Seção
Relatos de Experiências Livres

Desafios e conquistas de uma discente com baixa visão no ensino superior: a experiência de um bolsista do Núcleo de Acessibilidade

Challenges and achievements of a student with low vision in higher education: the experience of a scholarship holder from the Accessibility Center

Adrian Martins Silva[1]
Luciene Amaral da Silva[2]

RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência vivenciado por um bolsista do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no acompanhamento de uma discente com baixa visão no ensino superior. O objetivo é descrever e analisar o papel desempenhado pelo bolsista no processo de inclusão da estudante, considerando os desafios enfrentados, as estratégias desenvolvidas para promover a acessibilidade e a participação acadêmica, bem como as conquistas alcançadas durante o acompanhamento. A experiência fundamenta-se em uma perspectiva inclusiva e busca contribuir para a reflexão sobre a importância de práticas pedagógicas acessíveis e adequadas às necessidades de estudantes com deficiência visual. Durante o acompanhamento, foram identificados desafios relacionados ao acesso e à adaptação de materiais didáticos, à acessibilidade tecnológica, à organização das atividades acadêmicas e à utilização de metodologias compatíveis com as necessidades da discente. Em articulação com a equipe do NAC e os docentes, o bolsista desenvolveu estratégias voltadas à superação dessas barreiras, incluindo apoio na adaptação e organização de materiais, utilização de recursos tecnológicos acessíveis, acompanhamento das atividades e mediação da comunicação entre os envolvidos. A experiência evidenciou que a inclusão no ensino superior ultrapassa a garantia de matrícula, demandando condições efetivas de acessibilidade, participação e aprendizagem. Entre as principais conquistas, destacam-se o fortalecimento da autonomia da discente, a ampliação de sua participação nas atividades acadêmicas, o aprimoramento das práticas inclusivas e a sensibilização da comunidade universitária acerca da acessibilidade. Os resultados indicam que o acompanhamento individualizado, aliado ao suporte institucional e à articulação entre bolsista, docentes, NAC e discente, foi fundamental para identificar e superar barreiras. Conclui-se que estratégias pedagógicas personalizadas são essenciais para promover condições equitativas de acesso, permanência e aprendizagem no ensino superior.

Palavras-chave: Baixa Visão. Educação Inclusiva. Ensino Superior. Núcleo de Acessibilidade.

ABSTRACT

This article presents an experience report by a scholarship student from the Accessibility Center (NAC) at the Federal University of Alagoas (UFAL), concerning the support provided to a student with low vision in higher education. The

1 Graduando em Licenciatura em Ciências Biológicas – Universidade Federal de Alagoas.
E-mail: adrian.silva@arapiraca.ufal.br.
Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).
E-mail: luciene.silva@arapiraca.ufal.br.

objective is to describe and analyze the role played by the scholarship student in the student's inclusion process, considering the challenges faced, the strategies developed to promote accessibility and academic participation, and the achievements attained throughout the support process. The experience is grounded in an inclusive perspective and seeks to contribute to reflections on the importance of accessible pedagogical practices that address the needs of students with visual disabilities. During the support process, challenges were identified regarding access to and adaptation of educational materials, technological accessibility, the organization of academic activities, and the use of methodologies compatible with the student's needs. In collaboration with the NAC team and faculty members, the scholarship student developed strategies aimed at overcoming these barriers, including support in adapting and organizing materials, the use of accessible technological resources, monitoring academic activities, and facilitating communication among those involved. The experience demonstrated that inclusion in higher education goes beyond guaranteeing enrollment, requiring effective conditions for accessibility, participation, and learning. The main achievements included strengthening the student's autonomy, expanding her participation in academic activities, improving inclusive practices, and raising awareness within the university community about accessibility. The results indicate that individualized support, combined with institutional assistance and collaboration among the scholarship student, faculty members, NAC, and the student, was essential for identifying and overcoming barriers. It is concluded that personalized pedagogical strategies are essential to promoting equitable conditions for access, retention, participation, and learning in higher education.

Keywords: Low Vision. Inclusive Education. Higher Education. Accessibility Center

Introdução

No atual cenário social, a educação de alunos com deficiência visual ainda é um tema pouco explorado e que deveria ser amplamente discutido, tendo em vista as dificuldades e problemáticas relacionadas à temática. A inclusão de alunos com deficiência visual continua sendo um desafio, devido à falta de materiais apropriados e ao despreparo de muitos docentes de Ciências para atender às necessidades educativas de estudantes com cegueira. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência visual compreende diferentes níveis de comprometimento da visão, abrangendo desde alterações leves até a cegueira, sendo sua classificação baseada na acuidade visual e no campo visual (Organização Mundial da Saúde, 2019). Dessa forma, compreender as diferentes condições relacionadas à deficiência visual é fundamental para o planejamento de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade que considerem as necessidades específicas de cada estudante.

A deficiência visual abrange tanto a perda total quanto a parcial da capacidade de enxergar, resultante de alterações no globo ocular ou no sistema visual (UNIFESP, 2020). Essa deficiência visual é descrita pelos autores Sá; Campos; Silva, 2007; e Crós *et al.,* 2006, como uma restrição na área da visão, que pode manifestar-se de duas formas: a cegueira total, caracterizada pela ausência da capacidade de perceber cor, tamanho, movimento, forma, distância, entre outros; e a baixa visão, que varia desde a dificuldade na percepção da luz até a redução significativa do campo visual.

A baixa visão é uma condição em que a pessoa apresenta significativa diminuição da capacidade de enxergar, mesmo com o uso de óculos, lentes de contato, medicamentos ou cirurgias. Diferentemente da cegueira total, a pessoa com baixa visão ainda possui alguma percepção visual, mas insuficiente para realizar de forma independente tarefas cotidianas, como ler, escrever, reconhecer rostos ou caminhar em ambientes familiares. Essa condição pode ser causada por diversas doenças ou lesões oculares, como degeneração macular relacionada à idade, retinopatia diabética, glaucoma, catarata ou outras condições hereditárias ou adquiridas. A baixa visão pode variar em gravidade e afetar tanto a visão central quanto a periférica.

Pessoas com baixa visão frequentemente necessitam de adaptações, como tecnologias assistivas (amplificadores, leitores de tela, softwares de ampliação), modificações no ambiente (iluminação adequada, materiais com alto contraste) e apoio educacional ou profissional para a realização de atividades do cotidiano.

As legislações brasileiras asseguram o direito à inclusão de estudantes com deficiência nas instituições de ensino regular, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (brasil, 1996), na Portaria nº 3.284/2003 (BRASIL, 2003), na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (brasil, 2008), no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) e na Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Além dessas normativas, a Lei nº 4.169/1962, conhecida como Lei do Braille, constitui um marco fundamental para as pessoas com deficiência visual, ao reconhecer e regulamentar o uso das convenções Braille para leitura e escrita, incluindo o Código de Contrações e Abreviaturas Braille (Brasil, 1962).

Para além do braile, as tecnologias assistivas são ferramentas criadas para auxiliar pessoas com deficiência a terem acesso e inclusão. Elas contribuem para a independência, ampliando a participação em diferentes atividades sociais e educacionais. Em sala de aula, essas tecnologias são recursos fundamentais para promover autonomia e inclusão. O uso de materiais didáticos adaptados para alunos com deficiência visual favorece a construção do conhecimento, além de possibilitar maior protagonismo ao discente com cegueira ou baixa visão em seu processo educacional.

Para proporcionar uma experiência educacional mais autônoma a estudantes com baixa visão, diversas adaptações e recursos podem ser utilizados, como *softwares* de ampliação de tela (ex.: ZoomText), leitores de tela (ex.: NVDA, JAWS), lupas eletrônicas, calculadoras e relógios com saída de voz. Entre os materiais didáticos adaptados, destacam-se impressões em fonte ampliada, textos digitais, gráficos e tabelas táteis.

Entretanto, no contexto educacional, a integração de alunos com deficiência visual à comunidade escolar ainda enfrenta desafios consideráveis. Muitas vezes, a deficiência é tomada como foco principal da percepção das pessoas, em detrimento do reconhecimento do aluno como indivíduo, o que não deveria ocorrer. Na escola é essencial garantir iluminação adequada, posicionamento estratégico em sala e a eliminação de barreiras físicas para facilitar a mobilidade. Já nas adaptações pedagógicas, incluem-se também a ampliação do tempo para realização de atividades e a utilização de audiodescrições em recursos visuais.

Outro ponto que precisa ser considerado é a formação docente. É necessário olhar para a formação inicial e continuada para que o professor tenha condições para desenvolver atividades de forma inclusiva. Considerando as dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver práticas que atendam igualmente a todos os estudantes, a utilização de materiais didáticos adaptados mostra-se uma estratégia eficiente. Bazon (2012) destaca que essas práticas funcionam como forma de compensação social da deficiência, contribuindo para o desenvolvimento cultural e garantindo melhor qualidade de ensino. O estudante desse grupo, também irá necessitar de suporte, além da sala de aula, para que possa acompanhar o desenvolvimento das aulas.

É nessa direção que as universidades estruturaram os Núcleos de Acessibilidade (NAC), que têm como objetivo desenvolver recursos, materiais e serviços de apoio aos discentes, promovendo a equiparação de oportunidades para estudantes com deficiência ou com dificuldades específicas de aprendizagem (Amorim, 2016). Esses núcleos constituem importantes espaços institucionais para a promoção da acessibilidade e para a eliminação de barreiras que possam comprometer a participação e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino superior.

Atualmente, o NAC da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), vinculado à Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) e às ações de assistência estudantil da instituição, desenvolve ações voltadas à inclusão e à acessibilidade, como campanhas de sensibilização, empréstimo de tecnologias assistivas, redução de barreiras arquitetônicas, atendimento educacional especializado, adaptação de materiais didáticos e disponibilização de bolsistas para apoio às atividades acadêmicas.

Essas ações estão fundamentadas nos direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 e por legislações específicas, entre elas a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) e a Lei nº 12.764/2012 (BRASIL, 2012). Nesse contexto, o bolsista desempenha papel relevante na promoção da inclusão, apoiando a produção de materiais adaptados, a utilização de tecnologias assistivas e a participação de discentes com deficiência nas atividades acadêmicas, contribuindo para o fortalecimento de sua autonomia e permanência no ensino superior.

Nesse contexto, o presente relato tem como objetivo descrever e analisar o papel do bolsista do NAC/UFAL no processo de inclusão de uma discente com baixa visão, destacando os desafios enfrentados, as estratégias adotadas para promover a acessibilidade no ambiente acadêmico e as conquistas obtidas ao longo do acompanhamento.

A relevância acadêmico-profissional deste relato pode ser observada sob duas perspectivas: a formação acadêmica do bolsista, a partir da articulação entre conhecimentos teóricos sobre acessibilidade, inclusão e educação especial e a prática real de atendimento a uma discente com baixa visão; e a contribuição da experiência documentada como referência para futuras pesquisas na área da inclusão no ensino superior.

2 Metodologia

As pesquisas baseadas em relatos de experiências assumem o compromisso de propagar informações a partir da construção e produção científica, com o intuito de proporcionar a (re)codificação do conhecimento em linguagens mais acessíveis às diferentes comunidades (Bueno, 2010). Segundo Pereira (2018), os mais lidos manuscritos desse tipo foram aqueles que apresentaram, em seus escritos, realidades vivenciadas pelos próprios autores.

A metodologia do relato de experiência é utilizada para descrever e analisar vivências em contextos específicos, como práticas pedagógicas, projetos educacionais ou intervenções em distintas áreas. Para Mussi, Flores e Almeida (2021), a principal característica desse tipo de trabalho é a descrição e reflexão acerca da intervenção. Assim, o relato de experiência, ao sistematizar a construção da realidade com base em aportes teóricos, constitui um viés de compreensão sobre práticas e materiais didáticos voltados a diferentes populações (Paiva; Matos, 2029).

O presente estudo utilizou o método do relato de experiência descritivo e reflexivo, ao relatar e refletir sobre uma vivência que "é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes" (Breton; Alves, 2021, p. 3). Tal abordagem se mostra coerente com o objetivo de descrever e analisar o papel do bolsista do Núcleo de Acessibilidade da UFAL no processo de inclusão de uma discente com baixa visão.

O relato a seguir faz parte da atuação do discente bolsista do Núcleo de Acessibilidade, que prestou atendimento individualizado, durante dois semestres letivos, a uma estudante com baixa visão matriculada no curso de Turismo da Universidade Federal de Alagoas.

A experiência ocorreu entre junho de 2023 e fevereiro de 2025, com carga horária semanal de doze horas destinadas ao desenvolvimento das atividades no laboratório de informática da Universidade Federal de Alagoas, *Campus* Arapiraca, Unidade Educacional Penedo,

sob orientação da professora responsável pelos bolsistas do NAC e com apoio do núcleo no referido *campus.*

3 A atuação do bolsista no atendimento a uma discente com baixa visão: relato de experiência

O Núcleo de Acessibilidade (NAC) tomou conhecimento da discente com baixa visão a partir da matrícula inicial realizada pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UFAL, ocasião em que sua condição foi registrada no ato da inscrição. A lista de estudantes foi enviada ao NAC, que solicitou a designação de um bolsista para acompanhar a discente.

O primeiro contato ocorreu em 28 de junho de 2023, por meio do aplicativo *WhatsApp,* quando foi agendada uma reunião com a discente e a responsável pelo NAC, realizada em 7 de julho de 2023. Nesse encontro, foi possível conhecê-la melhor e compreender suas necessidades. A estudante relatou que havia perdido parte da visão em um acidente de carro, mas obteve recuperação parcial. Atualmente, enxerga com ambos os olhos, porém necessita de materiais com fonte tamanho 38 para realizar leituras de forma adequada.

A discente mencionou ainda que enfrentava gastos mensais elevados com impressão, pois não utilizava dispositivos eletrônicos, como *tablets* ou *notebooks*, devido ao receio de agravar sua condição ou perder totalmente a visão. Esse primeiro contato foi fundamental para mapear sua situação e estabelecer as primeiras estratégias de apoio.

O bolsista designado passou a adaptar os materiais de estudo, incluindo a conversão de arquivos em PDF para *Word* e o ajuste de fontes conforme as necessidades da discente. Inicialmente, o processo foi desafiador, já que o bolsista não tinha experiência prévia com adaptações tão específicas. Contudo, com a prática, adquiriu maior habilidade e agilidade, sobretudo no uso de softwares de edição de texto. Também foram adotadas medidas para otimizar recursos, como a impressão em frente e verso, reduzindo o volume de papéis.

Além disso, a discente recebeu orientação e apoio no uso de plataformas educacionais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o Sistema Integrado de Atividades Acadêmicas (SIGAA), já que encontrava dificuldades de acesso em função da interface pouco adequada à sua condição. Um dos maiores desafios enfrentados foi o tempo demandado para adaptar os materiais. A conversão e os ajustes manuais exigiam dedicação intensa, mas, com a prática, o processo se tornou mais eficiente.

A Tecnologia Assistiva, definida como "todas as ferramentas, dispositivos, técnicas e métodos que buscam resolver algum problema e facilitar a vida da pessoa com deficiência" (Sassaki, [1996], p. 45), foi discutida como alternativa. Inclusive, foi sugerido o uso de leitores

de tela e a disponibilização de um *tablet* com recursos de ampliação, o que poderia reduzir custos e ampliar o acesso aos materiais. Entretanto, a discente recusou, manifestando receio de agravar sua condição visual e preferindo não utilizar dispositivos eletrônicos.

As adaptações manuais realizadas mostraram-se fundamentais para sua permanência acadêmica, permitindo-lhe acompanhar as atividades mesmo sem recorrer às tecnologias assistivas digitais. Esse apoio favoreceu a integração da discente no ambiente educacional e garantiu sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, o acompanhamento revelou inúmeras barreiras. Nos atendimentos presenciais, a discente relatou dificuldades com a metodologia de ensino utilizada pelos docentes, que frequentemente apresentavam conteúdos em slides sem adaptação de fonte ou descrição de imagens. Essa prática também se repetia entre colegas em apresentações de trabalhos. Além disso, a estudante destacou a falta de provas e textos adaptados, inclusive em avaliações com consulta, bem como a ausência de recursos de acessibilidade nas comunicações via *WhatsApp*, já que a maioria das mensagens era enviada apenas em formato escrito.

As avaliações também careciam de alternativas adaptadas, como provas orais, o que ocasionava constrangimentos e contribuía para que a discente considerasse, em diversos momentos, desistir da graduação. Nesse sentido, as barreiras atitudinais, expressas em práticas pedagógicas excludentes e na invisibilização de sua condição, mostraram-se mais desafiadoras que as barreiras estruturais (Ponte; Silva, 2015). Conforme Silva e Pimentel (2022, p. 127), "as barreiras atitudinais se expressam "no modo como gestores, técnicos-administrativos e docentes se relacionam com os discentes com deficiência visual na universidade".

Outro ponto crítico foi a sobrecarga do bolsista. Como os docentes não disponibilizavam previamente todos os textos das disciplinas, o trabalho de adaptação se tornava urgente e exaustivo, o que comprometia a efetividade do apoio e evidenciava uma corresponsabilidade negligenciada pelos professores. Cada material não adaptado reforçava um modelo de ensino superior excludente, que ignora a diversidade presente em sala de aula.

Por outro lado, recursos como reglete e punção, softwares de acessibilidade, máquina de datilografia braille, materiais em braille, caracteres ampliados e comunicação alternativa podem potencializar a inclusão de estudantes com baixa visão e cegueira. Contudo, para além de ferramentas como essas, a empatia deve ser reconhecida como o principal instrumento de trabalho com pessoas com deficiência. A perda da visão não define a totalidade do sujeito; assim, é imprescindível que a universidade supere discursos meramente inclusivos e transforme práticas excludentes em ações concretas de respeito à diversidade, da teoria à prática.

Considerações finais

O relato de experiência realizado cumpriu com êxito seu objetivo principal: descrever e analisar o papel do bolsista do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) no processo de inclusão de uma discente com baixa visão. Por meio da reflexão sobre os desafios enfrentados, das estratégias adotadas e das conquistas alcançadas, o relato evidenciou a importância de personalizar as abordagens pedagógicas e garantir suporte contínuo para uma inclusão efetiva e significativa. Essa documentação também se mostrou fundamental para destacar a necessidade urgente de práticas inclusivas no ensino superior, tornando-se uma importante referência para futuras pesquisas e para o aprimoramento das políticas de acessibilidade.

Embora o trabalho tenha alcançado os objetivos propostos, é possível identificar diversas ações adicionais que poderiam ser implementadas para potencializar a inclusão de discentes com baixa visão. A capacitação contínua dos docentes, a melhoria da acessibilidade digital e o uso de tecnologias assistivas são exemplos de estratégias capazes de contribuir significativamente para a criação de um ambiente acadêmico mais inclusivo. A sensibilização da comunidade acadêmica, incluindo a promoção de campanhas de conscientização e o incentivo ao acompanhamento psicológico da discente, constitui outra medida importante para a construção de um espaço mais acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos.

A adaptação antecipada de materiais e a implementação de avaliações adaptadas são também essenciais para garantir condições equitativas de aprendizagem e avaliação, atendendo de forma mais eficaz às necessidades de estudantes com deficiência visual. Quando integradas de maneira sistemática, essas ações fortalecem a inclusão e promovem uma educação de qualidade, respeitando a diversidade e assegurando a plena participação dos discentes com baixa visão.

Portanto, o relato não apenas registra uma prática bem-sucedida, como também propõe um caminho de melhorias contínuas, que visa não apenas a inclusão, mas também a transformação do ambiente acadêmico, tornando-o mais acessível, humano e justo para todos. Essa experiência proporcionou uma nova perspectiva sobre a importância da acessibilidade no ensino, evidenciando que a inclusão não se resume à oferta de soluções tecnológicas, mas também ao respeito aos limites e receios individuais, propondo alternativas que garantam a participação de todos. A personalização das adaptações mostrou-se essencial para atender às necessidades específicas da discente e reforçou a importância de um acompanhamento contínuo.

Pretendo aprimorar ainda mais minhas práticas, buscando soluções rápidas e eficientes para casos futuros, ao mesmo tempo em que mantenho o foco nas preferências e limitações dos discentes. Compreendo que cada caso é único e que o diálogo constante com os alunos é a chave para garantir uma inclusão efetiva no ambiente educacional.

Assim, é inegável que todas as ações voltadas ao atendimento das necessidades de estudantes com baixa visão são legítimas e necessárias, uma vez que se referem a um direito fundamental que não pode ser negado. Todavia, a área ainda enfrenta desafios significativos para a plena efetivação desse direito. Nesse contexto, espera-se que este trabalho contribua de forma significativa para essa causa, reforçando sua relevância social e científica.

Referências

AMORIM, Rosiane de Oliveira. *Orientações para docentes de estudantes com deficiência*. Maceió: UFAL, 2016. Disponível em: https://noticias.ufal.br/ufal/noticias/2019/10/ufal-disponibiliza-de-orientacoes-para-as-rotinas-academicas-de-estudantes-com-deficiencia/orientacoes_docentes_do_nac1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. Escolarização de alunos com deficiência visual: elaboração e utilização de materiais didáticos como recursos pedagógicos inclusivos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16., 2012, Campinas, SP. [*Anais* ...]. Campinas, SP: UNICAMP, 2012. Disponível em: https://silo.tips/download/escolarizaao-de-alunos-com-deficiencia-visual-elaboraao-e-utilizaao-de-materiais. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962*. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília, DF: Presidência da República, 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4169.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 219, p. 12, 11 nov. 2003.

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

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 148, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962. Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 dez. 1962. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4169.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 jan. 2025.

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. A narração da experiência vivida face ao "problema difícil" da experiência: entre memória passiva e historicidade. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 44, p. 38–51, jan./mar. 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526. Acesso em: 01 dez. 2024.

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Informação & Informação*, Londrina, v. 15, n. 1esp, p. 1-12, dez. 2010. Disponível em: https://brapci.inf.br/v/33484. Acesso em: 05 dez. 2024.

CRÓS, Chimênia Xavier *et al.* Classificações da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. *Lecturas: Educación Física y Deportes [Revista Digital]*, Buenos Aires, ano 10, n. 93, 2006. Disponível em: https://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 17, n. 48, p. 60–77, out./dez. 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/apraxis/v17n48/2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Relatório mundial sobre a visão. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2019.

PAIVA, Paulo Weverton Soares de Cizino de; MATOS, Maristela Bortolon de. Relato de experiência como docente na Escola Estadual Indígena Riachuelo. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 15, n. 31, p. 471–492, jan./abr. 2019. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4683/3686. Acesso em: 17 fev. 2025.

PEREIRA, Mauricio Gomes. Redação de artigo científico. *Cadernos Brasileiros de Medicina*, [Rio de Janeiro], v. 31, n. 2–4, p. 6, abr./dez. 2018.

PONTE, Aline Sarture; SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, SP, v. 23, n. 2, p. 261–271, 2015. Disponível em: https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/851/607. Acesso em: 18 fev. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Por que o nome "tecnologia assistiva"? *In*: SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita. *Assistiva: tecnologia e educação*. Porto Alegre, [1996]. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html. Acesso em: 03 fev. 2025.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual.* Brasília, DF: MEC, 2007.

SILVA, Jailma; PIMENTEL, Adriana. A inclusão no Ensino Superior: vivências de discentes com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, SP, v. 28, e0012, p. 121–138, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/s67gJtctqKBykNL64mZhwqC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 fev. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO. *Deficiência Visual (cegueira e baixa visão)*. In: PORTAL de Acessibilidade – UNIFESP. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2020. Disponível em: https://acessibilidade.unifesp.br/sobre-acessibilidade/recursos/deficiencia-visual. Acesso em: 11 jun. 2025.

Recebido em: 16.10.2025
Revisado em: 24.4.2026
Aprovado em: 5.5.2026