

POR MEDO DA REJEIÇÃO, TUDO BEM: SILENCIAMENTO DE UMA ESTUDANTE BAIXA VISÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

FOR REJECTION OF FEAR, IT'S OK: SILENCING LOW VISION GRADUATE STUDENT

Cristina de Araújo Ramos Reis¹

Suzete Viana Nascimento²

Maria do Carmo Passos³

Elen Gomes Pereira⁴

Maria Inês Corrêa Marques

RESUMO

Este artigo aborda a experiência de uma estudante baixa visão no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação Multidisciplinar e Multi-institucional de Difusão do Conhecimento em rede com 5 (cinco) instituições de ensino superior do Brasil. Os recursos pedagógicos e de acessibilidade e as tecnologias assistivas são instrumentos que podem ser utilizados para viabilizar a promoção da autonomia dos estudantes, favorecendo a inclusão no meio escolar, especialmente durante a pandemia COVID-19 que levou obrigatoriamente ao ensino remoto. Nesse sentido, partiu-se do objetivo de analisar os recursos pedagógicos e de acessibilidade de uma estudante baixa visão no seu doutoramento junto aos seus professores e colegas. Trata-se de pesquisa qualitativa com relato de experiência feito a partir de narrativa (auto)biográfica baseada nas memórias das aulas remotas e presenciais, registros em caderno, mensagem de aplicativo e gravação de vídeo das aulas através do celular. Os resultados desta pesquisa ressaltam a importância dos recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas digitais no processo formativo da estudante baixa visão no contexto apresentado. Portanto, entendemos que o processo de inclusão na educação superior da pessoa com deficiência está intrinsecamente ligado à eliminação de barreiras através das acessibilidades digitais e atitudinais.

PALAVRAS-CHAVE: Doutorado; Baixa visão; Acessibilidade; Educação superior.

ABSTRACT

This article discusses the experience of a student with low vision in the doctoral course of the multidisciplinary and multi-institutional Postgraduate Program of Knowledge Diffusion in network with 5 (five) institutions of higher education in Brazil. Resources (pedagogical and accessibility) and assistive technologies are instruments that can be used to enable the promotion of students' autonomy, favoring inclusion in the school environment, especially during the COVID-19 pandemic that led them to mandatory remote teaching. In this sense, the objective was to analyze the pedagogical and accessibility resources of a student with low vision in her doctorate together with his professors and colleagues. This is a qualitative research with an experience report based on a (self)biographical narrative based on memories of virtual classes, notebook records, app messages and cell phone video recording of classes. The results of this research show the importance of resources and digital assistive technologies in the training process of low vision students in the context presented. Therefore, we understand that the process of inclusion in higher education of people with disabilities is intrinsically linked to the elimination of barriers through digital and attitudinal accessibility.

KEYWORDS: Doctorate degree; Low vision; Accessibility; Higher education.

¹ Mestrado em Ciências da educação pelo Universidad Tecnológica Intercontinental, Paraguai. Professora do Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana.

² Doutoranda em Difusão do Conhecimento pela UFBA/IFBA/UNEB, DMMDC - Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Atualmente é Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia- IFBA.

³ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação Multidisciplinar e Multiinstitucional (UFBA, UNEB, LNCC e IFBA) em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Atualmente trabalha como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Salvador (BA).

⁴ Atualmente atua no cargo efetivo de Docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Instituto Federal da Bahia (IFBA) câmpus Porto Seguro. Doutorado em andamento en Educación. Universidad Nacional de Rosario, UNR, Argentina.

1. INTRODUÇÃO

Ter acesso ao conhecimento acerca de como uma pessoa com deficiência consegue lidar com as condições oriundas das demandas de uma pós-graduação *stricto sensu* e suas implicações no uso dos diversos recursos e estratégias para conseguir realizar as atividades acadêmicas, é de extrema importância para o processo de inclusão de estudantes nesse nível educacional. Isso porque contribui para a reflexão sobre os caminhos percorridos por essas pessoas em um contexto de exigência intelectual, além de apontar os meios que precisam ser utilizados no processo formativo de estudante com deficiência em espaços universitários.

Embora as Instituições de Educação Superior (IES) busquem alternativas para dar continuidade aos estudos, é importante entender que um corpo com deficiência física, sensorial ou intelectual é uma das muitas formas de estar no mundo no convívio social. Além disso, há barreiras impostas a esses sujeitos em relação ao acesso ao conhecimento nas diversas formas, seja física e/ou digital. Isso acontece, muitas vezes, por não haver a perspectiva de uma sociedade do conhecimento “[...] baseada na formação de profissionais, para que sejam competentes na gestão da infraestrutura tecnológica e na gestão do conhecimento (Castells, 2001, p. 29-31, *apud* Forero, 2009, p. 43).

Obviamente, esse processo de segregação e exclusão educacional, foi mais presente em situações de excepcionalidade como a vivenciada na pandemia do COVID-19. Na matéria intitulada *A Pandemia e os impactos causados nos direitos das Pessoas com Deficiência*, a Organização das Nações Unidas (ONU) elenca a existência de diversas barreiras:

No que tange às pessoas com deficiência, de acordo com os relatórios divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU), enquanto a pandemia causada pela Covid-19 ameaça a todos os membros da sociedade, as pessoas com deficiência são desproporcionalmente impactadas devido às barreiras atitudinais, ambientais e institucionais que são reproduzidas na resposta ao combate ao Coronavírus. Alguns desses impactos foram detectados em diversos direitos das pessoas com deficiência [...]. No direito à educação, houve a ausência de suportes necessários para os alunos com deficiência seguirem os estudos *online*, o que se deu em decorrência da ausência de equipamentos necessários, acesso à internet e a materiais acessíveis (Albaine, 2012, p. 1).

Ciente dessa realidade, pretende-se abordar a deficiência não apenas no contexto da desigualdade social à qual estas pessoas estiveram propensas no período da pandemia do COVID-19, mas também no contexto pós esse advento. Assim, o presente artigo aponta perspectivas de vivências no processo de inclusão de uma estudante baixa visão a partir do uso

de recursos e tecnologias assistivas e de suas relações com os professores e colegas durante o seu doutorado (ainda em andamento).

Inicialmente a estudante baixa visão ingressou no curso de doutorado num cenário de isolamento, onde os sistemas educacionais adotaram o ensino remoto a fim de dar continuidade ao processo educacional. No caso da estudante baixa visão dessa pesquisa, a instituição adotou o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais. A universidade estabeleceu, via resolução, por conta da pandemia do COVID-19, que as atividades acadêmicas fossem desenvolvidas em modalidade não presencial. Assim sendo, o corpo com deficiência necessitou adequar-se ao cenário pandêmico, que durou os seus dois primeiros semestres e depois a um novo momento sem as mesmas restrições, pois as atividades acadêmicas passaram a ser semipresenciais (terceiro semestre) e posteriormente presenciais (quarto semestre), mas que ainda demandam adequações.

A Pesquisa por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua apresenta a análise demográfica do grupo de trabalho de deficiência do IBGE em que menciona haver 18,6 milhões de pessoas (8,9%) de 2 anos ou mais de idade com deficiência no Brasil em 2022 (IBGE, 2023). Em vista disso, várias são as iniciativas que visam promover a inclusão de pessoas com deficiência.

Evidenciar esses dados é crucial para aumentar o entendimento da população em geral sobre a importância da acessibilidade e da inclusão. Isso não apenas promove a conscientização, mas também impulsiona a criação e implementação de políticas públicas mais eficazes e inclusivas. No entanto, para que a acessibilidade seja efetiva, é preciso levar em conta várias concepções de espaços, artefatos e produtos, visando atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável. Esses elementos ou soluções formam a base da acessibilidade (Machado e Melo, 2024, p. 125).

Além disso, é fundamental compreender a distinção entre lesão e deficiência, a partir do modelo social apresentado por Diniz (2007), para a autora enquanto a lesão se refere à ausência parcial ou total de um membro ou função corporal, a deficiência está relacionada à desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que muitas vezes exclui aqueles com lesões físicas das principais atividades da vida social. Essa compreensão ajuda a combater o estigma e a discriminação enfrentados pelas pessoas com deficiência, promovendo uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Recentemente, foi promulgada a nova Lei distrital n. 7.304/2023 que instituiu a

campanha de esclarecimento sobre deficiência visual expondo assim as características da pessoa cega e baixa visão (Wen, 2023); bem como foi definido a utilização de novos recursos de acessibilidade no ENEM 2023 para candidatos com deficiência visual (Brasil, 2023). Além disso, é importante a evidência de dados como baixa visão que demonstram o crescimento do universo das pessoas com deficiência no Brasil e conseqüentemente das demandas “para” e “com” eles.

Em relação aos estudantes na educação superior, as estatísticas sinalizam o aumento no percentual do ingresso de discentes com deficiência nos últimos anos. De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2015) os estudantes cegos e baixa visão ocupam os primeiros lugares e isso demonstra a relevância de estudos envolvendo sujeitos no ensino universitário. Mais precisamente, o conceito de baixa visão abarca as pessoas:

[...] que apresentam desde a condição de indicar a projeção da luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desenvolvimento. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos (Brasil, 2015).

Tais conceitos não denunciam a estrutura opressora da sociedade em torno desses sujeitos ao definir suas lesões corporais. Diferentemente disso, o conceito de pessoa com deficiência nos documentos legais da Organização das Nações Unidas (ONU) e da LBI ou Lei 13.146/2015, Art. 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006; Brasil, 2015).

1.1 PROCESSOS FORMATIVOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA UNIVERSIDADE E PÓS-GRADUAÇÃO

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida numa sociedade orientada por relações de acolhimento à diversidade humana; de aceitação das diferenças individuais; de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 8). Essa dimensão de inclusão, quando falamos da escola, se dá à luz de Henriques (2012), quando fala de um espaço garantidor da qualidade de ensino para seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo, individualmente, às potencialidades e necessidades de cada um. Isso vale, também, para outros ambientes educacionais como a universidade, pois, conforme

aponta Mantoan (1988), a universidade possui uma dívida a saldar em relação aos estudantes com deficiência excluídos por motivos inconsistentes, apoiados por uma organização pedagógica voltada “a alunos ideais, padronizados por uma concepção de normalidade e de deficiência arbitrariamente definida” (Mantoan, 1988, p. 98).

No contexto de realizar processos formativos educacionais com perspectiva inclusiva, a chegada de um estudante com deficiência, não importando se da educação básica ou superior, deve estar alinhada à Educação Especial. Esta é “transversal a níveis, etapas e modalidades e que realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza serviços, orienta o ensino e aprendizagem” (Brasil, 2008).

Nesses espaços educacionais, para promover processos inclusivos junto aos sujeitos com deficiência, é importante acessar, organizar e difundir recursos e tecnologias assistivas. Entendemos, enquanto recurso, não somente “os objetos materiais, mas também o auxílio, um meio, de se atingir um objetivo” (Bersch; Machado, 2010, p. 24-30), como também recursos pedagógicos: “ações ou práticas educacionais projetadas para atender um objetivo específico da aprendizagem” (Bersch; Machado, 2010, p. 24-30). Já a Tecnologia Assistiva (TA) é definida pela LBI de 2015: “como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que visam a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida” (Brasil, 2015).

Para Galvão Filho (2009) a TA é utilizada como mediadora, como instrumento, como ferramenta para o “empoderamento”, para a atividade autônoma da pessoa com deficiência, na sociedade atual (Galvão Filho, 2009). Além disso, a educação superior precisa buscar outros meios para atender as especificidades dessas pessoas, dentre os quais estão os processos formativos dos docentes para alcançar a democratização da educação superior, com garantia de acesso, permanência e êxito dos alunos.

Eches e Roveratti (2023) pesquisaram teses e dissertações sobre inclusão de estudantes com deficiência visual dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação do Sul do país com base no Materialismo Histórico⁵. Como resultado, os pesquisadores mencionam que: “A pesquisa apontou como principais resultados a falta de acessibilidade dos conteúdos, falta de acessibilidade tecnológica, falta de formação de professores e preconceito com os estudantes com deficiência visual”. Conforme será exposto nos resultados do presente estudo, ao acessarmos as narrativas da estudante baixa visão, aqueles fatos são idênticos à vivência.

⁵ O materialismo histórico é uma teoria política, sociológica e econômica desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels no século XIX

É importante também construir um contexto universitário favorável às experiências. Ou seja, à possibilidade de que algo aconteça e envolva, e isso é uma ação esperada pela gestão universitária. Contudo, como afirma Bondía (2002, p. 24) a experiência:

[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir ANO devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002), p. 24).

Por isso é importante que os gestores possibilitem formação aos professores e que juntos encontrem a oportunidade de se comprometer individualmente ou em equipe com experiências de aprendizagem e assim elaborem seus conhecimentos (Garcia, 1999). Infelizmente, a cultura universitária, às vezes, baseia-se numa cultura homogeneizadora, na qual o sujeito é visto como alguém “dotado de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais” (Vygotsky, 2011, p. 867). Na maioria dos casos, isso ocorre porque o sujeito se percebe em um formato padrão de comportamento humano. Ainda de acordo com Vygotsky (2011) na nossa sociedade todos os “instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa” (Vygotsky, 2011, p. 867).

Isso tem implicação relevante no cotidiano dos estudantes com deficiência, pois o sistema de ensino cria barreiras para o desenvolvimento educacional desses sujeitos. Desse modo, a educação fica impossibilitada de apoiar esses estudantes no tocante às "técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica" (Vygotsky, 2011, p. 867).

Assim, se o estudante cego encontra o signo do *braille* para atender suas especificidades e o surdo recorre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o estudante baixa visão encontra outros recursos que atendem a suas especificidades educacionais: texto ampliado; *audiobook*; livro falado; aumentando, dessa forma, o repertório cultural do processo formativo na educação superior. As gestões precisam garantir políticas públicas para o acesso (aos professores, estudantes e técnicos) de tecnologias assistivas para pessoas com deficiência.

2. METODOLOGIA

O presente trabalho se trata de um relato de experiência a partir de uma entrevista (auto)biográfica que comunica e descreve atividades em sala de aula remota e presencial em

um curso de doutorado multidisciplinar e multi-institucional em Difusão do Conhecimento em uma Universidade Pública Federal. O curso é oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) em rede com 5 (cinco) instituições de ensino superior: Instituto Federal da Bahia (IFBA), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/Centro Integrado de Manufatura e Tecnologia (SENAI/CIMATEC), Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

O PPGDC está cadastrado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na Área de Conhecimento “Multidisciplinar”, Área de Avaliação “Interdisciplinar” e Área Básica “Sociais e Humanidades” e tem como proposta a construção coletiva de um grupo de pesquisadores motivados pelo interesse em realizar estudos sobre a relação conhecimento-sociedade. A intenção foi trazer em evidência os processos de exclusão, segregação e inclusão vivenciados por uma estudante baixa visão no seu doutoramento para que possa contribuir para a não replicação de uma prática não inclusiva, especialmente em espaços universitários.

Assim, este estudo pretende contribuir para solucionar problemas enraizados institucionalmente, ampliando as possibilidades de adquirir conhecimentos por parte dos docentes, discentes e toda comunidade acadêmica. Além disso, possibilitará que a gestão pública universitária reflita quanto aos processos de inclusão de pessoas com deficiência em instituições públicas de ensino superior.

O estudo tem caráter qualitativo, embasado em conceitos como o de Minayo (2001) e Chizzotti (2008). Minayo (2001, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa é aquela que se preocupa com as ciências sociais, com um nível de realidade não quantificado com enfoque principal de aprofundar-se dos significados das relações e ações humanas. Para Chizzotti (2008, p. 28) “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Dessa forma, esta pesquisa, para obtenção dos resultados, se baseou no valor qualitativo interpretativo relacionado à narrativa de uma estudante baixa visão do curso de doutorado do PPGDC.

O problema da pesquisa surgiu a partir da seguinte questão indagação: como se deu o acesso aos recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, conceitos e informações no processo formativo de doutoramento de uma estudante baixa visão? A partir disso, buscou-se

como objetivo analisar os recursos pedagógicos e de acessibilidade de uma estudante baixa visão para o acesso aos conceitos e informações no seu doutoramento.

Sendo assim, para alcançar o objetivo proposto, foi utilizado o método (auto)biográfico, pois, segundo Abrahão e Frison (2010, p. 203) essa abordagem é “constituída por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória”. Dessa forma, a narrativa (auto)biográfica deste estudo também teve como narradora uma das autoras, foi também o dispositivo de coleta de informação utilizado na pesquisa, para apontar perspectivas de vivências no processo de inclusão de uma estudante baixa visão no doutoramento, a partir do uso de recursos de acessibilidade e TA nas suas relações com os seus professores e colegas.

Além disso, optou-se pelo método (auto)biográfico, por possibilitar, através das narrativas (auto)biográficas, dar sentido às experiências vividas pelos indivíduos, como destaca Pineau (2006). Os relatos e as histórias de vida são interpretados e remetem aos indivíduos o encargo de construir sentido às suas vidas. Com isso, apresentamos aspectos importantes sobre o uso de recursos de acessibilidade através das TA utilizadas por uma estudante baixa visão, bem como as práticas e atitudes exercidas pelos docentes e colegas na eliminação ou não de barreiras, promovendo a acessibilidade no seu doutoramento.

O dispositivo de produção de informação, narrativa (auto)biográfica, como esclarece Passeggi e Souza, (2017, p. 9), permite ao ser humano “[...] configurar narrativamente a sucessão temporal de sua experiência” para contar a história de sua vida, de algo vivenciado em um momento qualquer. Anne Sullivan foi solicitada pelas também autoras deste estudo, por meio de entrevista (auto)biográfica, e a partir disso ela narra sua experiência no contexto de seu doutorado, desde a inscrição em 2021 até a sua participação, no quarto semestre, do PPGDC no Estado da Bahia.

A estudante baixa visão a que este estudo se refere, é uma mulher de 45 anos, que se identifica negra. Seu nome fictício “Anne Sullivan” é em homenagem à primeira professora baixa visão registrada na história mundial. O espaço temporal desta pesquisa corresponde aos quatro primeiros semestres do doutorado: de julho de 2021 a julho de 2023. Assim, parte desse período ocorreu em tempo de pandemia, em que era exigido o isolamento social. Depois, com as medidas de flexibilização e da declaração do fim da emergência de saúde pública declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), passou a ser presencial a partir do semestre 2022.2, já participando de atividades como congressos, aulas e grupo de pesquisa.

A narrativa (auto)biográfica da estudante vem dos dispositivos de informação do seu processo de seleção para ingresso no doutorado advindos do registro escrito feito por ela em um caderno de estudo sem pauta; gravações de mensagens em aplicativos de celular de conversas com professores e colegas; das aulas remotas de 6 (seis) componentes curriculares e presencialmente de 4 (quatro) componentes, além da realização do exame de proficiência de 2 (duas) línguas estrangeiras e das avaliações de aprendizagem. A partir disso, no cenário pandêmico dos seus dois primeiros semestres, Anne Sullivan narrou em um dispositivo de celular em sua residência, no município de Feira de Santana (BA), suas vivências nesse processo formativo de doutoramento.

Para isso, ela utilizou um comando de microfone de um aplicativo de celular, que converte áudio em texto, à medida em que ela falava, transformava a fala em escrita no aplicativo, surgindo assim uma espécie de diário, com relatos advindos de suas memórias neste contexto educacional em isolamento social nos semestres 2021.2 e 2022.1. E no presencial, nos semestres de 2022.2 e 2023.1, ela narrou em formato de áudio, também em um dispositivo de celular e depois transcreveu sua entrevista em um documento de texto digital.

Diante da narrativa (auto)biográfica, foram feitas 3 (três) etapas para análise das informações, baseadas na proposta de Souza (2014, p. 44). Na primeira, foi realizada a leitura global das narrativas de Anne Sullivan, mapeando elementos que ajudaram a estudante a descrever as ações realizadas por ela junto aos recursos de acessibilidade, seus colegas e docentes e os possíveis resultados de seus estudos na pós-graduação, buscando elementos de processos de inclusão universitária, ou não, nesse contexto.

Na segunda etapa, objetivou-se construir as unidades de análise temática presentes nas narrativas de Anne Sullivan. Portanto, essa organização priorizou compreender e interpretar o texto narrativo, “[...] uma vez que as regularidades, as irregularidades e as particularidades apresentam-se na oralidade e na escrita, através dos sentidos e significados expressos e/ou não, no universo particular das experiências de cada sujeito” (Souza, 2014, p. 44). Dessa forma, obtiveram-se as seguintes unidades de análise: I - processos de inclusão no doutoramento da estudante baixa visão; II - processo de segregação e exclusão no doutoramento vivenciado pela estudante baixa visão. Na última e terceira etapa, momento de análise, foi realizada uma leitura interpretativa/compreensiva da narrativa de Anne Sullivan, pois, de acordo com Meirelles (2015, p. 290), “[...] nesta etapa, o pesquisador identifica, nas narrativas, modos de apreensão e a interpretação vividos pelos sujeitos – narradores, construindo um “desenho hermenêutico”.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 “DESISTIR, ATÉ PENSEI” - RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE UMA ESTUDANTE BAIXA VISÃO NO DOUTORAMENTO

Aqui apresentamos breve histórico sobre a doutoranda, objeto deste estudo. Anne Sullivan nasceu em Aporá (BA) e aos 16 anos teve coriorretinite, ficando com 10% de visão no melhor olho, o direito. Foi matriculada em instituição pública na Educação Básica aos 4 (quatro) anos de idade e, durante esse nível de ensino, não utilizou recurso algum ou TA para acessibilidade, pois não sabia que tinha ficado baixa visão, fato apenas constatado aos 17 anos quando sofreu as manifestações provocadas pelo protozoário *toxoplasma gondii* causador da Toxoplasmose. Embora já existissem documentos legais que asseguram esses recursos, como o Decreto 5.296/04 e a Lei brasileira de inclusão de 2015.

Esses documentos legais, como o Decreto 5.296/04 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), são marcos importantes na garantia da acessibilidade para pessoas com deficiência. O Decreto 5.296/04 destaca a acessibilidade como um conceito abrangente, não se limitando apenas à participação dessas pessoas em atividades, mas também incluindo a extensão do uso de produtos, serviços e informações por toda a população. Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) define acessibilidade como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de diversos espaços e serviços, garantindo que todos, independentemente de suas condições, possam usufruir plenamente do ambiente urbano e rural, bem como dos recursos disponíveis. Esses dispositivos legais reforçam a importância de promover a acessibilidade de forma ampla e efetiva, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e igualitária. (Brasil, 2004; Brasil, 2015)

Anne Sullivan é formada em Pedagogia com habilitação em magistério para deficiência mental pela Universidade Metodista de Piracicaba (2002). Possui 5 (cinco) pós-graduações *lato sensu* na área de Educação Especial, Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) (2013) e Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) da UNEB (2018). Atualmente, se dedica ao doutorado em Difusão do Conhecimento ofertado pelo PPGDC o qual, como foi descrito na metodologia, faz parte de uma rede composta de 5 (cinco) instituições de ensino superior: IFBA, SENAI/CIMATEC, LNCC, UNEB e UEFS. Segundo Anne Sullivan, o seu ingresso no doutorado ocorreu por meio da reserva de vaga, mas ela não considerou que a sua entrevista atendeu às suas expectativas, esperava que fosse melhor.

Lembro de como fiquei muito nervosa antes de começar, mas logo no início com apresentação do trio fui me acalmando, pois já tinha feito outras seleções de doutorado e, inclusive, na penúltima tinha ficado traumatizada porque no resultado da avaliação tinham me dito por três vezes que eu era incapacitada, dentro do texto, o que me desanimou muito (Anne Sullivan, 2021).

Logo, depois da última seleção, se sentiu aliviada por ter uma chance, mesmo insegura com o seu desempenho na entrevista. Afinal, lhe deram a oportunidade para pensar e se recompor, respondendo todas as questões da entrevista.

O início das aulas e a matrícula representam um momento de muita atenção porque mesmo sabendo da existência de um núcleo de AEE, previa que no início não iria receber o atendimento necessário. Para mandar os documentos solicitados para matrícula no e-mail e fazer a ficha de preenchimento de forma correta, chegou a pedir apoio de uma ledora voluntária. Sobre sua primeira semana no curso, comenta:

Graças a Deus a minha primeira aula de doutorado foi de epistemologia do conhecimento foi muito boa e os professores deram oportunidade para cada estudante se apresentar individualmente, falar de seu objeto de estudo, do seu lugar enquanto profissional de sua formação. Com isso, tive a oportunidade de falar de mim. Após a minha fala, fui acolhida pela professora (Anne Sullivan, 2021).

Ao final de outra aula desse mesmo componente curricular, Anne Sullivan comenta que:

Foi colocado um texto para leitura, no formato de imagem. Mesmo estando em PDF originalmente foi digitalizado em imagem e quando sinalizei sobre minha acessibilidade - gosto muito do texto no formato de MP3 -, o professor da disciplina, no meu WhatsApp, logo ficou de ver como era esse processo, pedindo 48 horas mais ou menos para me dar uma resposta. Depois de um tempo, recebi no meu WhatsApp privado uma mensagem que me deixou surpresa: lá estava o texto da próxima aula no formato em PDF acessível e o mesmo texto em MP3 gravado pelo Linux que, inclusive, eu nunca tinha conhecido. Fiquei muito feliz (Anne Sullivan, 2021).

Foram no total 4 (quatro) semestres, sendo 2 (dois) semestres remotos e 2 (dois) presenciais. Na etapa remota, 2021.2 e 2022.1, Anne Sullivan se sentiu mais acolhida, pois segundo ela “sentia geralmente ter um lugar de voz” já que seus colegas dialogavam mesmo por trás das telas. Comenta que os textos eram disponibilizados na plataforma do *Google* para a turma e, também, no *WhatsApp*, já que ela achava o acesso melhor nesse aplicativo. Na etapa presencial, 2022.2 e 2023.1, Anne Sullivan relata ter vivenciado o oposto por conta da lousa, da distância dos colegas e das atitudes dos professores. Alguns professores, por exemplo, inseriram também textos em PDF em formato de imagem, não acessível para a estudante.

Isso porque em uma das disciplinas são dois professores que ministram aulas, um desses não ministra uma aula acessível, as letras no quadro e nos slides são pequenas e mesmo eu sentando na primeira fileira não dou conta, fico mesmo com o canal auditivo em potência para compensar (Anne Sullivan, 2022).

Contudo, a pós-graduanda destacou que:

Assistir às aulas não foi fácil para acompanhar, mesmo com todo o esforço da turma e dos professores, porque muitas vezes não estava diante do notebook, nas aulas remotas, pois estava em locomoção entre trabalho e casa tendo que acessar pelo celular as imagens e assistir às aulas. Como as aulas ficam gravadas, algumas vezes consigo sanar algumas dúvidas ao assistir à gravação. No presencial participar das aulas já é ruim no aspecto de ver a tela projetada, como também a lousa, mesmo sentada na primeira fileira. Os professores esquecem e escrevem pequeno e mesmo a escrita dos slides deles ficam inacessíveis, pois a distância do projetor não é considerada. Melhorou um pouco no remoto, mas ainda encontrava dificuldade de visualização pelo tamanho e contraste dos slides dos professores e colegas, além do meu cansaço ocular (Anne Sullivan, 2022).

Elencou, além disso, que as disciplinas trouxeram gráficos, tabelas, imagens e mapas esquemáticos colocados nas lâminas não a permitindo enxergar, fazendo-a ficar mais ligada com o canal auditivo para não perder os detalhes. Isso ocorreu, segundo a estudante, durante os três semestres dando continuidade no quarto semestre como veremos mais adiante, uma vez que este foi o primeiro semestre cursado totalmente presencial.

Assim, essas vivências a excluía da oportunidade de acesso ao conteúdo, quando poderia neste momento estar presente o profissional Ledor, pois esse profissional “é um recurso de fundamental importância para a descrição e interpretação de imagens, gráficos, tabelas etc.” (Adams *et al.* 2020, p. 4), já que o software leitor de tela não faz isso, se Anne Sullivan assim desejasse usar. A doutoranda sinalizou que usa a lupa no seu processo formativo e, após as aulas, sente-se exaurida pela utilização desse recurso, por isso fica mais exposta às telas do celular ou do computador.

Declara ainda sentir muita náusea e, às vezes, dor de cabeça, o que ocorreu com maior frequência durante o ensino remoto. Ela diz: “sofri muito ocularmente com o uso de tela no período remoto, mas o presencial cansa também” (Anne Sullivan, 2022). Contudo, considera válido o sacrifício, pois as aulas no doutorado, embora haja demanda de recursos a serem incluídos, são “maravilhosas”. Comenta também que usou recursos comuns nos dois períodos, remotos e presenciais, conforme afirma: “o texto em mp3, o leitor de tela eu usei nos dois momentos de meus estudos, mas a lupa eu usei bastante no remoto, inclusive eu aprendi a usar

ela mais e melhor, talvez por isso sentia mais cansada e com dores de cabeça e náusea, eu acho” (Anne Sullivan, 2022).

A estudante relatou que foi muito “puxado” o primeiro semestre remoto, já que se inscreveu em quatro disciplinas para adiantar o doutorado, a saber: Sistema complexo; Seminário de tese I; Sociedade da informação do conhecimento e da aprendizagem; bem como Epistemologia e construção do conhecimento. Segundo a estudante, ela optou por isso porque o ensino seria remoto e não necessitaria fazer o deslocamento para assistir às aulas em Salvador, já que mora e trabalha em Feira de Santana. No seu segundo e terceiro semestres ela cursou apenas duas disciplinas, mas por já ter também voltado ao trabalho na educação básica presencial foi necessário conciliar. Anne Sullivan comenta que uma das disciplinas foi ministrada por sua orientadora e que está feliz por ter sido ela que a escolheu:

A minha orientadora não foi a que indiquei no processo seletivo, e eu acho que isso é um ótimo sinal, já ela é muito legal; tem uma visão inclusiva; e costuma, como eu, anotar tudo. Ela é extremamente sistemática, e parece ser uma ótima orientadora. Estou muito orgulhosa em ser sua orientanda (Anne Sullivan, 2021).

Anne Sullivan, ainda nesse contexto, comenta que se dá bem com seus colegas, brinca, conversa, e cita sua relação mais próxima com duas colegas no período remoto.

Tenho duas colegas que hoje eu já chamo de amigas, elas têm me apoiado muito durante o primeiro e segundo semestres, me dando suporte com relação aos materiais porque, às vezes, não consigo acessar lá na plataforma. Já me ajudaram inclusive fazendo vídeo chamada pra me explicar alguma coisa que o professor falou na lâmina e eu não entendi. Isso contribui muito para o meu acesso ao conhecimento. Infelizmente no terceiro e quarto semestres fiquei mais distante delas, tanto na sala de aula, porque uma delas senta no fundo e a outra não faz nenhuma disciplina comigo. Inclusive não fiz nenhum vínculo nesse semestre presencial. Talvez porque as turmas são de mais ou menos 8 pessoas, mas acho que não. Nunca foi fácil fazer amizades em processos formativos. Mesmo sem eu me resguardar para fazer amizades, parece que o meu objeto de pesquisa é me afastar de meus colegas. É o que sinto (Anne Sullivan, 2022).

Anne Sullivan iniciou as aulas no dia 9 de agosto de 2021, mas o núcleo de acessibilidade, Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) da universidade onde ela está vinculada, não iniciou o seu AEE. No dia 11 de agosto do mesmo ano ela participou de uma entrevista para poder iniciar o seu AEE. Em seguida, no segundo semestre, continuou em contato com eles realizando uma outra entrevista, mas não iniciou o atendimento. Um membro do NAPE entrou em contato com ela, fez uma adequação

de dois textos para fonte e tamanho solicitado por ela, mas depois disse que estava sem monitor para seguir o atendimento. Ela sempre manda mensagem para esse telefone e para o e-mail da universidade, mas não tem sucesso efetivamente. Sobre isso, comenta:

Entendo a questão do NAPE, a burocracia pra selecionar os monitores de ensino, a distensão do núcleo que tem poucos funcionários, mas, por outro lado, eu fico muito triste pela não gestão da universidade nesse aspecto: fazer a seleção e não ter condições de oferecer o nosso atendimento (Anne Sullivan, 2022).

Anne Sullivan acrescenta que:

Eu imagino o que o NAPE deve estar passando pelo que Anne Sullivan? porque lá no mestrado no NED (UNEB) eu também vivi muito esse processo de poucos funcionários para atender as demandas de acessibilidade da gente, de instabilidade entre um aluno e outro, uma vez que quando a gente estava pegando ritmo com um profissional, com o estagiário, mudavam (Anne Sullivan, 2022).

Anne Sullivan comenta que no seu primeiro semestre viveu altos e baixos. Na mesma disciplina e na mesma aula, às vezes, se sentiu participando da aula e ao mesmo tempo não.

É bastante complexo porque num seminário de um colega, por exemplo, fizeram a audiodescrição e em outro não fizeram. Em uma aula, o que eu gostei muito foi fazer um vídeo e apresentar. Mas não fizeram a audiodescrição das imagens apresentadas pelos colegas. No segundo semestre, já me sentia mais à vontade na plataforma e junto ao programa, mas sentia ansiedade e medo por outro lado, porque não recebia o AEE. Sempre pedindo ajuda. Lembro que fiz a matrícula com uma colega de trabalho e faltou algum passo que não consegui me matricular. Tive que falar com a coordenação do programa para me ajudar, pois minha colega de turma tinha identificado que meu nome não estava na matrícula e eu e ela tínhamos combinado de nos matricularmos nas mesmas disciplinas. Foi Deus que fez assim, se não teria ficado sem me matricular. No terceiro semestre ela me ajudou com medo de acontecer a mesma coisa. Minha colega de trabalho não sabe disso, porque ela teve tanta boa vontade que não tive coragem de falar. 2. No terceiro semestre me sinto mais cansada. Acho que é a falta de costume de caminhar. Lembro que nos primeiros dias me sentia como se estivesse de labirintite. Estranhei muito fisicamente no retorno presencial (Anne Sullivan, 2022).

O quarto semestre (2023.1) de Anne Sullivan foi totalmente presencial. A estudante baixa visão relata que neste semestre cursou apenas uma disciplina (Seminário de Tese II). Além disso, continuou participando do Grupo de Pesquisa de sua orientadora “Redpect” (Rede de Pesquisa em Conhecimento e Tecnologias) do PPGDC, e das orientações da tese junto à sua orientadora, momento em que teve contato com a mesma presencialmente pela primeira vez.

Comenta que viveu este momento com muita alegria, uma vez que já havia estabelecido um vínculo de confiança, cordialidade, afetividade e respeito entre as duas.

Também, fez publicação de um artigo (auto)biográfico em uma revista com sua orientadora e com a colaboração de uma profissional de apoio. Esses momentos aconteceram no AEE na sala de recursos multifuncional numa escola municipal do interior baiano, cujo tema da revista foi “As discussões me dão força para seguir: Autoestima em conquista de uma professora baixa visão negra”. Essa experiência de construção de um artigo com sua profissional de apoio, segundo Anne Sullivan, foi muito rica porque ela é estudante de História e com isso conseguimos fazer uma parceria no sentido de pontos de vista sobre o mesmo objeto, que é uma professora de AEE baixa visão. E continua: “Ela via questões históricas, raciais e de gênero que a professora passava, trazendo isso em evidência, na análise” (Anne Sullivan, 2023).

3.2 ANNE SULLIVAN E O SEU PROCESSO FORMATIVO NA PÓS-GRADUAÇÃO: VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO

Pela narrativa de Anne Sullivan, seu processo formativo indica marcas de vivências inclusivas. Podemos assim exemplificar o momento em que a estudante baixa visão participou do processo seletivo de ingresso ao doutorado. Sobre isso, ela relatou estar insegura e nervosa na entrevista on-line, mas a banca examinadora a acolheu com palavras afetivas, deixando-a mais calma. Outro momento em que foi possível perceber que a estudante vivenciou a inclusão foi quando ela elencou a oportunidade de fala nas aulas, fazendo-a sentir-se pertencente. Isso foi uma vivência inclusiva porque, de acordo com Oliveira (2016), a educação inclusiva reconhece, respeita e aprende com a diferença. E, na prática pedagógica, os educadores dialogam e aprendem com as pessoas com necessidades educacionais específicas (Oliveira, 2016), nesse caso, a pessoa com deficiência.

Anne Sullivan, nos comentários sobre os momentos em sala de aula remota, destaca que houve mais escuta, fala e interação com professores e colegas. Isso revela uma oportunidade importante no processo de ensino-aprendizagem da estudante, pois indica um ambiente, mesmo que virtual, de respeito e de valorização, o que para Koninck (2003, p. 79): “em todos os domínios - particularmente naqueles que respeitam ao humano, o acesso ao real passa obrigatoriamente pela escuta interativa, ou então não terá lugar”. Anne Sullivan parece ter encontrado esse lugar.

Sobre sua interação com os colegas, a estudante aponta que foi maior no período remoto de estudo, revelando que não há limites em ambiente e espaço para a interação humana, corroborando com o desenvolvimento da pós-graduanda. Isso nos faz lembrar de Vygotsky (1991) quando trata a importância da interação entre os pares para o desenvolvimento mental dos estudantes.

Anne Sullivan comentou também que os textos eram disponibilizados na plataforma do *Google* para a turma, mas também no *whatsapp*, pois ela considerava o melhor acesso nesse aplicativo e que um dos seus professores dispôs os materiais digitais em MP3 atendendo a seu pedido. Ou seja, o professor disponibilizou uma TA para que a estudante pudesse acessar o conhecimento da disciplina. Assim, Anne Sullivan conseguiu exercer com autonomia seu estudo nesta disciplina através do recurso mediado pelo professor, cumprindo com a finalidade da TA para a pessoa com deficiência, que é, de acordo com Galvão Filho (2009), a “de possibilitar a autonomia pessoal e uma vida independente do usuário (Galvão Filho, 2009, p. 15)”.

Nesse contexto, o docente ao aprender a formatar o texto em áudio demonstrou também estar aberto a acessar e aprender novos signos, considerando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas para Anne Sullivan. Através da mediação pedagógica do professor em questão, foram criadas oportunidades para apoiar estudantes com lesão de baixa visão. Isto é, atendendo-a por meio do desenvolvimento e aplicação de "técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica" (Vygotsky, 2011, p. 867). É isso que a universidade precisa, um movimento no uso de diferentes signos na sua docência, nas práticas pedagógicas, para mudança de culturas predominantemente centradas no visual.

Anne Sullivan também destaca a importância do papel do profissional leitor, durante o primeiro semestre para sua inclusão e atendimento às suas necessidades educacionais específicas, a saber: quando uma leitora voluntária a acompanhou durante a sua inscrição no doutorado; quando uma segunda leitora voluntária, e convidada por Anne Sullivan, a apoiou na entrevista on-line para o ingresso no curso de doutorado do PPGDC; e durante o exame de proficiência on-line, onde Anne Sullivan solicitou a permissão da Coordenação de Pós-Graduação (COPGD) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) para contar com uma terceira leitora também convidada por Anne Sullivan, disponível de forma também voluntária, porém presencial, mesmo durante a pandemia.

Meu quarto semestre teve um grande episódio em que eu me senti atendida pelo NAPE. Tive um profissional de apoio que me ajudou, que eles chamam de monitor, que me ajudou muito nesse semestre. Por exemplo, as considerações dos professores que eram feitas em tinta de caneta vermelha, foi ele que ia lendo comigo e fazendo as contribuições no meu projeto de pesquisa em word. Então, ele foi muito importante em colocar nas lâminas, agregar leituras no meu projeto, de ele transformar em texto .txt porque às vezes eram livros escaneados ou eu encontrava na internet em um formato que não dava pra ampliar porque estava em formato de imagem. Então, esses encontros não eram feitos no NAPE da UFBA, eram feitos no NED que é da UNEB porque minha aula já era lá na UNEB uma vez que meu doutorado é multi-institucional (IFBA, SENAI/CIMATEC, LNCC, UNEB e UEFS). Ele me ajudou a formatar o projeto. Ele ia lendo e eu escrevendo. Então, foi muito bom. A gente fazia encontros remotos e presencialmente pós-aula lá na própria UNEB. Então, foi muito bom graças a Deus (Anne Sullivan, 2023).

Diante disso, podemos perceber a importância do profissional leitor no processo de inclusão, pois, com seu trabalho qualificado, contribuiu para orientar a estudante durante a realização das suas atividades, atendendo suas demandas específicas. Ressaltamos que esse profissional é um direito adquirido pelas pessoas cegas e baixa visão, conforme Art. 59 do Decreto n. 5.296/2004.

Art. 59. O Poder Público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, leitores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea (Brasil, 2004, p. 20).

Infelizmente, em termos legais o profissional leitor ainda não é uma profissão regulamentada, mas a sua atuação encontra apoio na legislação, pois este contribui para eliminar as barreiras postas para as pessoas com deficiência, situando-as em igualdade, na oportunidade de aprendizagem e no acesso às informações e ao conhecimento, promovendo a acessibilidade. Isso está assegurado na LBI: “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Diante do cenário, percebemos experiências inclusivas no percurso formativo da estudante baixa visão: o acolhimento; a interação; a escuta e o diálogo, bem como a utilização de recursos e TA que contribuíram para o acesso da estudante ao conhecimento de forma autônoma. E, por fim, ressalta-se a importância do profissional leitor para essa inclusão.

Anne Sullivan, relata que em seu quarto semestre as aulas presenciais foram em salas bastante iluminadas e acrescenta: “e na sala sentávamos todos em uma mesa em que eu me sentia muito próxima dos meus colegas, teve dias que eu conseguia até ver o rosto deles,

inteirinho”. É perceptível na fala de Anne Sullivan, o quão era importante para ela os momentos em que ela se sentia incluída.

Assim, quando isso acontecia, ela conseguia perceber nas mínimas situações, em que ela relata em detalhes, pequenos cenários e gestos que a fazia feliz, possibilitando assim alegria em seu coração quando ela vivenciava situações para ela muito significativas. Pode-se citar, por exemplo, quando ela conseguir ver o rosto de seus colegas, pois na mesa em que ela se sentava, todos os colegas sentavam-se também ao seu redor. Isso, por mais simples que fosse, e até despercebido para alguns, para Anne Sullivan eram momentos tão importantes para seu processo de inclusão. Até seus medos, tão frequentes nessa experiência, naqueles momentos, deixavam de existir, sendo substituído por um fio de esperança, na crença de que a inclusão real possa vir a fazer parte da sua vida um dia.

3.3 ANNE SULLIVAN E SEU PROCESSO DE EXCLUSÃO E SEGREGAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

No cenário educacional de Anne Sullivan houve também circunstâncias que envolviam o princípio de exclusão e segregação, contraditoriamente. No momento em que a estudante não participa da aula, onde as lâminas estão com imagens e gráficos sem audiodescrição, bem como na disponibilização de textos em PDF não acessíveis. Isso a faz ser excluída da atividade, mesmo sem uma possível intenção dos professores, pois a exclusão, segundo Aranha (2005, p. x), “é a existência de práticas de extermínio e de exclusão social”.

Nesse caso, o extermínio ocorreu pelas perdas advindas do não acesso à informação, ou seja, pela barreira comunicacional, que é entendida por Sasaki (2002) como um entrave na comunicação entre pessoas. Bem como, pela prática de não incluir a estudante baixa visão no processo formativo, tanto no remoto como no presencial, em relação a lousa e os *slides* juntos aos docentes, nesse contexto, verificou-se a presença da barreira metodológica, que é um entrave que perpassa os métodos e técnicas educação (Sasaki, 2002).

Essa atitude levou a estudante a ficar segregada na sala de aula, tanto remotamente como presencialmente, pois a segregação significa separação real ou imaginária de alguém ou de um grupo da maioria ou de outros grupos. A marginalização implica em depreciar e invalidar o outro, inviabilizando sua coexistência e interação social (Crochík, 2011, p. 39). Desse modo, a falta de acesso às informações a deixou à margem no espaço educacional no processo de

construção do conhecimento, implicando em uma barreira atitudinal que são as de preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade (Sasaki, 2002).

Outra questão foi quando a estudante foi invalidada em relação ao seu processo formativo no serviço do AEE, deixando-a à margem no nível de ensino da pós-graduação e descumprindo a LEI, visto que no Art. 27 do item VII o AEE deve ser realizado junto ao planejamento e elaboração do estudo de caso. Anne Sullivan, a estudante baixa visão, deveria ser protagonista nesse atendimento. Além desse momento, houve outro em que Anne Sullivan vivenciou em sala de aula.

Especialmente porque me perguntam em cima da hora por exemplo, se basta ampliar a fonte na apresentação usando slide. Então, não quero atrapalhar esses momentos que sei que estão tendo, mas fico somente com o canal auditivo (Anne Sullivan, 2023).

A pessoa baixa visão é aquela que São aquelas que apresentam “desde a condição de indicar a projeção da luz até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desenvolvimento” (Brasil, 2006. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos. Não demanda somente da fonte ampliada para enxergar, ela também precisa de outras circunstâncias como cor, luz e distância, e isso não foi considerado nesse momento. Achavam que somente a fonte ampliada era o único elemento de acessibilidade. Mas como afirma Bortolan *et al.* (2017) é necessário se atentar “deve haver uma iluminação controlada para evitar ou minimizar o brilho de objetos que são visualizados e devem ser distinguíveis através de sombras, cores, texturas e contraste” (Bortolan *et al.* 2017, p. 33)”. Assim, o que Anne Sullivan viveu não está em consonância com Bortolan *et al.* (2017), pois não foi observada a relação de contraste e/ou de distância da estudante com a lousa, a qual era pequena. O conteúdo impresso garante a distância que a pessoa baixa visão precisa para conseguir acessar o conteúdo. Além disso, o papel e a lousa também possuem a diferenciação de luz, o qual segundo Bortolan *et al.* (2017) implica para Anne Sullivan acessar o conteúdo. Dessa forma, Anne Sullivan ficou excluída do conteúdo exposto na tela uma vez que se ela perdesse qualquer circunstância auditiva, ela não iria acessar o conteúdo naquele momento.

Em seu quarto semestre, houve momentos difíceis na realização da disciplina, no tocante aos rumos da pesquisa, uma vez que tanto os colegas, quanto Anne Sullivan apresentaram seus projetos de tese para que os professores fizessem suas observações e recomendações para melhoria e avanços da pesquisa no que se refere a reformulação de objetivos, problema e objeto

da pesquisa, e principalmente ao ineditismo da tese. Assim, foram momentos de muito estudo e atenção no sentido de rever estas questões para avanços mais assertivos na pesquisa. Esses estudos tiveram como apoio um instrumento indicado pelos professores da disciplina com o nome de “Quadro de Pesquisa”.

Assim como Anne Sullivan, todos os colegas apresentaram este quadro. Essa disciplina foi ministrada por professores que já foram de Anne Sullivan no semestre anterior. Tinham colegas que já a conheciam há mais de 5 anos e eram pesquisadoras em Educação Especial ou em deficiência visual, mas ainda assim não tiveram (em muitos momentos) atitudes que a fizessem se sentir incluída. Por exemplo, os professores utilizavam a lousa que tinha tamanho de 3 a 4 palmas (de mão) mais ou menos e os *slides* eram expostos em fonte pequena.

Segundo Anne Sullivan foi muito triste cursar essa disciplina mesmo neste contexto, pois nem os professores e nem colegas de pesquisa na área de deficiência perguntaram qual a forma que ela poderia acessar o conteúdo que iriam apresentar, que era o instrumento “Quadro de Pesquisa”, conforme já mencionado anteriormente. O mesmo fato é bastante similar à vivência de Amaral (2004) a qual menciona que estava: “Sujeita a duas forças intensas que me impulsionaram para direções diferentes: "Exponha-se"/"Resguarde-se". Vivía em conflito doloroso” (Amaral, 2004, p. 9).

Dessa forma, Anne Sullivan relata ainda que, se tivessem lhe perguntado, ela teria dito que a melhor forma de acessar o conteúdo, seria impresso na fonte dela, porque enquanto os colegas acompanham na lousa ou no *slide*, ela acompanha no impresso, porque assim ela fica perto da escrita. Alguns colegas, durante a apresentação se referiam a ela perguntando se ampliasse na tela ficaria bom, e por medo da rejeição e por se sentir, segundo ela, acuada, Anne Sullivan afirmava que tudo bem.

Pois é assim que eu me sinto, todas as vezes que eu digo a minha forma de acessar, parece que eu estou dando mais trabalho e muitas vezes eu me sinto constrangida, especialmente porque me perguntam em cima da hora por exemplo, se basta ampliar a fonte na apresentação usando slide. Então, não quero atrapalhar esses momentos que sei que estão tendo, mas fico somente com o canal auditivo. Uma colega ainda me perguntou um dia antes como seria, e eu disse que devia ser impresso em fonte arial 16, e ela na primeira vez levou, mas na outra vez não. Outra também me perguntou já tarde da noite e pediu para eu imprimir porque ela iria terminar muito tarde. Como não consegui imprimir fiquei sem acessar também. Esses momentos são comuns na minha vida, mas fico exaurida e me sentindo um fardo para as pessoas. Sei que não sou, mas é assim que na hora me sinto e por isso minto para eles, mas principalmente para mim, afirmando que ampliado na tela basta. (Anne Sullivan, 2023).

Este último relato de Anne Sullivan denota o desconhecimento, por parte dos professores e dos colegas, referente às características da pessoa baixa visão, como demonstrado pela lei já citada anteriormente, Lei 7.304/2023, que precisou ser criada para esclarecer as características da deficiência visual, a qual inclui a baixa visão. Essa conscientização precisa ser disseminada não só no Distrito Federal onde aquela lei foi criada, mas também em todas as regiões do Brasil a fim de atingir a gestão pública universitária e fomentar a formação de professores para a inclusão.

Apesar da acessibilidade atitudinal ser garantida através da LBI, verificamos que ainda são ausentes as iniciativas de inclusão, mesmo em se tratando de um cenário em que havia pessoas que já eram pesquisadoras na área da deficiência. Não é difícil de imaginar o quão é sofredor para Anne Sullivan, pois as barreiras atitudinais foram bastante evidenciadas em suas falas durante todo o percurso vivenciado no curso de doutorado, o qual é percebido nos estudos de Sasaki (2011). Quando a estudante pensava que neste contexto universitário de pós-graduação iria ser diferente, mais uma vez ela se depara com a mesma realidade excludente encontrada durante sua vida acadêmica prévia.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da narrativa da estudante baixa visão durante os 4 (quatro) semestres do doutorado em Difusão do Conhecimento do PPGDC, foi possível verificar a falta de acesso dela ao AEE. Isso implicou em perdas no processo formativo de Anne Sullivan, pois a estudante precisa ter acesso a recursos para desenvolver-se nesse processo. Assim, o NAPE precisaria apoiar a discente na transformação dos textos em áudio; na ampliação dos caracteres e na leitura e transcrição da prova de proficiência; no apoio à confecção de *slides* e transformação de textos digitais em áudios; bem como no apoio a leituras de provas e exames como Anne Sullivan necessita.

O serviço do NAPE é de extrema importância para qualquer aluno da Educação Especial, independentemente do nível de ensino, sendo essencial à inclusão e garantido por diversos documentos legais, como a LBI e o Decreto n. 7611 (Brasil, 2011). O AEE é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade visando eliminar barreiras e proporcionar plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas. Além dos aspectos mencionados, o NAPE precisa fazer a interlocução com os docentes acerca dos recursos de acessibilidade para o

estudante baixa visão e de organizar momentos de formação continuada para os professores de estudante na equipe pedagógica da instituição.

Anne Sullivan relatou também que os professores das disciplinas e seus colegas em alguns momentos utilizaram gráficos, tabelas, imagens e mapas esquemáticos, não atendendo à sua acessibilidade. Nesse caso, o NAPE poderia ter disponibilizado um profissional para fazer a audiodescrição das imagens e tabelas, transformando imagens em palavras, possibilitando a acessibilidade ao conteúdo imagético.

Essa falta de meios para Anne Sullivan acessar o conhecimento a deixou à margem no espaço de sala de aula, tanto remotamente como presencialmente, pois a aluna não conseguia acompanhar todas as informações trazidas pelos seus professores e colegas nos *slides* e lousa. Dessa forma, o processo de formação de Anne Sullivan, mesmo encontrando inclusão em alguns momentos, não ficou livre da segregação e exclusão tanto no momento remoto como no presencial.

Esses relatos podem se constituir em importante processo de aprendizado para as instituições, seus gestores e professores. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, “que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008).

Pode-se considerar que os recursos e TA digitais utilizados e disponibilizados pela (e com) a estudante baixa visão impactam seu processo formativo tanto no que tange à vivência com princípios de inclusão junto aos seus professores e colegas, quanto o que diz respeito à exclusão ocasionada pela falta desses recursos, TA e práticas docentes. Observou-se nos relatos de Anne Sullivan, que suas vivências eram um misto de situações bem distintas umas das outras. Ora Anne Sullivan era excluída de acessar as atividades acadêmicas na sua totalidade, e ora existia, por parte dos colegas e professores, uma tentativa de aproximá-la para uma participação mais efetiva dessas atividades.

Percebe-se que, de modo geral, ela viveu experiências diversas que oscilavam entre momentos de inclusão, exclusão e de segregação. Porém, a estudante preferiu em alguns momentos se calar, uma vez que tinha a sensação de ter que estar sempre dizendo o que ela precisava, em termo de acessibilidade, mesmo quando muitos ali para ela, já sabiam da sua condição visual, há tempos.

Conclui-se que a estudante baixa visão viveu barreiras e desafios no processo de inclusão, tanto no remoto, quanto no presencial, em diferentes medidas. Contudo, em relação aos recursos, salienta que foi mais difícil o tempo remoto de formação, mas com relação a

interação com seus colegas, exprime que o presencial lhe marca mais negativamente nesse sentido.

O estudo demonstrou como são importantes as TA e recursos humanos como ledores na eliminação de barreiras para os estudantes baixa visão, especialmente no ensino remoto. Isso foi uma realidade nova para os estudantes e docentes. Por outro lado, evidenciou atitudes de acolhimento e de interação que favorecem muitas vezes o acesso, a organização e a difusão do conhecimento no formato digital e o processo de ensino e aprendizagem de forma ativa.

A gestão pública universitária precisa dar suporte e acompanhar os professores nos serviços como o AEE para seus estudantes; implementar o AEE nas universidades; garantir tecnologias desses serviços no AEE e sala de aula comum; e formar professores com recursos e serviços para garantir o processo de inclusão de modo a não passarem invisíveis dentro da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, os quais são garantidos pela Constituição Federal no Art. 207.

As barreiras no convívio educacional implicaram, para a colaboradora da pesquisa com deficiência, a tarefa de estar na universidade em desigualdade de condições e de participação educacional. Essa retirada de direitos, como do AEE, levou a estudante a buscar o apoio junto aos colegas, talvez levando-a a pensar, conforme a escritora brasileira Cora Coralina, em desistir, mas a própria sobrevivência permite-a cansar, mas não deixar de seguir.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M.H.M.B; FRISON, L. M. B. Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. *In*: ABRAHÃO, M.H.M.B. (org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p 1-28.

ADAMS, F. W.; IZIDORO, R. V.; AMARAL, C. T. A máquina humana e seus recursos: o Ledor como artefato à pessoa com Deficiência Visual. **Revista Cocar**. v.14, n.30 Set./Dez./2020, p.1-24.

ALBAINÉ, F. A pandemia e os impactos causados nos direitos das pessoas com deficiência de acordo com a Organização das Nações Unidas. **Gazeta da Notícia**. 28 jul. 2021. Disponível em: <https://gazetadanoticia.com.br/2021/07/28/a-pandemia-e-os-impactos-causados-nos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-de-acordo-com-a-organizacao-das-nacoes-unidas/>. Acesso em: 07 fev. 2022.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEE, 2005.

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Moderna, 2010 (Cotidiano escolar: ação docente)

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 out. 2021.

BORTOLAN, G. M. Z.; FERREIRA, M. G. G.; NICKEL, E. M. Diretrizes Projetuais de iluminação para atender pessoas com baixa visão. **DAPesquisa, Revista UDESC**, Florianópolis, v. 12, n. 19, p. 026-043, 2017. DOI: 10.5965/1808312912192017026. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/10824>. Acesso em: 28 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento das necessidades especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC; SEEP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

_____. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC/SEEP, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

_____. **Decreto nº 5296 de 02.12.2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.

_____. **Lei no 13.146, de 06.07.15**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 20 jul. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Edital do Enem ganha versão para deficientes visuais**. 24 maio 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/edital-do-enem-ganha-versao-para-deficientes-visuais>. Acesso em: 28 ago. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CROCHÍK, J. L. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica revista do instituto cultural judaico marc chagall**, v.3 n.1 (jan-jun) 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/22359>. Acesso em: 20 jul. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** (Coleção Primeiros Passos) São Paulo: Brasiliense, 2007. 96 p.

ECHES, E. C. P.; ROVERATTI, M. C. A pesquisa sobre inclusão de estudantes com deficiência visual na pós-graduação em Educação do Sul do Brasil. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–19, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21295.061. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21295>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FORERO, I. de M. La sociedad del conocimiento. **Revista Científica General José María Córdova**, v. 5, n. 7, jul. 2009, pp. 40-44 Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova" Bogotá, Colombia. ISSN: 1900-6586. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849007.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p. 207-235. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/assistiva.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2023.

HENRIQUES, R. M. **O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual**. 2012. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. Pessoas com deficiência 2022**. Divulgação dos resultados gerais: DPE/Grupo de trabalho de deficiência. Divulgação - 07/07/23. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANYSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico: Censo Escolar 2015**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>. Acesso em: 01 maio 2020.

GARCIA, M. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

KONINCK, T. **A nova ignorância e o problema da cultura**. Lisboa: Edições 70, 2003. pp.9-16, 69-96.

MACHADO, E. H. S.; MELO, D. C. F. (2024). Práticas pedagógicas e acessibilidade na perspectiva do Desenho Universal da Aprendizagem para a escolarização da pessoa com deficiência. In: GUIMARÃES, D. N., MELO, D. C. F., & RIBEIRO, J. (Orgs.), **Tecnologia assistiva: formação, experiências e práticas** (p. 6). Campos dos Goytacazes, RJ: Encontrografia, 2024. DOI: 10.52695/978-65-5456-050-4. Disponível em: <https://encontrografia.com/tecnologia-assistiva-formacao-experiencias-e-praticas/>. Acesso em: 23. mar. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MEIRELLES, M. M. Entrevista narrativa e hermenêutica de si: fonte de pesquisa (auto)biográfica e perspectivas de análise. *In: SOUZA, E.C. de. (Org). (Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação.* Salvador: EDUFBA. 2015, v. 1, p. 285 -296. **SBN:** 978-85-232-1420-3. Disponível em: <https://edufba.ufba.br/livros-publicados/autobiografias-e-documentacao-narrativa-redes-de-pesquisa-e-formacao>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis. Vozes, 2001.

OLIVEIRA, I. A. Ética, diferença e inclusão escolar. *In: Miranda, T. G. (Org.). Práticas de Inclusão Escolar: um diálogo multidisciplinar.* Salvador: EDUFBA, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 15 jul. 2017.

PASSEGGI, M.C.; SOUZA, E.C. de. O Movimento (Auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2(1) pp. 6-26. 2017. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/56> Acesso em: 02 maio 2020.

PINEAU. G. A. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SASSAKI, R. K. Acessibilidade na inclusão escolar e laboral. *In: FERREIRA, E.L. (Org.), Atividades físicas inclusivas para pessoas com deficiência.* 2. ed., vol. 3. Niterói: Intertexto. 2011.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2002.

SOUZA, E.C. de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação (Santa Maria. Online)**, v. 39, n. 1, | p. 39-50. Jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>. Acesso em: 20 maio 2020.

YOGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, dez. 2011, p. 861-870.

WEN, E. Nova lei institui campanha de esclarecimento sobre deficiência visual. **Agência CLDF**, 25 jul. 2023. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/-/nova-lei-institui-campanha-de-esclarecimento-sobre-deficiencia-visual>. Acesso em: 28 ago. 2023.