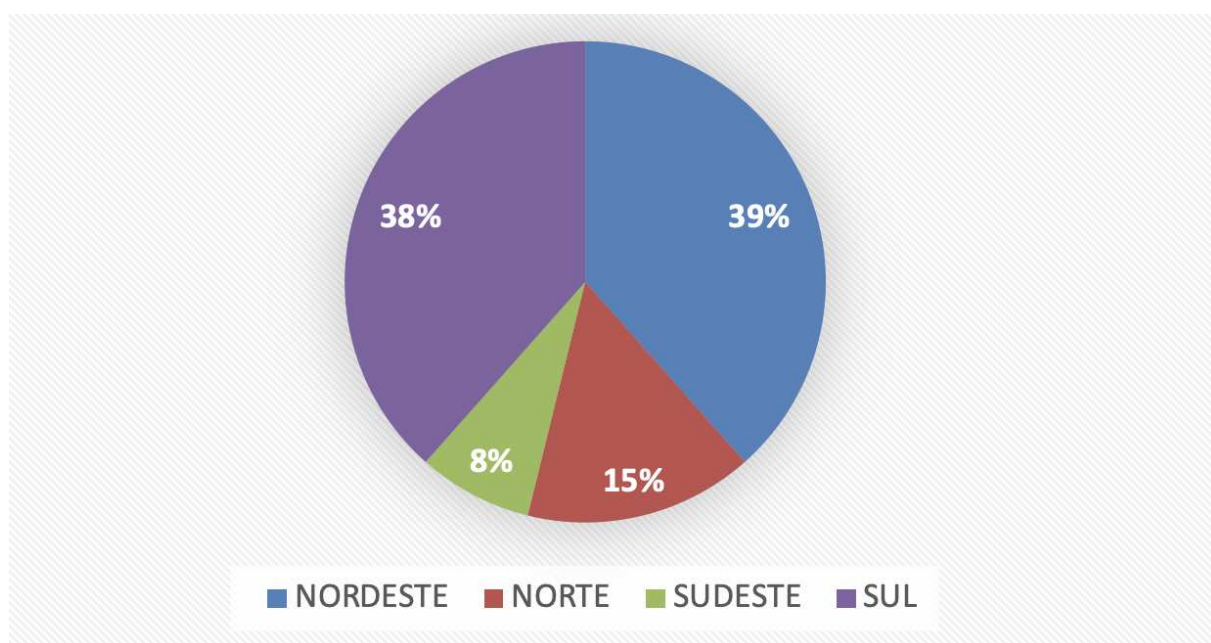
Fonte: Elaborado pela pesquisadora para fins de estudo desta pesquisa (2025).

A concentração de trabalhos acadêmicos na região sudeste pode estar atribuída a diversos fatores interligados, incluindo a maior densidade populacional, a presença de instituições de ensino superior que ofertam programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, como por exemplo, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É importante destacar novamente que o intervalo temporal da pesquisa abrangeu os anos de 2012 a 2023, com um recorte específico assim esses dados estão voltados para a produção acadêmica investigadas nessa região com esses elementos.

Nas dissertações analisadas, observou-se que a maior parte dos trabalhos está concentrada na região nordeste do Brasil com 39% e logo em seguida a região sul com 38% trabalhos relacionados a essa temática. Essa predominância pode ser atribuída a fatores como a oferta de cursos em nível de mestrado profissional em rede e a atuação de instituições localizadas nessas regiões, que conduzem pesquisas voltadas a área da TA nas práticas pedagógicas.

Essa concentração geográfica sugere a importância de explorar as especificidades e desafios na educação especial na perspectiva inclusiva na região, além de problematizar a disseminação de estudos a certa deste tema em outras partes do país. Ressalto que a pesquisa tem um recorte específico, estou falando de estudos na educação básica envolvendo a TA em práticas pedagógicas por docentes do AEE. Segue abaixo a figura do gráfico para ilustrar a distribuição dos trabalhos em nível de dissertação:

Gráfico 3: Distribuição das Dissertações por região.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para fins de estudo desta pesquisa (2025).

Essa diversidade geográfica possibilita a identificação de como as práticas e metodologias se adaptam aos diferentes contextos sociais e culturais, além de destacar as lacunas e necessidades particulares de cada região a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva. Outro fator importante a considerar é que a investigação das localizações geográficas das pesquisas não só enriquece a compreensão do fenômeno em questão, mas também contribui para a discussão sobre políticas educacionais alinhadas a realidade local.

4.4.3 Programa de Pós-Graduação que os trabalhos estão vinculados

Os Programas de Pós-Graduação (PPG) desempenham um papel crucial na formação e na disseminação de conhecimentos sobre práticas pedagógicas e inclusão educacional, refletindo a diversificação e a complexidade das pesquisas realizadas no âmbito da educação. Este ponto destaca a vinculação das dissertações e teses aos diversos PPG, tais como Educação, Educação Inclusiva em Rede e Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, que revelam a gama de abordagens teóricas e metodológicas utilizadas pelos pesquisadores.

A análise das instituições e programas associados permite compreender como as contribuições acadêmicas se articulam com as demandas sociais atuais e as políticas educacionais, promovendo uma reflexão crítica acerca da inclusão e das práticas pedagógicas no Brasil. Ao examinar essas vinculações, é possível identificar áreas de concentração e as especificidades de cada programa, que juntas enriquecem a discussão sobre o objetivo desta nossa pesquisa.

Quadro 19 - Teses e dissertações (2012 à 2023) e nome do Programa de Pós-Graduação vinculados.

Programa de Pós-Graduação	Nº de Teses e dissertações vinculados
Educação	11
Educação Inclusiva em Rede	5
Educação escolar	2
Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação	1
Educação e diversidade	1

Fonte: elaborado para fins desta pesquisa.

Como sinalizado no quadro acima, o Programa de Pós-Graduação que mais se destaca na pesquisa sobre práticas pedagógicas e Tecnologia Assistiva é o de Educação, que contabilizou 11 (onze) trabalhos, evidenciando questões educacionais em geral. Em segundo lugar, o programa de Educação Inclusiva em Rede contribui com 5 (cinco) pesquisas, demonstrando uma crescente nas produções a nível de mestrado profissional. Por outro lado, os programas de Educação Escolar, Gestão e

Tecnologias Aplicadas à Educação, e Educação e Diversidade apresentaram produções mais limitadas, com 2 (dois), 1 (um) e 1 (um) trabalho, respectivamente.

4.4.4 Instituições que os trabalhos estão vinculados

O objetivo de analisar as instituições onde foram realizadas as 20 pesquisas selecionadas foi compreender a diversidade de contextos e práticas pedagógicas no ambiente educacional brasileiro. Foi organizado uma tabela para atingir esse objetivo nesta etapa.

Quadro 19 - Instituições onde foram realizadas as 20 (vinte) pesquisas.

INSTITUIÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO
UFS	2	0
UERJ	2	0
UFES	1	0
UNESP- MARILIA	1	0
URI	0	1
UNESPAR	0	4
UEMA	0	1
UFR	0	2
UFMA	0	1
UNEB	0	2
UNIPLAC	0	1
UNIOESTE	0	1
UFBA	0	1
TOTAL	6	14

Fonte: Elaboração da pesquisadora para fins desta pesquisa.

O quadro 19 oferece uma visão abrangente das diferentes instituições de ensino superior que conduziram as 20 pesquisas selecionadas para análise, revelando a pluralidade do ambiente educacional brasileiro. Essa diversidade é significativa, pois cada instituição possui suas características, abordagens e contextos específicos que influenciam a forma como a área da TA e a educação especial na perspectiva inclusiva

são abordadas. As universidades UFS e UERJ se destacam por concentrarem um número maior de estudos, sugerindo um envolvimento e uma produção acadêmica robusta nessas temáticas.

Além disso, a inclusão de instituições como UFES, UNESP e UNESPAR indica que a pesquisa não está restrita a um único contexto, mas abrange uma gama de práticas e perspectivas que refletem a complexidade da educação no Brasil. Essa diversidade é fundamental para aprofundar o debate acadêmico, pois apresenta variadas experiências e metodologias, enriquecendo a compreensão das questões relacionadas à inclusão. Por isso, é fundamental considerar as variações regionais e as especificidades de cada instituição ao analisar as produções acadêmicas, pois isso pode impactar as conclusões e recomendações trazidas pelos estudos na área.

4.4.5 Princípios metodológicos dos trabalhos analisados

Neste segmento, a pesquisa concentrou-se na análise dos princípios metodológicos e dos procedimentos de coleta de dados utilizados nas produções acadêmicas selecionadas. Com base na tabela abaixo, é possível notar a variedade de metodologias empregadas nas pesquisas analisadas. A tabela fornece uma síntese dos principais eixos temáticos explorados, junto com as respectivas frequências de cada uma das metodologias utilizadas.

Quadro 20 - Princípios metodológicos dos 20 (vinte) trabalhos analisados.

	Princípios metodológicos	Procedimentos da pesquisa
T. 1	Estudo de caso de cunho descritivo e exploratório,	Observações assistemáticas e sistemáticas; entrevistas semiestruturadas; documentos da instituição e leituras relacionadas ao tema proposto.
T. 2	Pesquisa-ação colaborativo-crítica.	Planejamento coletivo da formação continuada sobre tecnologias digitais e assistivas para docentes do AEE; aplicação de dois questionários online, encontros de formação pela via da reflexão-ação, e o trabalho colaborativo com três professoras do AEE.
T. 3	Pesquisa quali quantitativa	Estudo bibliográfico, protocolo de observação, videografia, entrevistas e diário de campo.

T. 4	Descritivo-reflexivo	Fez uso de diferentes instrumentos metodológicos como, os grupos focais, questionário online e a entrevista semiestruturada.
T. 5	Estudo de caso – etnográfico e pesquisa-ação colaborativa	Diário de campo, observação participante, entrevistas semiestruturadas e filmagens.
T.6	Pesquisa de intervenção e colaborativa	A organização foi realizada em estrutura organizada em 5 (cinco) estudos contaram com a participação de 43 professoras. Os Estudos 1, 2 e 3 focas em diagnósticos sobre recursos tecnológicos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e o conhecimento dos professores sobre seu uso e domínio de tecnologia assistiva, utilizando questionários com análises quantitativas e qualitativas. O Estudo 4 consistiu na criação de um curso de formação para professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE), avaliando a compreensão com pré e pós-testes, cujos dados foram apresentados em tabelas e gráficos. O Estudo 5 avaliou os resultados do curso com 10 professoras, usando um método observacional e fichas de registro.
T. 7	Bibliográfica e documental	Estado do conhecimento. Além disso, a pesquisa explora exemplos práticos de tecnologia assistiva, tais como softwares educacionais especializados, aplicativos interativos e dispositivos adaptados, e demonstra por meio um plano de aula utilizando uma ferramenta tecnológica (Chromebook) .
T.8	Pesquisa exploratória	Análise documental, entrevistas (questionários).
T.9	Descritiva e bibliográfica	Neste estudo, seis professores que atuam na Rede Municipal de Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental analisaram seis jogos digitais educativos que versam em torno da alfabetização de crianças com ou sem TEA, por meio do Protocolo Para Análise de Jogos Digitais Educativos - PPAJDE, desenvolvido neste trabalho.
T.10	Pesquisa exploratória	Aplicação de questionário, no qual foram identificados o conhecimento dos professores quanto aos recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa.
T.11	Exploratória	Aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.
T.12	Pesquisa bibliográfica, descritiva e experimento didático.	Estudo bibliográfico, planejamento e elaboração de um game em AIRV, sendo caracterizado como experimento didático.

		questionário com a ferramenta Google Forms, observação in loco.
T.13	Abordagem qualiquantitativa, do tipo pesquisa ação,	Formulários inteligentes do Google; Fóruns de discussão, Tarefa, Pesquisa de Avaliação: Atitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS) e acessos a conteúdos multiplataformas vinculadas ao Google Drive e ao Google Jamboard, Google Apresentações, Google Docs, Google Drive.
T.14	Estudo de caso	Estudo bibliográfico, observação participante, diário de campo, fichas de observação utilizadas durante o uso dos instrumentos para aplicação dos jogos com o intuito de perceber se eles podem ser instrumentos facilitadores da interação social. A pesquisa também se valeu da aplicação de três formulários com um docente do AEE que atua com os educandos que participaram da pesquisa.
T.15	Estudo de caso	Pesquisa documental e entrevista semiestruturada.
T.16	Pesquisa- ação	Grupo focal, com roteiro aberto, diário de campo, oficinas pedagógicas.
T.17	Estudo de caso	Os dispositivos para geração de dados foram análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal e avaliação fisioterapia e para análise dos dados análise de conteúdo de Bardin (2016).
T.18	Descritiva-reflexiva	Análise documental, entrevistas semiestruturadas.
T.19	Descritiva-reflexiva	Análise documental, observações e entrevistas.
T.20	Estudo de caso	Entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise da tabela que apresenta os princípios metodológicos dos 20 trabalhos selecionados variou de acordo com os objetivos e contextos específicos de cada estudo, refletindo a diversidade de abordagens sobre a área Educação Especial e da Tecnologia Assistiva. Observa-se uma variedade que vai desde estudos de caso de natureza descritiva e exploratória até a utilização de técnicas como observações assistemáticas e sistemáticas, entrevistas semiestruturadas e a análise de documentos. Essa diversidade metodológica sugere que os pesquisadores estão não

apenas reconhecendo a complexidade das práticas pedagógicas, mas também buscando compreendê-las em diferentes contextos e dimensões.

Os métodos selecionados parecem estar alinhados com o objetivo geral de cada estudo, permitindo que sejam exploradas as nuances das interações educacionais e as particularidades de cada ambiente. Além disso, essa pluralidade de metodologias pode indicar uma consciência crítica em relação às limitações e potencialidades de cada abordagem, possibilitando um diálogo mais rico e informado sobre as temáticas abordadas.

A maior parte das produções adotou método qualitativo, com foco em entrevistas e observações, o que possibilita uma compreensão sobre as experiências de professores e estudantes no uso da TA. Segundo Minayo (2010), uma análise qualitativa oferece uma compreensão profunda das tendências sociais, permitindo uma abordagem interpretativa das práticas pedagógicas e das perspectivas teóricas abordadas pelos autores.

Alguns estudos adotaram a pesquisa-ação, incentivando a participação dos educadores na avaliação e adaptação das práticas pedagógicas, favorecendo as discussões sobre a criação práticas contextualizadas. Ainda, na análise das produções acadêmicas, constata-se o uso de pesquisa-ação, metodologia destacada por Thiollent (2011), que proporciona uma abordagem participativa, envolvendo professores e alunos no processo de melhoria e adaptação da TA em práticas pedagógicas.

Esse método permite que os próprios educadores adaptem e avaliem continuamente a eficácia das tecnologias, promovendo um aprimoramento constante das estratégias de ensino no AEE. Além disso, foram realizadas análise documental e revisões sistemáticas, que contribuem para a fundamentação teórica e a identificação de possíveis lacunas existentes na literatura. Essa diversidade metodológica distribuídas nos trabalhos enriqueceu a análise dos dados e proporcionou uma visão mais abrangente sobre os desafios e possibilidades de práticas pedagógicas envolvendo a TA.

O levantamento bibliográfico, conforme Santos e Kobayashi (2009), é uma etapa essencial para definir o escopo do conhecimento. Ao analisar as metodologias empregadas pelos estudos selecionados, é comum observar o uso de revisões

integrativas, conforme recomendado por Souza, Silva e Carvalho (2010). A revisão integrativa permite uma visão geral de diversas pesquisas empíricas, oferecendo uma visão abrangente sobre as práticas pedagógicas em AEE com uso de AT, além de orientações alteradas e seus impactos sobre a inclusão e acessibilidade.

A metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), também é amplamente utilizada em pesquisas selecionadas. Essa técnica permite categorizar e interpretar as percepções dos profissionais de educação sobre as práticas pedagógicas e o uso da TA. A análise de conteúdo facilita a identificação de padrões e diferenças nas práticas e nos resultados dos estudos revisados, proporcionando uma síntese das práticas e dos desafios enfrentados no AEE.

4.4.6 Referencial teórico adotado nos trabalhos selecionados

O próximo ponto desta pesquisa dedicou-se à análise minuciosa do referencial teórico de cada trabalho selecionado. Esse exame buscou identificar as bases conceituais que sustentam as investigações, permitindo compreender como os autores fundamentaram suas propostas e abordagens.

Quadro 21 - Referencial Teórico adotado nos 20 trabalhos selecionados.

	REFERENCIAL TEÓRICO ADOTADO
T.1	A pesquisa faz apontamentos reflexivos referentes: - Alfabetização: Cagliari (1998 e 2008); Ferreira (2013); Freire (1987); Mortati (2006); Soares (2013, 2017 e 2021); - Educação Especial e Inclusiva: Mantoan (2006); Souza (2017); Cunha (2015); Prado (2013); entre outros; - Formação de Professores: Perrenoud (2002); Nóvoa (2007); Arroyo (2017); - Tecnologia Assistiva: Galvão (2004); Galvão Filho (2009); Reis (2021); Barbosa (2021), entre outros; - Tecnologias: Lemos (2015); Moran (2019).
T. 2	- Teoria histórico-cultural: Vigotski (2001); Luria (1981); Tuleski; Facci; Barroco (2013), entre outros; - Materialismo histórico-dialético: a teoria marxista proposta por Marx e Engels; Rego (2011); - Educação especial e Educação Inclusiva: Ziliotto e Gisi (2018); Mendes (2010); - Atendimento Educacional Especializado: Garcia e Michels (2011); Baptista; Silva; Correia (2015); - Prática Pedagógica: Haas e Baptista (2019); Meirieu (2002); - Tecnologia Assistiva: Miranda et al. (2021); Guthierrez e Walter (2021);

T.3	- Teoria Histórico-cultural: Vigotski (1998); - Prática pedagógica: Pletsch e Glat (2013); Soares (2008); Sacristán (1999); Freire (1986); Fernandes (1999); - Autismo: Lazerri (2010); Nunes (2012); Assumpção Júnior e Pimentel (2013); - Inclusão escolar: Mendes, Almeida e Toyoda (2011); Infância e desenvolvimento social e acadêmico: Camargo e Bossa (2009); Vigotski, Luria e Leontiov (1998); De Paula, Manzini e Deliberato (2015); - Formação docente: Passerino, Bez e Vicari (2013) - Tecnologia Assistiva: Nunes, Pelosi e Walter (2011).
T.4	- Teoria Histórico-cultural: Vigotski (1988), Pino (2005); - Educação Especial, Tecnologia Assistiva e Computacional: Galvão Filho (2009); Manzini (2005), Emer (2011) e Dornelles (2005); - Formação de Professores do AEE: Tavarayama (2011); Fernandes et al. (2013); Nunes (2009); Mello (2010); Emer (2011); Rodrigues (2011); Santarosa e Conforto (2012); Baptista e Pedó (2013); Péres (2013); Salomão (2013).
T.5	Baseada Teoria Histórico- Cultural: : Vigotski (1988,2003); (LURIA, 1981); Leontiev (2005) Praticas Pedagógicas: Siqueira (2008) ,Silva (2003), Garcia (2005), Martins (2005) , Pacheco (2007) ,Sacristan (1998), Pletsch (2009) , Rabelo e Santos (2011), Padilha (2007) . Formação de Professores no AEE: Mendes (2002, 2008) , Pletsch (2009), Silva (1991) ,Queiroz Junior (2010)
T.6	Baseada Teoria Histórico- Cultural, : Vigotski (2001); (LURIA, 1981) Políticas públicas e salas de recursos multifuncionais: Capellini e Mendes (2007), Rabelo e Santos (2011), Saint-Laurent (1997) Formação de professores para educação inclusiva: Mendes (2002, 2008), Gately e Gately (2001), Fontana (2005), Oliveira, A. (2007), Oliveira, M. (2010), Pletsch e Damasceno (2011), Marquezine, 2006 , Toledo, 2011 ,Ibermón, 2010 , Baptista; Caiado.; Jesus (2011), Ribeiro (2005). Tecnologia assistiva: Manzini, 2006 , Audi & Manzini, 2006 , Paulino, Corrêa & Manzini, 2008 , Oliveira & Manzini, 2008 , Delagrancia, 2007 , Deliberato, 2008 , Paura, 2009 , Sameshima, 2011 , Terçariol, 2003 , Beck, 2004 , Hummel, 2007 ,Imamura, 2008 , Kleina, 2008 , Lourenço, 2008 , Herculiani, 2007 , Carvalho, 2011 , Emer, 2011, Galvão Filho,2009, Bersch.; Pelosi, (2009) Práticas pedagógicas: Tardif (2007), Lourenço (2012), Pelosi (2008)
T.7	Baseada Teoria Histórico- Cultural: Vigotsky (2022) Tecnologia Assistiva: Cook, A.; Polgar, J. - 2015 , Paiva, M. L. L. et al.2018 , Bersch (2017), Sasaki (2004), Formação de professors do AEE: Bezerra, R.; Antero, J. (2020), Mazzotta (2005), Sasaki (2004),
T.8	Formação de professors do AEE: Martins (2006) , Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) , Santos (2017), Schirmer et al. (2021). Tecnologia Assistiva: Galvão Filho (2009) , Bersch (2013, 2017), Pelose (2009)
T.9	Tecnologia Assistiva: Calheiros, Mendes, e Lourenço (2018) , Bersch (2017) Galvão Filho (2009, 2012, e 2002) . Gamificação: (Toledo; Moreira; Nunes, 2017; Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014), Alves, Minho e Diniz (2014) Práticas Pedagógicas: PICCOLO, Gustavo Martins e MENDES, Enicéia Gonçalves. (2012) MORAES, Claudia Coelho. (2020)

	*práticas pedagógicas com foco aos alunos TEA: Cunha, Eugênio. (2020) - "Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas." , Freitas, Maria Cecília Martinez Amaro e Montalvão, Déborah Christina Pereira. (2021) - "Desafios na alfabetização de crianças com TEA." , Matias, Hélen Bandeira Rosso e PROBST, Melissa. (2018) - "A criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola e o professor: algumas reflexões." , ONOHARA, Ariane Mieke Himeno; Santos Cruz, José Anderson; Mariano, Maria Luisa. (2018) - "Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I." Metodologias ativas:
T.10	Baseada Teoria Histórico- Cultural: (Vygotsky; Luria, 1996). TEA: (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008, p. 298), ; Burin, 2018; Proença, et al., 2019) Tecnologia Assistiva e Comunicação Suplementar e Alternativa: (Calheiros, Mendes; Lourenço, 2018), (Proença et al, 2019; Delgado Garcia et al, 2017; Galvão Filho, 2012, 2013; Hummel, 2007)., Monteiro (2016) Práticas Pedagógicas: Costa (2012), Martins (2012), Hummel (2007)
T.11	menção a teoria histórico-cultural: autores Coll e Monereo (2010); Coll, Mauri e Onrubia (2010) discutem as interferências do contexto social Educação inclusiva, Prática Pedagógica, , processo de ensino e aprendizagem durante o período a pandemia de Covid-19: Bacich e Moran (2005,2018), Sancho et al. (2005), Montoan (2000), Quintella (2018), Sassaki (2007), Tardif (2010) Tecnologia Assistiva, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): Calheiros (2018) , Bersch (2017), Passarino (2015) , Galvão Filho (2013) -
T.12	Baseada Teoria Histórico- Cultural, Educação Matemática; Realidade Virtual; Transtorno do Espectro Autista: Takinaga, S. S. (2015) - Discussões sobre Transtorno do Espectro Autista e sua relevância para a Educação Matemática . Tori, R. e Kirner, C. (2006) - Fundamentos relacionados à Realidade Virtual. Gavioli Prieto, R. (2020) - Mencionada no contexto de desafios de aprendizagem em Matemática para alunos com TEA Tecnologia Assistiva: Galvão Filho, 2012 , Hummel, 2012 , Souza, 2019 , Bersch (2017); Calheiros et al. (2018).
T.13	:Estudante público-alvo da Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Infobetização. Formação de Professor. Acessibilidade: Pacheco e Silva (1928) - Aborda sobre da formação de professores na Educação Especial. Sassaki (1997) - Discute barreiras atitudinais e conceitos inclusivos. Valente (1999) - Fala sobre o uso de tecnologia na educação e no processo de ensino-aprendizagem. Ausubel (1965) - Focado na aprendizagem significativa, que é relevante para a compreensão de como as tecnologias assistivas podem ser integradas ao conhecimento prévio dos alunos. Pinto e Nascimento (2018) - Conceituam o pensamento computacional e sua relação com o uso de tecnologias no contexto educacional.
T.14	Baseada Teoria Histórico- Cultural, para abordar o aspecto da interação social. Recorreu-se a Thomas L. Whitman para discutir o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista, ao passo que para embasar a discussão sobre a Tecnologia Assistiva na educação especial foram utilizados os trabalhos de Rita Bersch, além de César Augusto Otero Vaghetti referendando os Exergames.
T.15	Tecnologia Assistiva : Bersch, R. - 2007, 2013 , Dorda, J. R. et al. - 2004

	, Defendi, E. L. - 2016, Galvão Filho, T. A. - 2009, 2012, 2013 , Emer, S. de O. - 2011 , Eastin - 2017 , Dionne, Jean; Laville, Christian. - 1999 , Preti, 2012 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Manzini, 2013 , Lima; Santana, 2010 , Passerino, 2015 , Santarosa; Conforto; Vieira, 2014 , Cunha, A. C. B. da; Magalhães, J. G. - 2011 , Foscarini, A. C; Passerino, L. M. - 2014 , Dionne, Jean; Laville, Christian. - 1999
T.16	Baseada Teoria Histórico- Cultural: Vygotsky, L.S. (1997) Tecnologia Assistiva, processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão: Bersc e Tonolli (2013); Oliveira (2002); Campana (2017); Gracia, Xavier e Oliveira (2006); Sonza (2007); Tonet (2006).
T.17	Tecnologia Assistiva: 1. Bardin (2016) - Referenciado na análise de dados. 2. Bersch (2007) - Discutido em relação à adequação postural. 3. Ferreira (2005) - Conceitos sobre postura e alinhamento. 4. Kisner e Colby (1987) - Conceituação da postura. 5. Medeiros (2009) - Abordagem sobre a atuação da saúde na escola. 6. Spiller (2004) - Importância do alinhamento e estabilidade postural. 7. Toloi (2015) - Relacionado ao uso de recursos de Tecnologia Assistiva na educação. 8. Audi (2016) - Estudo sobre o uso de computador por alunos com paralisia cerebral. Formação de Professores do AEE: 1. Gutierrez (2015) - Análise de recursos de Tecnologia Assistiva nas salas multifuncionais e a formação de professores. 2. Toloi (2015) - Avaliação de um programa de formação para professores de Educação Física. Pessoas com deficiência física, intelectual e múltipla: Souza (2015); Pereira (2011).
T.18	Deficiência Intelectual, Prática Pedagógica. Formação docente, Educação Especial: Perrenoud (2008); Tardif (2002); Freire (1996); Vygotsky (1978); Saviani (2007); Mantoan (1988); Feltrin (2011); Gomes (2007). Tecnologia Assistiva: Bersch (2005); Galvão (2009).
T.19	Educação Especial: Beyer (2006); Bock, Furtado e Teixeira (2001). Deficiência Visual 1. Martins, Mary Grace. Direito à educação e acessibilidade às tecnologias de informação e comunicação por alunos com deficiência. 2010. 2. Poletto Sonza, 2004. 3. Rodrigues, 2010. Sala de Recursos Multifuncionais 1. Bertuol, Claci de Lima. Salas de recursos e salas de recursos multifuncionais: apoios especializados à inclusão escolar de alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais no município de Cascavel-PR. 2010 Tecnologias da Informação e da Comunicação 1. Glat, Rosana; Ferreira, Júlio Romero. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. 2003. 2. Grégoire, Réginald; BRACEWELL, Robert; Laferrière, Thérèse. The contribution of new technologies to learning and teaching in elementary and secondary schools: documentary review. 1996. Tecnologia Assistiva 1. Bersch, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. 2013. 2. Galvão Filho, Teófilo Alves. Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: Machado,

	Glaucio; Sobral, Maria Neide. Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. Porto Alegre: Rede Editora, 2009. Práticas Pedagógicas 1. Gândara, Rita Isabel Vieira. A utilização das TIC como meio de aprendizagem na educação especial. 2013. 2. Silva, Álvaro António Teixeira. Ensinar e aprender com as tecnologias: um estudo sobre as atitudes, formação, condições de equipamento e utilização nas escolas do 1º do ciclo do ensino básico do Concelho de Cabeceiras de Basto. 2004.
T.20	Um referencial teórico embasado, principalmente, nas ideias de Vygotsky sobre os processos de aprendizado e desenvolvimento de estudantes com deficiência e outros autores que pesquisam sobre a educação inclusiva e o autismo: Tecnologia Assistiva: Bersch, R. C. R. - "Tecnologia Assistiva" (2007) Prática Pedagógica : Beyer, H.O. - "A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação" (2003), Machado e Oliveira (2007, apud Miranda, 2012) Autismo: BOSA, C. A. - "Autismo: atuais interpretações para antigas observações" (2002), Bosa, C. A. - "Autismo: intervenções psicoeducacionais" (2006), Sadalha, A.M.F.A.; et al. - "Partilhando Formação, Práticas e Dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente" (2005), Salla, E.; et al. - "Autismo infantil - sinais e sintomas" (2005).

Fonte: Elaboração da pesquisadora para fins de pesquisa.

A análise do referencial teórico adotado nos 20 trabalhos selecionados para esta pesquisa enfatiza a diversidade e a profundidade das abordagens científicas presentes na discussão das práticas pedagógicas envolvendo a TA no AEE. Os trabalhos revisados convergem em temas centrais que sustentam a prática docente inclusiva, destacando a alfabetização e a educação especial. Autores como Cagliari (1998, 2008), Ferreiro (2013), e Freire (1987) são citados, evidenciando uma preocupação com os processos de ensino e aprendizagem dentro EE no contexto da Educação Inclusiva. A educação especial e inclusiva é também abordada através de conceitos referenciados por Mantoan (2006) e Souza (2017), que discutem a redefinição de espaços educacionais de modo a atender a diversidade dos EPEE. Em relação à formação de professores, autores como Perrenoud (2002) e Nóvoa (2007) são relevantes, pois vinculam a formação docente a práticas pedagógicas fundamentadas que promovem uma abordagem inclusiva e crítica.

Teóricos como Galvão Filho (2004; 2009; 2014), Bersch (2006; 2013) e Pelosi (2019) ocupam-se do entendimento e do desenvolvimento da TA no contexto educacional. Galvão Filho é robustamente representado por Galvão (2004) ressaltando a importância dessas ferramentas no processo educativo e na promoção da igualdade de oportunidades, refletindo uma análise multidisciplinar dos desafios enfrentados na implementação da inclusão escolar.

Bersch é reconhecida por suas pesquisas que enfatizam como os recursos de TA podem ampliar as habilidades funcionais e facilitar o aprendizado de alunos com deficiência, sublinhando a necessidade de melhorias nas práticas pedagógicas para a efetiva inclusão escolar. Por sua vez, Pelosi destaca a importância da formação contínua dos professores, abordando os desafios e as oportunidades que a TA oferece para a prática docente. Ambas as autoras são fundamentais para a construção de um arcabouço teórico que não apenas legitima a utilização da TA, mas também incita reflexões sobre esta área de conhecimento.

Outro ponto a considerar é que a maioria dos estudos selecionados para esta pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural, proposta por Vygotsky, que enfatiza a importância das interações sociais e culturais no processo de aprendizado e desenvolvimento humano. Ao considerar a influência do ambiente social e das relações interativas na formação do conhecimento, os trabalhos analisados revelam como a teoria histórico-cultural pode contribuir significativamente para a inclusão de alunos com deficiência, destacando a necessidade de ambientes educacionais que valorizem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. A seguir, abordo os objetivos de estudo dos 20 trabalhos analisados, que servirão como uma base para compreender as direções e possibilidades que emergem com os objetivos de estudo desta pesquisa.

4.4.7 Os objetivos de estudo de cada trabalho

Próximo ponto a ser abordado consiste na análise dos objetivos que contemplam cada um dos trabalhos selecionados. Esta etapa é fundamental para compreender as intenções dos autores em suas pesquisas, uma vez que os objetivos delineiam as direções e os propósitos que cada estudo se propõe a alcançar.

Quadro 21 - Objetivo de estudo dos trabalhos analisados.

	OBJETIVO DE ESTUDO
T.1	Teve como objetivo principal investigar os limites e possibilidades do uso das tecnologias assistivas na alfabetização da criança com deficiência visual.
T.2	Problematizar a estruturação do Atendimento Educacional Especializado no município de Aracaju durante a pandemia de Covid-19, buscando potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

T.3	Compreender os efeitos de um programa de formação continuada e serviço, visando fortalecer as práticas pedagógicas de professoras e auxiliares que buscam desenvolver habilidades acadêmicas em crianças com autismo.
T.4	Analisar aspectos relacionados a como a tecnologia computacional é utilizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como se deu a formação de professores para utilizar esses recursos.
T.5	Analisar as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com deficiência intelectual, bem como o processo de ensino e aprendizagem deste.
T.6	Planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais.
T.7	Investigar práticas pedagógicas inclusivas que adotam tecnologias assistivas, tendo como foco a deficiência intelectual a fim de propor um conjunto de práticas que potencialize os processos de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.
T.8	Investigar a concepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado sobre a tecnologia assistiva e seu uso.
T.9	Identificar em que aspectos os jogos digitais educativos favorecem o processo de alfabetização de alunos com TEA.
T.10	Identificar o conhecimento das professoras especialistas da educação especial que atuam nessas salas de recursos da rede pública municipal de Umuarama-Pr, quanto ao uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA.
T.11	Analisar como as escolas públicas de Educação Básica do município do Grajaú/MA estão utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no processo de ensino-aprendizagem para garantir os processos pedagógicos dos alunos com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE).
T.12	Identificar como os Ambientes Imersivos de Realidade Virtual favorecem o ensino e aprendizagem de matemática 21 para alunos com TEA que não tenham se apropriado de conhecimentos matemáticos.
T.13	Desenvolver um processo de Infobetização (letramento digital) dos profissionais da educação direcionado ao uso de Tecnologias Assistivas, por meio de um curso de Formação Continuada em Serviço para professores e profissionais da educação que atuam com pessoas com deficiência.
T.14	Analisar de que maneira a utilização dos <i>Exergames</i> através do console de jogos com sensor de movimento como recurso tecnológico mediador pode favorecer a interação social dos estudantes autistas do Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia, propondo um procedimento metodológico com esta finalidade.
T.15	Analisar concepções e práticas dos professores no Atendimento Educacional Especializado, considerando o uso da Tecnologia Assistiva para mediação no processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão nas salas de recursos multifuncionais em São Luiz/MA.
T.16	Discutir e apresentar a utilização das tecnologias assistivas em atendimento ao estudante cego, de uma forma ampla, e, mais especificamente, do NVDA.
T.17	Compreender o uso da adequação postural como recurso da Tecnologia Assistiva na educação especial, com a colaboração do Fisioterapeuta na equipe

	multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/APAE), na região do Piemont da Chapada Diamantina.
T.18	Investigar como as Tecnologias Assistivas contribuem para a prática pedagógica do professor no atendimento da aprendizagem de aluno com deficiência intelectual.
T.19	Investigar a contribuição trazida pelo uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas como tecnologia assistiva na construção do conhecimento dos estudantes com deficiência visual que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.
T.20	Analisar as formas e estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A exploração dos objetivos de estudo dos 20 trabalhos selecionados demonstra um maior enfoque na análise e aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esses objetivos abrangem uma gama que vai desde a investigação das limitações e possibilidades do uso da TA na alfabetização de crianças com deficiência visual, até a reflexão sobre a organização do AEE durante a pandemia de Covid-19, com o intuito de potencializar a escolarização dos alunos públicos dessa modalidade de ensino. Adicionalmente, um número significativo de estudos concentra-se na formação contínua de professores, com o objetivo de fortalecer suas práticas pedagógicas voltadas para crianças com autismo e deficiência intelectual. A utilização de tecnologia computacional no AEE e as percepções dos docentes sobre a TA também se destacam.

5. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE PESQUISAR COM TESES E DISSERTAÇÕES

Pesquisar com teses e dissertações apresenta tanto desafios quanto possibilidades significativas, conforme discutido pela autora Márcia Moraes (2022). Um dos principais desafios é a dificuldade de acesso a um volume considerável de material, que muitas vezes, não está acessível em forma digital nas plataformas, o que demanda um esforço adicional para a coleta e análise dos dados. Além disso, a diversidade de abordagens metodológicas e teóricas pode tornar a síntese das informações mais complexas. Nem sempre o que se anuncia no resumo das pesquisas, encontra-se no corpo do trabalho. Por vezes, o próprio repositório escolhido para coleta de dados, está fora do ar, precisa retornar, atualizar e isso leva um trabalho longo pelo pesquisador. Confesso que muitos momentos, senti-me caminhando por quilômetros com a mesma paisagem. No entanto, Moraes (2022) ressalta que essa diversidade também representa uma rica oportunidade para a construção de um conhecimento mais robusto e contextualizado, permitindo que os pesquisadores identifiquem lacunas na literatura e desenvolvam novas perspectivas sobre temas emergentes. A análise crítica de teses e dissertações contribui para a formação de um arcabouço teórico sólido.

É importante dizer que, paralelamente a etapa de bibliografia sistematizada, o processo de análise de conteúdo foi conduzido e embasado nos princípios da autora Bardin (2016). Essa metodologia possibilitou uma investigação detalhada dos dados coletados, permitindo identificar temas recorrentes nas produções acadêmicas examinadas.

A análise de conteúdo conforme detalhada por Bardin, permitiu-me extrair significados e compreender as sutilezas das práticas pedagógicas abordadas nas teses e dissertações. Consegui não apenas categorizar as informações, mas também estabelecer interconexões entre os estudos analisados. Essa organização simultânea entre a bibliografia sistematizada e a análise de conteúdo favoreceu para uma análise mais sólida e fundamentada para atingir o objetivo geral deste estudo.

A seguir, apresento um apanhado geral dos vinte (20) trabalhos selecionados, referentes à TA mencionada em cada um deles. Para estruturar essa análise, foi

utilizado um mapa mental , uma ferramenta visual que ajudou na organização e facilitou a compreensão de como diferentes elementos se entrelaçam.

Quadro 22 - TA mencionada em cada um dos 20 trabalhos seleccionados.

TRABALHO	TA MENCIONADAS	DIRECIONADAS A QUEM?
T.1	Bengala - utilizada para proporcionar conforto e segurança ao caminhar. Sistema Braille - fundamental para a leitura e escrita de pessoas cegas. Tecnologias digitais de sintetizadores de voz (ex.: Dosvox e NVDA) - utilizados para leitura de tela. G Suite for Education - plataforma com ferramentas acessíveis. Lupas - para ampliação de texto e imagens. Sorobã - instrumento para cálculos. Prancheta e Reglete - utilizados para a escrita e leitura em Braille. Máquina Braille - para a impressão em Braille. Teclado adaptado - para facilitar a digitação. Impressora Braille - para gerar materiais em Braille.	PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL
T.2	CAA Frases com pictogramas; Prancha de Comunicação Alternativa em formato de caderneta;	PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
T.3	Comunicação Alternativa (Ca) <u>Software “Prancha Facil”</u> <u>Prancha De Baixa Tecnologia</u>	PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
T.4	TA computacional, seja como hardware, seja como software atuando como objeto de mediação usando como objeto de mediação pedagógica/acessibilidade/autonomia, principalmente para pessoas com Deficiência visual	PESSOA COM DEFICIENCIA VISUAL
T.5	Elementos estruturados (jogos industrializados, brinquedos, calculadoras). Materiais confeccionados com materiais variados para atender às necessidades dos alunos. Recursos de baixo custo, como papelão, madeira, revistas, fotografias e materiais reaproveitáveis. Estratégias de ensino variadas, como individualização e uso de escreventes ou ledores.	DEFICIENCIA INTELECTUAL
T.6	Suportes para visualização de textos ou livros - Adaptados para facilitar a leitura pelos alunos. Engrossadores de lápis ou caneta - Ferramentas para auxiliar a escrita. Materiais pedagógicos em relevo - Recursos táteis para auxiliar na aprendizagem. Alfabeto ampliado - Recursos que facilitam a leitura e escrita para alunos com dificuldades visuais. Jogos pedagógicos adaptados - Atividades lúdicas modificadas para atender a diferentes necessidades. Software de autoria para alunos deficientes não falantes - Projetado para ajudar na interatividade durante as atividades. Recursos de comunicação suplementar e alternativa - Ferramentas que facilitam a comunicação de alunos com	DEFICIÊNCIA VISUAL. DEFICIÊNCIA AUDITIVA. DEFICIÊNCIA FÍSICA -

	dificuldades de fala. Teclado virtual e Lente de Aumento - Recursos de acessibilidade para uso de computadores.	
T.7	Softwares educacionais especializados - Programas projetados para atender às necessidades de alunos com deficiência intelectual. Aplicativos interativos - Ferramentas que facilitam a aprendizagem por meio de interação dinâmica. Dispositivos adaptados - Equipamentos que são modificados ou projetados para melhorar a acessibilidade e a funcionalidade para alunos com deficiência. Chromebook - Um dispositivo utilizado como ferramenta tecnológica para demonstrar a inclusão de alunos com deficiência intelectual nas aulas regulares. Softwares educacionais adaptativos - Programas que ajustam automaticamente a dificuldade dos exercícios com base no desempenho do aluno.	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.
T.8	1. Suportes para visualização de textos ou livros. 2. Fixação do papel ou caderno na mesa com fitas adesivas. 3. Engrossadores de lápis ou caneta, que podem ser confeccionados com esponjas ou punhos de bicicleta. 4. Pranchas de madeira ou acrílico fixadas em cadeiras de rodas. 5. Órteses diversas. 6. Softwares especiais de acessibilidade. 7. Adaptações de hardware. 8. Adaptações físicas.	DIVERSOS
T.9	jogos digitais citados incluem: 1. ABC para autista 2. Jade Austim 3. TEAKids 4. Brincando com Ariê - 1 5. Capitão Alberto e o Tesouro do Faraó 6. Chapeuzinho e o Enigma da Floresta	TEA
T.10	Recursos da Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA	TEA
T.11	Leitores de tela - dispositivos ou programas que permitem que o texto em uma tela seja lido em voz alta. Amplificadores de imagem - ferramentas que aumentam a visibilidade de textos ou imagens para pessoas com deficiência visual. Hand Talk - um aplicativo que traduz textos e voz em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Be My Eyes - um aplicativo que conecta pessoas com deficiência visual a voluntários que podem ajudar através de vídeo ao vivo. Bengala Eletrônica - um recurso que auxilia na mobilidade de pessoas com deficiência visual. Pernas Robóticas - dispositivos que ajudam pessoas com deficiências motoras a se locomoverem. Materiais didáticos em Braille - recursos educacionais adaptados para pessoas cegas ou com baixa visão. Audiobooks - livros lidos em formato de áudio, acessíveis a pessoas com dificuldades de leitura. Aplicativos e softwares para comunicação - ferramentas que facilitam a comunicação de pessoas com deficiências.	DIVERSOS
T.12	Realidade Virtual (RV) - promovendo a aprendizagem em	TEA

	Matemática para alunos com TEA . Dispositivos móveis, como smartphones e tablets □ Ambientes imersivos de realidade virtual – Tecnologias Educacionais Digitais e Assistivas -	
T.13	1. Softwares Leitores de Tela - Materiais em Braille - Para a leitura de alunos com cegueira. 2. Pranchas Adaptadas e Placas de Comunicação -. 3. Aplicativos Específicos para a Comunidade Surda: • Hand Talk • VLibras • SENAI Libras • Pedius • Spread Signs • Rybená • Librário 5. Equipamentos como Mouse Adaptado e Ponteiros Materiais Acessíveis em PDF e Slides -	DIVERSOS
T.14	Exergames: Jogos ativos que combinam videogame e exercícios físicos, usados para estimular a interação social e o desenvolvimento motor de estudantes (TEA) , . Console de Jogos (Xbox): Utilizado como plataforma para os exergames, permitindo a execução dos jogos de forma interativa , . Sensor de Movimento (Kinect): Um dispositivo que capta os movimentos dos usuários, permitindo que eles interajam com o jogo através de gestos, contribuindo para a experiência de aprendizado e interação social	TEA
T.15	Displays Braille - Dispositivos que apresentam texto em formato Braille. Vídeo-amplificadores - Equipamentos que ampliam imagens ou textos para facilitar a visualização. Scanner com voz - Dispositivos que digitalizam texto e o transcrevem em áudio. Softwares de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) - Softwares que convertem imagens de textos impressos em texto digital que pode ser lido por sintetizadores de voz. Lupas eletrônicas - Dispositivos que aumentam a imagem de textos ou objetos. Teclado expandido - Teclados adaptados para facilitar a digitação. Calculadora sonora - Calculadoras que fornecem feedback sonoro. Máquina de escrever em Braille - Equipamentos destinados à escrita em Braille. Guias de assinatura - Ferramentas que ajudam na assinatura de documentos. Softwares de alta tecnologia assistiva - Programas que oferecem soluções adaptativas específicas para necessidades de alunos com baixa visão. Kit de lupas manuais - Conjunto de lupas que podem ser usadas manualmente para leitura. Plano inclinado (suporte para livro) - Estrutura usada para apoiar livros em ângulo, facilitando a leitura. Memória tátil - Recursos utilizados para ajudar na identificação de objetos ou informações.	DIVERSOS
T.16	Leitores de Tela: Programas que permitem que pessoas com deficiência visual interajam com o computador, reconhecendo	DIVERSOS

	textos na tela e os apresentando em formato de voz . Softwares de acessibilidade: Incluem programas que são criados para atender às necessidades específicas de usuários com deficiência, possibilitando a interação com computadores e outros dispositivos . Vocalizadores: Dispositivos que produzem voz a partir de texto, utilizados em pranchas de comunicação aumentativa alternativa (CAA) . Equipamentos de entrada e saída: Como síntese de voz e Braille, que ajudam pessoas com deficiência visual a acessar informações em computadores . Teclados modificados ou alternativos: Ferramentas que adaptam a interface do computador para facilitar o uso . Softwares de reconhecimento de voz: Essas aplicações permitem que o usuário emita comandos de voz para interagir com o computador	
T.17	Kit de Recursos - Referente ao fornecimento pelo Ministério da Educação, que atende parcialmente as necessidades de alunos com deficiências físicas . Portactil - Uma tecnologia assistiva baseada em dispositivos móveis, como tablets, combinada com um dispositivo para leitura em Braille, conhecido como Mouse Braille . Recursos de adequação postural - Utilizados na educação especial para melhorar a funcionalidade e a autonomia dos alunos . Comunicação aumentativa - Uma das modalidades de Tecnologia Assistiva que efetua o suporte à comunicação de pessoas com deficiências . Materiais didático-pedagógicos adequados - Refere-se à adaptação de materiais para atender não apenas a método de ensino, mas também à usabilidade para alunos com deficiência . Mobiliário adequado - Mobiliário adaptado para melhor atender as necessidades de alunos com deficiências . Tecnologias de orientação e mobilidade - Recursos que ajudam na locomoção de pessoas com deficiência . Adaptação de veículos, órteses e próteses - Tecnologias que auxiliam a mobilidade e a funcionalidade de pessoas com deficiências	DIVERSOS
T.18	Softwares educativos - Recursos digitais que auxiliam na aprendizagem, proporcionando atividades adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência intelectual . Materiais adaptados - Esta categoria envolve a utilização de diversos recursos pedagógicos de forma a facilitar o aprendizado dos alunos. Programa "Participar" - Um exemplo específico de software educativo utilizado em instituições como APAEs, voltado para contribuir com a aprendizagem de alunos com deficiência	DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
T.19	1. Máquinas de escrever em Braille 2. Computadores com leitores de tela 3. Softwares de leitura de tela 4. Teclados falados 5. Teclados ergonômicos 6. Teclados mini, expandido e colmeia 7. Teclados Braille 8. Apontadores e ponteiros de cabeça 9. Telescópios e lupas (auxílios ópticos) 10. Tela sensível ao toque	DEFICIÊNCIA VISUAL

	11. Softwares de reconhecimento de voz 12. Mouses adaptados 13. Programas de digitalizadores de voz 14. Livros adaptados em Braille ou para baixa visão	
T.20	Comunicação Ampliada e Alternativa (CAA) - Uma abordagem que oferece alternativas para a comunicação de indivíduos autistas que não utilizam a fala articulada ou que apresentam fala não funcional. A CAA utiliza símbolos gráficos, figuras, e pranchas de comunicação . Recursos de comunicação aumentativa e alternativa - Esses recursos são destacados por favorecer o processo comunicativo de alunos autistas que são não-verbais ou têm defasagem na comunicação, permitindo que participem de atividades pedagógicas . Pranchas de comunicação - Utilizadas para facilitar a interação entre professores e alunos autistas, ajudando-os a expressar suas necessidades e se comunicar de forma mais eficaz . Tecnologias de sinais pictográficos - Sistemas que utilizam imagens e símbolos para facilitar a compreensão e comunicação, adaptados para a melhor recepção e expressão do indivíduo autista . Programas de intervenção com CAA - Visando desenvolver habilidades sócio-comunicativas em indivíduos autistas, com uso de símbolos gráficos e outros meios para promover a comunicação eficaz e reduzir comportamentos inadequados . Comunicação assistida - Onde se utilizam instrumentos e recursos externos, como comunicadores e sistemas computadorizados, para ajudar o indivíduo autista a se comunicar .	TEA

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à deficiência intelectual, a adoção de estratégias pedagógicas que utilizam materiais didáticos adaptados, jogos adaptados são citados. Como discutido, a personalização dos recursos, com ênfase em elementos estruturados e ferramentas de acessibilidade como o Chromebook, demonstram a capacidade de propor um ambiente de aprendizado para atender as necessidades específica de cada aluno. Destaca-se a noção de que a educação inclusiva não se limita à presença física dos alunos em sala, mas envolve a adequação contínua dos métodos pedagógicos e dos recursos utilizados.

Além disso, as adaptações físicas e a utilização de dispositivos como órteses, suportes visuais e software de acessibilidade são aspectos importantes para maximizar a funcionalidade e a autonomia. Esses recursos não apenas melhoram a experiência de aprendizado, mas também promovem a autoconfiança dos alunos, permitindo que eles interajam de maneira mais significativa com seu ambiente. Os

estudos também sinalizam que a TA enquanto recursos como leitores de tela, aplicativos de tradução para Libras e ferramentas de comunicação alternativa ~~mostra~~ ~~que~~ a acessibilidade é um direito fundamental e deve ser garantida em todos os níveis educacionais, criando oportunidades iguais para todos os indivíduos.

A TA voltada para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema de crescente relevância em contextos educacionais e sociais. Os trabalhos selecionados destacam as práticas e os recursos que têm sido utilizados para promover a inclusão e mediar a aprendizagem de alunos com autismo.

Uma das principais áreas abordadas é a utilização de ferramentas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), que se mostram cruciais para a expressão e a interação social de pessoas com TEA, enquanto também poderia ser direcionada a outras pessoas que não possuem fala funcional (paralisados cerebrais, por exemplo). Recursos como aplicativos de comunicação, softwares interativos e dispositivos de toque permitem que esses alunos se comuniquem de maneira compreensível, diminuindo as barreiras que podem surgir devido às suas dificuldades de comunicação verbal, por exemplo, a aplicação de ferramentas como "Prancha Fácil" permite que o aluno escolha imagens para formar frases, ajudando na criação de um meio de comunicação mais intuitivo e acessível.

Além disso, nas produções acadêmicas analisadas, são apresentados jogos digitais e exergames que têm sido explorados como recurso de TA, na medida que não apenas servem como ferramentas de entretenimento, mas também como instrumentos educacionais. Esses jogos são frequentemente projetados para estimular a interação social e as habilidades motoras, oferecendo um ambiente de aprendizado seguro e envolvente. A prática de utilizar jogos digitais para o ensino de habilidades sociais e emocionais tem mostrado resultados positivos, pois cria oportunidades para que alunos com autismo pratiquem a interação em um formato que eles acham confortável e acessível.

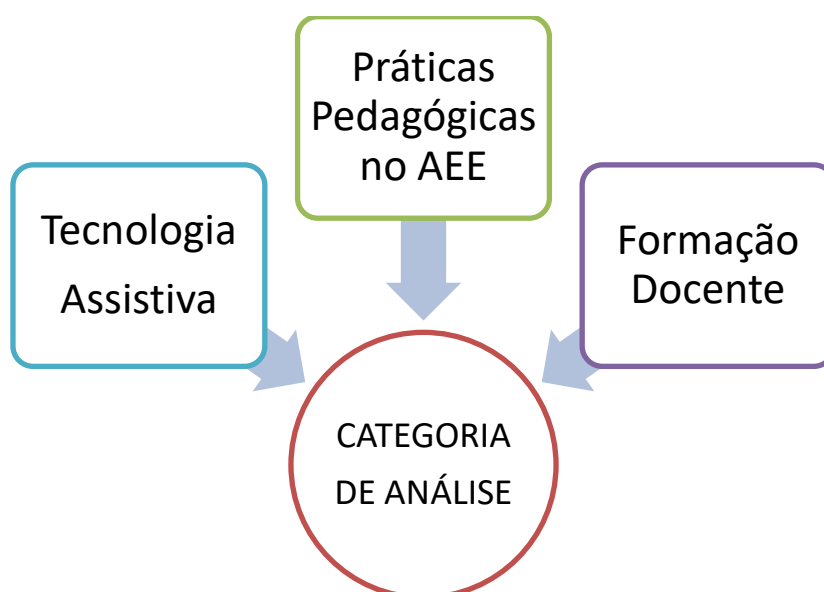
Em suma, a TA para pessoas com autismo é multifacetada e pode impactar positivamente a aprendizagem e a inclusão desses alunos. Os trabalhos que abordam essa temática, destacam a combinação de recursos tecnológicos, formação de educadores e ambientes adaptados como elementos essenciais para garantir que indivíduos com TEA possam participar ativamente do processo educativo e social.

Por fim, a leitura dos estudos evidenciou a importância de categorizar as produções acadêmicas. As categorias empregadas na análise de dados em pesquisas de cunho qualitativo podem ser divididas em preestabelecidas e emergentes, conforme o referencial adotado aqui (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

No que se refere às categorias preestabelecidas, são determinadas antes da coleta de dados fundamentadas em teorias ou hipóteses já existentes. Mesmo que esse tipo de categorização possa resultar em uma análise mais direcionada, ela restringe a possibilidade de identificar novos temas que não se encaixem nas categorias definidas. Por outro lado, as categorias emergentes, se formam a partir do próprio material analisado, permitindo ao pesquisador “revelar” novas perspectivas e compreensões à medida que interage com os dados. Assim, neste estudo se faz a decisão de usar categorias emergentes, o que favoreceu para compreensão contextualizada do fenômeno estudado. Essa categorização permitiu uma visão mais estruturada dos assuntos mais recorrentes apresentados nos estudos e a necessidade de atender o objetivo desta pesquisa.

Assim, a seguir apresento as categorias e intersecções para análise de conteúdo deste estudo, que se dividiu em 3 (três):

Imagem 4: Categorias de análise



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Quadro 24 - Categorias

Práticas Pedagógicas no AEE
• T.1: Cunha, Marleide dos Santos. (2022) - Enfatiza as práticas pedagógicas fundamentais para a inclusão e alfabetização de crianças com deficiência visual. • T.10: Silva, Ana Paula. (2020) - Examina as estratégias de acolhimento e adaptação curricular no AEE. • T.17: Souza, Felipe. (2021) - Analisa as abordagens práticas de ensino para estudantes com TEA no AEE.
Tecnologia Assistiva
• T.2: Oliveira, Raquel. (2019) - Foca na aplicação de tecnologia assistiva em ambientes educativos. • T.5: Pereira, Lucas. (2021) - Estuda como diferentes tecnologias assistivas podem ser integradas ao ensino. • T.18: Martins, Clara. (2020) - Investiga o impacto da tecnologia assistiva nas competências comunicativas de alunos com deficiência.
Formação de Professores
• T.3: Almeida, Roberto. (2018) - Discute a formação contínua de professores para a inclusão de alunos com deficiência. • T.6: Santos, Juliana. (2021) - Analisa a formação de professores no uso de tecnologias assistivas no AEE. • T.8: Ferreira, Vanessa. (2022) - Aborda as competências necessárias para professores atuarem incluindo alunos com TEA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Vale ressaltar que alguns trabalhos exemplificam a natureza multifacetada da pesquisa em práticas pedagógicas envolvendo a TA, pois abordam diferentes aspectos e dimensões que vão além de uma única categoria. Assim foi necessário alocar os trabalhos que não foram mencionados nas categorias apropriadas. Assim, precisei fazer uma segunda divisão dos estudos selecionados:

Quadro 25 – Categorias: Segunda divisão dos trabalhos

Práticas Pedagógicas no AEE
• T.1: Cunha, Marleide dos Santos. (2022) - Enfatiza as práticas pedagógicas fundamentais para a inclusão e alfabetização de crianças com deficiência visual. • T.10: Silva, Ana Paula. (2020) - Examina as estratégias de acolhimento e adaptação curricular no AEE. • T.17: Souza, Felipe. (2021) - Analisa as abordagens práticas de ensino para estudantes com TEA no AEE. • T.4: Lima, Giselle. (2020) - Investiga as práticas pedagógicas inclusivas no ensino de alunos com deficiência intelectual.

- **T.7:** Correia de Paula (2023)- aborda as práticas pedagógicas dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um meio fundamental para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual.
- **T.11:** Barros (2022), a concepção de práticas pedagógicas no (AEE) nesta pesquisa é centrada na adaptação e na inclusão de alunos com deficiência no processo educativo, especialmente durante o ensino remoto emergencial

Tecnologia Assistiva

- **T.2:** Oliveira, Raquel. (2019) - Foca na aplicação de tecnologia assistiva em ambientes educativos.
- **T.5:** Pereira, Lucas. (2021) - Estuda como diferentes tecnologias assistivas podem ser integradas ao ensino.
- **T.18:** Martins, Clara. (2020) - Investiga o impacto da tecnologia assistiva nas competências comunicativas de alunos com deficiência.
- **T.19:** Gomes, Daniel. (2022) - Analisa os recursos de tecnologia assistiva para o ensino de alunos com deficiência visual.

Formação de Professores

- **T.3:** Almeida, Roberto. (2018) - Discute a formação contínua de professores para a inclusão de alunos com deficiência.
- **T.6:** Santos, Juliana. (2021) - Analisa a formação de professores no uso de tecnologias assistivas no AEE.
- **T.8:** Ferreira, Vanessa. (2022) - Aborda as competências necessárias para professores atuarem incluindo alunos com TEA.
- **T.20:** Rocha, Mariana. (2021) - Explora a formação inicial de professores e sua relação com a prática pedagógica inclusiva.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

5.1 DIMENSÕES DA ANÁLISE: CATEGORIAS E INTERSECÇÕES

A pesquisa sobre práticas pedagógicas envolvendo a TA destaca a importância de explorar as categorias e intersecções que surgem das análises. Essas categorias ajudam a entender a relação entre TA, práticas pedagógicas no AEE e formação docente. Ao enfatizar essas intersecções, pretende-se estruturar as informações coletadas e fomentar uma reflexão crítica sobre a conexão e influência entre diferentes aspectos da EE na perspectiva inclusiva, enriquecendo o debater. Nas seções a seguir, irei apresentar as categorias.

Práticas Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado

A concepção de Práticas pedagógicas nos 20 trabalhos selecionados para a pesquisa revela uma abordagem diversificada e integrada ao AEE, enfatizando a importância da TA na construção de um ambiente inclusivo. As práticas pedagógicas

são entendidas como estratégias que devem ser adaptadas às necessidades e potencialidades de cada aluno, promovendo um ensino que respeite a diversidade e favoreça a participação plena dos estudantes com deficiência.

A primeira categoria intitulada **Práticas Pedagógicas no AEE**, teve como objetivo examinar como os aspectos de estratégias de apoio individualizado, avaliação de métodos pedagógicos, práticas envolvendo a T.A foram tratados nas produções acadêmicas analisadas. Os principais autores que foram destacados na abordagem conceitual deste tema incluem **Bock, A. dos S. e Nuernberg, A. F. (2018)**, **Mantoan, M. T. (1996)**, **Franco, G. (2015)**, **Caiado, R. (2013)**, **Bersch, R. (2006; 2008)** e **Passerino, L. C. (2011)**.

No trabalho de Cunha (2022), as práticas pedagógicas são destacadas como essenciais para a alfabetização de crianças com deficiência visual, enfatizando a importância de métodos adaptativos que respeitem as particularidades dos alunos.

No trabalho **T.1** as práticas pedagógicas são abordadas como fundamentais para a inclusão e alfabetização de crianças com deficiência visual, destacando a interação entre educadores e alunos e a importância da utilização de recursos de tecnologia assistiva. A autora enfatiza que “a prática do professor do AEE mostra a forma como os recursos de TA são estruturantes para que de fato o processo de alfabetização atinja o objetivo esperado” (Cunha, 2022, p. 136). Essa abordagem ressalta a necessidade de capacitação contínua dos professores e uma adaptação dos métodos, Silva (2020) apresenta um olhar sobre as estratégias de acolhimento e adaptação curricular, destacando como a personalização do ensino pode facilitar a integração dos alunos no ambiente escolar regular. Essa perspectiva é aprofundada por Souza (2021), que analisa abordagens práticas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sublinhando a necessidade de um ensino que leve em conta as especificidades dessa população.

Por último, Lima (2020) investiga as práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos com deficiência intelectual, reforçando a importância de um ensino que promova a participação ativa e a valorização das habilidades individuais de cada estudante. Essa coletânea de estudos demonstra que, para que a inclusão seja genuína, é fundamental desenvolver e implementar práticas pedagógicas que sejam ao mesmo tempo diversificadas AEE.

No trabalho **T.4**, de Wagner Kirmse Caldas, a tecnologia assistiva (TA) é concebida como um conjunto de recursos e ferramentas que visam facilitar o aprendizado e a inclusão de alunos com deficiência, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A TA abrange não apenas dispositivos tecnológicos, como softwares e equipamentos adaptados, mas também ferramentas educacionais que podem ser utilizadas no cotidiano escolar, permitindo que esses alunos acessem o conteúdo de forma equitativa. A pesquisa destaca a importância da formação dos professores para o uso efetivo dessas tecnologias, enfatizando que, para além da disponibilização dos recursos, é fundamental que os educadores compreendam seu funcionamento e apliquem metodologias que integrem a TA à prática pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficiente. No texto, é mencionado que "a mediação instrumental para a atribuição de sentidos e aos fenômenos do meio, e para a busca de 'rotas alternativas' para a construção de conhecimentos, encontra na Tecnologia Assistiva um forte aliado" (Caldas, 2015, p. 85) e que "o computador é um poderoso instrumento que pode ser colocado a serviço da educação" (CALDAS, 2015, p. 162).

No trabalho **T.7**, a autora, Correia de Paula, aborda as práticas pedagógicas dentro do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um meio fundamental para promover a inclusão de alunos com deficiência intelectual. Ao longo da pesquisa, algumas concepções-chave são enfatizadas:

Abordagem Personalizada: "As práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas com aluno com Deficiência Intelectual necessitam ser constantemente avaliadas também trabalhadas conforme as especificidades de cada aluno" (Correa de Paula, 2023, p. 64).

Integração de Tecnologias Assistivas: "As tecnologias assistivas devem ser utilizadas como aliadas no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os alunos com deficiência intelectual tenham acesso às informações e ferramentas que facilitam sua inclusão" (Correa de Paula, 2023, p. 95).

Acessibilidade e Adaptação Curricular: "É perceptível nos espaços escolares as dificuldades do acesso à aprendizagem por aqueles que têm algum tipo de

deficiência, no entanto, é possível a escola ofertar uma aprendizagem de qualidade utilizando metodologias diferenciadas" (Correa de Paula, 2023, p. 64).

A autora busca destacar a importância de um sistema educacional inclusivo e equitativo, enfatizando a necessidade de formação adequada para professores e a adaptação das práticas pedagógicas. Seu objetivo é sensibilizar educadores, gestores e famílias sobre a responsabilidade coletiva de garantir acesso à educação de qualidade para todos os alunos. Além disso, ao abordar a TA, a autora ilustra como essas ferramentas podem personalizar o ensino e promover a autonomia dos alunos com deficiência, contribuindo para um ambiente escolar que valorize a diversidade e respeite as individualidades.

No **T.11** (Barros, Izeth Nascimento.2022), a concepção de práticas pedagógicas no (AEE) nesta pesquisa é centrada na adaptação e na inclusão de alunos com deficiência no processo educativo, especialmente durante o ensino remoto emergencial. Essa abordagem busca atender às necessidades específicas desses alunos, garantindo que eles tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa. No desdobramento da pesquisa, a autora pontua principais aspectos desta concepção incluem **Formação Continuada; Uso de Tecnologias: Práticas Inovadoras: Integração com a Família:**

Quadro 25 - Recorte de citações do trabalho 11.

- “É preciso que as instituições de ensino formem os professores de forma contínua e que considere as suas individualidades, pois, normalmente, seguem sempre da mesma forma, desconsiderando as especificidades de cada um” (Barros, 2022, p. 57) .
- “As políticas de inclusão brasileira demonstram cada vez mais que as TDIC e Tecnologia Assistiva vêm ganhando espaço no ambiente escolar e, sem dúvida, têm sido fundamentais para contribuir no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com deficiência” (Barros, 2022, p. 55) .
- “É necessário, antes de tudo, uma transformação na postura, nas atitudes e na mentalidade dos professores e de toda comunidade escolar, de tal forma que estes aprendam prioritariamente a lidar e conviver com as diferenças” (Barros, 2022, p. 45) .
- “Então, começou-se a idealizar um e-book que trouxesse informações práticas de inclusão nos processos de ensino e de aprendizagem, assim, como a necessidade de formação continuada para os professores da Educação Básica” (Barros, 2022, p. 144)

Fonte: Elaborado pela autora

A autora Barros (2022), ao abordar a educação inclusiva e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica, revela uma intencionalidade clara de promover reflexões críticas sobre os desafios

enfrentados durante a pandemia da Covid-19. Sua discussão não apenas enfatiza as lacunas na formação dos professores e na infraestrutura das escolas, mas também destaca a importância das práticas pedagógicas inclusivas para atender a diversidade dos alunos. Barros busca, portanto, fortalecer a conscientização sobre a necessidade de uma formação continuada e do uso adequado das TDIC como instrumentos essenciais para garantir o aprendizado equitativo, defendendo que a inclusão deve ser uma realidade efetiva nas instituições de ensino. Essa abordagem visa contribuir para a construção de um ambiente educacional que respeite e valorize cada estudante, independentemente de suas particularidades.

No trabalho **T.20**, a autora Emília Lucas Ribeiro (2013) enfatiza a importância de práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que sejam fundamentadas em uma formação docente adequada e que favoreçam a inclusão real dos alunos autistas. Ela afirma que "as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo o uso de estratégias diversificadas que considerem as características únicas de cada aluno" (Ribeiro, 2013, p. 69). Além disso, Ribeiro ressalta que "a inclusão vai além do cumprimento de normativas legais, requerendo um comprometimento efetivo da equipe pedagógica para criar um ambiente educacional que respeite e atenda às necessidades de todos os alunos" (Ribeiro, 2013, p. 72). Essa visão reflete uma abordagem que busca garantir que o aprendizado seja verdadeiramente acessível e significativo para os alunos com autismo.

5.1.2 Tecnologia Assistiva

Nesta etapa, analisei as concepções de Tecnologia Assistiva (TA) presentes nos trabalhos acadêmicos (**T.2**, **T.5**, **T.18**, **T.8** e **T.19**), a partir da leitura das dissertações e teses selecionadas, identifico os impactos da TA no contexto educacional, refletindo sobre suas influências nas práticas dos docentes no AEE.

No trabalho **T.2**, de Vera Lúcia de Oliveira Ralin (2022), a tecnologia assistiva é apresentada como um instrumento crucial para a inclusão escolar, sendo definida como um conjunto de recursos que facilitem o acesso à educação para alunos com deficiência. A autora destaca a urgência da capacitação dos professores no uso dessas tecnologias, afirmando que "a maioria dos professores sabe da existência do recurso, mas nunca viu ou utilizou" (Ralin, 2022, p. 39). Além disso, ela ressalta que

"as tecnologias digitais e assistivas não servem somente ao ensino remoto", enfatizando a importância de sua integração nas práticas pedagógicas cotidianas (Ralin, 2022, p. 129). Em sua tese intitulada, *A formação de professores do atendimento educacional especializado pela via da reflexão ação em tempos de pandemia*, a autora faz uso dos teóricos Galvão e Bersch para discutir a relevância das tecnologias assistivas no contexto da educação inclusiva. Ralin (2022, p. 40) destaca a necessidade de formação específica para que professores consigam aplicar efetivamente esses recursos no atendimento a alunos com deficiência, enquanto Bersch (2022, p. 58) complementa a discussão ao abordar práticas educativas e a importância da implementação dessas tecnologias. A articulação entre as contribuições desses teóricos e a análise de Ralin fornece uma base sólida para compreender o impacto da T.A no processo formativo de educadores, especialmente em tempos de pandemia.

No trabalho **T.4**, de Wagner Kirmse Caldas, a tecnologia assistiva (TA) é concebida como um conjunto de recursos e ferramentas que visam facilitar o aprendizado e a inclusão de alunos com deficiência, especialmente aqueles com necessidades educacionais especiais. A TA abrange não apenas dispositivos tecnológicos, como softwares e equipamentos adaptados, mas também ferramentas educacionais que podem ser utilizadas no cotidiano escolar, permitindo que esses alunos acessem o conteúdo de forma equitativa. A pesquisa destaca a importância da formação dos professores para o uso efetivo dessas tecnologias, enfatizando que, para além da disponibilização dos recursos, é fundamental que os educadores compreendam seu funcionamento e apliquem metodologias que integrem a TA à prática pedagógica, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficiente. No texto, é mencionado que "a mediação instrumental para a atribuição de sentidos e aos fenômenos do meio, e para a busca de 'rotas alternativas' para a construção de conhecimentos, encontra na Tecnologia Assistiva um forte aliado" (Caldas, 2015, p. 85) e que "o computador é um poderoso instrumento que pode ser colocado a serviço da educação" (Caldas, 2015, p. 162).

No trabalho **T.8** de Marcelo Rodrigues de Moraes, a concepção de tecnologia assistiva é entendida como um conjunto de recursos que visa superar barreiras enfrentadas por alunos com deficiências, promovendo sua inclusão no ambiente

educacional. Moraes destaca que "a tecnologia assistiva deve ser utilizada como um apoio para a autonomia do aluno, auxiliando na participação ativa e na realização de tarefas educacionais" (Moraes, 2022, p. 9). Além disso, ele enfatiza a necessidade de uma formação adequada para os professores, mencionando que "as fragilidades no uso da tecnologia assistiva estão ligadas à formação inicial e continuada dos docentes" (Moraes, 2022, p. 5).

A concepção de Tecnologia Assistiva no trabalho **T.19** é apresentada como um recurso fundamental para a construção do conhecimento de estudantes com deficiência visual que frequentam Salas de Recursos Multifuncionais. A área da TA é abordada não apenas como uma simples ferramenta, mas como uma abordagem que integra as Tecnologias de Informação e Comunicação, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e acessível. O trabalho investiga as metodologias e práticas utilizadas pelos educadores para implementar essas tecnologias, destacando sua contribuição significativa para o aprendizado e a participação ativa desses alunos no processo educativo, evidenciando, assim, o papel vital da TA na promoção da igualdade de acesso à educação.

Formação Docente

Nesta etapa, será analisada a concepção de formação docente nos trabalhos T.3, T.6, T.13, T.14, T.15 e T.20. Esses estudos oferecem perspectivas valiosas sobre as práticas e abordagens relacionadas à formação de professores, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das competências necessárias para a atuação docente eficaz em ambientes diversos e inclusivos. A análise desses trabalhos permitirá uma reflexão crítica sobre os desafios enfrentados pelos educadores e as implicações de suas formações na qualidade da educação oferecida.

No trabalho **T.3**, de Francisca Maria G. C. Soares (2016), a concepção de formação docente é entendida como um processo contínuo e colaborativo, essencial para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. A autora enfatiza que "a formação dos professores deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo a problematização e reflexão sobre a prática pedagógica" (Soares, 2016, p. 51). Esse entendimento aponta para a necessidade de

que os educadores estejam capacitados para desenvolver estratégias que favoreçam a apropriação de conteúdos acadêmicos pelos alunos com TEA, reforçando que "intervenções adequadas podem favorecer o processo de inclusão escolar" (Soares, 2016, p. 50). Assim, a formação docente se configura não apenas como um aprimoramento profissional, mas como um compromisso ético e social em garantir a educação inclusiva e de qualidade.

No trabalho **T.6**, de Eromi Izabel Hummel, a concepção de formação docente é abordada com ênfase na importância de uma preparação contínua e multidimensional dos professores que atuam em salas de recursos multifuncionais. A autora argumenta que "a formação dos professores para o uso de recursos de tecnologia assistiva deve ser um processo sistematizado e contínuo" (Hummel, 2012, p. 40), destacando que essa formação deve contemplar não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos, promovendo práticas que viabilizem a inclusão efetiva dos alunos com deficiência. Hummel (2012, p. 21) menciona ainda que "a promoção de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva é fundamental para que os professores se sintam apoiados e capacitados na utilização dessas tecnologias", sublinhando a relevância de um suporte institucional sólido nesse processo formativo. Assim, a pesquisa defende que a formação docente deve ser compreendida como um contínuo desenvolvimento de competências e habilidades, cruciais para a prática educacional inclusiva.

De acordo com Ilma Rodrigues de Souza Fausto no seu trabalho **T.13** intitulado "A Infobetização Dos Profissionais Da Educação Para O Uso Das Tecnologias Assistivas Em Sala De Aula: Uma abordagem Formativa", enfatiza a formação docente como um processo contínuo e integral, que vai além da simples transmissão de conteúdos, sendo essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e críticas. Nesse contexto, é destacado que "a formação de professores deve contemplar não apenas o domínio das disciplinas específicas, mas também a capacitação para lidar com as diversidades das novas realidades educacionais" (Ilma, 2021, p. 35). Além disso, reforça que os educadores precisam estar preparados para enfrentar os desafios da inclusão, uma vez que "os docentes precisam ser preparados para atuar em um cenário onde a inclusão e a diversidade sejam princípios fundamentais" (Ilma, 2021, p. 42). Assim, o trabalho defende que é crucial que os

programas de formação docente incluam tanto o conhecimento teórico quanto experiências práticas que promovam a empatia e a compreensão das necessidades específicas de todos os alunos.

No trabalho **T.15**, de Larissa Maria Vitor Dourado (2019) defende a importância de uma formação docente adequada e continuada para que os professores possam atender às necessidades dos alunos com baixa visão de maneira eficaz. Ela destaca que “a prática pedagógica ocorre por meio de conhecimentos específicos, ações e saberes sobre a profissão que exerce” (Dourado, 2019, p. 77). Além disso, menciona que “apenas 5,5% dos professores da educação básica possuem formação continuada na área” (Dourado, 2019, p. 77), indicando uma lacuna significativa na preparação desses profissionais. Para garantir que os docentes estejam aptos a atuar em um ambiente inclusivo, é fundamental que tenha “como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Dourado, 2019, p. 77). A autora ressalta a necessidade de um suporte formativo que considere as especificidades da educação inclusiva, contribuindo assim para uma prática mais efetiva na mediação do ensino e aprendizagem.

T.14 foca na interação social por meio de recursos tecnológicos, o que o vincula tanto à categoria de práticas pedagógicas quanto à de Tecnologia Assistiva. No trabalho **T.20**, a autora Emília Lucas Ribeiro (2013) enfatiza a importância de práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) que sejam fundamentadas em uma formação docente adequada e que favoreçam a inclusão real dos alunos autistas. Ela afirma que “as práticas pedagógicas devem ser flexíveis e adaptáveis, permitindo o uso de estratégias diversificadas que considerem as características únicas de cada aluno” (Ribeiro, 2013, p. 69). Além disso, Ribeiro ressalta que “a inclusão vai além do cumprimento de normativas legais, requerendo um comprometimento efetivo da equipe pedagógica para criar um ambiente educacional que respeite e atenda às necessidades de todos os alunos” (Ribeiro, 2013, p. 72). Essa visão reflete uma abordagem que busca garantir que o aprendizado seja verdadeiramente acessível e significativo para os alunos com autismo.

Ao explorar as três categorias de análise — Práticas Pedagógicas, Tecnologia Assistiva (TA) e Formação Docente — é possível concluir que a intersecção entre

essas dimensões é crucial para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. As Práticas Pedagógicas, quando articuladas com a TA, revelam-se como ferramentas essenciais para a adaptação do ensino às necessidades específicas dos alunos, especialmente aqueles com deficiência. Paralelamente, a Formação Docente emerge como um elemento vital para que os docentes atuantes no AEE possam utilizar área da TA em suas abordagens pedagógicas, fortalecendo que os conceitos de inclusão e diversidade sejam incorporados no cotidiano escolar.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O IMPACTO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas envolvendo a Tecnologia Assistiva (TA) por docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE) revelam-se essenciais para promover um ambiente educacional inclusivo e eficaz. A pesquisa realizada avaliou as produções acadêmicas disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo geral de distinguir o que essas produções indicam sobre as práticas pedagógicas que utilizam a TA no AEE entre 2012 e 2023.

Os resultados demonstraram que o objetivo geral da pesquisa foi atingido ao identificar e analisar as estratégias e propostas pedagógicas que incorporam a TA, ressaltando a importância da formação contínua dos docentes nesta área de conhecimento de forma que se amplie a acessibilidade e a autonomia dos alunos. A investigação também destacou os desafios enfrentados na implementação dessas práticas, como a falta de recursos e capacitação, que demandam atenção especial das políticas públicas.

Os estudos analisados demonstram que a área da TA oferece possibilidades para ampliar a acessibilidade e a autonomia dos alunos, proporcionando uma participação ativa no ambiente educacional. No entanto, a implementação de práticas pedagógicas que integram a TA no AEE enfrenta desafios consideráveis. A falta de formação específica dos docentes, somada à escassez de recursos e apoio institucional, são obstáculos recorrentes observados nas pesquisas. Essa limitação reflete a necessidade urgente de políticas públicas que priorizem o desenvolvimento de programas de formação continuada para professores.

A leitura e análise das produções acadêmicas também possibilitou perceber as metodologias ativas, como a gamificação e o uso de exergames, para motivar e engajar os alunos no aprendizado. Essas metodologias, em conjunto com o TA, possibilitam a criação de ambientes de ensino mais dinâmicos às necessidades específicas dos alunos, particularmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência visual.

É importante ressaltar que a TA, quando utilizada de maneira contextualizada e ajustada às características individuais de cada sujeito, mostra-se uma aliada poderosa para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos estudos analisados, o uso personalizado de TA, especialmente em salas de recursos multifuncionais, promoveu avanços no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, evidenciando a necessidade de uma abordagem flexível que considere as especificidades de cada contexto.

Os resultados também sugerem que, apesar das dificuldades antecipadas pelos professores ao implementar a TA, muitos relatam uma evolução positiva em sua prática pedagógica. Esse avanço é particularmente evidente em docentes que recebem formação continuada e apoio técnico, o que demonstra a importância de formação continuada sobre a TA em contextos educacionais.

Outro aspecto destacado nas pesquisas é a importância da adaptação curricular e das flexibilizações necessárias para integrar a TA nas práticas pedagógicas em algumas situações. As adaptações permitem que os conteúdos sejam ajustados às necessidades específicas dos alunos, promovendo uma experiência de aprendizagem mais significativa.

Os resultados também apontam para o impacto positivo da Tecnologia Assistiva na socialização dos estudantes. Ao fornecer formas de comunicação e interação, a TA facilita o desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo a inclusão desses alunos em atividades colaborativas e sociais dentro e fora da escola, o que é essencial para a autonomia do sujeito.

Entretanto, para que a área da TA seja amplamente aproveitada, é necessário que os gestores escolares compreendam a importância dessa área do conhecimento e estejam comprometidos com sua implementação.

As limitações apontadas nos estudos sugerem áreas importantes para pesquisas futuras, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à adaptação curricular em diferentes contextos. A investigação adicional sobre o impacto dos programas de formação em TA e a análise de estratégias de adaptação curricular podem contribuir para superar as barreiras ainda presentes no uso da TA no AEE.

Para além dos desafios operacionais e formativos, a consolidação das práticas pedagógicas com TA requer a discussão ampla de políticas educacionais que priorizem a área de conhecimento da TA nas escolas públicas.

É importante destacar que o uso de TA no AEE é um campo em evolução, que exige formação constante, adaptação às novas necessidades educacionais e contextos dos alunos. Esse aspecto foi abordado em diversas publicações acadêmicas analisadas neste estudo, que destacam a necessidade de atualização conforme os avanços científicos e as mudanças nas necessidades específicas dos estudantes com deficiências ou mobilidade reduzida.

Por fim, esta pesquisa aponta para a necessidade de investimentos em infraestrutura nas escolas, pois a ausência de recursos materiais e de um ambiente adequado exige a utilização da TA nas práticas pedagógicas. A existência de espaços adequados para o uso da TA é fundamental para que os docentes do AEE possam atender às demandas dos alunos público-alvo da educação especial.

Desta forma, práticas pedagógicas envolvendo a TA no AEE requer uma abordagem que inclui formação continuada dos professores, políticas públicas de apoio, colaboração multidisciplinar e envolvimento da família e da comunidade

Em conclusão, a área da TA se confirma como um elemento importante para a construção de um ambiente educacional inclusivo, que respeite e valorize a diversidade dos sujeitos e ofereça oportunidades reais de aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. R. A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas. **12º Encontro Nacional de didática e prática de ensino**. Curitiba, 2004. Disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/tecnologias-assistivas/medias/files/palestraclaudio.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

BAPTISTA, C. R. Políticas públicas, educação especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100407. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BERSCH, R. **Tecnologias assistivas na educação**. São Paulo: Pearson, 2014.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 02 jun. de 2022.

BOCK, G. L. K. et al. **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Santa Catarina, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/346966479_Livro_Estudos_da_deficiencia_anticapacitismo_e_emancipacao_social-BOCK_et_al. Acesso em: 18 jun. 2023.

BOCK, G. L. K; NUERNBERG, A. H. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: **Congresso de Educação Básica**, 8. 2018, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, 2018. p. 1-10. Disponível em: <https://adeserracatarinense.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Concep%C3%A7%C3%B5es-de-defici%C3%Aancia-e-as-implica%C3%A7%C3%B5es-nas-pr%C3%A1ticas-pedagogicas.pdf>. Acesso em: 22/09/2023.

BRASIL, 2007c. **Decreto nº 6214**, de 26 de setembro de 2007. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso [...], e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm#view. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL, 2008b. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado [...], e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D657.htm. Acesso em: 30 nov. 2022

BRASIL. **Decreto n.º 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm.

Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.480**, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/OrganizaEscolar2012/OrganizaEscolar2012.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Documento Orientador Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC; SECADI; DPEE, 2012.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, p.55, 2010. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 28/08/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 10.048, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília.

BRASIL. Lei nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília.

BRASIL. MCTI reinstala Comitê de Tecnologia Assistiva e anuncia R\$ 46 milhões em investimentos. **Gov.com.br**, 17 ago. 2023, 14:22. Disponível em: <https://www.gov.br/mcti/pt-br/acompanhe-o-mcti/noticias/2023/08/mcti-reinstala-comite-de-tecnologia-assistiva-e-anuncia-r-46-milhoes-em-investimentos>. Acesso em: 25/10/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 maio 2023.

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

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTO, B. R.; YAZBEK, M. C.; RAICHELIS, R. **A política nacional de assistência social e o SUAS: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos**. In: COUTO, Berenice Rojas et al. (Org.). O sistema único de assistência social no Brasil: uma realidade em movimento. São Paulo: Cortez, 2010. p. 32-65.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/kwqV8zpzMbXJQH7HsTmjys/#>. Acesso em: 28 nov. 2023.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

EVARISTO, C. Nasci rodeada de palavras. [Entrevista concedida a] Esdras Soares e Tereza Ruiz. **Escrevendo o Futuro**. 09 de ago. de 2017. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/entrevistas/artigo/2402/nasci-rodeada-de-palavras>. Acesso em: 10 out. 2023.

FERNANDES, S.; ROSA, M. O uso da tecnologia assistiva no atendimento educacional especializado. **Educação em Revista**, v. 34, n. 2, 2018.

FINKLER, L.; Dell'Áglio, D. D. (2018). **O caso Ação Rua: intervenções com crianças, adolescentes e suas famílias**. Revista De Psicologia, 9 (1), 107–116. Recuperado de <https://periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/20525>

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2016.

FREIRE, A. M. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723767>. Acesso em: 15 set. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 39. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2009.

GALVÃO FILHO, T. A Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/noticias/livro2.htm>. Acesso em: 15 set. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009b. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10563/1/Tese%20Teofilo%20Galvao.pdf>. Acesso em: 20 set. 2023.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, MARIA HELENA. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação e Realidade*, v. 46, p. 1-21, 2021. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10. reimpr. São Paulo: EPU, 2007

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**. Campinas, SP: LEPED/FE/UNICAMP, 1996.

MIRON, K. T. S.; SCHARDOSIM, C. R. Estado do Conhecimento: um mapeamento de estudos sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**, 35, e48/1–18. <https://doi.org/10.5902/1984686X69851.2022>

MOROSINI, M. C. Estado do Conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 27 set. 2023.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. A. **Estado do conhecimento**. Curitiba: CRV, 2021.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação em Pauta 2024**: Desafios da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Brasil. DUTRA, Claudia Pereira (Org.). Brasília: OEI, 2024. 340p. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2025/02/educacao-em-pauta-1.pdf>. Acesso: 11.03.25.

PASSERINO, L. M. Salas de Recursos, Tecnologia Assistiva e Processos de Inclusão Escolar a partir da perspectiva sócio-histórica. In: MORAIS, S. C. (Org.). **Educação**

inclusiva: diferentes significados. Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 67-77. Disponível em: https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/tecnologias-assistivas/medias/files/Salas%20de%20Recursos_artigo_2011.pdf. Acesso em: 20/09/2023

PASSERINO, L. A Tecnologia Assistiva na política pública brasileira e a formação de professores: que relação é essa? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015, p. 189-204.

RIZOTTI, M. L. A. Centro de referência especializado de assistência social (CREAS): **a proposição de garantir atenção à situação de risco vulnerabilidade.** In: MENDES, Jussara Maria Rosa; PRATES, Jane Cruz; AGUINSKY, Beatriz Gershenson. O sistema único de assistência social: as contribuições à fundamentação e os desafios de implantação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 1-269.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em : http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416x2006000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12/09 2023.

ROSA, M. P. da. **Práticas pedagógicas articuladas entre ensino comum e educação especial:** possibilidades de acesso ao currículo. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, RS: UFSM, 2022.

SALES, L. M. de M.; LIMA, Martônio de M. B.; ALENCAR, Emanuela C. O. de. 2008. A mediação como meio democrático de acesso à justiça, inclusão e pacificação social – A experiência do projeto casa de mediação comunitária de Parangaba. Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** o paradigma do século 21. Revista Inclusão, ano I – n. 1, out., p. 19-23, 2005.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

SOUZA, M.T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. **Revisão integrativa: o que é e como fazer** . Einstein, v.8, n.1, pág. 102-106, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

TRISTAO, A. M. D.; FACHIN, G. R. B.; ALARCON, O. E. **Sistema de classificação facetada e tesaurus:** instrumentos para organização do conhecimento. Ci. Inf., Brasília, v. 33, n. 2, p. 161-171, ago. 2004.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. Tradução e revisão técnica: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular. Trabalho original publicado em 1898-1934.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Marília, set.-dez. 2007, v. 13, n. 3, p. 399-414.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Fundamentos de defectologia. Tomo V. trad. Júlio Guilherme Blanck: Madrid: Visor Dist. S.A.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZERBATO, A. P. y MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação. UNISINOS** [online]. 2018, vol.22, n.2, pp.147-155. ISSN 2177-6210. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 20/10/2023.

1 APÊNDICE A- TIPOS DE TA, CLASSIFICAÇÃO CONFORME BERCH (2013)

Auxílios para a vida diária e vida prática		
 Aranha mola para fixação da caneta.  Engrossadores de lápis.	Materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras ou facilitam o cuidado de pessoas em situação de dependência de auxílio, nas atividades como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais.	São exemplos os talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio etc. Também estão incluídos nesta categoria os equipamentos que promovem a independência das pessoas com deficiência visual na realização de tarefas como: consultar o relógio, usar calculadora, verificar a temperatura do corpo, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas, cozinhar, identificar cores e peças do vestuário, verificar pressão arterial, identificar chamadas telefônicas, escrever etc.
Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)		
 Pranchas dinâmicas de comunicação no tablet.	Destinada a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar, escrever e/ou compreender. Recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica (BLISS, PCS e outros), letras ou palavras escritas, são utilizados; pelo usuário da CAA para expressar suas questões, desejos, sentimentos, entendimentos.	Prancha de comunicação impressa; vocalizadores de mensagens gravadas; prancha de comunicação gerada com o software Boardmaker SDP no equipamento EyeMax (símbolos são selecionados pelo movimento ocular e a mensagem é ativada pelo piscar) e pranchas dinâmicas de comunicação no tablet.

Recursos de acessibilidade ao computador



Sistema EyeMax para controle do computador com

Conjunto de hardware e software especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais (visuais e auditivas), intelectuais e motoras. Inclui dispositivos de entrada (mouses, teclados e acionadores diferenciados) e dispositivos de saída (sons, imagens, informações táteis).

São exemplos de dispositivos de entrada os teclados modificados, os teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, software de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais (pensamento), órteses e ponteiras para digitação, entre outros.

Sistemas de controle de ambiente

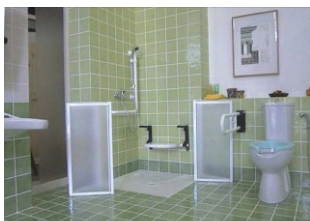


Representação esquemática de controle de ambiente a partir do controle remoto.

Através de um controle remoto as pessoas com limitações motoras, podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos como a luz, o som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros, localizados em seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.

As casas inteligentes podem também se autoajustar às informações do ambiente como temperatura, luz, hora do dia, presença de ou ausência de objetos e movimentos, entre outros. Estas informações ativam uma programação de funções como apagar ou acender luzes, desligar fogo ou torneira, trancar ou abrir portas.

Projetos arquitetônicos para acessibilidade



Projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, funcionalidade e mobilidade a todas as pessoas, independentemente de sua condição física e sensorial.

Adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, através de rampas, elevadores, adequações em banheiros, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas.

Órteses e próteses



Próteses de

Próteses são peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo.

Órteses são colocadas junto a um segmento corpo, garantindo-lhe um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. São normalmente confeccionadas sob medida e servem no auxílio de mobilidade, de funções manuais (escrita, digitação, utilização de talheres, manejo de objetos para higiene pessoal), correção postural, entre outros.

Adequação Postural



Módulo postural em cadeira de rodas.

Um projeto de adequação postural diz respeito à seleção de recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal.

Indivíduos que utilizam cadeiras de rodas serão os grandes beneficiados da prescrição de sistemas especiais de assentos e encostos que levem em consideração suas medidas, peso e flexibilidade ou alterações musculoesqueléticas existentes.

Recursos que auxiliam e estabilizam a postura deitada e de pé também estão incluídos, portanto, as almofadas no leito ou os estabilizadores ortostáticos, entre outros, fazem parte deste grupo de recursos da TA.

Auxílios de mobilidade		
 Cadeiras de rodas motorizadas.	Recursos utilizados para auxiliar na mobilidade dos sujeitos.	A mobilidade pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, scooters e qualquer outro veículo, equipamento ou estratégia utilizada na melhoria da mobilidade pessoal.
Auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil		
 Lupa	Equipamentos que visam à independência das pessoas com deficiência visual na realização de tarefas diárias.	Auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas; os softwares ampliadores de tela. Material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, software OCR em celulares para identificação de texto informativo etc.
Auxílios para melhorar a função auditiva e recursos utilizados para traduzir os conteúdos de áudio em imagens, texto e língua de sinais.		
 Aparelho auditivo.	Equipamentos que visam à independência das pessoas com deficiência auditiva na realização das tarefas diárias.	Auxílios que incluem vários equipamentos (infravermelho, FM), aparelhos para surdez, sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, software que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada. Livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais. Sistema de legendas (close-caption/subtitles). Avatares LIBRAS.

Mobilidade em veículos		
 Adequações no automóvel para dirigir somente com as mãos.	São adaptações realizadas em veículos automotores para auxiliar no deslocamento da pessoa com deficiência	Acessórios que possibilitam uma pessoa com deficiência física dirigir um automóvel, facilitadores de embarque e desembarque como elevadores para cadeiras de rodas (utilizados nos carros particulares ou de transporte coletivo), rampas para cadeiras de rodas, serviços de autoescola para pessoas com deficiência.
Esporte e Lazer		
	Recursos que favorecem a prática de esporte e participação em atividades de lazer.	Cadeira de rodas/basquete, bola sonora, auxílio para segurar cartas e prótese para escalada no gelo.

Fonte: Bersch (2013, p. 58), adaptado pela autora.

APÊNDICE B- PROTOCOLO PARA ELABORAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE BUSCA¹⁴

1 IDENTIFICAÇÃO

Nome	Fernanda Carpes de Mello Dias	
E-mail	carpesdemellofernanda@gamil.com	
(x) Pós-Graduação	Curso: Mestrado em Educação- IFC/CAM Ano: 2024	(x) Mestrado () Doutorado () Especialização
(x) Orientador (a)	Magali Dias de Souza	

2 QUESTÃO/PROBLEMA DE PESQUISA*

O que mostram as produções acadêmicas no contexto brasileiro, referente as práticas pedagógicas envolvendo TA de docentes que atuam no AEE?

2.2 OBJETIVOS DA PESQUISA (GERAL E ESPECÍFICOS) *

OBJETIVO GERAL:

¹⁴ Protocolo tendo como referência o protocolo elaborado pela Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (BU/UFSC), disponibilizado no site: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201414>

Distinguir, a partir de um Estado do Conhecimento, o que mostram as produções acadêmicas de dissertação e teses, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sobre as práticas pedagógicas que envolvem a Tecnologia Assistiva (TA) por docentes atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE), considerando o período de 2012 a 2023.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) apresentar conceitualmente a área da Tecnologia Assistiva (TA).
- b) identificar as propostas de práticas pedagógicas de docentes do AEE no escopo da pesquisa
- c) explicar as áreas de abrangência da TA envolvidas nas práticas pedagógicas;
- d) analisar as perspectivas apresentadas nas produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas de docentes do AEE envolvendo a TA.

3 ESTRATÉGIA DE BUSCA

3.1 ASSUNTO(S)

Assunto	Assunto e sinônimo em português
Assunto 1	Prática Pedagógica; Práticas Pedagógicas; Prática Educativa; Práticas Educativas
Assunto 2	Tecnologia Assistiva; Tecnologias Assistivas
Assunto 3	Docente, Docentes, Professor, Professores, Educador, Educadores.
Assunto 4	Educação; Educação Especial; Educação Inclusiva
Assunto 5	Atendimento Educacional Especializado; serviço especializado
Assunto 6	Sala de Recurso Multifuncional; Salas de Recursos Multifuncionais.
Assunto 7	Estudante; estudantes; aluno; alunos; educando; educandos.
Assunto 8	Deficiência; Deficiências

3.2 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

- **INDIQUE OS CRITÉRIOS DE INCLUSÃO PARA SELEÇÃO DOS RESULTADOS DE BUSCA.**

Tipo de documento (artigos, teses, dissertações etc.)	Teses e dissertações
Área geográfica	Abrangência nacional
Período	2012 á 2023
Idioma	Português
Outros	Relacionados ao Ensino Fundamental (I e II)

Indique os critérios de exclusão para seleção dos resultados de busca.

Tipo de documento (artigos, teses, dissertações etc.)	Artigos e outros que não seja teses e dissertações
Área geográfica	Abrangência internacional
Período	Trabalhos que não contemple o recorte temporal dos anos de 2012 a 2023.
Idioma	Outros idiomas que não seja o português
Outros	Trabalhos que não estejam relacionados ao Ensino Fundamental (I e II) da educação básica.

3.3 BASES DE DADOS

- **INDIQUE AS BASES DE DADOS E DEMAIS FONTES DE INFORMAÇÃO QUE DESEJA UTILIZAR EM SUA PESQUISA.**

Incluir	Bases de dados Conheça as bases indicadas pela BU/UFSC (http://bases.bu.ufsc.br/)
x	• HTTPS://CATALOGODETESES.CAPES.GOV.BR/CATALOGO-TESES/#/

4. RESULTADOS DA BUSCA

Fase de busca	Estratégias	Quantidade de resultados
1ª	“TECNOLOGIA ASSISTIVA” AND “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL” OR “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” AND “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO” OR “SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS” AND “DOCENTES” OR “PROFESSORES” NOT “EDUCAÇÃO INFANTIL” NOT “ENSINO SUPERIOR”	0
2ª	“TECNOLOGIAS ASSISTIVAS” AND “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”	27

3ª	"TECNOLOGIA ASSISTIVA" AND "PRÁTICA PEDAGÓGICA"	27
4ª	"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" AND "TECNOLOGIAS ASSISTIVAS" NOT "ENSINO SUPERIOR" OR "DOCENTES" OR "PROFESSORES"	26
5ª	"PRÁTICA PEDAGÓGICA" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" NOT "ENSINO SUPERIOR" OR "DOCENTE" OR "PROFESSOR"	26
6ª	"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" AND "EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" NOT "ENSINO SUPERIOR" NOT "EDUCAÇÃO INFANTIL"	08
7ª	"PRÁTICA PEDAGÓGICA" AND "EDUCAÇÃO ESPECIAL" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" NOT "ENSINO SUPERIOR" NOT "EDUCAÇÃO INFANTIL"	08
8ª	"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" AND "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO" OR "SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" NOT "ENSINO SUPERIOR"	05
9ª	"PRÁTICA PEDAGÓGICA" AND "ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO" OR "SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" NOT "ENSINO SUPERIOR"	0
10ª	"práticas pedagógicas" AND "tecnologia assistiva" AND "atendimento educacional especializado" OR "sala de recursos multifuncionais"	27
11ª	"prática pedagógica" AND "tecnologia assistiva" AND "atendimento educacional especializado" OR "sala de recurso multifuncional"	27
12ª	"prática pedagógica" AND "tecnologia assistiva" AND "educação especial" OR "educação inclusiva" NOT "ensino superior" NOT "educação infantil"	25
13ª	"PRÁTICAS PEDAGÓGICAS" AND "TECNOLOGIA ASSISTIVA" AND "ESPECIAL" OR "EDUCAÇÃO INCLUSIVA" AND "ENSINO FUNDAMENTAL" NOT "ENSINO SUPERIOR" NOT "EDUCAÇÃO INFANTIL"	3
Total	-----	209

APÊNDICE C – ORGANIZAÇÃO GERAL DOS TRABALHOS

Titulo	Ano	Autor(a)	Região	Instituição	METODOLOGIA	OBJETIVO
AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O CASO DA COORDENADORIA DE APOIO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	2022	CUNHA, MARLEIDE DOS SANTOS.	NORDESTE	UFS	Estudo de caso de cunho descritivo e exploratório, Observações assistemáticas e sistemáticas; entrevistas semiestruturadas; documentos da instituição e leituras relacionadas ao tema proposto.	Investigar os limites e possibilidades do uso das tecnologias assistivas na alfabetização da criança com deficiência visual.
“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PELA VIA DA REFLEXÃO AÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA”	2022	VERA LUCIA DE OLIVEIRA RALIN	NORDESTE	UFS	Pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa foi estruturada em quatro etapas, a saber: planejamento coletivo da formação continuada sobre tecnologias digitais e assistivas para professores do Atendimento Educacional Especializado; aplicação de dois questionários online, sendo o primeiro para traçar o perfil de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e do Atendimento Educacional Especializado, e o segundo para compreender como o Atendimento Educacional Especializado estava funcionando durante a pandemia; encontros de formação de professores do Atendimento Educacional Especializado pela via da reflexão-ação, tendo como foco as tecnologias digitais e assistivas; e o trabalho colaborativo com três professoras do Atendimento Educacional Especializado.	Problematizar a estruturação do Atendimento Educacional Especializado no município de Aracaju durante a pandemia de Covid-19, buscando potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.

EFEITOS DE UM PROGRAMA COLABORATIVO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE ALUNOS COM AUTISMO.	2016	SOARES, FRANCISCA MARIA GOMES CABRAL	SUDESTE	UERJ	Pesquisa qualiquantitativa, estudo bibliográfico, protocolo de observação, videografia, entrevista e diário de campo. A inserção no campo empírico foi de abril de 2014 a junho de 2016, numa escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró- RN. Participaram professores, auxiliares e alunos dos 1º e 5º anos.	Compreender os efeitos de um programa de formação continuada em serviço, visando fortalecer as práticas pedagógicas de professores e auxiliares que buscam desenvolver habilidades acadêmicas em crianças com autismo.
TECNOLOGIA ASSISTIVA E COMPUTACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2015	WAGNER KIRMSE CALDAS	SUDESTE	UFES	Pesquisa qualitativa que fez uso de diferentes instrumentos metodológicos como, os grupos focais, o questionário online e a entrevista semiestruturada.	Analisar como a Tecnologia Computacional é utilizada nas SRM e como se dá a formação dos professores que atuam nesses espaços.
Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual	2012	Braun, Patrícia	SUDESTE	UERJ	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico e de pesquisa- ação colaborativa.	Analisar as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com deficiência intelectual, bem como o processo de ensino e aprendizagem deste.

Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva	2012	HUMMEL, Eromi Izabel	CENTRO-OESTE	UNESP-CAMPUS MARILIA	Pesquisa de intervenção e Pesquisa colaborativa, organizada em 5 estudos. Os estudos 1, 2, 3 consistiram em diagnósticos, e participaram 43 professoras. O Estudo 1 identificou os recursos tecnológicos presentes nas SRMs. O Estudo 2 identificou os conhecimentos dos professores que atendem alunos com deficiência nas SRMs, a respeito da utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta de apoio pedagógico. O Estudo 3 identificou, por meio de autoavaliação, o domínio de recursos de tecnologia assistiva. Para realização dos estudos 1, 2 e 3, utilizou-se questionário para coleta de informações; os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. O Estudo 4 visou planejar e desenvolver um curso de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no AEE em SRMs.	planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	2023	SARA CORREIA DE PAULA	SUL	URI	Bibliográfica e Documental, estado do conhecimento – além disso, a pesquisa explora exemplos práticos de tecnologia assistiva, tais como softwares educacionais especializados, aplicativos interativos e dispositivos adaptados, e demonstra por meio um plano de aula utilizando uma ferramenta tecnológica (Chromebook).	investigar práticas pedagógicas inclusivas que adotam tecnologias assistivas, tendo como foco a deficiência intelectual a fim de propor um conjunto de práticas que potencialize os processos de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.
TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS.	2022	MORAES, MARCELO RODRIGUES DE.	SUL	UNESPAR	Pesquisa exploratória análise documental, entrevistas (questionários).	Investigar a concepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado sobre a tecnologia assistiva e seu uso.
JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPETRO DO AUTISMO.	2022	FERREIRA, SIMONE	SUL	UNESPAR	Descritiva e bibliográfica neste estudo, seis professores que atuam na Rede Municipal de Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental analisaram seis jogos digitais educativos que versam em torno da alfabetização de crianças com ou sem TEA, por meio do Protocolo	Identificar em que aspectos os jogos digitais educativos favorecem o processo de alfabetização de alunos com TEA.

					Para Análise de Jogos Digitais Educativos - PPAJDE, desenvolvido neste trabalho.	
A COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAL E ALTERNATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA- TEA.	2022	MANTOVI, PATRICIA KARLA DA SILVA.		UNESPAR	Pesquisa exploratória, Aplicação de questionário, no qual foram identificados o conhecimento dos professores quanto aos recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa.	Identificar o conhecimento das professoras especialistas da educação especial que atuam nessas salas de recursos da rede pública municipal de Umuarama-Pr, quanto ao uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA.
Educação Inclusiva e o uso das TDIC na Educação Básica: desafios para garantir a aprendizagem durante a pandemia do novo coronavírus (covid-19).	2022	BARROS, ISET NASCIMENTO.	NORDESTE	UEMA	Exploratória aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.	Analisar como as escolas públicas de Educação Básica do município do Grajaú/MA estão utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no processo de ensino-aprendizagem para garantir os processos pedagógicos dos alunos com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)
Ensino de matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista: Contribuições do ambiente imersivo de realidade virtual.	2022	SILVA, ISRAEL CANDIDO DA	SUL	UNESPAR	Pesquisa bibliográfica, descritiva e experimento didático. estudo bibliográfico, planejamento e elaboração de um game em AIRV, sendo caracterizado como experimento didático. questionário com a ferramenta Google Forms, observação in loco.	Identificar como os Ambientes Imersivos de Realidade Virtual favorecem o ensino e aprendizagem de matemática 21 para alunos com TEA que não tenham se apropriado de conhecimentos matemáticos.
A INFOBETIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: Uma Abordagem Formativa	2021	ILMA RODRIGUES DE SOUZA FAUSTO	NORTE	UFR	Abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação, Formulários inteligentes do Google; Fóruns de discussão, Tarefa, Pesquisa de Avaliação: Attitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLS) e acessos a conteúdos multiplataformas vinculadas ao Google Drive e ao Google Jamboard, Google Apresentações, Google Docs, Google Drive	desenvolver um processo de Infobetização (letramento digital) dos profissionais da educação direcionado ao uso de Tecnologias Assistivas, por meio de um curso de Formação Continuada em Serviço para professores e profissionais da

						educação que atuam com pessoas com deficiência.
O USO DOS EXERGAMES COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INTERAÇÃO E ESTIMULAÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL EM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	2019	MACHADO, ANA CLAUDIA MAGALHAES	NORDESTE	UEB	Estudo de caso Estudo bibliográfico, observação participante, diário de campo, fichas de observação utilizadas durante o uso dos instrumentos para aplicação dos jogos com o intuito de perceber se os mesmos podem ser instrumentos facilitadores da interação social. A pesquisa também se valeu de aplicação de três formulários com um docente do AEE que atua com os educados que participaram da pesquisa.	Analisar de que maneira a utilização dos Exergames através do console de jogos com sensor de movimento como recurso tecnológico mediador pode favorecer a interação social dos estudantes autistas do Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia, propondo um procedimento metodológico com esta finalidade.
TECNOLOGIA ASSISTIVA: mediação do processo de ensino –aprendizagem dos alunos com baixa visão pelos professores nas salas de recursos multifuncionais em São Luiz/MA São Luís	2019	DOURADO, LARISSA MARIA VITOR.	NORDESTE	UFMA	Estudo de casopesquisa documental e entrevista semiestruturada.	Analisar concepções e práticas dos professores no Atendimento Educacional Especializado, considerando o uso da Tecnologia Assistiva para mediação no processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão nas salas de recursos multifuncionais em São Luiz/MA.
. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ATENDIMENTO A ALUNOS CEGOS: O NVDA COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE COM VISTAS AO USO AUTÔNOMO DO COMPUTADOR	2019	ROBSON ANDRE SANTOS DE SOUZA	NORTE	UFR	Pesquisa- açãogrupo focal, com roteiro aberto, diário de campo, oficinas pedagógicas.	Discutir e apresentar a utilização das tecnologias assistivas em atendimento ao estudante cego, de uma forma ampla, e, mais especificamente, do NVDA.
ADEQUAÇÃO POSTURAL COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) EM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE):	2019	INGLIS ARAUJO DA SILVA GOMES	NORDESTE	UNEB	Estudo de casoos dispositivos para geração de dados foram análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal e avaliação fisioterapia e para análise dos dados análise de conteúdo de Bardin (2016).	Compreender o uso da adequação postural como recurso da Tecnologia Assistiva na educação especial, com a colaboração do Fisioterapeuta na equipe multiprofissional no

contribuições para educação especial						Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/APAE), na região do Piemonte da Chapada Diamantina.
A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO APRENDIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	2017	PIGOZZI, SIMONE APARECIDA MOREIRA DA SILVA.	SUL	UNIPLAC	descritiva -reflexivaAnálise documental, entrevistas semiestruturadas.	Investigar como as Tecnologias Assistivas contribuem para a prática pedagógica do professor no atendimento da aprendizagem de aluno com deficiência intelectual.
O uso das Tecnologias de Informações e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais.	2015	SILVA, JESSE PESSOA DA.	SUDESTE	UNOESTE	Descritivo-reflexiva Análise documental, observações e entrevistas.	Investigar a contribuição trazida pelo uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas como tecnologia assistiva na construção do conhecimento dos estudantes com deficiência visual que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.
A Comunicação entre Professores e Alunos Autistas no Contexto da Escola Regular: desafios e possibilidades.	2013	EMILIA LUCAS RIBEIRO ROLA	NORDESTE	UFBA	Estudo de casoEntrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho.	Analisar as formas e estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo.

APÊNDICE D – ANÁLISE DA ADEQUAÇÃO OU NÃO DOS TRABALHOS

A organização para analisar a adequação ou não as 4 (quatro) regras, seguiu da seguinte forma: **T= trabalho, s= sim, N= não**. Como podemos visualizar na tabela abaixo:

TRABALHO		T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
REGRA	EXAUSTIVIDADE	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	HOMOGENEIDADE	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S
	PERTINÊNCIA	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
	EXCLUSIVIDADE	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	S	S	S	S

APÊNDICE E - ELEMENTOS PARA 2ª LEITURA DIRECIONADA

T.1	
TÍTULO	AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL: O CASO DA COORDENADORIA DE APOIO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA
AUTOR (a)	CUNHA, MARLEIDE DOS SANTOS.
ANO	2022
TIPO	TESE
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UFS
METODOLOGIA	Estudo de caso de cunho descritivo e exploratório, Observações assistemáticas e sistemáticas; entrevistas semiestruturadas; documentos da instituição e leituras relacionadas ao tema proposto.
BASE TEÓRICA	A pesquisa faz apontamentos reflexivos referentes: • ALFABETIZAÇÃO: CAGLIARI (1998); CAGLIARI (2008); FERREIRO (2013); FREIRE (1987); MORTATI (2006); SOARES (2013); SOARES (2017); SOARES (2021); • DEFICIÊNCIA VISUAL: BRASIL (2006); BRASIL (2008); ENTRE OUTROS; • EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: MANTOAN (2006); SOUZA (2017); SEMED (2020); • A PESSOA COM DEFICIÊNCIA EM SERGIPE: SOUZA (2017); CUNHA (2015); PRADO (2013); ENTRE OUTROS. • FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERRENOUD (2002); NÓVOA (2007); ARROYO (2017); • O ESTUDO DE CASO: LUDKE E ANDRÉ (2020); MARTINS (2008); • PESQUISA CIENTÍFICA: GATTI (2012); GONDIM (2010); FRANCO (2008); RICHARDSON (2009); • TECNOLOGIA ASSISTIVA: GALVÃO (2004); GALVÃO FILHO (2009); REIS (2021); BARBOSA (2021), ENTRE OUTROS. • TECNOLOGIAS: LEMOS (2015); MORAN (2019).
OBJETIVO DE ESTUDO	Investigar os limites e possibilidades do uso das tecnologias assistivas na alfabetização da criança com deficiência visual.
T.2	
TÍTULO	A formação de professores no Atendimento Educacional Especializado pela via da reflexão ação em tempos de Pandemia.
AUTOR (a)	VERA LUCIA DE OLIVEIRA RALIN
ANO	2022
TIPO	TESE
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UFS
METODOLOGIA	Pesquisa-ação colaborativo-crítica. A pesquisa foi estruturada em quatro etapas, a saber: planejamento coletivo da formação continuada sobre tecnologias digitais e assistivas para professores do Atendimento Educacional Especializado; aplicação de dois questionários

	online, sendo o primeiro para traçar o perfil de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) e do Atendimento Educacional Especializado, e o segundo para compreender como o Atendimento Educacional Especializado estava funcionando durante a pandemia; encontros de formação de professores do Atendimento Educacional Especializado pela via da reflexão-ação, tendo como foco as tecnologias digitais e assistivas; e o trabalho colaborativo com três professoras do Atendimento Educacional Especializado.
BASE TEÓRICA	Teoria histórico cultural: Vigotski (2001); Luria, (1981); Tuleski; Facci; Barroco, (2013) entre outros. Materialismo histórico-dialético: a teoria marxista proposta por Marx e Engels; REGO (2011) Educação especial, educação inclusiva: (ZILIOTTO; GISI, 2018.); (MENDES, 2010); Atendimento Educacional Especializado: Garcia e Michels (2011); (BAPTISTA; SILVA; CORREIA, 2015); Prática Pedagógica: Haas; Baptista, 2019; Meirieu (2002) Tecnologia Assistiva: MIRANDA et al., (2021); Guthierrez; Walter, p. 251, (2021);
OBJETIVO DE ESTUDO	Problematizar a estruturação do Atendimento Educacional Especializado no município de Aracaju durante a pandemia de Covid-19, buscando potencializar a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial.
T.3	
TÍTULO	Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professores de alunos com Autismo.
AUTOR (a)	Francisca Maria Gomes Cabral Soares
ANO	2016
TIPO	TESE
REGIÃO	SUDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UERJ
METODOLOGIA	Pesquisa qualiquantitativa, estudo bibliográfico, protocolo de observação, videografia, entrevista e diário de campo. A inserção no campo empírico foi de abril de 2014 a junho de 2016, numa escola do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Mossoró- RN. Participaram professores, auxiliares e alunos dos 1º e 5º anos.
BASE TEÓRICA	• BASEADA TEORIA HISTÓRICO- CULTURAL,: VIGOTSKI (1998) • PRÁTICA PEDAGÓGICA: PLETSCH;GLAT (2013), SOARES (2008), SACRISTÁN(1999); FREIRE (1986); FERNANDES (1999) • AUTISMO: LAZERRI, 2010; NUNES, 2012; (ASSUMPÇÃO JR; PIMENTEL, 2013) • INCLUSÃO ESCOLAR: MENDES;ALMEIDA;TOYODA (2011) • INFÂNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL E ACADÊMICO: CAMARGO, BOSSA(2009); VIGOTSKI; LURIA;LEONTIOV (1998); DE PAULA; MANZINI; DELIBERATO(2015) • FORMAÇÃO DOCENTE: PESSERINO;BEZ E VICARI (2013) • TA: NUNES;PELOSI.WALTER (2011).
OBJETIVO DE ESTUDO	Compreender os efeitos de um programa de formação continuada em serviço, visando fortalecer as práticas pedagógicas de professores e auxiliares que buscam desenvolver habilidades acadêmicas em crianças com autismo
T.4	
TÍTULO	Tecnologia Assistiva e Computacional: contribuições para o Atendimento Educacional Especializado e desafios na formação de professores.
ANO	2015
TIPO	TESE
REGIÃO	SUDESTE

PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UFES
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa que fez uso de diferentes instrumentos metodológicos como, os grupos focais, o questionário online e a entrevista semiestruturada.
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico- Cultural: VIGOTSKI (1988), PINO (2005) Educação Especial, Tecnologia Assistiva e Computacional: GALVÃO FILHO (2009); (MANZINI, 2005), EMER (2011), (DORNELLES, 2005) Formação de Professores do AEE; (TAVARAYAMA, 2011), (FERNANDES et al., 2013), (NUNES, 2009; MELLO, 2010; EMER, 2011; RODRIGUES, 2011; SANTAROSA; CONFORTO, 2012; BAPTISTA, PEDÓ, 2013; PÉRES, 2013; SALOMÃO, 2013).
OBJETIVO DE ESTUDO	Analisar como a Tecnologia Computacional é utilizada nas SRM e como se dá a formação dos professores que atuam nesses espaços.

T.5	
TÍTULO	Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.
AUTOR (a)	Patrícia Braun
ANO	2012
TIPO	TESE
REGIÃO	SUDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UFS
METODOLOGIA	Pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico e de pesquisa- ação colaborativa.
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico-Cultural, : Vigotski (1988,2003); (LURIA, 1981); Leontiev (2005) Práticas Pedagógicas: Siqueira (2008) ,Silva (2003), Garcia (2005), Martins (2005) , Pacheco (2007) ,Sacristan (1998), Pletsch (2009) , Rabelo e Santos (2011), Padilha (2007) . Formação de Professores no AEE: Mendes (2002, 2008) , Pletsch (2009), Silva (1991) ,Queiroz Junior (2010)
OBJETIVO DE ESTUDO	Analisar as práticas pedagógicas dirigidas ao aluno com deficiência intelectual, bem como o processo de ensino e aprendizagem deste
T.6	
TÍTULO	Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva
AUTOR (a)	Izabel Eromi Hummel
ANO	2012
TIPO	TESE
REGIÃO	Centro Oeste
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UNESP- CAMPUS MARILIA
METODOLOGIA	Pesquisa de intervenção e Pesquisa colaborativa, organizada em 5 estudos. Os estudos 1, 2, 3 consistiram em diagnósticos, e participaram 43 professoras. O Estudo 1 identificou os recursos tecnológicos presentes nas SRMs. O Estudo 2 identificou os conhecimentos dos professores que atendem alunos com deficiência nas SRMs, a respeito da utilização dos recursos tecnológicos como ferramenta de apoio pedagógico. O Estudo 3 identificou, por meio de autoavaliação, o domínio de recursos de tecnologia assistiva. Para realização dos estudos 1, 2 e 3, utilizou-se questionário para coleta de informações; os resultados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. O Estudo 4 visou planejar e desenvolver um curso de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no AEE em SRMs.
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico- Cultural, : Vigotski (2001); (LURIA, 1981) Políticas públicas e salas de recursos multifuncionais: Capellini e Mendes (2007), Rabelo e Santos (2011), Saint-Laurent (1997)

	Formação de professores para educação inclusiva: Mendes (2002, 2008), Gately e Gately (2001), Fontana (2005), Oliveira, A. (2007), Oliveira, M. (2010), Pletsch e Damasceno (2011), Marquezine, 2006 , Toledo, 2011 ,Ibermón, 2010 , Baptista; Caiado.; Jesus (2011), Ribeiro (2005). Tecnologia assistiva: Manzini, 2006 , Audi & Manzini, 2006 , Paulino, Corrêa & Manzini, 2008 , Oliveira & Manzini, 2008 , Delagrancia, 2007 , Deliberato, 2008 , Paura, 2009 , Sameshima, 2011 , Terçariol, 2003 , Beck, 2004 , Hummel, 2007 ,Imamura, 2008 , Kleina, 2008, Lourenço, 2008 , Herculiani, 2007 , Carvalho, 2011 , Emer, 2011, Galvão Filho,2009, BERSCH.; PELOSI, (2009) Práticas pedagógicas: Tardif (2007), Lourenço (2012), Pelosi (2008)
OBJETIVO DE ESTUDO	planejar, desenvolver e avaliar uma proposta de formação de professores, para o uso dos recursos tecnológicos, no Atendimento Educacional Especializado, em Salas de Recursos Multifuncionais.
T.7	
TÍTULO	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ANÁLISE DO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
AUTOR (a)	SARA CORREIA DE PAULA
ANO	2023
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	SUL
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	URI
METODOLOGIA	Bibliográfica e Documental, estado do conhecimento- além disso, a pesquisa explora exemplos práticos de tecnologia assistiva, tais como softwares educacionais especializados, aplicativos interativos e dispositivos adaptados, e demonstra por meio um plano de aula utilizando uma ferramenta tecnológica (Chromebook).
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico-Cultural: Vigotsky (2022) Tecnologia Assistiva: COOK, A.; POLGAR, J. - 2015 , PAIVA, M. L. L. et al.2018 , Bersch (2017), Sasaki (2004), Formação de professores do AEE: Bezerra, R.; Antero, J. (2020), Mazzotta (2005), Sasaki (2004).
OBJETIVO DE ESTUDO	Investigar práticas pedagógicas inclusivas que adotam tecnologias assistivas, tendo como foco a deficiência intelectual a fim de propor um conjunto de práticas que potencialize os processos de ensino e de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental.
T.8	
TÍTULO	TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS
AUTOR (a)	MORAES, MARCELO RODRIGUES DE.
ANO	2022
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	SUL
PROGRAMA	PROFEI
INSTITUIÇÃO	UNESPAR
METODOLOGIA	Pesquisa exploratóriaanálise documental, entrevistas (questionários).
BASE TEÓRICA	Formação de professores do AEE: Martins (2006) , Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) , Santos (2017), Schirmer et al. (2021). Tecnologia Assistiva: Galvão Filho (2009) , Bersch (2013, 2017), Pelose (2009)

OBJETIVO DE ESTUDO	Investigar a concepção dos professores do Atendimento Educacional Especializado sobre a tecnologia assistiva e seu uso.
--------------------	---

T.9	
TÍTULO	JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPETRO DO AUTISMO.
AUTOR (a)	FERREIRA, SIMONE
ANO	2022
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	SUL
PROGRAMA	PROFEI
INSTITUIÇÃO	UNESPAR
METODOLOGIA	Descritiva e bibliográfica neste estudo, seis professores que atuam na Rede Municipal de Educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental analisaram seis jogos digitais educativos que versam em torno da alfabetização de crianças com ou sem TEA, por meio do Protocolo Para Análise de Jogos Digitais Educativos - PPAJDE, desenvolvido neste trabalho.
BASE TEÓRICA	Tecnologia Assistiva: Calheiros, Mendes, e Lourenço (2018) , Bersch (2017) Galvão Filho (2009, 2012, e 2002) . Gamificação: (TOLEDO; MOREIRA; NUNES, 2017; BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014), Alves, Minho e Diniz (2014) Práticas Pedagógicas: PICCOLO, Gustavo Martins e MENDES, Enicéia Gonçalves. (2012) MORAES, Claudia Coelho. (2020) *praticas pedagógicas com foco aos alunos TEA: CUNHA, Eugênio. (2020) - "Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas." , FREITAS, Maria Cecília Martinez Amaro e MONTALVÃO, Déborah Christina Pereira. (2021) - "Desafios na alfabetização de crianças com TEA." , MATIAS, Hélen Bandeira Rosso e PROBST, Melissa. (2018) - "A criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola e o professor: algumas reflexões." , ONOHARA, Arianne Mieke Himeno; SANTOS CRUZ, José Anderson; MARIANO, Maria Luisa. (2018) - "Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I."
OBJETIVO DE ESTUDO	Identificar em que aspectos os jogos digitais educativos favorecem o processo de alfabetização de alunos com TEA.
T.10	
TÍTULO	A COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAL E ALTERNATIVA COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA.
AUTOR (a)	MANTOVI, PATRICIA KARLA DA SILVA.
ANO	2022
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	SUL
PROGRAMA	PROFEI
INSTITUIÇÃO	UNESP- CAMPUS MARILIA

METODOLOGIA	Pesquisa exploratória, Aplicação de questionário, no qual foram identificados o conhecimento dos professores quanto aos recursos de Comunicação Suplementar e Alternativa.
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico- Cultural: (VYGOTSKY; LURIA, 1996). TEA: (TAMANAH; PERISSINOTO; CHIARI, 2008, p. 298), ; BURIN, 2018; PROENÇA, et al., 2019) Tecnologia Assistiva e Comunicação Suplementar e Alternativa: (CALHEIROS, MENDES; LOURENÇO, 2018), (PROENÇA et al, 2019; DELGADO GARCIA et al, 2017; GALVÃO FILHO, 2012, 2013; HUMMEL, 2007)., Monteiro (2016) Práticas Pedagógicas: Costa (2012), Martins (2012), Hummel (2007)
OBJETIVO DE ESTUDO	Identificar o conhecimento das professoras especialistas da educação especial que atuam nessas salas de recursos da rede pública municipal de Umuarama-Pr, quanto ao uso de recursos de comunicação suplementar e alternativa no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com TEA.
T.11	
TÍTULO	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O USO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA GARANTIR A APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS (COVID-19).
AUTOR (a)	BARROS, ISET NASCIMENTO.
ANO	2022
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	PROFEI
INSTITUIÇÃO	UEMA
METODOLOGIA	Exploratória aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.
BASE TEÓRICA	menção a teoria histórico-cultural: autores Coll e Monereo (2010); Coll, Mauri e Onrubia (2010) discutem as interferências do contexto social Educação inclusiva, Prática Pedagógica, processo de ensino e aprendizagem durante o período a pandemia de Covid-19: Bacich e Moran (2005,2018), Sancho et al. (2005), Montoan (2000), Quintella (2018), Sassaki (2007), Tardif (2010) Tecnologia Assistiva, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): CALHEIROS (2018) , Bersch (2017), PASSARINO (2015) , GALVÃO FILHO (2013) -
OBJETIVO DE ESTUDO	Analisar como as escolas públicas de Educação Básica do município do Grajaú/MA estão utilizando Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no processo de ensino-aprendizagem para garantir os processos pedagógicos dos alunos com deficiência durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE)
T.12	
TÍTULO	ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTRIBUIÇÕES DO AMBIENTE IMERSIVO DE REALIDADE VIRTUAL
AUTOR (a)	SILVA, ISRAEL CANDIDO DA
ANO	2022
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	SUL
PROGRAMA	PROFEI
INSTITUIÇÃO	UNESPAR

METODOLOGIA	Pesquisa bibliográfica, descritiva e experimento didático. estudo bibliográfico, planejamento e elaboração de um game em AIRV, sendo caracterizado como experimento didático. questionário com a ferramenta Google Forms, observação in loco
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico- Cultural, Educação Matemática; Realidade Virtual; Transtorno do Espectro Autista: Takinaga, S. S. (2015) - Discussões sobre Transtorno do Espectro Autista e sua relevância para a Educação Matemática . Tori, R. e Kirner, C. (2006) - Fundamentos relacionados à Realidade Virtual. Gavioli Prieto, R. (2020) - Mencionada no contexto de desafios de aprendizagem em Matemática para alunos com TEA •Tecnologia Assistiva: GALVÃO FILHO, 2012 , Hummel, 2012 , Souza, 2019 , BERSCH, 2017 CALHEIROS et al., 2018
OBJETIVO DE ESTUDO	Identificar como os Ambientes Imersivos de Realidade Virtual favorecem o ensino e aprendizagem de matemática 21 para alunos com TEA que não tenham se apropriado de conhecimentos matemáticos.
T.13	
TÍTULO	A INFOBETIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM SALA DE AULA: Uma Abordagem Formativa
AUTOR (a)	ILMA RODRIGUES DE SOUZA FAUSTO
ANO	2021
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	NORTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO ESCOLAR
INSTITUIÇÃO	UFR
METODOLOGIA	Abordagem qualiquantitativa, do tipo pesquisa ação, Formulários inteligentes do Google; Fóruns de discussão, Tarefa, Pesquisa de Avaliação: Atitudes Towards Thinking and Learning Survey (ATTLs) e acessos a conteúdos multiplataformas vinculadas ao Google Drive e ao Google Jamboard, Google Apresentações, Google Docs, Google Drive
BASE TEÓRICA	Estudante público-alvo da Educação Especial. Tecnologia Assistiva. Infobetização. Formação de Professor. Acessibilidade: • Pacheco e Silva (1928) - Aborda sobre da formação de professores na Educação Especial. • Sassaki (1997) - Discute barreiras atitudinais e conceitos inclusivos. • Valente (1999) - Fala sobre o uso de tecnologia na educação e no processo de ensino-aprendizagem. • Ausubel (1965) - Focado na aprendizagem significativa, que é relevante para a compreensão de como as tecnologias assistivas podem ser integradas ao conhecimento prévio dos alunos. • Pinto e Nascimento (2018) - Conceituam o pensamento computacional e sua relação com o uso de tecnologias no contexto educacional.
OBJETIVO DE ESTUDO	desenvolver um processo de Infobetização (letramento digital) dos profissionais da educação direcionado ao uso de Tecnologias Assistivas, por meio de um curso de Formação Continuada em Serviço para professores e profissionais da educação que atuam com pessoas com deficiência.
T.14	
TÍTULO	O USO DOS EXERGAMES COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA A INTERAÇÃO E ESTIMULAÇÃO DA INTERAÇÃO SOCIAL EM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA
AUTOR (a)	MACHADO, ANA CLAUDIA MAGALHAES
ANO	2019
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

INSTITUIÇÃO	UNEB
METODOLOGIA	Estudo de caso Estudo bibliográfico, observação participante, diário de campo, fichas de observação utilizadas durante o uso dos instrumentos para aplicação dos jogos com o intuito de perceber se os mesmos podem ser instrumentos facilitadores da interação social. A pesquisa também se valeu de aplicação de três formulários com um docente do AEE que atua com os educados que participaram da pesquisa.
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico- Cultural, para abordar o aspecto da interação social. Recorreu-se a Thomas L. Whitman para discutir o desenvolvimento do Transtorno do Espectro Autista, ao passo que para embasar a discussão sobre a Tecnologia Assistiva na educação especial foram utilizados os trabalhos de Rita Bersch, além de César Augusto Otero Vagheti referendando os Exergames.
OBJETIVO DE ESTUDO	Analisar de que maneira a utilização dos Exergames através do console de jogos com sensor de movimento como recurso tecnológico mediador pode favorecer a interação social dos estudantes autistas do Centro de Atendimento Educacional Especializado Pestalozzi da Bahia, propondo um procedimento metodológico com esta finalidade.
T.15	
TÍTULO	TECNOLOGIA ASSISTIVA: mediação do processo de ensino –aprendizagem dos alunos com baixa visão pelos professores nas salas de recursos multifuncionais em São Luiz/MA São Luis
AUTOR (a)	DOURADO, LARISSA MARIA VITOR
ANO	2019
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UFMA
METODOLOGIA	Estudo de casopesquisa documental e entrevista semiestruturada.
BASE TEÓRICA	• TECNOLOGIA ASSISTIVA : BERSCH, R. - 2007, 2013 , DORDA, J. R. et al. - 2004 , DEFENDI, E. L. - 2016, GALVÃO FILHO, T. A. - 2009, 2012, 2013 , EMER, S. de O. - 2011 , EASTIN - 2017 , DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. - 1999 , PRETI, 2012 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: MANZINI, 2013 , LIMA; SANTANA, 2010 , PASSERINO, 2015 , SANTAROSA; CONFORTO; VIEIRA, 2014 , CUNHA, A. C. B. da; MAGALHÃES, J. G. - 2011 , FOSCARINI, A. C; PASSERINO, L. M. - 2014 , DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. - 1999
OBJETIVO DE ESTUDO	Analisar concepções e práticas dos professores no Atendimento Educacional Especializado, considerando o uso da Tecnologia Assistiva para mediação no processo de ensino e aprendizagem de alunos com baixa visão nas salas de recursos multifuncionais em São Luiz/MA.
T.16	
TÍTULO	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS EM ATENDIMENTO A ALUNOS CEGOS: O NVDA COMO FERRAMENTA DE ACESSIBILIDADE COM VISTAS AO USO AUTÔNOMO DO COMPUTADOR
AUTOR (a)	ROBSON ANDRE SANTOS DE SOUZA
ANO	2019
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	NORTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO ESCOLAR
INSTITUIÇÃO	UFR
METODOLOGIA	Pesquisa- açãogrupo focal, com roteiro aberto, diário de campo, oficinas pedagógicas.
BASE TEÓRICA	Baseada Teoria Histórico- Cultural: Vygotsky, L.S. (1997) Tecnologia Assistiva, processo de ensino e aprendizagem de alunos cegos e com baixa visão: Bersch, R. e Tonolli, J. (2013) , Oliveira, A. (2002) , Campana, A. (2017) ,Gracia, F. A., Xavier, S. G. A. e Oliveira, V. L. L. (2006) , Sonza, A. P. (2007) , Tonet, L. H. (2006)

OBJETIVO DE ESTUDO	Discutir e apresentar a utilização das tecnologias assistivas em atendimento ao estudante cego, de uma forma ampla, e, mais especificamente, do NVDA.
T.17	
TÍTULO	ADEQUAÇÃO POSTURAL COMO TECNOLOGIA ASSISTIVA (TA) EM CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE): contribuições para educação especial
AUTOR (a)	INGLIS ARAUJO DA SILVA GOMES
ANO	2019
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE
INSTITUIÇÃO	UNEB
METODOLOGIA	Estudo de casos dispositivos para geração de dados foram análise documental, entrevista semiestruturada, grupo focal e avaliação fisioterapia e para análise dos dados análise de conteúdo de Bardin (2016).
BASE TEÓRICA	• TECNOLOGIA ASSISTIVA: • BARDIN (2016) - REFERENCIADO NA ANÁLISE DE DADOS. • BERSCH (2007) - DISCUTIDO EM RELAÇÃO À ADEQUAÇÃO POSTURAL. • FERREIRA (2005) - CONCEITOS SOBRE POSTURA E ALINHAMENTO. • KISNER E COLBY (1987) - CONCEITUAÇÃO DA POSTURA. • MEDEIROS (2009) - ABORDAGEM SOBRE A ATUAÇÃO DA SAÚDE NA ESCOLA. • SPILLER (2004) - IMPORTÂNCIA DO ALINHAMENTO E ESTABILIDADE POSTURAL. • TOLOI (2015) - RELACIONADO AO USO DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NA EDUCAÇÃO. • AUDI (2016) - ESTUDO SOBRE O USO DE COMPUTADOR POR ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL. • FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE: • GUTIERRES (2015) - ANÁLISE DE RECURSOS DE TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS SALAS MULTIFUNCIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES. • TOLOI (2015) - AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. • PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA, INTELECTUAL E MÚLTIPLA: SOUZA (2015) , PEREIRA (2011) -
OBJETIVO DE ESTUDO	Compreender o uso da adequação postural como recurso da Tecnologia Assistiva na educação especial, com a colaboração do Fisioterapeuta na equipe multiprofissional no Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE/APAE), na região do Piemont da Chapada Diamantina.
T.18	
TÍTULO	A CONTRIBUIÇÃO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO APRENDIZADO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

AUTOR (a)	PIGOZZI, SIMONE APARECIDA MOREIRA DA SILVA.
ANO	2017
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	SUL
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UNIPLAC
METODOLOGIA	descritiva -reflexivaAnálise documental, entrevistas semiestruturadas.
BASE TEÓRICA	Deficiência Intelectual, Prática Pedagógica. Formação docente, Educação Especial: • Perrenoud, P. - (2008) , Tardif, M. - (2002) , Freire, P. - (1996) , Vygotsky, L. - (1978) , Saviani, D. - (2007) , Mantoan (1988), Feltrin (2011), Gomes (2007) Tecnologia Assistiva: Bersch (2005), Galvão (2009)
OBJETIVO DE ESTUDO	Investigar como as Tecnologias Assistivas contribuem para a prática pedagógica do professor no atendimento da aprendizagem de aluno com deficiência intelectual.
T.19	
TÍTULO	O uso das Tecnologias de Informações e Comunicação aplicadas como Tecnologia Assistiva na construção do conhecimento dos alunos com deficiência visual que frequentam as Salas de Recursos Multifuncionais.
AUTOR (a)	SILVA, JESSE PESSOA DA
ANO	2015
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	SUDESTEE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UNOESTE
METODOLOGIA	Descritivo-reflexiva Análise documental, observações e entrevistas.

BASE TEÓRICA	• EDUCAÇÃO ESPECIAL • BEYER, HUGO OTTO. DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS. IN: BAPTISTA, CLÁUDIO ROBERTO (ORG.). INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO: MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS., 2006. • BOCK, ANA MERCES BAHIA; FURTADO, ODAIR; TEIXEIRA, 2001. • DEFICIÊNCIA VISUAL • MARTINS, MARY GRACE. DIREITO À EDUCAÇÃO E ACESSIBILIDADE ÀS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA. 2010. • POLETTO SONZA,, 2004. • RODRIGUES, 2010. • SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS • BERTUOL, CLACI DE LIMA. SALAS DE RECURSOS E SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: APOIOS ESPECIALIZADOS À INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA/NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL-PR. 2010 • TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO • GLAT, ROSANA; FERREIRA, JÚLIO ROMERO. PANORAMA NACIONAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. 2003. • GRÉGOIRE, RÉGINALD; BRACEWELL, ROBERT; LAFERRIÈRE, THÉRÈSE. THE CONTRIBUTION OF NEW TECHNOLOGIES TO LEARNING AND TEACHING IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS: DOCUMENTARY REVIEW. 1996. • TECNOLOGIA ASSISTIVA • BERSCH, RITA. INTRODUÇÃO À TECNOLOGIA ASSISTIVA. 2013. • GALVÃO FILHO, TEÓFILO ALVES. TECNOLOGIA ASSISTIVA: DE QUE SE TRATA? IN: MACHADO, GLAUCIO; SOBRAL, MARIA NEIDE. CONEXÕES: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE. PORTO ALEGRE: REDE EDITORA, 2009. • PRÁTICAS PEDAGÓGICAS • GÂNDARA, RITA ISABEL VIEIRA. A UTILIZAÇÃO DAS TIC COMO MEIO DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. 2013. • SILVA, ÁLVARO ANTÓNIO TEIXEIRA. ENSINAR E APRENDER COM AS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES, FORMAÇÃO, CONDIÇÕES DE EQUIPAMENTO E UTILIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO 1º DO CICLO DO ENSINO BÁSICO DO CONCELHO DE CABECEIRAS DE BASTO. 2004.
---------------------	--

OBJETIVO DE ESTUDO	Investigar a contribuição trazida pelo uso das tecnologias de informação e comunicação aplicadas como tecnologia assistiva na construção do conhecimento dos estudantes com deficiência visual que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais.
T.20	
TÍTULO	A Comunicação entre Professores e Alunos Autistas no Contexto da Escola Regular: desafios e possibilidades
AUTOR (a)	EMILIA LUCAS RIBEIRO ROLA
ANO	2013
TIPO	DISSERTAÇÃO
REGIÃO	NORDESTE
PROGRAMA	EDUCAÇÃO
INSTITUIÇÃO	UFBA
METODOLOGIA	Estudo de casoEntrevistas semiestruturadas e a observação sistemática do trabalho.
BASE TEÓRICA	um referencial teórico embasado, principalmente, nas ideias de Vygotsky sobre os processos de aprendizado e desenvolvimento de estudantes com deficiência e outros autores que pesquisam sobre a educação inclusiva e o autismo: Tecnologia Assistiva: BERSCH, R. C. R. - "Tecnologia Assistiva" (2007) Prática Pedagógica : BEYER, H.O. - "A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação" (2003), Machado e Oliveira (2007, apud Miranda, 2012) Autismo: BOSA, C. A. - "Autismo: atuais interpretações para antigas observações" (2002), BOSA, C. A. - "Autismo: intervenções psicoeducacionais" (2006), SADALHA, A.M.F.A.; et al. - "Partilhando Formação, Práticas e Dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente" (2005), SALLA, E.; et al. - "Autismo infantil - sinais e sintomas" (2005)
OBJETIVO DE ESTUDO	Analisar as formas e estratégias que os professores utilizam para comunicar-se com alunos autistas, nas classes regulares, identificando as possíveis fragilidades e potencialidades presentes nesse processo.