

## **A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA TEÓRICA PARA A COMPREENSÃO DOS DEFICIENTES VISUAIS**

Márcia Maria de Azeredo Coutinho – UCDB  
José Licínio Backes – UCDB

**RESUMO:** O trabalho, de cunho bibliográfico, tem como objetivo refletir sobre a necessidade de construir uma perspectiva teórica sobre a cultura e a diferença de modo que os deficientes visuais possam ser compreendidos com base nas suas diferenças sem que essas sejam utilizadas para discriminar ou inferiorizar esses sujeitos. Argumentamos que é necessário discutir e compreender que a cultura não pode mais ser concebida apenas como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada, analisada e compreendida levando-se em consideração a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Mais do que pensar em uma cultura homogênea na qual a diferença é vista como patologia ou déficit, urge pensar a cultura no plural onde a diferença possa ser vista como legítima. Sustentamos que os deficientes visuais só serão reconhecidos como sujeitos se nos pautarmos numa concepção plural de cultura, pois a cultura hegemônica tende a ver esses sujeitos com preconceito e discriminação. Na lógica da cultura hegemônica, esses sujeitos são definidos a partir de supostos traços negativos, identificados como anormais. Uma concepção plural de cultura possibilita compreender as necessidades das pessoas com deficiência, incluindo-se aí o sujeito deficiente visual, promovendo reflexões e questionamentos que signifiquem a inclusão, abandonando os mecanismos perversos da exclusão e, em consequência, desenvolvendo um exercício de convivência entre os diferentes, tão fundamental no contexto atual.

**Palavras-chave:** Cultura, diferença, deficientes visuais.

Esse artigo, de cunho bibliográfico, tem como objetivo refletir sobre a necessidade de construir uma perspectiva teórica sobre a cultura e a diferença de modo que os deficientes visuais possam ser compreendidos com base nas suas diferenças sem que essas sejam utilizadas para discriminá-los ou inferiorizá-los. Argumentamos que é necessário discutir e compreender que a cultura não pode mais ser concebida apenas como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual.

Inspira-se nos estudos culturais, campo teórico segundo o qual as ressignificações das identidades e diferenças são constantes. A cultura hegemônica é vista como o resultado das relações de poder e não como uma cultura superior ou mais “evoluída” como se postura segundo a lógica colonial.

A palavra cultura tem uma polissemia de significados e se presta a várias abordagens. A cultura em seu aspecto mais amplo pode ser entendida como tudo aquilo que remete ao conhecimento no âmbito intelectual e social. Quando nos divertimos, vamos ao teatro, vamos ao cinema, vamos ao museu, costumamos dizer que estamos praticando cultura, adquirindo-a. No entanto, a palavra cultura não é só isso. Ela pode ser entendida, estudada, analisada e compreendida levando-se em consideração a enorme complexidade de tudo que está associado a ela, e o papel formador que assume em todos os aspectos da vida social, e não como única e universal.

Para Backes (2007, p.2), a compreensão da cultura,

(...) como um processo de múltiplos processos de significação através dos quais produzimos e reconhecemos (ou não) sentido em nossas ações e na dos outros leva-nos ao entendimento de que toda ação social é também uma prática cultural, e é nessa articulação que podemos ver como as práticas culturais ganham ou não legitimidade.

Costa, Silveira e Sommer (2003), argumentam que a palavra cultura está impregnada de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas, transmutando-se também para um eixo de significados onde seu sentido se torna versátil e cambiante.

A Cultura comportando e expressando sua diversidade de conceitos e sentidos, algo que se transforma constantemente, se reinventa imbricada de novos significados, é algo que emerge em diferentes contextos. É pela cultura que se legitima as diferentes identidades. Nosso modo de pensar também é produzido em função da cultura, inclusive o que pensamos sobre os deficientes visuais também é resultado da cultura na qual vivemos.

Para o questionamento de uma cultura hegemônica, é fundamental dialogar com os movimentos sociais, narrar experiências, produzir pesquisas, contribuindo assim para a concretização de ações significativas frente às questões, ainda tão veladas, de diferença, discriminação, inferiorização. Precisamos sempre desconstruir as narrativas hegemônicas, pois essas legitimam as práticas de exclusão.

Quando a cultura é imposta e construída de forma homogeneizante essa se move segundo a lógica colonial no sentido “de uma lei que, sob uma aparência igualitária, universal, de pluralização do eu e/ou de albergue da diversidade, acaba por impor a força e a generosidade da língua da mesmidade” (SKLIAR, 2003, p.104).

Trata-se, porém, de reconhecer a diversidade como um processo de alterização e a mesmidade como algo que proíbe, elimina a diferença e se reserva o direito de proclamar no outro naquilo que se é somente em parte e não completamente. Não precisamos do outro tragicamente, não precisamos do outro sobre uma relação de submissão e dependência à mesmidade do sujeito. Precisamos de um outro “[...] que se determina e se estabelece a partir da relação *nós-eles*” (SKLIAR, 2003, p.121).

Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivada, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. (COSTA, SILVEIRA E SOMMER, 2003 p. 36).

O estudo sobre as identidades, diferenças, culturas e movimentos culturais, chega aos dias de hoje apontando para uma pluralidade de conceitos e definições. Este fato sugere o quanto esses assuntos emergem na complexidade humana, ajudando a compreender algumas lacunas sobre os deficientes visuais, foco desse estudo. É primordial que os processos de produção da diferença nos quais as relações de poder se constituem em aspecto fundamental, seja a questão chave no estudo da diferença, pois é pelas relações de poder que os diferentes grupos culturais e identidades são posicionadas na sociedade, são as relações de poder que definem os lugares que cada um ocupa ou ocupará.

É de suma importância entender que no contexto da diferença o que mais importa é refletir como elas se processam, o que gera a diferença, como é feita essa produção da diferença, que processos estão ocasionando essas diferenças. Precisamos

nos preocupar mais como as identidades estão se transformando, como a produção da diferença ocorre, do que tentar “corrigi-las” ou inscrevê-las na “mesmidade”.

O desafio em todo esse contexto é a manutenção das fronteiras, pois é nelas que ocorrem os encontros que possibilitam que as diferenças sejam negociadas. As fronteiras ocupam um lugar de encontro, do encontro com o outro e da negociação. Nunca somos uma coisa só, estamos em permanente contato com os outros nas fronteiras. Essa fronteira é cotidiana, é um olhar, um falar, um gesto e etc. Nesse sentido, vale salientar que há um espaço entre as culturas, um “[...] terceiro espaço - onde a negociação das diferenças incomensuráveis cria uma tensão peculiar às existências fronteiriças” (BHABHA, 2007, p. 300). Se “fechamos” as fronteiras, perdemos a possibilidade de negociar a identidade. Identidade no sentido de como o sujeito vai assumindo diferentes posições, como os seres humanos se movem dentro de todo esse contexto.

Segundo Bhabha (2007, p. 63):

A diversidade cultural: é um objeto epistemológico – cultura como objeto de conhecimento empírico – enquanto que a diferença cultural é o processo de enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural.

A diversidade refere-se aos “conteúdos e costumes pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista”(BHABHA, 2007, p.63), sendo que a diferença remete a significados e valores. A “enunciação” (2007; p.64) da diferença remetendo para a “ambivalência” (2007; p.64) , problematizando a “divisão binária entre passado e presente, tradição e modernidade”, pois nenhuma cultura jamais é unitária em si mesmo ou “dualista” (2007; p. 65) na relação entre o Eu e o Outro (BHABHA, 2007).

A discussão sobre a questão do outro e a formação de identidades envolve diferentes perspectivas e referenciais teóricos. Algumas delas permitem-nos entender como estabelecemos uma relação com outro, como compreendemos os processos de aceitação, identidade e negociações com o outro. Entendendo essa identidade como algo dinâmico e que nos faz definirmos em relação ao outro. A identidade se reafirmando na relação com o outro e lutando pela sua legitimação.

A política de identidade e os movimentos multiculturais deram ao termo diferença um novo enfoque. O outro e o diferente não é apenas considerado um dado da vida social que segundo Silva (2000) citado por Skliar (2003, p.143) “[...] deve ser

reconhecido, respeitado, aceito e/ou tolerado”. O mesmo autor ainda salienta que “[... ] a partir da perspectiva da filosofia da diferença, esse conceito se opõe às filosofias que se centram na dialética, pois elas tendem a resolver a contradição afirmando justamente a identidade e a mesmidade” (SKLIAR, 2003; p. 143)

Dessa forma, o multiculturalismo não deve ser concebido apenas como a valorização da diversidade cultural. Precisamos construir um caminho de tradução do multiculturalismo crítico com práticas comprometidas e posturas teórico-críticas de transformação social. Essa sociedade desigual que não reconhece o sujeito deficiente visual, insere-se em um contexto multicultural liberal (SILVA, 2000) ou de relações humanas que pouco tem a contribuir para que os deficientes visuais sejam percebidos na sua diferença.

Uma concepção plural de cultura possibilita compreender as necessidades das pessoas com deficiência, incluindo-se aí o deficiente visual, promovendo reflexões e questionamentos que signifiquem a inclusão, abandonando os mecanismos perversos da exclusão e, em consequência, desenvolvendo um exercício de convivência entre os diferentes, tão fundamental no contexto atual.

Como Skliar (2003, p.91) escreve:

A exclusão, se é que pode ser então alguma coisa, é a morte de ambos os lados da fronteira; é a separação e a justaposição institucional indiscriminada; é o aniquilamento do outro; a negação do exercício do direito a viver na própria cultura, na própria língua, no próprio corpo, na própria idade, na própria sexualidade etc., uma norma – muitas das vezes explicitamente legal – que impede o pertencimento de um sujeito ou de um grupo de sujeitos a uma comunidade de direitos. (p.91)

Sustentamos que os deficientes visuais só serão reconhecidos na sua dignidade se nos pautarmos numa concepção plural de cultura, pois a cultura hegemônica tende a vê-los com preconceito e discriminação. Na lógica da cultura hegemônica, eles são definidos a partir de supostos traços negativos, identificados como anormais e, o que é crucial, tratados como tais.

Ainda hoje, processos de classificação, distanciamento, isolamento, rotulações e estigmas, são conferidos pela sociedade, de modo geral, aos deficientes visuais, resultando em uma compreensão equivocada de suas potencialidades e perspectivas.

Mais do que pensar em uma cultura homogênea na qual a diferença é vista como patologia ou déficit, urge pensar a cultura no plural onde a diferença possa ser vista como legítima.

Bhabha (1986) citado por Skliar (1998) articulou uma distinção fundamental entre diversidade e diferença. A diversidade cria uma idéia de que o normal hospeda os diversos, porém mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença. A diferença entendida como uma construção histórica e social, provocada por conflitos sociais, ancoradas em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os sujeitos surdos (e também cegos) contribui para que sejam vistos com dignidade e respeito.

A discussão sobre a diferença está constituída por narrativas preconceituosas, arcaicas e discriminadoras, mas também por algumas armadilhas, pois o estímulo à diferença provoca um isolamento de sujeitos e grupos, colaborando assim, para se trabalhar a diferença de um modo abstrato e superficial, ocultando-se dessa forma a diferença como movimento histórico, parte da dinâmica social e política. (ESTEBAN, 2004)

As coisas precisam ser ressignificadas e entendidas e não somente resolvidas. Isso nos deve fazer pensar sobre “As culturas, concebidas não como “formas de vida”, mas como “formas de luta” constantemente se entrecruzam: as lutas culturais relevantes surgem nos pontos de intersecção” (HALL, 2008, p.243).

É preciso compreender que a diferença em todos os contextos deve permanecer e continuar a existir, e que ações que promovam a sua ressignificação são de suma importância. As pessoas precisam ser respeitadas nas suas diferenças, incluindo-se aí, o deficiente visual.

A história da cidadania dos sujeitos com deficiência visual se entrelaça com a da luta do ser humano com outros tipos de diferença, para a afirmação de sua dignidade, para o seu direito de se expressar, e de valores éticos fundamentais.

Bhabha (2007, p.21) salienta:

o direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados, não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se inscrever por meio das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão na minoria. (p.21).

Sem dúvida a discussão sobre a necessidade de um movimento de tensão e

ruptura com os paradigmas que se estabelecem com a questão do outro, precisa ser colocada para que tenhamos uma educação para a diferença, onde ações sejam realmente eficazes, realizáveis, ressignificáveis, com ações planejadas para os deficientes visuais, que não impeçam a sua inserção em diversos contextos de nossa sociedade considerados *espaços para pessoas normais*, evidenciando ainda mais o caráter de segregação.

Aos deficientes visuais, surdos, aos deficientes mentais, etc., os múltiplos recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia, etc., não são reconhecidos, mas sim ocultados, velados. Eles costumam ser definidos a partir de supostos traços negativos, identificados como anormais, no pior dos casos, ou de certa diversidade, no melhor dos casos (SKLIAR, 1998).

Historicamente o deficiente visual é vítima de estereótipos e discriminações, rotulado como desviante do que se considera o padrão de normalidade dos seres humanos. Conforme Ventura (2001), expressões como “tão bonitinho e cego”, “pobrezinho, coitado” e “coitado do ceguinho” mal disfarça o sentimento de superioridade, mesmo que involuntário, de quem as pronuncia. Conseqüentemente, essas pessoas vêm sendo tratadas como “objetos da ação e de piedade social” (PINHEIRO, 1997, p.145).

Construções históricas arraigadas nas representações da população em geral, de discriminação, preconceitos, terminologias, nomenclaturas e piedade, são conferidas aos deficientes visuais, ocasionando processos de informações contraditórias ao se referir às questões que os envolvem.

Apesar de alguns avanços educacionais, as pessoas com déficit de visão, por anos a fio, ficaram presas em instituições segregadoras, a exemplo de outras pessoas com diferentes tipos de deficiência que também permaneceram isoladas em hospitais psiquiátricos, manicômios ou mesmo escondidas pelos familiares dentro das próprias casas. Essa concepção excludente originou o termo pessoas inválidas, ou seja, sem valor, nulas, incapazes de serem sujeitos de direitos e obrigações.

Se por um lado se observa um processo de discriminação na história dos deficientes visuais, também há a uma busca incessante para encontrar formas e procedimentos viabilizadores da inclusão das pessoas com deficiência, como comprova a publicação da Resolução n. 45/1991, da ONU, que introduziu o conceito de “sociedade inclusiva” ou “sociedade para todos”.

Neste contexto, o processo de inclusão vem desde 1988 procurando atender e

compreender as necessidades das pessoas com deficiência, entre estes o deficiente visual. A reflexão sobre a inclusão em seu corpo teórico e campo político têm trazido à tona com intensidade, nos debates atuais, a grande necessidade de compreender-se que a sociedade é constituída de identidades plurais, não fixas, com base na diversidade de raças, gênero, classe social e culturas. Tais reflexões enfatizam que a inclusão é um processo que vai além da valorização da diversidade cultural.

O termo inclusão significa ação ou resultado de incluir, de envolver, de abranger, de introduzir dentro de alguma coisa; logo, a educação inclusiva assegura à todos os estudantes, sem nenhuma exceção, a igualdade de oportunidades educativas (FONSECA apud SMEHA E SEMINOTTI, 2003).

Incluir pressupõe romper com o conceito de normal como o mesmo e adotar a compreensão de que normal é a diversidade, a diferença; portanto, a escola inclusiva é aquela capaz de atender, com qualidade, a diversidade humana (ABENHAIM, 2005).

Na proposta da escola inclusiva, as diferenças devem ser respeitadas, valorizadas e entendidas como processos permanentes e não extinguíveis. Diferenças entre grupos étnicos, religiosos, de gênero, entre outros, não devem desaparecer em uma identidade única, mas engendrar por uma ressignificação e interação que valorize as peculiaridades de cada aluno. Desse modo, o professor precisa estar atento à singularidade de cada integrante do grupo, promovendo o intercâmbio entre a diversidade de singularidades e complementando-as, sem intencionar a tão almejada turma “homogênea” (MANTOAN, 2002).

Acerca disso, Skliar (1998; p.13) articula que:

A distinção entre diversidade e diferença conduz ao debate sobre o lugar que corresponde aos surdos (e também cegos) na educação especial e na educação em geral. A aproximação com esta temática pressupõe uma diferenciação entre o significado que tem a escola especial e o sentido possível para uma educação de surdos (dos cegos), anulando a sua habitual sinonímia. Também é necessário romper com a tradição segundo a qual, uma vez reconhecido o fracasso da escola especial, aparece de maneira implacável uma única opção: a escola inclusiva. Isto é, o imperativo da integração escolar dos surdos (dos cegos) nas escolas regulares’. (p.13) (inclusão nossa)

A escola de conteúdos traz o desafio da performance, e a inclusão do que se apresenta como diverso se faz pela ‘normalidade’ dos padrões que constituem as expectativas circunscritas a modelos generalizadores de desenvolvimento e de

aprendizagem. Sem colocar em análise a normalização e os procedimentos classificatórios implicados com a ordem educacional instituída, as práticas de segregação continuam intactas, na medida em que o projeto é o de que essa população heterogênea na sua composição possa, pela oportunidade de participar de classes regulares, atingirem os parâmetros comuns estabelecidos. Assim, se a princípio é preciso que todos estejam na escola para que as experiências aconteçam, isso não é suficiente para a invenção de outros possíveis na escola (ROCHA, 2008).

São numerosos, e cada vez mais explícitos, os testemunhos dos deficientes visuais que, ao fazerem referência ao seu processo de escolarização, invocam imagens ligadas ao fato de se verem como estrangeiros, forasteiros, exilados.

Santomé (1995) chama atenção ao analisar os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e quanto àquilo que é priorizado nas propostas curriculares, a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários, estereotipados e/ou marginalizados, como os deficientes visuais, que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, caladas quando não deformadas, dificultando suas possibilidades de reação e inserção na sociedade.

A potencialidade de inclusão dos deficientes visuais no ensino superior é, sem margem de dúvida, um ponto de partida para uma reconstrução política e educacional significativa. Os sujeitos deficientes visuais têm direito a uma educação que abandone os mecanismos perversos da exclusão e, em consequência, a um exercício pleno da cidadania.

O contexto escolar e as Instituições de ensino superior cada vez mais recebem deficientes visuais, objetivando incluí-los neste novo espaço social e adaptando-os ao convívio dos ditos normais e vice-versa.

O que se vê em um contato preliminar com os deficientes visuais, é que as Instituições de Ensino Superior, não dispõem de um amparo metodológico, não são disponibilizados textos e material didático em braile, não há áudio de descrição para que esse aluno possa acompanhar palestras, congressos, filmes, entre outras deficiências técnico-pedagógicas existentes. Neste contexto, os deficientes visuais tentam reconstruir a sua escolarização, tentam incluir-se criando mecanismos que lhes possibilitem acompanhar os demais alunos.

A partir desta realidade, cabe à escola e instituições de ensino superior, promover condições para acolher estes novos alunos, reorganizando todo o seu projeto

político-pedagógico. E, principalmente, espera-se que o professor aprimore seus conhecimentos, conforme necessidade de colocá-los em prática, e organize de forma didático-pedagógica e atual o material que será fornecido a esses alunos.

Faz-se necessário, portanto, rever toda essa política de ensino-aprendizagem para deficientes visuais no ensino superior a fim de se proporem novas práticas, novos mecanismos, novas tecnologias pedagógicas que venham realmente ao encontro dos interesses, aprendizado e desenvolvimento educacional do deficiente visual.

## Referências

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In.: MARCONDES et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- BACKES, Licínio. Texto **UNirevista** - Vol. 1, nº 2 : (abril 2006) *Algumas marcas que ainda marcam as identidades/diferenças culturais*
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. *O Compromisso Com a Teoria*. Capítulo I. Belo Horizonte: UFMG, 2007; p. 63 - 65
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. *Como O Novo Entra No Mundo*. Capítulo XI. Belo Horizonte: UFMG, 2007; p. 300.
- COSTA, Marisa Vorraber, SILVEIRA, Rosa Hessel, SOMMER, Luis Henrique. *Estudos Culturais, educação e pedagogia*. **Revista Brasileira de educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, 2003. N. 23, p.36
- ESTEBAN, Maria Tereza. *Diferença e (des)igualdade no cotidiano escolar*. **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Antonio flávio Barbosa; José Augusto Pacheco; Regina leite Garcia (orgs.) – Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p.162-3
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. *Notas sobre a desconstrução do “popular”*. Belo Horizonte: UFMG, 2008; p. 243
- MANTOAN, M.T. **Ensinando a turma toda**. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano V, n.20, p. 18-23, fev./abr. 2002
- PINHEIRO, Humberto Lippo. **Os Direitos Humanos e Pessoas Portadoras de Deficiência**. In: Relatório Azul – *Garantias e Violações dos Direitos Humanos no RS*. Porto Alegre: Assembléia Legislativa, 1997. p.144-155.
- ROCHA, Marisa Lopes. **Inclusão ou Exclusão? Produção de Subjetividade nas práticas de formação**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 477-484, jul/set. 2008

SANTOMÉ, Jurjo Torres – **Alienígenas na sala de aula. As culturas negadas e silenciadas no currículo** / Tomaz Tadeu da Silva (org.) – Petrópolis, RJ : Vozes, 1995 (coleção uma introdução aos estudos culturais em educação).

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**/ org. Carlos Skliar – Porto Alegre: Mediação, 1998, p.13

-----**Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.104

-----**Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.121

-----**Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.91,143

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**/ org. Carlos Skliar – Porto Alegre: Mediação, 1998, p.13

SMEHA, Luciane Najjar, Seminotto Nédio. Educação **inclusiva: perspectivas da diferença no grupo de alunos**. Revista educação, Santa Maria, v. 33, n.2, p. 305-322, maio/ago. 2008. Disponível em: [www.ufsm.br](http://www.ufsm.br). Acesso em 08 abri. 2009.

VENTURA, Zuenir. **Conversa de cego**. O Globo, Rio de Janeiro, 03/02/2001.