



Artigo



**Não Ver, (Não) Ser Visto, *Per-Tecer*:
narrativas de alunos com deficiência visual na Universidade**

*Not Seeing, (Not) Be Seeing, Per-Weaving:
narratives of students with visual impairment at the university*


*No Ver, (No) Ser Visto, Per-Tejer:
narrativas de alumnos com deficiencia visual en la Universidad*

*Ne Pas Voir, (Ne Pas) Être Vu, Entre-Tisser:
récits d'étudiants malvoyants à l'université*

¹ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

 <http://orcid.org/0000-0001-9240-9257> E-mail: jordanagracielle@discente.ufg.br

² Filósofo e graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

 <http://orcid.org/0000-0003-2582-9539> E-mail: regislopes@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0003-3224-8708> E-mail: rayane_lopes@discente.ufg.br

⁴ Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

 <http://orcid.org/0000-0002-9012-1839> E-mail: cieripsi@gmail.com

⁵ Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

 <http://orcid.org/0000-0002-0136-2594> E-mail: alanjponas@gmail.com

⁶ Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

 <http://orcid.org/0000-0003-3744-3967> E-mail: pbenites45@gmail.com

⁷ Psicólogo, mestre e doutor em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Atualmente é Professor Associado II junto à graduação de Psicologia e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

 <https://orcid.org/0000-0002-6766-7024> E-mail: dutchwild@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo deste artigo é conhecer as narrativas de alunos com deficiência visual em uma Universidade pública de Goiás, para discutir sua experiência e os processos de inclusão-exclusão. Como método de investigação realizamos uma sessão de grupo operativo, conforme a teoria e técnica do psicólogo social argentino Enrique Pichon-Rivière. Como resultados, elaboramos três categorias de análise: não ver, (não) ser visto e *per-tecer*. Na primeira categoria elencamos os principais percalços relacionados ao não ver na Universidade, que se referem principalmente às barreiras arquitetônicas e a dificuldade de acessibilidade ao material didático e procedimentos de ensino dos professores. Na segunda categoria, (não) ser visto, discutimos a invisibilidade do estudante com deficiência visual na Universidade, que passa a não ser visto por seus colegas, bem como por alguns professores. Na última categoria, *per-tecer*, discutimos as tessituras que devem ser realizadas entre videntes e não videntes para que a inclusão possa efetivamente ser construída na Universidade.

Palavras-Chave: Educação; Deficiência Visual; Universidade; Psicologia; Grupo.

Abstract

The aim of this article is to know the narratives of students with visual impairment in a public university in Goiás, to discuss their experience and the inclusion-exclusion processes. As a research method, we carried out an operative group session, according to the theory and technique of the Argentine social psychologist Enrique Pichon-Rivière. As a result, we developed three categories of analysis: not seeing, (not) be seeing and *per-weaving*. In the first category, we list the main difficulties related to not see at the University, which mainly refer to architectural barriers and the difficulty of accessing teaching material and procedures of professors. In the second category, we discuss the invisibility of the visually impaired student at the University, who is not seen by colleagues. In the last one, we discuss the weave that must be performed between sighted and non-sighted so that inclusion can be effectively built at the University.

Keywords: Education; Visual Impairment; University; Psychology; Group.

Resumen

El objetivo de este artículo es conocer las narrativas de alumnos con deficiencia visual en una universidad pública de Goiás, para discutir su experiencia y los procesos de inclusión-exclusión. Como método de investigación realizamos una sesión de grupo operativo, conforme la teoría y técnica del psicólogo social argentino Enrique Pichon-Rivière. Como resultados, desarrollamos tres categorías de análisis: no ver, (no) ser visto y *per-tejer*. En la primera categoría citamos las principales vicisitudes

relativas a lo no ver en la Universidad, que se refieren principalmente a las barreras arquitectónicas y la dificultad de accesibilidad al material didáctico y procedimientos de enseñanza de los profesores. En la segunda categoría discutimos la invisibilidad del estudiante con deficiencia visual en la Universidad, que pasa a no ser visto por sus colegas. En la última, discutimos las tramas que deben ser realizadas entre videntes y no videntes para que la inclusión pueda efectivamente ser construida en la Universidad.

Palabras Clave: Educación; Deficiencia Visual; Universidad, Psicología; Grupo.

Resumé

L'objectif de cet article est de connaître les récits des étudiants ayant une déficience visuelle dans une université publique de Goiás, afin de discuter de leur expérience et des processus d'inclusion-exclusion. Comme méthode de recherche, nous avons réalisé une session de groupe opératif, selon la théorie et la technique du psychologue social argentin Enrique Pichon-Rivière. Comme résultats, nous avons développé trois catégories d'analyse: ne pas voir, (ne pas) être vu et entre-tisser. Dans la première catégorie, nous citons les principales difficultés liées au fait de ne pas voir à l'Université, qui se réfèrent principalement aux barrières architecturales et à la difficulté d'accès aux matériaux didactiques et aux procédures d'enseignement des professeurs. Dans la deuxième catégorie, nous abordons l'invisibilité de l'étudiant malvoyant à l'université, qui n'est pas vu par ses collègues. Dans la dernière catégorie, nous discutons des tissages qui doivent être faits entre les étudiants voyants et non voyants pour que l'inclusion puisse être effectivement construite à l'Université.

Mots clés: Education; Déficience Visuelle; Université; Psychologie; Groupe.

Introdução

O acesso garantido por legislação a pessoas com deficiência ao ensino superior é recente e decorre da grande expansão das Universidades federais nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (Zambello, 2013; Silva, 2015). A Lei nº 12.711, de 2012, determina vagas para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas às instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio (Brasil, 2012), mas não contemplava alunos com deficiência. Contudo, a Lei nº 13.409, de 2016, é um marco na conquista no âmbito das políticas públicas de inclusão no Brasil, pois dispõe “sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (Brasil, 2016). A Lei 13.409 reformulou os artigos 3º, 5º e 7º da Lei nº 12.711, acrescentando as pessoas com deficiência nos referidos artigos. Não obstante, destaca-se que ainda existem desafios relativos à permanência desses alunos no ambiente universitário e, de forma mais ampla, a uma inclusão efetiva.

Para além do acesso ao ensino superior, a inclusão e o trato com a diferença constituem-se como obstáculos à sociedade que se propõe democrática. Costa e Naves (2020), apoiados na reflexão de Tomaz Tadeu e Silva, compreendem que há desafios à inclusão no meio educacional que se relacionam ao social e ao pedagógico.

É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (Silva, 2000:96).

Na esfera universitária, tais problemáticas atravessam as vivências do estudante com deficiência de diversas formas. Para os que possuem deficiência visual, é comum que, além de não enxergarem, não sejam vistos: o preconceito social reflete-se no meio acadêmico, muitas vezes sendo ignorados em suas existências e necessidades ou, de modo distinto, sendo reduzidos e estigmatizados à sua deficiência ou às suas dificuldades, numa perspectiva capacitista, em que são considerados como menos capazes (Vendramin, 2019).

Na revisão da literatura¹ encontramos diversos artigos sobre a questão da deficiência visual. Moraes e cols. (2011) e Kastrup (2008) exploram aspectos relacionados a experiências e produção da subjetividade de pessoas com deficiência visual, mas não em contextos educacionais. Kong e cols. (2021) e Yoshida e cols. (2003) versam sobre questões da saúde mental de estudantes universitários com deficiência visual. Embora falem de suas experiências,

¹ Realizada no mês de julho de 2022 nas bases de dados digitais Pepsic, Pubmed, Scielo e Google acadêmico com os descritores “deficiência visual” e “ensino superior”.

valorizam mais as conclusões relacionadas à saúde mental, não discutindo aspectos mais sócio-institucionais relacionados à inclusão/exclusão.

Mais próximo de nossa temática, Alexandrino e cols. (2016) investigam os desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior a partir da experiência de uma egressa. Seus resultados dialogam com a necessidade de repensar os currículos e a prática docente. De modo semelhante, Martins e Santos Silva (2016) analisam a trajetória de uma estudante com baixa visão no curso de Engenharia em uma Universidade Federal do Nordeste. Destacam o fato de que as políticas institucionais de inclusão não são suficientes às práticas e mediações pedagógicas em relação às especificidades da aprendizagem ao público com deficiência visual. Outra pesquisa (Guerreiro, 2014) buscou compreender o nível de satisfação das pessoas com deficiência com a experiência que tiveram no Ensino Superior através da construção de uma escala denominada Escala de Satisfação e Atitudes de Pessoas com Deficiência – ESA.

Em trabalho bastante recente, Silva e Pimentel (2022) analisam o ponto de vista de estudantes com deficiência visual acerca do seu acesso e permanência na Universidade Federal da Bahia e concluem que sua permanência depende de um envolvimento de toda a comunidade acadêmica. Outro trabalho de Silva e Pimentel (2021) nos fornece uma revisão de literatura acerca das produções sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência no contexto do Ensino Superior. Sua pesquisa conclui que a efetiva inclusão não se resume ao ingresso das pessoas com deficiência visual na Universidade. Por sua vez, Bonfim e cols. (2021), em pesquisa acerca da invisibilidade de pessoas com deficiência em cursos de Ciências Exatas e Naturais, constata que a quase ausência de pessoas com deficiência visual nestes cursos não se dá prioritariamente por uma “inaptidão” em relação à visão, mas sim ao preconceito que são submetidas. Nesse sentido, muitos desses trabalhos dialogam com nossa problemática, na qual buscamos aprofundar essas reflexões no contexto da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Em 2008, na UFG foi criado o Programa “UFG Inclui” que tem como alguns de seus objetivos (p. 12):

democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas; (...) acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFG Inclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico.

Mesmo que esta política de inclusão não abordasse especificamente a problemática das pessoas com deficiência, discussões acerca desta temática ocorreram no âmbito universitário (Luz, 2018). Tais debates, aliados à participação da Universidade em editais do Ministério da Educação (MEC), desencadearam na criação do Núcleo de Acessibilidade (NA), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação. Constata-se assim grande mobilização em prol da viabilização de uma educação superior inclusiva, em que se busca recursos e tecnologias para que o aluno com deficiência tenha acesso ao ambiente universitário e participe efetivamente dos processos educativos. Todavia, as políticas em si não conseguem abarcar a totalidade dos impasses da experiência dentro da Universidade, pois sempre há uma variação de como os processos ocorrem, a singularidade das vivências nas Instituições concretas, bem como as diferentes formas de subjetivar as políticas pelos distintos atores. Isto é, mesmo com o acesso à educação

das pessoas com deficiência, o processo de aprendizagem, por inúmeras razões, ainda não está assegurado, assim o desafio da inclusão é contínuo e diário. Consideramos ser necessária a *escuta* dos estudantes com deficiência visual para conhecer suas trajetórias e refletir como o ambiente universitário pode ser um local mais acolhedor e inclusivo. Como é para o estudante com deficiência visual ocupar o espaço universitário? Quais são seus principais desafios? Há inclusão por parte dos alunos, professores e técnico-administrativos? De que forma a sensação de pertencimento está ou não presente e influencia sua experiência no ensino superior?

Compartilhamos da concepção de que os espaços sociais ocupados pelos indivíduos sofrem influência dos processos de inclusão-exclusão e que sua produção e determinações são veladas por uma suposta naturalidade (Alves, 2020). Assim, o objetivo deste artigo é conhecer as narrativas de alunos com deficiência visual em uma Universidade pública de Goiás, para discutir sua experiência e os processos de inclusão-exclusão. Como método de investigação realizamos uma sessão de grupo operativo, conforme a teoria e técnica do psicólogo social argentino Enrique Pichon-Rivière (1983). O grupo operativo é um dispositivo de pesquisa e intervenção que busca trabalhar tanto aspectos cognitivos como afetivos do coletivo reunido. Consideramos o grupo como um método privilegiado de coleta de dados, pois possibilita a troca de representações entre os participantes, estimulando o processo associativo entre as diferentes pessoas que o compõem. Dessa forma, o grupo operativo não se calca na *escuta* do discurso de participantes isolados, mas sim na cadeia associativa grupal que se constrói quando cada ator enuncia suas palavras e afetos (Kaës, 1997). Então o discurso do outro é catalisador dos processos para a construção e figuração da própria experiência, resultando numa polifonia discursiva e de sentidos que podem enriquecer as experiências de seus integrantes.

Buscamos apreender no grupo operativo o que surge como diferença e heterogeneidade nos discursos. Não procuramos padronizar ou totalizar as falas enunciadas em supostos padrões, mas sim em abrir espaço para que a experiência singular de cada um possa emergir. Realizamos o grupo operativo no mês de agosto de 2022 nas dependências da Faculdade de Educação da UFG. Tivemos a participação de cinco estudantes com deficiência visual da UFG, que denominamos como *Advogado 1*, *Advogado 2*, *Educadora*, *Programador* e *Psicólogo*, que são as profissões dos cursos que estudam, mas que ainda não foram concluídos. Os estudantes foram selecionados por “conveniência”, visto que um dos autores deste artigo possui deficiência visual e tinha contato prévio com alguns dos participantes. A partir de seus contatos, convidamos sete alunos com deficiência visual da UFG para participar do grupo. Obtivemos resposta positiva de todos/as, mas devido a restrições de agenda, cinco estudantes puderam comparecer.

O grupo operativo foi coordenado por dois autores deste artigo, enquanto outros dois pesquisadores realizaram a gravação e transcrição das falas. O grupo teve a duração de uma hora e meia. Ressalta-se que Psicólogo ocupa um duplo lugar, tanto de participante do grupo, como de autor deste artigo. No momento do grupo operativo, permaneceu apenas como entrevistado. Mas após sua realização, contribuiu na análise e discussão dos dados. Optamos por colocá-lo nesse duplo lugar como uma prática de inclusão, para que não fosse apenas sujeito da pesquisa, mas também um pesquisador, visto que é um discente do curso de psicologia desta mesma Instituição. Vale ressaltar que essa pesquisa está vinculada ao projeto “Psicologia de grupos, instituições e coletivos sociais: intervenções psicossociais” cadastrado com o nº CAEE 39300714.7.0000.5083 do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e que todos os participantes assinaram o termo de consentimento.

Analisamos os dados buscando cartografar os emergentes discursivos na cadeia associativa grupal (Fernandes & Hur, 2022). Os diferentes emergentes foram identificados como unidades de registro, que posteriormente em releitura foram agrupados como unidades de conteúdo (Vázquez, 1997). Das unidades de registro criamos três categorias gerais para discutir as falas: Não ver, (não) Ser visto e *Per-tecer*.

1. Não Ver

Nas falas dos cinco participantes do grupo operativo foram expressas muitas dificuldades e desafios que enfrentam em seu cotidiano devido ao problema do “não ver”, ou do ver de forma muito reduzida. Deste modo, agrupamos neste tópico as falas relativas ao problema do não ver no cotidiano universitário. O não ver impacta na locomoção nos espaços físicos da Universidade, bem como no estudo dos tradicionais materiais didáticos. Assim, o tema da acessibilidade é um dos grandes desafios encontrados, tanto no que se refere às estruturas físicas, quanto no acesso e adaptação de material didático ao estudante com deficiência visual.

O primeiro emergente enunciado (Pichon-Rivière, 1983) no grupo, ainda no momento das apresentações pessoais, expressa a dificuldade da acessibilidade nos espaços físicos da Universidade. Psicólogo afirmou: “uma dificuldade quando eu cheguei aqui no início [2018], a escada: nada adaptado, não tinha corrimão, a rampa também, não tinha piso tátil. Eu acho que quem me salvou aqui foi a [nome de uma amiga]. Entrei cru. Ao entrar aqui fiquei um pouco assustado”. Psicólogo relata um problema básico da falta da acessibilidade, que não ocorre apenas nas Instituições de Ensino Superior, bem como na cidade: “*a estrutura que eu vejo da faculdade não tem nada adaptado para a gente. (...) A gente fica se virando, batendo aqui, batendo ali (...). Aqui dentro, as escadas, não tem nada de segurança para a gente*”.

Advogado 1 também enuncia essas dificuldades concretas, que acabam influenciando no seu ânimo: “*Olha, eu estou muito desanimado pela acessibilidade. Devido também à distância. Se eu tivesse um retorno talvez eu ficaria mais animado. Porque no início, eu fiquei até animado e tal, aí depois com esses problemas a gente vai desanimando*”. Advogado 2 adiciona outros problemas relativos à locomoção: “*Não tem como um deficiente visual ir para o RU sozinho, é impossível*”. O RU, Restaurante Universitário, está em um prédio fora das faculdades, em uma quadra separada por uma avenida com um tráfego intenso de veículos.

Programador estuda em um curso situado no Campus 2 da UFG, que afirma ter menos acessibilidade que a Faculdade de Direito: “*De um prédio para outro, são vários prédios onde a gente tem aula. Tem o prédio de Informática, prédio a, b, c, Instituto de Matemática e Estatística, então vários locais que você pode pegar aula. Infelizmente para mim e para todos os alunos que vão para lá, lá não é nada acessível*”. Dessa forma, ele não tem independência para circular no campus, sempre tendo que pedir auxílio a seus colegas: “*Deveria ser feito alguma coisa para tentar deixar pelo menos um pouco mais acessível, por exemplo, piso tátil, mais informação. Desço no ponto e fico perdido! Se eu sair para um lado, para outro, posso cair dentro de uma mata (risos)*”.

Contudo, deve-se ressaltar que mesmo com as críticas proferidas, em sua maioria não havia um tom queixoso, fatalista (Martín-Baró, 1998), ou de indignação, por parte dos estudantes. As dificuldades são expressas, mas também os progressos. Psicólogo afirma: *“Começou a inclusão. Aqui mesmo fizeram uma rampa, fizeram um piso tátil. Tem umas coisas erradas, mas estão fazendo, pelo menos”*.

Outro emergente discursivo refere-se a um problema intrínseco à pessoa com deficiência visual. Como acessar um material didático que é eminentemente produzido para as pessoas videntes, que podem ver? Obviamente o desenvolvimento tecnológico proporcionou uma acessibilidade maior ao estudante com deficiência visual, com softwares que transformam o texto escrito em palavras narradas sonoramente. Mas aulas com projeção de slides, imagens, símbolos, tornam-se mais um obstáculo a ser superado, visto que alguns professores não adequam seus métodos de ensino para a diversidade, como é mostrado nas falas a seguir: *“Os professores, falta inclusão. Como sou o primeiro cego a participar da psicologia sinto um pouco de desorganização, eu assustei um pouco”* (Psicólogo). *“No começo foi um pouco difícil para mim. Tive dificuldade com slides também”* (Programador).

Recentemente eu abri um processo no SEI [Sistema Eletrônico de Informações] para acompanhamento excepcional, os professores utilizam muito slide. Agora está um pouco melhor, porque com a pandemia, os professores começaram a jogar no SIGAA [Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas] os materiais. Mas antes, em 2018, os professores não usavam o SIGAA. (Advogado 1).

O tradicional método expositivo calcado na apresentação de slides, figuras e imagens, dificulta a aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Contudo, o envio dos materiais das disciplinas no sistema digital operacional da UFG, mitigou um pouco esse problema. Por outro lado, em muitos casos, a própria utilização do SIGAA é um desafio a estes estudantes, pois dificilmente conseguem acessá-lo sozinhos, tal como enunciado por Educadora.

Destaca-se que os docentes não estão desassistidos em relação à temática da inclusão, pois o Núcleo de Acessibilidade (NA) da Universidade tem a função de auxiliá-los no processo de ensino do discente com alguma limitação na aprendizagem, decorrente de alguma deficiência. Mas pelas falas dos participantes, percebe-se que essa questão não foi resolvida, visto que alguns docentes atrasam, ou não entregam o material adaptado. Advogado 2 afirma: *“Tive uma experiência não tão boa no primeiro semestre, a professora mandou quinze textos. Dos quinze textos aptos para a leitura consegui apenas oito até o dia da prova. Apenas 50% dos textos”*. Nesse caso, como a docente não entregou todos os textos necessários à prova para o processo de conversão das palavras escritas em linguagem oral, o estudante saiu prejudicado, pois só teve acesso à metade do conteúdo necessário à realização da prova.

Programador traz outro problema que se refere ao processo de conversão do texto: *“algumas fórmulas de escrever na área da informação/tecnologia elas não são... o computador não lê. Eu tenho muita dificuldade em questão de símbolos, é uma coisa que fica chata para mim”*. Nessa fala constata-se uma limitação do próprio software, que por não conseguir ler os símbolos, não consegue traduzi-los para a linguagem oral, o que conseqüentemente também prejudica o processo de aprendizagem do estudante. Como os materiais e procedimentos de ensino muitas vezes não são adaptados aos estudantes com deficiência visual, resulta-se que eles saem prejudicados no processo de ensino-aprendizagem. Advogado 1 afirma: *“Quando é trabalho em*

cima da hora, eu não consigo aprender, eu não vou conseguir ler em cima da hora. Eu, como não tenho monitor, nenhum suporte, não estou em pé de igualdade”.

2. (Não) Ser Visto

O problema da pessoa com deficiência visual não reside apenas no não ver. As falas expressas no grupo mostram que há uma grande problemática no ser visto, no ser percebido enquanto uma singularidade. Em um mundo pautado por modelos e normas padronizadas (Foucault, 1984), as pessoas com deficiência lutam para serem visibilizadas como são. Contudo pode ocorrer um movimento duplo e contrário à aceitação da singularidade. De um lado, ocorrem processos de invisibilidade, concretizados no desvio de olhar daquele que vê, por aquele que não sabe como conviver e assumir a existência *“fora do padrão”*. De outro, pode gerar-se um fenômeno de hipervisibilidade, no qual se foca apenas na deficiência da pessoa, como se ela se resumisse à sua limitação, como se esta fosse sua única substância. As falas no grupo operativo expressam essa complexa vivência dentro da Universidade, com situações e sentimentos que se referem à experiência de não serem vistos e, portanto, invisibilizados enquanto pessoas capazes e, principalmente, que precisam de atenção frente às suas necessidades específicas no âmbito acadêmico.

O não ser visto também traz uma questão crucial que se refere às interações sociais dos alunos com deficiência visual com os professores e colegas de classe. Advogado 1 relata sua experiência de não ser visto em sua singularidade por alguns professores:

A gente quer estar aqui, quer aprender, quer uma chance de ser alguém. (...) A gente pedia para o professor [o material de slide em formato pdf] e o professor não mandava e aí a gente ficava perdido. Os professores não conseguem se colocar no nosso lugar, não veem as nossas limitações, cada um tem uma limitação aqui. Até falei com uma professora que viu o meu lado [de dificuldade de acompanhar as disciplinas por conta da falta de acessibilidade de materiais], mas tem professor que não tem como conversar, porque te corta.

Programador passa pela mesma dificuldade, em que tem diálogo com alguns docentes, mas com outros não: *“Alguns [professores] conversam comigo e eu dou algumas dicas e conseguimos trabalhar juntos. Alguns outros não querem muito papo, não sei se é má vontade ou o próprio preconceito, então é mais difícil”*. Constata-se que a dificuldade na relação com os docentes pode desencadear ainda mais obstáculos para a formação dos estudantes.

Advogado 2 comenta que durante os sete períodos que cursou, apenas dois professores chegaram até ele. Contudo, elenca experiências bastante positivas referente ao acolhimento ofertado por eles e o quanto isso impactou a vivência de aprendizagem.: *“ele [o docente] chegou e foi o que mais adaptou material para mim, passou cola colorida e barbante nos gráficos. Guardo ele no coração até hoje. E outro professor (...) que chegou e perguntou ‘o que posso fazer para adaptar pra você, para auxiliar você?’”*. Contudo, lamenta que são raros os docentes que

percebem suas demandas singulares. Na maioria das situações, afirma que de alguma forma, precisam se fazer ser vistos, como se clamassem por serem reconhecidos.

Possivelmente ainda mais cruel é a situação de exclusão por parte dos próprios alunos. Advogado 1 relata sua triste experiência de ser excluído pelos próprios colegas de turma:

Em sala de aula é complicado, já tive problemas de ter trabalho em grupo e o pessoal não querer colocar a gente no grupo, conversei com representante de sala, ninguém deu moral. (...) Esse tipo de acontecimento vai acabando com a autoestima da gente, tanto que hoje tenho disciplina de primeiro ano para pegar. A gente começa o início bem e depois vai desanimando.

Ao menos essa situação de exclusão não foi a mais predominante dos participantes do grupo. Muitos narraram que foram bem acolhidos pela turma, embora nunca tenha sido algo fácil, pois sempre tinham que tomar uma postura ativa, de chegar nas pessoas, iniciar a conversa com elas. Quando questionados sobre a necessidade da iniciativa em relação a falar com as pessoas e ao atendimento que a Universidade deve oferecer, Advogado 1 disse: *“eu já tive, principalmente no primeiro ano de faculdade, de exigir, correr atrás. E o pessoal, os próprios funcionários, achavam ruim. Eu falava que precisava do material e eles se sentiam pressionados, mas se a gente não falasse a gente fica prejudicado aqui”*. Em seguida citou outra experiência negativa de desgaste pessoal, fruto de resistências encontradas nas ocasiões em que buscava uma resolução específica de alguma demanda. Programador também nos conta essa experiência de ter que tomar a iniciativa: *“às vezes a gente tem que ir um pouco mais atrás dos professores. Tive um caso de uma professora que chegou até mim. Mas ela já tinha trabalhado com PCD [pessoa com deficiência], outro aluno quebrou essa barreira aí para mim. Mas todos os outros, eu que tenho que ir atrás, se não, não anda”*.

Ser visto implica ser considerado como universal no sentido humano, e particular no sentido da diferença (Resende, 2007). É um desafio não só no âmbito universitário, mas também social, conceber a diferença como singularidade e não como inferioridade. Como afirma o filósofo Gilles Deleuze (2006), a diferença tem que ser apreendida na lógica da positividade, das pluralidades coexistentes, e não da negatividade. Entretanto, a sociedade normativa e disciplinar estrutura as diferenças em desigualdades, muitas vezes excluindo-as.

Constatamos que uma das maiores dificuldades vividas pelos estudantes são as “barreiras atitudinais”, tal como citadas por Advogado 2, construídas pelos outros, sejam professores ou colegas. Essa atitude negativa, ou de rechaço, à pessoa com deficiência produz o estigma da invisibilidade, do olhar que se desvia das necessidades particulares destes alunos e as dificuldades institucionais de integrá-los funcionalmente à vida da Universidade, com suas exigências de prazo, trâmites burocráticos, trabalho em equipe e rendimento acadêmico. Como expresso na fala dos participantes, há professores que cortam a conversa quando o aluno solicita seu direito de material adaptado e explicações adicionais, o caso do servidor público que o bloqueou do aplicativo de mensagens, ou o grupo de estudantes que o excluiu. Pode-se contraditoriamente conjecturar, que, possivelmente pelo excesso da visão, os videntes não veem, não escutam, não sentem, não percebem que as condições para a inclusão devem ser produzidas a partir do contato e abertura às diferenças das distintas pessoas envolvidas. Eles vivem suas vidas a partir de seus modos instituídos de tecer as tramas do mundo compartilhado, no caso em questão, as relações acadêmicas e pessoais na Universidade pelo primado da visão. Para superar

essas adversidades, é necessária uma postura mais ativa e aberta da Instituição (professores, técnicos-administrativos e estudantes em geral), vislumbrando outras possibilidades para a inclusão que não as estabelecidas pelos videntes.

Os participantes do grupo, em suas falas, não buscam um tratamento de tutela, assistencial, de privilégio, mas sim recursos de acessibilidade que atendam suas necessidades específicas e promovam condições básicas para seu processo de ensino-aprendizagem.

Não é a questão, e a gente sempre gosta de frisar, de ter um tratamento diferente para a pessoa com deficiência. Não é isso. Mas às vezes querem exigir o mesmo prazo sem nós termos as mesmas ferramentas para execução. Como eu vou exigir que faça a atividade se o material não é minimamente acessível. Infelizmente isso não é um fator inerente à faculdade, é um fator global, é uma questão que tem que começar a ser observada (Advogado 2).

Por exemplo, tem uma matéria que eu faço, Cálculo I. Essa matéria, dão uma lista de exercícios por semana, para ser entregue em um site que não é acessível. Para eu conseguir submeter essa lista no site, eu preciso pedir para outra pessoa postar para mim na minha conta. Fora que também, muitos símbolos nessas listas não estão apropriados para minha leitura. Daí vou precisar da ajuda de outro aluno ou mesmo do professor, aí já foram 2 ou 3 dias para eu começar a entender a lista. Só para eu começar a entender. Eu tenho 4 dias para entregar, me parece meio injusto. Eu tenho uma limitação, porque assim, a gente não pode querer ser o super-herói. A gente tem uma limitação, a gente tem que entender isso. Eu tenho uma limitação e o que eu ganho de brinde? Menos tempo para entregar a lista! Isso é muito chato. (...) Algumas atividades, é pouquíssimo tempo de realização. E para a gente que é deficiente visual tem um problema, até a gente conseguir trazer todo aquele conteúdo que foi passado para uma forma que a gente consiga entender leva um tempinho (Programador).

Tais relatos revelam as dificuldades práticas dos alunos com deficiência visual no contexto do ensino, a dificuldade de acessibilidade do site e, portanto, do espaço universitário. São prejudicados, pois devido aos diversos problemas da acessibilidade, têm menos tempo para acompanhar o ritmo das tarefas demandado pelo professor. Nessa mesma perspectiva Advogado 2 pergunta: “*Você tem que ser produtivo igualzinho a uma pessoa sem deficiência? É uma questão que tem que ser observada. Beleza, vamos ser produtivos, mas a nossa condição às vezes não nos permite, não porque não queiramos, mas pelo meio ao qual estamos empregados*”. Advogado 1 enuncia algo semelhante quando trouxe sua experiência de trabalho na iniciativa privada, ao dizer que “*as empresas privadas não olham seu potencial, né? Principalmente a pessoa com deficiência (...) a empresa quer te exigir mais do que você pode dar*”. Suas representações acerca do mercado de trabalho privado, um espaço marcado pela exigência de adaptação e produção pela métrica da empresa, foram determinantes na opção pela entrada na Universidade, em que optou por fazer um curso superior como possibilidade de ingresso numa carreira pública.

Assim, não se trata de se pensar a inclusão como uma permissão a se produzir menos, mas a constatação de que a produção de uma pessoa sem visão é uma produção outra. Outras produções que as esperadas pelos videntes, mesmo porque a manutenção desta expectativa vidente reverbera nas práticas docentes. Programador compreende que muitas vezes essa conduta também decorre da falta de informação: “*fica chato também para os professores, porque eles também nunca passaram por essa situação, muitos deles não sabem*”.

Constata-se que a experiência universitária está sendo, para este grupo, atravessada por situações de invisibilidade que não só afetam o desempenho acadêmico no sentido de acompanhamento de conteúdos e de aprendizagem efetiva, mas que refletem a forma estrutural que a sociedade lida com a diferença: relegando-a um lugar “inferior”, produzindo relações de preconceito e exclusão, ou de modo mais mordaz, ao mito do herói, que abandonado à própria sorte, vence as dificuldades e triunfa. Esse segundo aspecto é denunciado na fala dos participantes que são vistos como independentes (Psicólogo, Educadora), e que pode ser utilizado pela Instituição como uma forma de justificar a falta de apoio institucional em acolher suas necessidades específicas.

Consideramos que o não ser visto implica o “determinismo do vidente”, ou a lógica capacitista, em que a primazia do sentido da visão forja a própria exclusão e pressupõe em si mesma os estereótipos sobre os que não veem, operando na lógica da falta, do negativo. O viés da falta remete à lógica da transcendência, em que se busca imaginariamente negar a situação atual, idealizando a constituição de outro estado, muitas vezes inatingível. Nesse caso, a inclusão se daria pela dependência e a correspondência entre aquilo que não se tem e o que a Instituição deveria oferecer de modo totalizado. O imaginário da transcendência produz um desarranjo entre o ser e o pertencer, a inclusão e o se sentir incluído, visto que as propostas inclusivas são balizadas de antemão por aqueles que já estão incluídos. Pode configurar-se como um espaço intransponível porque o pertencer estaria mensurado pela visão e as propostas de inclusão ofertadas como substitutos à falta dela. Àqueles com deficiência visual restaria a vivência de uma vida marcada pela falta e uma experiência subjetiva de ser incompleto, mas não apenas, viveriam na aporia da promessa de completude a partir de algo que é impossível ter. Nesse sentido, são produzidos afetos próximos ao ressentimento, apatia ou rebaixamento da potência do agir no espaço da Instituição.

3. Per-Tecer

Pode-se afirmar que o processo histórico excludente se atualiza em práticas individuais e coletivas de exclusão no âmbito da Universidade. Ainda que os desafios sejam inúmeros, pode-se entrever possibilidades para que a deficiência visual seja experienciada como uma diferença, como outra perspectiva subjetiva e não como uma “inferioridade”. Experiências inclusivas foram afirmadas pelos participantes do grupo de tal forma que podemos conceber modos de pertencimento ao universo acadêmico que mais se aproximariam a um *per-tecer*. Etimologicamente, do latim, *per* é *através, por meio de*, e por essa razão afirmamos que o pertencimento das pessoas com deficiência visual no âmbito da Universidade é um *tecer* produzido na trama do coletivo institucional. É na tessitura de um aparecer singular no mundo compartilhado, sua corporeidade e visibilidade, partindo das próprias condições de ação no mundo, que o sujeito se faz pertencente e se percebe como pertencido ao mundo/espço comum. Inclusão é *per-tecer* as próprias condições de aparecimento no mundo pressupondo, a

partir de uma posição fenomenológica, que “Ser e Aparecer coincidem” (Arendt, 2014: 35). É devido a essa perspectiva que optamos pelo neologismo *per-tecer* ao invés do pertencer. No pertencimento, no viés do senso comum, há uma hierarquia, uma anterioridade daquilo no qual será pertencido, mantendo resquícios de uma concessão vidente para o não vidente no pertencimento disto que chamamos mundo compartilhado, Instituição-Universidade. Já o *per-tecer* garante que a realidade é produzida-com, transversalmente. Partindo desta concepção a inclusão das pessoas com deficiência visual não deve se efetivar por pressupostos alheios às singularidades das experiências destes que não veem. O *per-tecer* produz uma tessitura fundamental para as possibilidades de uma vivência e produção singular nas formas de relação com a Instituição. Deste modo, a inclusão no espaço acadêmico deve deixar aparecer as produções singulares daqueles que não veem, o aparecimento de suas singularidades na lida com as relações institucionais na Universidade, um modo de *subjeti-ver*, neologismo que indica uma subjetividade que se faz vista para além das determinações do ver pela visão. Ou seja, observa-se um certo esperar que anuncia uma possível produção de subjetivação, a partir da experiência universitária. Subjetividades protagonistas, potencializadas, capazes de *per-tecer*.

Nesse sentido, o sentimento de pertencimento se destaca como elemento que se produz na tessitura, no agenciamento, entre as diferenças. Ele possibilita e se revela como um vínculo capaz de multiplicar possibilidades. É uma jornada e não um ponto de partida ou de chegada. É na travessia do *per-tecer* que construções novas e inovadoras se tornam possíveis. Embora a experiência universitária dos participantes não tenha viabilizado tantas situações de ‘pertencimento’, houve alguns encontros que foram dessa natureza e apontam para novos mundos. Na fala de Advogado 2, podemos observar:

Pelo caminho da faculdade nós encontramos muitas pessoas boas. Aí já é um bom ponto de partida. Quando encontramos pessoas que estão realmente preocupadas e interessadas em mudar essa realidade. Daí já vemos uma luz, mesmo que as mudanças sejam lentas (...). Quando a gente encontra pessoas que estão dispostas a buscar essa mudança, a gente observa que isso é possível. Como eu disse anteriormente, as coisas não são perfeitas, nem da forma que nós queremos.

A tessitura do pertencimento, da inclusão, é um grande desafio, mas não inexecutável. Ainda que não vejam como os videntes, eles “veem” de outra forma, numa espécie de visão tátil (Hur, 2022), uma percepção dos afetos e afetações, pois “diferentemente da visão, tatear pressupõe uma distância igual zero da pele em relação ao corpo ‘outro’. Essa ‘distância=0’ implica uma zona sem discernimento claro entre ‘um’ e ‘outro’” (Toneli e cols., 2012: 227). A singularidade daquele que não vê produz formas outras de estar, aparecer e produzir no mundo. Ainda que não sejam vistos como queriam, são vistos de alguma forma. Num jogo de *chiaroscuro*, entre visibilidade e invisibilidade, as possibilidades são colocadas e vivenciadas de formas diferentes. Conforme a singularidade da pessoa, os modos de perceber são variados e a ausência da visão não determina univocamente o modo pelo qual é apreendido o fenômeno da exclusão/inclusão no âmbito da Universidade.

No grupo constata-se um mesmo desejo coletivo: desejo por inclusão, por validação, por pertencimento. Os caminhos diferem quanto às possibilidades produtivas, pelo entusiasmo, pelo quanto a pessoa com deficiência visual se sente invisível por não ver ou não ser vista. No encontro entre a pessoa com deficiência visual e a experiência universitária, observa-se

inúmeros arranjos, uns que potencializam e outros não. A métrica desse aparecimento não pode ser dada a priori, mas sim é o resultado de uma co-construção. Agenciamentos capazes de (re)construir subjetivação, de *subjeti-ver* e outros que podem diminuir as possibilidades de inclusão e que invisibilizam o ser.

Deste modo, a partir das falas no grupo operativo, constatamos que as práticas inclusivas não devem se propor pela falta da visão, senão pela afirmação da produção singular que o não ver oferece. A falta da visão não significa uma falta do compartilhar de um mundo acessível apenas aos videntes; o não ver transforma-se, assim, em forma de produção de modos outros de se viver e experienciar esse mundo compartilhado, numa primazia da experiência tátil do entorno e nas relações institucionais. Contrário à intolerância com a diferença, pensamos pela via do reconhecimento da diversidade de modos de vida (Silva, 2007; Alves, 2020). Portanto, o *per-tecer* remete a uma lógica da imanência, que é eminentemente construtiva, pragmática, apesar das dificuldades que se enfrenta, e deve se basear na troca e co-construção entre as heterogeneidades.

Psicólogo traz resultados dessa tessitura, ao comparar quando chegou na Universidade e como ela está hoje. Reconhece a melhoria da acessibilidade na Instituição e que grande parte do que foi feito é resultado desse diálogo, desse *per-tecimento*, da “conversa entre os videntes e não videntes”. Dessa forma o pertencimento das pessoas com deficiência visual na Universidade resulta da tessitura das suas ações na trama da Instituição, suas investidas em se fazer ver não são outra coisa que seus próprios modos de aparecer ao outro, ao coletivo, afetando-se mutuamente.

No momento final do grupo operativo, ao serem perguntados sobre o que queriam que fosse melhorado na Universidade, as respostas foram surpreendentes. Advogado 2 diz: “às vezes, algum colega que chega e pergunta se pode fazer algo, aquilo ali já fez muito mais do que uma rampa”. Programador complementa: “o que falta muito é essa questão da atitude das pessoas, dela já ser instruída. Isso ajuda muito a gente, perguntar e se interessar em ajudar”. Seus principais anseios não se calcam na melhoria das questões infraestruturais e de acessibilidade aos espaços e materiais didáticos, mas sim em torno de uma relação coletiva com as pessoas de modo que a inclusão seja possível por meio do convívio, da coletividade, das relações entre as pessoas como laços de solidariedade. Programador complementa que o ser acolhido pelas pessoas que compõem e passam pelo espaço universitário tem potencial enorme para que a inclusão ocorra:

Não adianta pedir as coisas como estrutura para mudar em todos os lugares. Sendo que isso não é o principal. Para mim não é, eu pego minha bengala, bato na parede e consigo chegar nos lugares. O que falta muito é essa questão da atitude das pessoas, dela já ser instruída. Isso ajuda muito a gente, perguntar e se interessar em ajudar. (...) Se o professor já chegasse com formação e soubesse ser inclusivo ia ajudar muito, mas nem todos têm esse tempo, falta muito das ferramentas. Mas para mim o ideal seria, pelo menos, que tivesse o básico, que no caso são as atitudes.

Estas falas nos levam a pensar que mesmo que houvesse todas as condições institucionais e materiais perfeitas de acessibilidade ao estudante com deficiência visual na Universidade, ainda faltaria o principal, que é a produção de uma nova sociabilidade entre as diferenças. Uma sociabilidade que deve prescindir do “determinismo do vidente”, da lógica capacitista e transcendente, na qual as pessoas consigam se abrir e ter contato com as diferenças em suas

singularidades, que possam ter encontros potencializadores. Então a questão da inclusão não é apenas infraestrutural, mas principalmente psicossocial, em conseguir superar as barreiras atitudinais da “métrica do vidente”, pois são estas práticas que excluem e barram o pertencimento da pessoa com deficiência na comunidade universitária.

Nesse sentido toda política de inclusão deve focalizar o caráter coletivo da produção de pertencimento, ou seja, a produção de inclusão é estar junto no mundo compartilhado com os demais, é situar-se neste mundo a partir da sua própria condição de aparecimento, é tecer conjuntamente aos outros, a partir dos elementos que têm, a construção da realidade compartilhada. Tal aspecto é explícito na fala de Psicólogo: *“Eu espero que daqui para frente tenha mais inclusão. A conversa entre quem enxerga e não enxerga. Muita gente passa por mim e não olha. E sinto falta da galera, conversando”*. Para conversar a visão não é necessária, mas exige o estar junto, o estar próximo ao outro como um ente em sua singularidade. O diálogo, a escuta e a troca seguramente construirão uma melhor inclusão dos alunos com deficiência visual na Universidade.

Considerações Finais

Este artigo analisou as experiências de estudantes com deficiência visual na Universidade. Discutimos suas complexas trajetórias a partir de três eixos: não ver, (não) ser visto e *per-tecer*. No que se refere ao *não ver*, constatamos uma série de dificuldades materiais provenientes de barreiras arquitetônicas como ausência de piso tátil, rampas, locomoção ao restaurante universitário, aos diferentes prédios de aulas no campus, bem como dificuldades de acesso ao material didático, ao sistema informático e às próprias metodologias de ensino tradicionais dos docentes. Em relação ao *(não) ser visto*, possivelmente aí reside o maior problema para inclusão. Narraram-se episódios em que professores, funcionário, e até estudantes os excluíram, por diferentes razões. Denunciaram-se as “barreiras atitudinais”, relacionadas à lógica do vidente, que atribuem um lugar de exclusão ao estudante com deficiência visual. Nesse sentido, há uma necessidade inerente à condição de um fazer-se aparecer que decorre da situação do não ser visto. Um não ser visto na Instituição que faz com que o aparecer seja tão difícil, quanto necessário. Finalmente, o *per-tecer* refere-se à utopia ativa que está sendo perseguida. Através da tessitura e do encontro entre as diferenças é que se co-constrói efetivamente o pertencimento.

Portanto, vem à tona a urgência de reflexões e transformações na forma em que se propõe a inclusão. Pode-se perceber que para a educação inclusiva há tanto barreiras das estruturas das instituições de ensino bem como práticas preconceituosas no seio destas instituições (Alves, 2020), em que as Instituições educativas às vezes contribuem mais para a colonização, do que à emancipação (Alves & Cobra, 2013). Assim, ela precisa ir além da garantia da possibilidade de alunos com deficiência cursarem o ensino superior e também das bolsas de permanência para o auxílio de custo, que evidentemente são primordiais: é preciso escutar, acolher os embates vividos por eles, para que haja melhorias e transformações nas diversas

esferas: arquitetônicas, pedagógicas e principalmente sociais. A inclusão não deve ser resultado apenas de condições materiais “perfeitas”, de uma política pública idealizada, mas principalmente num giro da sociabilidade, para que a comunidade universitária possa alcançar novas perspectivas de lugares e olhares, construindo um encontro efetivo entre as diferenças, num *diferençar-se*. Um giro psicossocial, tanto entre videntes e não videntes, para que haja a produção de uma subjetivação acolhedora às diferenças e aberta para a construção de uma comunidade heterogênea, plural e solidária.

Referências Bibliográficas

- Alexandrino, Eduardo G., Souza, Daiane., Bianchi, Adriane B., Macuch, Regiane., & Bertolin, Sonia M. M. G. (2017). Desafios dos alunos com deficiência visual no ensino superior: um relato de experiência. *Cinergis*, 18(1), 1-7. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/8076>
- Alves, Cecília P. (2020). Identidade e Deficiência. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 10(1), 32-46. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/183512/170064>
- Alves, Cecília P., & Cobra, Cristiane M. (2013). Políticas Públicas de Educação no Brasil: possibilidades de emancipação? *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 3(1), 132-151. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/97890/96684>
- Arendt, Hannah. (2014). *A vida do espírito*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bonfim, Carolina S., Mól, Gérson S., & Pinheiro, Bárbara C. S. (2021). A (In)Visibilidade de Pessoas com Deficiência Visual nas Ciências Exatas e Naturais: Percepções e Perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(2), 589-604. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0220>
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. *Edital do Programa incluir: acessibilidade na Educação Superior Incluir 2007/SESU-SEESP/MEC*. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/edital%20incluir.pdf>
- Brasil. (2012). *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Acessado em 26 de julho de 2022, de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm
- Brasil. (2016). *Lei n.13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.
- Costa, Vanderlei B., & Naves, Renata M. (2020). A implementação da Lei de Cotas 13.409/2016 para pessoas com deficiência na universidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(n. esp. 1), 966-982. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13511/9014>
- Deleuze, Gilles. (2006). *Diferença e Repetição*. São Paulo: Brasiliense.
- Fernandes, Maria Inês A., & Hur, Domenico Uhng. (2022). Psicanálise, grupo e teoria da técnica: conselhos ao jovem coordenador de grupos. *Psicologia USP*, 33. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e190078>
- Foucault, Michel. (1984). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Guerreiro, Elaine M. B. R., Almeida, Maria A., & Silva Filho, José H. (2014). Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, 19, 31-60. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000100003>
- Hur, Domenico Uhng. (2022). *Esquizoanálise e Esquizodrama: clínica e política*. Campinas: Alínea.

- Kaës, René. (1997). *O Grupo e o Sujeito do Grupo: Elementos para uma teoria psicanalítica do grupo*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Kastrup, Virgínia. (2008). O lado de dentro da experiência: atenção a si mesmo e produção de subjetividade numa oficina de cerâmica para pessoas com deficiência visual adquirida. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(1), 186-199. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932008000100014>
- Kong, Lingling, Gao, Zheng; Xu Na., Shao Shuhong., Ma, Huiying., He, Qinqxia., Zhang, Dehai., Xu, Honghong., & Qu, Haiying (2021). The relation between self-stigma and loneliness in visually impaired college students: Self-acceptance as mediator. *Disability and health journal*, 14(2). Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101054>
- Luz, Katariny L. B. (2018). *Os caminhos da política de acessibilidade da UFG como afirmação dos direitos das pessoas com deficiência*. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de Goiás. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8909>
- Martín-Baró, Ignacio. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Ed. Trotta.
- Martins, Lisiê M. S. M., & Santos Silva, Luzia G. (2016). Trajetória acadêmica de uma estudante com deficiência visual no ensino superior. *Revista Educação em Questão*, 54(41), 251-274, 2016. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/10165>
- Moraes, Marcia O., Lima, Luara F. F., & Mansoio, Carolina C. (2011). Variações sobre ver e não ver: dois relatos de casos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63(1), 101-110. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v63n1/v63n1a11.pdf>
- Pichon-Rivière, Enrique. (1983). *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Resende, Anita C. A. (2007). Da relação indivíduo e sociedade. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 10(1), 29-45. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/173>
- Silva, Alessandro Soares da. (2007). Direitos Humanos e Lugares Minoritários: um convite ao pensar sobre os processos de exclusão na escola. Em: Ministério da Educação. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Acessado em 19 de maio de 2022, de: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/11_soares.pdf
- Silva, Alessandro Soares da. (2018). A Ação Pública: um outro olhar sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 8(1), 194-204. Acessado em 04 de maio de 2022, de: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v8p194-204>
- Silva, Jailma., & Pimentel, Adriana. (2022). A Inclusão no Ensino Superior: Vivências de Estudantes com Deficiência Visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 28, 121-138, 2022. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0012>
- Silva, Jailma., & Pimentel, Adriana (2021). Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, 1-18. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAR2193>
- Silva, Tomaz Tadeu da (org). (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, Ivan Henrique de Mattos e. (2015). Educação Superior e Novo Desenvolvimentismo: uma análise das políticas de expansão e reestruturação das universidades federais entre 2007 e

2010. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 5(1), 72-91. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v5p72-91>
- Toneli, Maria Juracy F., Adrião, Karla G., & Cabral, Arthur G. (2012). Tatear. Em Tania M. Galli Fonseca; Maria L. Nascimento; Cleci Maraschin (orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.
- UFG. (2008). *RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 29/2008 - MEC/UFG*. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. 2008.
- Vázquez, Félix (1997). *El dispositiu d'anàlisi de dades: l'Anàlisi de contingut temàtic/categorial (Investigació i Coneixement Psicosocial)*. Mimeografado.
- Vendramin, Carla (2019). Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. *Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos*. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389/4393>
- Yoshida, Tsuguo., Ichikawa, Tadahiko., Ishikawa, Tomoko., & Hori, Masashi. (2003). Mental health of visually and hearing impaired students from the viewpoint of the University Personality Inventory. *Psychiatry and clinical neurosciences*, 52(4), 413-418. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://doi.org/10.1046/j.1440-1819.1998.00411.x>
- Zambello, Aline V. (2013). Universidades Federais Brasileiras e o Impacto Regional do REUNI. *Revista Gestão & Políticas Públicas*, 3(2), 246-267. Acessado em 26 de julho de 2022, de: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/98575/97244>

Recebido em 19/03/2022.

Revisado em 12/06/2022.

Aceito em 21/10/2022.