



---

## O ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19: um estudo sobre os estudantes com deficiências sensoriais no Ensino superior

Janete Lopes Monteiro<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-9351-0795>

Vivian Ferreira Dias<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1659-6852>

Ana Cláudia de Lima Linhares<sup>3</sup>

• <https://orcid.org/0000-0003-4718-4399>

### Resumo

Este artigo é um relato de experiência, que abrange o ensino remoto no contexto da pandemia da COVID-19 e tem como público-alvo estudantes com deficiências sensoriais no Ensino Superior. O objetivo do artigo é relatar as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelas profissionais do setor de acessibilidade educacional para atender a esse público, com o apoio de estagiários. O estudo é qualitativo e ocorreu entre agosto de 2020 a dezembro de 2021. Os resultados indicaram que a reorganização de estratégias pedagógicas foi fundamental para garantir a acessibilidade educacional de estudantes com deficiências sensoriais. Concluiu-se, então, que o contexto do ensino remoto foi desafiador, mobilizou novas estratégias e ferramentas que podem ser mantidas, quaisquer que sejam as condições de ensino.

*Palavras-chave:* Estudantes com deficiências sensoriais; Covid-19; Ensino remoto; Ensino Superior.

---

### Remote teaching in the context of the Covid-19 pandemic: a study on students with sensory disabilities in higher education

### Abstract

This article is an experience report that covers remote teaching in the context of the COVID-19 pandemic, targeting students with sensory disabilities in higher education. The objective of the article is to report the pedagogical strategies developed by the professionals of the educational accessibility department to serve this audience, with the support of the interns. The study is qualitative and took place between August 2020 and December 2021. The data report that the reorganization of pedagogical strategies was fundamental to guarantee the educational accessibility of students with sensory disabilities. We concluded that the context of remote teaching was challenging, it mobilized new strategies and tools that can be maintained for diverse teaching conditions.

*Keywords:* Students with sensory disabilities; Covid-19; Remote teaching; University education.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, [lopesmonteirojanete@gmail.com](mailto:lopesmonteirojanete@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, [aerovivian@yahoo.com.br](mailto:aerovivian@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, [anaclinhares05@gmail.com](mailto:anaclinhares05@gmail.com).

## Introdução

A segunda década do século XXI trouxe à população mundial um imenso desafio: vencer um inimigo invisível, identificado cientificamente por SARS-CoV-2 e responsável por infecções respiratórias e inúmeros óbitos. Este vírus, também conhecido como o novo Coronavírus, foi identificado em 2019 e é o causador da COVID-19, cujas manifestações variam de leves a graves, e que, dependendo das condições dos pacientes, exigem hospitalização e o uso da oxigenoterapia (WHO, 2020).

A transmissão ocorreu de forma acelerada e generalizada e, em decorrência disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou a COVID-19 como uma pandemia em nível global em março de 2020 (WHO, 2020). De forma rápida e avassaladora, a doença provocou no cenário mundial, um imenso impacto na economia<sup>4</sup>, na saúde, na política, nas relações socioculturais e na educação. Para conter e prevenir a disseminação do vírus, países nos diferentes continentes estabeleceram protocolos sanitários e medidas de proteção que incluíram desde o uso de máscaras respiratórias, o distanciamento social, a divulgação e a orientação de práticas adequadas de higienização, até o fechamento de estabelecimentos comerciais e educacionais, dentre outras medidas (BOZKURT; SHARMA, 2020). Diante disso, instituições e profissionais de diferentes áreas e serviços tiveram que se adaptar, se reinventar e se reorganizar para enfrentar os novos desafios e demandas.

Com relação à educação, conforme dados da UNESCO (2020), mais de 1,5 bilhões de estudantes que frequentavam escolas e universidades foram afetados pelo fechamento dessas instituições, devido ao avanço indiscriminado da COVID-19, no contexto mundial. Bozkurt e Sharma (2020) destacam que essa situação fez com que os estabelecimentos de ensino se organizassem para funcionar remotamente e colocar em prática o que foi denominado de ensino remoto emergencial. Ainda, segundo esses autores, a pandemia da COVID-19, que

---

<sup>4</sup> A pandemia afetou de forma avassaladora a economia, sobretudo dos países e das classes sociais mais vulneráveis. Porém, quando se trata da economia das grandes corporações, verifica-se o inverso. “Pandemia concentrou riqueza e elevou número de milionários”. Disponível em: <https://valor.globo.com/mundo/noticia/2021/06/22/pandemia-concentrou-riqueza-e-elevou-numero-de-milionarios.shtml>. Acesso em: 09 fev.2022.

provocou uma crise educacional em escala global, revelou que os sistemas de educação, em geral, eram vulneráveis e não estavam preparados para enfrentar ameaças externas – pandemias, conflitos locais e catástrofes naturais –, mesmo na era do conhecimento digital.

No Brasil, da mesma forma que nos demais países, foi preciso criar estratégias para retomar as atividades educativas. Assim, por meio da portaria n.º 544/2020 do Ministério da Educação, foi autorizada a implementação do ensino remoto, em caráter excepcional, nas universidades federais, mediante a utilização de recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, enquanto durasse a situação de pandemia do novo Coronavírus (BRASIL, 2020). As instituições da Educação Básica também tiveram que se organizar para o ensino remoto, contudo, suas estratégias não serão mencionadas neste texto, pois o relato de experiência se debruça sobre o Ensino Superior.

Assim, seguindo as orientações do Ministério da Educação, o ensino presencial foi suspenso e, posteriormente, substituído pelo ensino remoto. A implantação desta modalidade de ensino foi uma forma de retomar as atividades — de aprendizagem e formativas — e controlar a disseminação do vírus nos espaços educacionais.

Esse novo caminho de acessar o conhecimento impôs desafios aos docentes, exigindo que eles repensassem as formas de ensinar e aprender, assim como se apropriassem de conhecimentos para lidar com as modernas tecnologias de informação e de comunicação, em espaços de aprendizagem muitas vezes inadequados e solitários. Os estudantes também vivenciaram momentos difíceis, pois nem todos possuíam computador ou celular, acesso à internet, locais com condições adequadas de estudo, acompanhamento e apoio direto dos docentes (LEITE *et al.*, 2020).

Considerando todo o exposto, é possível perceber que o ensino remoto e as ferramentas tecnológicas, necessárias para dar conta de propostas educacionais durante a pandemia da COVID-19, podem contribuir para a exclusão de grande parte dos alunos. Ademais, em se tratando de estudantes com alguma deficiência, que demandam adequações e flexibilizações curriculares, os desafios são ainda maiores, todavia, passíveis de serem implementadas desde que se viabilizem estratégias pedagógicas adequadas.

O objetivo do presente artigo é relatar as estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiências sensoriais no Ensino Superior. O local considerado no relato é uma Universidade localizada no estado de Santa Catarina e toma por base a modalidade remota, estruturada durante a pandemia ocasionada pela Covid-19.

Em suma, o presente texto é um relato de experiência, de abordagem qualitativa, elaborado por profissionais que atuam na acessibilidade educacional de estudantes com alguma condição de deficiência. O relato foi escrito considerando o período do ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, entre os meses de agosto de 2020 a dezembro de 2021, levando em conta os estudantes com deficiências sensoriais<sup>5</sup>.

Justificamos esse recorte porque as adaptações voltadas aos estudantes com deficiência no ensino remoto foram mais abundantes/necessárias àqueles com deficiências sensoriais (auditiva/visual). A experiência prévia da equipe se assentava no ensino presencial, portanto, a realidade remota trouxe a necessidade de redimensionar as práticas e os apoios já oferecidos. Se, por um lado, tal tarefa foi desafiadora, por outro, muitos desses novos fazeres podem ser incorporados e mantidos em outras modalidades de ensino, incluindo a presencial.

Para melhor descrever o relato de experiência, dividimos o estudo em três partes. Na primeira parte, apresentamos, brevemente, o processo realizado para garantir o direito à acessibilidade educacional das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Em seguida, caracterizamos as atividades desempenhadas pela equipe do setor de acessibilidade mencionado. Na terceira e última parte, relatamos as estratégias lançadas pela equipe para vencer os desafios do ensino remoto com os estudantes com deficiências sensoriais.

### **Inclusão educacional no Ensino Superior e a garantia de direitos**

É preciso resgatar, ainda que brevemente, as narrativas sobre o ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior. Foram necessárias algumas mudanças para que isso

---

<sup>5</sup> O termo “deficiências sensoriais” engloba os estudantes com cegueira e com baixa visão e aqueles com surdez e com deficiência auditiva. Ainda que a nomenclatura abarque também a surdocegueira, no momento não temos estudantes com essa condição em nossa Instituição. Usamos o termo no plural porque estamos tratando de mais de uma deficiência sensorial, mas não significa que um mesmo estudante tenha mais de uma deficiência.

ocorresse, e a década de 1990 foi um período emblemático para várias delas, uma vez que modificações nas políticas públicas educacionais voltadas à escolarização de alunos com deficiência propiciaram a efetivação de uma escola para todos, princípio fundamental da inclusão.

Um marco dessa nova sensibilidade aberta à diversidade se deu no ano de 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, evento no qual se destacou a defesa do direito de todos a uma educação de qualidade, que atendesse às especificidades de cada um, aprimorando a escola como instituição que promove uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994). Porém, ainda que esse documento tenha influenciado a perspectiva inclusiva da educação, muitas mudanças nas legislações nacionais foram necessárias para que essas concepções pudessem ser praticadas no Brasil (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

A Lei n.º 9394/1996 (BRASIL, 1996b), por exemplo, é um importante marco, uma vez que normatiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e menciona que o atendimento educacional deve atender às necessidades específicas em todos os níveis de ensino, incluindo, por conseguinte, o contexto universitário. No entanto, essa matéria legal ficava mais voltada à Educação Básica, logo, outros documentos respaldaram o ingresso e a permanência do estudante com deficiência no Ensino Superior (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018).

Nesse sentido, em 1994 foi emitida a portaria federal n.º 1793 (BRASIL, 1994) que já preconizava a inserção de conteúdos voltados à inclusão nos cursos de nível superior, especialmente Psicologia, Pedagogia e licenciaturas, porém, de acordo com Chacon (2001), poucas universidades federais inseriram esses conteúdos em seus currículos. Posteriormente, foi enviado aos reitores das Instituições de Ensino Superior (IES) o Aviso Circular n.º 277/MEC/GM/1996 (BRASIL, 1996a) com os esclarecimentos referentes ao atendimento dos estudantes nesse nível de ensino. A Portaria n.º 1679/1999, por exemplo, “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” (BRASIL, 1999).

Na portaria mencionada, são estabelecidas as condições em relação tanto ao espaço físico e aos recursos materiais, quanto aos recursos humanos. No entanto, ainda que o mencionado documento faça referência às demandas do estudante surdo, apenas em 2003, na Portaria n.º 3284, é que são citados os cargos de suporte a esses alunos, ou seja, a partir desse documento é que o intérprete de Língua de Sinais passou a ser regulamentado nas Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2003).

Nessa seara, várias iniciativas e novas matérias legais ainda vêm sendo enunciadas no sentido de ratificar a sensibilidade aberta à diversidade/inclusão no Ensino Superior. Uma das principais finalidades da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por exemplo, é a de incluir os alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, aliás, em todos os níveis da educação escolar – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e Ensino Superior (SANTANA *et al.*, 2015).

Algumas outras medidas foram tomadas para garantir o acesso mencionado, em relação às Instituições Federais de Ensino. O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), por exemplo, buscou fomentar a criação e a consolidação dos núcleos de acessibilidade, obrigatórios nas universidades federais a partir do decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). Esses núcleos buscam organizar as ações institucionais e a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação (BRASIL, 2005; SANTANA *et al.*, 2015).

### **Conhecendo o setor de acessibilidade educacional**

De acordo com o desenvolvido na seção precedente e, seguindo as diretrizes do decreto n.º 7611/2011, em 2012 foi criado o Núcleo de Acessibilidade do qual fazemos parte, mais especificamente em 31 de outubro de 2012. Esse Núcleo, em 09 de agosto de 2013, passou à condição de Coordenadoria. Atualmente, o setor encontra-se vinculado a uma Secretaria com ações que envolvem outros grupos, para além dos estudantes com deficiência.

A atuação do setor é voltada aos cursos de graduação e de pós-graduação. As atividades

atendem ao princípio da garantia dos direitos das pessoas com deficiência, mediante a equiparação de oportunidades, propiciando autonomia pessoal e acesso ao conhecimento.

Um dos pilares de atuação do setor é o assessoramento aos cursos, além do acolhimento das demandas dos estudantes com deficiência. Também concede apoio às demais dimensões relativas à acessibilidade, tais como: capacitações, suporte nos processos seletivos de estudantes e servidores com deficiência e supervisão de estagiários acompanhantes, dentre outros.

A sensibilidade que acompanha o setor é aquela que, embora não negue a materialidade da deficiência, pois, como bem ressalta Diniz (2007), há algo de muito particular na experiência da deficiência que é ter uma lesão no corpo ou um desvio no funcionamento desse, foca no contexto, sobretudo nas barreiras que se colocam à funcionalidade da pessoa com deficiência. Portanto, não entendemos a deficiência como sinônimo de lesão, mas como uma experiência que envolve diversos fatores, além do biológico, das dimensões sociais, psicológicas e interacionais.

Os estudantes com deficiência matriculados na instituição onde atuamos apresentam diferentes condições, alguns não demandam muitos apoios, enquanto há outros que carecem de acompanhamentos e intervenções pedagógicas específicas.

Durante a pandemia da COVID-19 e a implementação do ensino remoto, percebemos que os estudantes que mais necessitavam de apoio foram aqueles que apresentavam deficiências sensoriais, ou seja, os estudantes com deficiência auditiva/surdez e os cegos/ baixa visão. Desta forma, para atender a esse público, foram redimensionadas as estratégias pedagógicas e ofertados novos serviços, de modo que o público mencionado pudesse ter acesso aos conhecimentos compartilhados num novo ambiente de aprendizagem, que inclui vídeos e outras mídias.

### **Estratégias para vencer os desafios durante o ensino remoto**

Como mencionado anteriormente, os desafios enfrentados diante da pandemia de

COVID-19 fizeram com que as instituições de educação buscassem alternativas de ensino. No caso das Universidades Federais, o ensino remoto foi adotado pela grande maioria delas, mas é importante destacar que ele difere do Ensino a Distância (EaD), modalidade já utilizada por muitas instituições de ensino no País, antes da pandemia.

Para Bozkurt e Sharma (2020), a educação a distância (EaD) *online* é diferente do ensino remoto de emergência. A compreensão de cada um é importante para se planejar o trabalho educativo. Os autores salientam que uma diferença marcante entre essas duas modalidades de ensino é que a educação a distância sempre foi uma opção alternativa e flexível para os alunos, enquanto o ensino remoto emergencial é obrigatório e temporário, em circunstâncias de crise, como no caso da pandemia do Coronavírus.

Assim o Decreto n.º 9057/2017 conceitua, no seu artigo 1.º, a educação a distância no Brasil:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017).

Já o ensino remoto de emergência é uma modalidade de ensino com foco nas informações e nas formas de transmissão dessas informações, sendo o ensino presencial transposto para os meios digitais, em rede. Nessa modalidade, ocorre o distanciamento geográfico, as aulas podem ser em tempo síncrono numa sala de aula digital ou em tempo assíncrono em que o professor protagoniza videoaula, e a comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Diante do exposto, portanto, para enfrentar os desafios de uma nova modalidade de ensino, mas que podem ser replicadas para quaisquer situações, nossas estratégias se assentaram em uma tríade: (1) apoios oferecidos (que englobam a atuação de estagiários e a



mediação de TILs<sup>6</sup>, por exemplo), (2) assessoramento aos professores (que já ocorriam, mas que foram reorganizados para contemplar as novas demandas) e (3) supervisões/capacitações (que abarcam as mais diversas formações e orientações acerca dos suportes e das ações atrelados às necessidades do ensino remoto).

Para atender às demandas dos estudantes com baixa visão ou cegueira, na medida do possível, as descrições de imagens foram incorporadas pelos próprios docentes durante as aulas, e nossa equipe focou em capacitações, obviamente bastante introdutórias da audiodescrição. Não que as descrições já não fossem incentivadas no ensino presencial, mas a construção de vídeos, que possibilitam planejamento e revisões, foi um momento propício para que tais práticas fossem incorporadas. Também, além da importância de que os vídeos trouxessem descrições verbais dos aspectos imagéticos, os professores foram orientados sobre formatos acessíveis para uso do *software* Iedor<sup>7</sup> e acerca do uso da linguagem adequada durante suas elaborações orais (sem referentes como: aqui, lá, esse).

Inclusive, essa tarefa de audiodescrição de vídeos foi mais uma ação absorvida por alguns de nossos estagiários, ou seja, abordar a audiodescrição foi uma tarefa voltada aos docentes, mas também aos estagiários em acessibilidade. A demanda de estudantes com deficiência que necessitam de mediação direta é grande e não poderia ser atendida apenas pelos servidores do setor. Ademais, a transversalidade da categoria deficiência – um tema inerente a qualquer formação profissional – justifica o oferecimento de bolsas voltadas à promoção de acessibilidade. Inclusive, os estagiários que participam da ação são provenientes de graduações diversas, sobretudo das licenciaturas (DIAS, 2019). Aliás, as supervisões são momentos muito ricos, já que:

[...] por meio dos relatos orais e escritos – produzidos pelos estagiários – as práticas são revistas e direcionam novas capacitações ou intervenções junto aos estudantes, cursos e professores. Os estagiários, cujos saberes estão em construção, ao mesmo tempo em que mobilizam os conhecimentos já

---

<sup>6</sup> TILs é abreviação de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, que é o profissional que tem a função de interpretar duas línguas: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

<sup>7</sup> *Software* utilizado principalmente por pessoas cegas, o qual fornece informações através de síntese de voz sobre os elementos exibidos na tela do computador.

estruturados, ao atuar, incrementam e expandem esses mesmos saberes. Aliás, especialmente porque o tema da acessibilidade raramente é mobilizado nas formações acadêmicas, percebe-se a importância do estágio na estruturação de seus futuros fazeres profissionais, incluindo a docência (DIAS, 2019, p. 83).

Além disso, a necessidade de inserção de janela de libras nos vídeos, para atender aos estudantes com surdez, por exemplo, demandou que até mesmo a extensão dos vídeos fosse redimensionada e que a forma de ministrar aulas, com velocidade de fala mais pausada para garantir a tradução, fossem incorporadas. Ademais, esse foi mais um aprendizado de nossa equipe, também repassado aos estagiários, sobre edição de vídeos e um maior contato com a tradução em língua de sinais.

Na mesma seara, também enveredamos no universo da legendagem. As aulas presenciais não oferecem um aporte escrito automático – ofertamos o apoio da transcrição para essa modalidade –, mas o ensino remoto trouxe um incremento de possibilidades. Nossa equipe buscou os melhores recursos de legendas automáticas e de editores de vídeo, e, de fato, ter esse complemento da linguagem escrita foi mais um recurso de diminuição de barreiras. E, uma vez mais, tais conhecimentos foram absorvidos e praticados por nossos estagiários em formação na área (dos cursos de cinema, animação, *design*) e também repassados aos docentes. Para além do suporte oferecido nos vídeos pelos estagiários na promoção da acessibilidade, foi pensado em um tutorial para facilitar a inserção das legendas nos vídeos pelos docentes e comunidade em geral. O tutorial apontava a importância do recurso de legendagem para tornar o diálogo acessível a todos, estudantes com ou sem deficiência, e oferecia um passo a passo de como fazer. Além do envio por *e-mail* do tutorial aos docentes interessados, o material foi publicizado nos canais de comunicação da instituição.

Esses exemplos referentes à janela de Libras, legendagem e audiodescrição – as grandes demandas do ensino remoto – mostram com clareza a tríade: supervisão/capacitação X atuação dos docentes X mediação dos estagiários, mencionada. Além disso, pela descrição trazida, fica bastante evidente que as nossas ações precisaram de um maior redimensionamento quando voltadas à acessibilidade de estudantes com deficiências sensoriais.

No que diz respeito aos discentes com deficiência visual, já mencionado anteriormente,

o formato remoto por si só aniquilou alguns impasses, ou seja, não há barreiras ao deslocamento, tampouco aos textos/provas impressos que são inacessíveis aos estudantes cegos. Em outras palavras, existe de algum modo uma estrutura que propicia o Desenho Universal da aprendizagem, um modelo que segue os seguintes princípios: (1) formas variadas de apresentação, (2) diferentes modos de ações e de expressão e (3) maneiras múltiplas de engajamento/envolvimento (SEBASTIÁN-HEREDERO, 2020) e, sobretudo, formatos que contemplem formas diversas de uso e de necessidades. Mas isso não significa que ações não devam ser redimensionadas. Até porque, não basta ter acessibilidade em uma aula síncrona, com descrição de tabelas e de imagens em geral, e ocorrer a indicação de um vídeo que não contenha audiodescrição. Isso mostra a gama de aspectos que precisam ser considerados para que o estudante com deficiência tenha condições igualitárias de acesso na modalidade remota.

Em relação à deficiência auditiva/surdez, tanto os usuários de Libras, quanto os surdos oralizados, também foram impactados com o novo formato remoto. Como já adiantado, foi disponibilizado o apoio do português escrito nos vídeos, por meio das legendas e, ao contrário do presencial, havia a possibilidade de ouvir novamente e checar os pontos que não foram compreendidos.

Por outro lado, ainda que não existam ruídos sonoros inerentes à aula presencial, o remoto traz a perda de elementos importantes do contexto, a movimentação do corpo e a naturalidade da voz percebida em meios naturais/presenciais. Nesse caso, o grande desafio foi o de encontrar programas que inserissem as legendas automaticamente, porque não seria possível e viável disponibilizar legendas em todos os vídeos e em todas as disciplinas de modo manual por conta da quantidade reduzida de estagiários em formação da área e com conhecimentos técnicos. Daí a necessidade de que a fala fosse o mais clara possível para que não houvesse distorções na passagem para o texto escrito.

A maior necessidade, quanto ao aparato oferecido aos usuários de Libras, ficou centrada na atuação dos intérpretes. O trabalho de tradução, notoriamente, é diferente daquele de interpretação, feito em tempo real. Obviamente que a interpretação continuou a ser oferecida nas aulas síncronas, mas, quando o trabalho se voltava à acessibilidade dos vídeos, o tempo

demandado era muito maior, uma vez que esse requer edição, sincronização com a fala do professor, dentre outras questões. Ademais, o maior desgaste imposto pela modalidade remota culminou na necessidade de que os TILs trabalhassem em trios e não em duplas como é o convencional.

Dito de outro modo, o formato remoto, ainda que desafiador, trouxe condições de possibilidade para que as formas de apresentação contemplassem um maior número de pessoas, já que foram disponibilizadas em formato digital. E a própria necessidade mais maciça de audiodescrição não deve ser interpretada como um recurso que privilegia apenas os estudantes com deficiência visual, assim como a legenda não favorece apenas as pessoas com deficiência auditiva, mas como ferramentas que facilitam a compreensão e acionam canais variados de aprendizagem.

### **Considerações**

Como referido ao longo da explanação, a atuação do nosso setor se assenta, em grande medida, na orientação aos docentes, acerca das características e das demandas dos estudantes com deficiência, e também na disponibilização de estagiários que acompanham os discentes que necessitam de apoio. O novo cenário imposto pela pandemia demandou mudanças significativas em nossas mediações: aulas que saíram do aqui agora, no mesmo tempo e no mesmo espaço, e migraram para vídeos e outras mídias, careciam de legendas, janelas de libras e audiodescrição.

Em suma e diante do exposto, um dos maiores desafios de nossa equipe foi, diante de recursos limitados e de equipes reduzidas de TILs, organizar tanto o suporte necessário para que a modalidade remota contasse com a tradução/interpretação em Libras em todas as atividades disponibilizadas, porque, ainda que o formato *online* permita uma maior facilidade para que os TILs se “desloquem” de uma sala virtual para outra, o número reduzido de profissionais e a sobrecarga de trabalho “falam mais alto” e impactam negativamente no resultado final, quanto ações para que os vídeos fossem disponibilizados também com

audiodescrição e legendagem.

Importante ressaltar, por fim, que houve um aumento expressivo na procura pelo nosso setor. Inclusive, muitos estudantes tiveram seus diagnósticos fechados no período de pandemia, sobretudo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda que o foco do presente artigo seja os estudantes com deficiências sensoriais, esse dado é importante e nos faz refletir acerca dos impactos causados pela necessidade de isolamento.

Podemos hipotetizar que a angústia causada pelo momento pode ter mobilizado a maior procura por ajuda médica/profissional e, por conseguinte, um maior número de diagnósticos passou a ser fechado. Esse aumento, no entanto, não é apenas numérico, mas culmina em uma maior carga de trabalho às equipes de acessibilidade e em uma necessidade de organização e redimensionamento dos apoios oferecidos.

### Referências

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083> Disponível em: <https://zenodo.org/record/3778083#.YgbBU8vMKUk> Acesso em: 04 fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1793*, de 16 de dezembro de 1994. Inclusão de Disciplina na Formação de Docentes e Outros Profissionais que Interagem com Pessoas com Necessidades Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 10 fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação/GM. *Aviso Circular n.º 277*, de 08 de maio de 1996a. Brasília - DF. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. *Lei n.º 9394*, de 20 de dezembro de 1996b. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm) Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1679*, de 02 de dezembro de 1999. 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. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1\\_1679.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf). Acesso em: 03 mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 3284*, de 07 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 22 fev.2022.

BRASIL. *Programa Incluir*, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article). Acesso em: 20 fev.2022.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, 2008. Disponível em: [jul.http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf) Acesso em:12 jul.2020.

BRASIL. *Decreto n.º 7611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. *Decreto n.º 9057*, de 25 de maio de 2017. Disponível em : [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503) Acesso em: 11 fev.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 544*, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 10 fev.2022.

CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: respostas das universidades à recomendação da Portaria Ministerial n.º 1793 de 23/12/1994. Marília, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

DIAS, V. F. Trocas acessíveis: estágio em promoção de acessibilidade na Universidade Federal de Santa Catarina. In: CONGRESSO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1., 7 a 11 de setembro de 2019 em Florianópolis, SC. *Anais [...]*. Florianópolis, SC: FCEE; UDESC; UFSC, 2019.

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense; 2007.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na

educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018.

LEITE, L.; SILVA, M. C. R.; SIMÕES, T. M. S.; SILVA, A.C.S.; PEREIRA, M. Impactos da covid-19 na graduação da pessoa com deficiência visual. *Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-14, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.46375> Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8863> Acesso em: 09 fev.2020.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, v. 20, 63438, 2020. DOI: 10.5216/REVUFG.V20.63438. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG\\_Onlife.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG_Onlife.pdf) Acesso em: 11 fev.2022.

SANTANA, A. P. de O.; DONIDA, L. O.; MONTEIRO, A. L. L. da C. P.; SILVA, S. M. Acessibilidade e permanência: um estudo do programa institucional de apoio aos estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 673-690, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i5.7919. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7919>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o desenho universal para a Aprendizagem (DUA). *Rev. bras. educ. espec.*, v. 26, n.4, p. 733-768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez 2020.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 23 dez. 2020.

UNESCO. *COVID-19 education response*, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. Acesso em: 10 fev.2022.

WHO. *Coronavirus disease (COVID-19)*. Pandemic. World health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Recebido em março 2022.

Aprovado em novembro 2022.