



UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

THAIS CRISTINE DE OLIVEIRA SANTOS

O OUTRO E SEU ENCONTRO: REFLEXÕES SOBRE ALTERIDADE E EDUCAÇÃO

RIO DE JANEIRO

2018

THAIS CRISTINE DE OLIVEIRA SANTOS

O OUTRO E SEU ENCONTRO: REFLEXÕES SOBRE ALTERIDADE E EDUCAÇÃO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ como requisito parcial para a obtenção do Diploma de Graduação.

Orientadora: Prof^a Dra. Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro
2018

THAIS CRISTINE DE OLIVEIRA SANTOS

O OUTRO E SEU ENCONTRO: REFLEXÕES SOBRE ALTERIDADE E EDUCAÇÃO

Monografia apresentada à banca examinadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/Faculdade de Educação, para a obtenção do título de Pedagoga. Orientadora: Prof^a Dra. Cristiana Carneiro

Conceito/nota: _____ aprovada em ____/____/____

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dra. Cristiana Carneiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a Dra. Leny Cristina S S Azevedo
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano
Universidade Federal do Rio de Janeiro

À minha família que é o meu alicerce e sempre me apoiou e incentivou nos estudos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, a Deus. Obrigada, Senhor por sempre me orientar, me guiar e me proteger. Agradeço por ser minha diretriz de segurança que nunca me faltou nos momentos de dificuldade. Agradeço a Ele pela luz de uma pesquisa tão construtiva e abençoada.

Agradeço à minha família, sobretudo, à minha mãe Valéria Siqueira de Oliveira Santos, responsável por me guiar com tanto amor nas minhas escolhas. Sem você, eu nada seria. Obrigada por sua dedicação e seu carinho.... Ao meu pai, Paulo Renato da Silva Santos, que sempre foi um pai e um grande amigo e grande investidor nos meus estudos. A minha irmã Thamiris Cristini, por sempre acreditar em mim e ser uma grande amiga. Ao Victor Hugo que se fez essencial nesta reta final, muito obrigada por todo apoio. Obrigada aos meus familiares que sempre acreditaram na minha capacidade e na minha força de vontade em seguir meus sonhos.

Aos meus amigos, figuras de apoio que jamais terei como expressar o quanto sou grata. Em especial aos amigos que construí no PIBID. Nos momentos de dúvida e angústia, vocês me ajudaram sem nunca duvidar dos bons frutos que surgiriam dessa monografia. Serei eternamente grata pelo auxílio e pelo apoio incondicional. Vocês são merecedores de grandes felicidades. Obrigada, amigos, por terem sido figuras tão presentes e tão carinhosas!

Obrigada aos professores da Faculdade de Educação por me ajudarem nessa pesquisa, sem vocês nada disso seria possível. E por último, e não menos importante, a minha orientadora Professora Doutora Cristiana Carneiro. Obrigada por ter acolhido a ideia dessa pesquisa com tanta dedicação. Obrigada pelo empenho, pelas palavras norteadoras e por ser uma figura de apoio tão importante na minha formação acadêmica. Obrigada por ser uma docente tão competente, a qual tive a sorte de me orientar. Obrigada por acreditar que seria possível.

“O vento é o mesmo, mas sua resposta é diferente a cada folha” (autor desconhecido)

RESUMO

As discussões sobre diferença e alteridade são os fundamentos que orientam este trabalho monográfico, que parte de uma experiência vivida como educadora para pensar teoricamente. A relação com o aluno dito diferente questiona o lugar do educador não apenas como profissional, mas como sujeito. Discute a forma que a diferença é produzida de maneira singular no encontro com o outro e como o diferente pode ser visto sob a perspectiva do respeito e do olhar humano. Nesse sentido, este trabalho é uma pesquisa bibliográfica que visa tecer uma articulação teórico-prática. Originou-se a partir do relato de uma experiência de encontro com o “diferente”, que sob o olhar da normalização, demonstrava alguma “deficiência”. Buscou refletir sobre o conceito de alteridade no existencialismo e a estranheza na psicanálise.

O resultado obtido de acordo com os estudos apontou a (in)capacidade de fazer um trabalho educacional para todos os sujeitos na atual conjuntura dos espaços escolares. Uma instituição escolar que se queira inclusiva precisaria conceber as singularidades construídas socialmente para que o sujeito pudesse emergir. Se faz necessário repensar os padrões educacionais que restringem a relevância da prática alteritária e da inclusão para uma prática educacional de maior efetividade e relevância, identificar a construção da diferença nos encontros de alteridade que se formam ou não entre os sujeitos dentro do ambiente escolar, mostrando a magnitude do diálogo dessas relações com os processos de construção de si em relação ao outro.

Palavras-Chave: 1. Alteridade. 2. Diferença. 3. Educação

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 10 |
| CAPÍTULO 1 – ESCOLA E DIFERENÇA | 13 |
| 1.1 O SUJEITO, SUAS DIFERENÇAS E A ESCOLA | 15 |
| CAPÍTULO 2 – ALTERIDADE E A QUESTÃO DA CONSCIÊNCIA | 22 |
| 2.1 ALTERIDADE E DIFERENÇA..... | 28 |
| CAPÍTULO 3 – ALTERIDADE E PSICANÁLISE, A QUESTÃO DO INCONSCIENTE | 32 |
| 3.1 CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E O LUGAR DA DIFERENÇA | 34 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 39 |

INTRODUÇÃO

Encontros. Nossa trajetória é mediada por encontros. Alguns destes encontros nos aparentam improváveis de acontecer, mas quando experienciados em vivacidade, podem gerar grandes acontecimentos. Dessa maneira, surge o tema desta monografia, escolhido a partir de um encontro que marcou minha história. Somente um relato será contado ao longo deste trabalho, pois foi aquele que melhor representou minha trajetória, porém, há muitos de outros tantos encontros.

Questões pertinentes a este encontro relatado foram colocadas para dirigir os estudos e fundamentar os capítulos que seguem. Nesse sentido, a justificativa da origem desse trabalho, para situar o leitor, se dá a partir do encontro de uma professora com um aluno especial.

Não pelo acaso, chego ao lugar de Pedagoga, desassossegada nas indagações inerentes a uma escola que se pense inclusiva. Debater a diferença no âmbito escolar nos leva, indispensavelmente, a refletir a questão do diferente. Nesse sentido, faz-se necessário questionar e examinar de que forma a escola pode trabalhar a diferença e a alteridade diante de problemas seculares e quais alternativas ela oferece para a compreensão desta temática. O objetivo, portanto, é pensar a diferença a partir dos encontros com o "outro", das possíveis relações de alteridade. Como podem transcorrer estes encontros para que se tornem uma oportunidade? Oportunidade para educador e educando em suas diferenças? Estas foram as questões norteadoras, incidindo sobre a formação do sujeitos a partir das relações constituídas ao decorrer da vida. É assim que se estabelecem as relações de alteridade.

Dessa maneira, busco na preservação dos significados que cercam essa questão, repensar sobre a concepção universalista que entende a diferença enquanto anormalidade, pois difere daquilo, que para mim, não é normal, e como a escola lida com essas questões.

A fundamentação teórica a que se referem essas questões – o outro e seu encontro: relações de alteridade– tem base nos principais autores: Skliar (2003) que contribui sobre as relações de uma pedagogia que “nega” o outro e que normatiza,

formando o sujeito em moldes já pré-estabelecidos. Mikhail Bakhtin (1997) e Martin Buber (1923) que discutiram a questão da consciência, questionando a existência humana como um ser concreto e único, e como as relações de alteridade são essenciais para as relações humanas; Freud (1915), criador da psicanálise e responsável pela revolução do estudo da mente humana por sua proposta que funda o inconsciente e propõe pensar o eu como outro; e Carneiro (2016) pela sua contribuição para refletirmos sobre as questões da psicanálise e educação e sobre quem é este outro tão diferente do meu eu.

A metodologia de pesquisa adotada para este trabalho é apoiada em pesquisa bibliográfica, no qual recorreremos às produções dos diferentes autores citados acima sobre a temática estudada. Faremos um percurso que pensa algumas diretrizes no existencialismo e outras na psicanálise.

Desse modo, no primeiro capítulo, será apresentado o relato que motivou este trabalho e os conceitos que norteiam este assunto. Uma retomada das concepções do outro e a obrigatoriedade que a escola tem de nomear a diferença dentro de um contexto histórico, baseado em Skliar.

Mostra-se, nesta primeira parte, que a escola, em maior ou menor importância, predominantemente buscou negar/excluir o outro. Concretizou muitas vezes suas práticas em uma pedagogia constituída na padronização, na repetição do mesmo, negando ou disfarçando a diferença e a produzindo enquanto normalidade/anormalidade.

No segundo capítulo, busca-se pensar o conceito de alteridade e as questões da consciência, sobretudo, de que modo expresso a diferença. Para isto, a partir do existencialismo, falo sobre a relação eu-outro e como ela é constituinte, enfatizando que o sujeito sempre se constituirá a partir dos encontros de alteridade e que o diálogo estabelece significados na relação com o outro.

No terceiro e último capítulo, com embasamento da psicanálise em diálogo com a diferença no existencialismo, se enfatiza a questão do inconsciente e como a questão da alteridade pode ser pensada na visão psicanalítica. Destaca-se que o sujeito se estabelece pela a linguagem e como o encontro com o diferente diz também respeito ao próprio sujeito que se desconstrói e reconstrói criando significados novos.

Por último, temos as Considerações Finais, onde tecemos uma articulação entre a experiência vivida e os achados teóricos.

CAPITULO 1 - ESCOLA E DIFERENÇA

Começo este capítulo narrando sucintamente a experiência vivida a partir da qual surgiram as inquietações que nortearam a escrita desta monografia.

O aluno Joaquim chegou à escola, que aqui chamarei de Jardim encantado, com 3 anos, sendo um período anterior a minha entrada nessa escola, com isso, não acompanhei seu período de adaptação.

De acordo com a família, antes do Jardim encantado, houve a tentativa de muitas escolas, porém nenhuma delas o aceitou. Por último, a mãe foi indicada por alguém a ir na escola Jardim encantado, onde segundo seu relato "foi aceito e encontrou a "maravilhosa" professora do maternal 2 (turma de faixa etária de 3 anos) que aqui darei o nome de Maria, que o recebeu com muito amor e com muito zelo, trabalho e estimulou sua adaptação." (SIC)

De acordo com a professora Maria, o aluno Joaquim era extremamente agitado, corria o tempo todo, não conseguia se concentrar nas pequenas atividades, não se sentava nem para realizar o lanche. Tinha o hábito de ir para fora da sala, ficar disperso após poucos minutos dentro da sala. A professora Maria era um conforto muitas vezes para sua agitação. Através do relato da mãe, o Joaquim encontrava nela um acalento, uma pessoa na qual ele confiava e o fazia se acalmar.

A professora Maria gradativamente foi estimulando a rotina e os espaços da escola com ele, fazendo, assim, que mesmo lentamente, houvesse alguma evolução.

Depois de dois anos na turma de maternal 2, o aluno Joaquim passou para a turma de Pré I, no qual eu era a professora. Na primeira reunião de pais, toda a família se fez presente e me contou sobre a síndrome do Joaquim e como foi diagnosticado quando ela já tinha dois anos.

De acordo com a mãe, desde pequeno ela percebia que o aluno Joaquim era diferente. Ele não conseguia fixar o olhar, não reagia a certos estímulos, etc. Após alguns exames e investigações, foi diagnosticado com a Síndrome de Escalante¹.

¹ **Síndrome de Escalante** ou **Síndrome de Martin & Bell** é a segunda causa herdada mais comum de atraso mental, e é também a causa conhecida mais comum do autismo. Estima-se que afete 1 em cada 4.000 homens e 1 em cada 6000 mulheres, com 1 em cada 150 mulheres sendo portadora do gene FMR1.

No entanto, os pais estavam bastante apreensivos em relação a como seria a minha receptividade com o aluno Joaquim na turma e perguntavam sobre a minha aceitação em ter uma criança “diferente” em sala de aula. Chegaram a questionar e perguntar se era do meu querer que o aluno Joaquim continuasse na escola. Por fim, após esta reunião assumi a promessa de realizar a melhor adaptação dele na turma de Pré I e a minha própria adaptação a esse novo mundo.

Juntamente com a família, procurei conhecer os diferentes profissionais que atendiam o aluno Joaquim: o psicólogo, fonoaudiólogo e o médico para tentar conhecer um pouco mais sobre a sua síndrome, que para mim, era totalmente desconhecida. Todos os profissionais me relataram que esta síndrome ainda era bastante desconhecida e com diferentes níveis de desenvolvimento e que qualquer conquista já poderia ser considerada uma vitória.

Ressaltaram a conjunção de um método de aprendizagem onde a repetição fizesse parte de sua rotina. O único diagnóstico mais preciso que tive chegou quando o aluno Joaquim já estava na metade do último ano em minha turma e os pais se recusavam a aceitar.

Essa busca ao desconhecido do outro, busca de algo que seja capaz de dizer algo sobre ele, nos põe em um lugar de análise desse outro, que de maneira tão distinta de mim, se mostra. Busca-se, dessa forma, revelar o que nele existe de pessoal e que pode ser denominado e o que nele persevera denominação diante do meu eu. Em outras palavras, esperava de Joaquim aquilo que constitui, em mim, como referência de aprendizagem.

Nesse ano escolar que estive com o aluno Joaquim, digo que foi um ano de “moldagem” de mim para ele e dele a mim. Experimentava a todo momento um desejo de ser capaz de entender o seu modo de ser, de aprender, de integra-lo nas atividades, de o fazer interagir com as outras crianças e obter algum tipo de decifração.

Eu esperava a todo momento do aluno Joaquim aquilo que construí em mim como modelo de aprendizagem. Vivia tão refém daquilo que entendia como primordial, ao que já estava traçado, por mim, como efeito do nosso encontro, que não era capaz de me permitir experimentar a diferença formada na relação de alteridade.

O ano se encerrou, porém, eu continuava cheia de embates, pois às vezes eu achava que o entendia, mas ao mesmo tempo as coisas fugiam do meu controle e entendimento. O que por muitas vezes me gerou uma inquietação e um sentimento de insucesso.

É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (AMORIM, 2004, p.29).

Compreender que sempre existirá uma ausência de significado na linguagem proporciona refletir uma alteridade que sempre estará me recriando, reformando. Em todo encontro com o outro o meu eu se modifica, e vice-versa. A alteridade acontece na medida em que as relações se estabelecem, onde o diferente se torna semelhante, e o semelhante se torna estranho.

Muitas reflexões me surgiram. Resolvi investigar sobre as questões de diferença e alteridade, submersa pela necessidade de melhor compreender o trabalhar em sala de aula, principalmente pelas inquietações que Joaquim gerou em mim.

1.1 O SUJEITO, SUAS DIFERENÇAS E A ESCOLA.

Ir à escola, ter uma educação padrão é uma particularidade exclusiva do ser humano, que nos difere das outras espécies. Interagimos com o outro de forma centralizada, nos formando assim seres com inteligência, habilidades sociais, morais, afetivas etc.

De acordo com Carvalho (2008, p.74):

Num sentido bem amplo, a educação compreende tudo que contribui para o desenvolvimento global dos seres humanos e que não pode ser atribuído,

apenas, a fatores genéticos e sim à aprendizagem, entendida como a principal propulsora do desenvolvimento das pessoas.

Como forma institucionalizada e organizada, a escola se mostra como um paradigma de educação, referindo-se assim como uma criação da era moderna, pelos seus propósitos de vivência. A contar de sua criação, a escola permanentemente está entranhada à certeza do padrão. Esse Padrão se concretiza em uma prática pedagógica baseada na norma, em sequência de repetições, na resposta igual para todos, independentemente do grau de aprendizagem, escondendo dessa forma a diferença e a compreendendo enquanto anormalidade. Educar é entendido como uma ação política e social. É neste sentido que é necessário refletir sobre os valores implícitos aos ideais educativos, na tentativa de identificar a lógica semeada que infunde a prática pedagógica.

Práticas pedagógicas que, predominantemente, conservaram essa condição, afirmando a hegemonia de um pensamento dirigido na reprodução de um mesmo padronizado, esperando da maioria uma aprendizagem com respostas já pré-estabelecidas.

Desta forma, o ensino e a aprendizagem sempre se construíram a partir de intencionalidades que assegurassem um aluno que permanecesse na média esperada, com um currículo organizado para essa média, excluindo os que por diferentes razões não conseguissem se adaptar a esse padrão exigido.

Nesse contexto uns dos maiores desafios hoje no campo da educação é sem dúvida fazer um trabalho de forma integrada, que tenha como objetivo as diferenças, ou seja, para a diversidade, falando de forma simplificada "o outro".

Desse modo, a escola torna a ser objeto de indagações e de hostilidades, possivelmente, por evidenciar a diversidade e a divisão de diferenças, interesses e possibilidades. Bastantes são as angústias que movimentam as buscas do que se considera papel dos espaços educacionais. Talvez seja preciso pensar uma educação focada no sujeito, entendendo o em sua alteridade, singularidade e diversidade na relação com o outro. Skliar (2003, p. 23) nos traz as seguintes indagações:

E onde fica o outro irreduzível, misterioso, inominável, nem incluído, nem excluído, que não é regido pela nossa autorização, nem pelo

nosso respeito, nem pela nossa tolerância, nem pelo nosso reconhecimento para aquilo que já é e/ou aquilo que está sendo e/ou aquilo que poderá ser? E onde fica, além de tudo, a relação deles com os outros – não só conosco, não só entre eles?

Nessas indagações, percebemos que o espaço escolar é segregado, buscando uma "regra", sustentando a ideologia que torna o centro o conhecimento e discrimina nos pontos específicos à característica singular da aprendizagem. Nessa lógica, todos devem aprender de maneira igual, através da sistematização e repetição.

Segundo Skliar (2003), a pedagogia de sempre “nega” a existência do outro duas vezes, tanto por não o enunciar quanto por não permitir que ele mesmo se enuncie. Conforme esse autor, a escola teria um modelo engessado por uma estagnação, aqui compreendida como uma igualdade sem perspectiva de progresso, onde não se pode haver a diferença. A diferença comunicaria indeterminação nos processos educativos, provocando sentimentos de incerteza nos espaços escolares vistos como homogêneos. Sob o olhar do que é diferença, recorro ao dicionário para buscar sua definição.

Diferença: Qualidade daquele ou aquilo que é diferente.² - Falta de semelhança, alteração. (<https://www.dicio.com.br/diferenca>)

Segundo, então, esta definição, diferença estaria relacionada à falta de semelhança. Se a escolarização se faz, prioritariamente, pela lógica da semelhança, da padronização, como pensar a diferença na escola?

Sob esse olhar, as definições estabelecidas sobre diferença mostram, muitas vezes para os educadores, incapacidade de ensino e aprendizagem. Vivemos, em uma dialética educativa que gera a formação de um sujeito em moldes já determinados, a normatização, pois “está mal ser aquilo que se é ou que se está sendo” (SKLIAR, 2003, p. 34.).

Um espaço educacional que esteja apenas focado no resultado, por exemplo, surge de um embasamento centrado no ensino, logo, no professor, não levando em conta os significados e significantes dos educandos. A supremacia desse ensino importa-se mais em estimular mecanismos reguladores de aprendizagem dos conhecimentos pré-determinados, isolando assim aqueles que não conseguem seguir os padrões determinados.

A história da educação mostra, com facilidade, como os lugares de quem ensina e de quem aprende são identificados por meio de diferenças hierárquicas, que fizeram com que o educador não devesse pressupor o outro (aluno), como um interlocutor (BAPTISTA, 2006, p.83).

O ensino dito tradicional afirma o outro, em sua singularidade, como ilusório. Não considera o outro na sua alteridade, as diferenças são ignoradas, como uma máquina de reprodução que reproduz modelos iguais ao original. Não existe um encontro que proporcione um estranhamento, mas o reflexo de uma mesma imagem. Baptista (2006, p.23) diz:

A persistência de um mito associa-se facilmente a outro: o da alternativa técnica. De acordo com esse pressuposto, a tipologia da anormalidade determina (e limita) a possibilidade da ação educativa, concebida em sentido amplo. Tais sujeitos poderiam se beneficiar apenas de certos tipos de intervenção que ora assumem facetas de reabilitação clínica, ora de treinamento de habilidades.

Dessa maneira, o sujeito passa a ser especificado por suas insuficiências, começa a não participar das atividades em grupo como um ser capaz de construir conhecimento, pois este muitas vezes é considerado conteúdo e produto de massificação. Neste contexto, a singularidade não é considerada, todos devem aprender a mesma coisa, da mesma maneira.

Skliar (2003) sugere um segundo momento pedagógico, que, discretamente, parece progredir em relação ao momento inicial da escola tradicional. Neste contexto, parece haver, gradualmente, algum pensamento acerca do modelo pedagógico, anteriormente, apresentado e a busca por sua reestruturação. Nesta discreta sequência, o espaço educacional começa a acolher a diferença, de maneira que o outro é posto como hóspede de certa hospitalidade.

A pedagogia que investiga o outro, que mesmo se mostrando receptivo, coloca o outro como visita que precisa se adequar as regras da casa. Podia se pensar de início em inclusão, no entanto uma inclusão que apenas se refere ao ingresso de

diferentes sujeitos na escola. Tenta se buscar na escola uma forma de nomear, integrar, de enxergar o outro diferente, contudo em uma circunstância que se norteia pela igualdade. Dessa forma, mais uma vez normaliza-se o outro.

Este período pedagógico se caracteriza por uma ideologia de confronto entre o debate dominante da exclusão e aquele construído a partir das pessoas que estão ligadas a eles, na tentativa pelo reconhecimento da diferença como situação existencial.

São experiências singulares que constituem uma diferença específica. Assim considerando, o conceito de diferença não substitui, simplesmente, o de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos o de deficiência; a diferença não ocupa o mesmo espaço discursivo (SKLIAR E SOUZA, 2000, p. 270).

Segundo Skliar (2000) o nosso discurso acadêmico é permeado pela hospitalidade que tenta identificar e representar o outro, na tentativa de inseri-lo, no sentido de colocá-lo dentro de uma igualdade. O "outro" ainda se mostra muito acercado do entendimento de diferente estigmatizado pela incapacidade. A estrutura pedagógica do espaço escolar que recebe a criança rotulada diferente, ao mesmo tempo que a olha enquanto ser diferente da pressuposta igualdade com a qual está familiarizada, nega seu tempo e seu processo de conhecimento, mesmo que o faça com a verdadeira intenção de atender suas limitações da melhor maneira.

Nessa perspectiva o embate entre normalidade e anormalidade e a obrigação de nomear a diferença para assim caracterizá-la parece apenas sutil, pois logo a diferença é nomeada e "catalogada". Os seres são rotulados e representados pelo o que lhes falta. Mostra uma enganada aceitação do outro diferente de mim, porém, não se pensando neste outro como um ser plural em seu processo de formação, alteridade, singularidade.

A idealização de uma prática de alteridade e o respeito ao direito de igualdade nas escolas consistem em um gigante desafio para os professores. Não tira a responsabilidade de todos que estão envolvidos diretos ou indiretamente com a educação e os ideais educacionais. Se as práticas forem de reconhecer o outro como algo necessário para a formação teremos uma realidade mais justa.

No momento que estabelecemos verdades que queiram pleitear a igualdade, não deixamos que as diferenças se mostrem. Deixamos assim de reconhecer nossa condição humana de seres de linguagem, que se diferenciam na ordem simbólica e, portanto, iguais na diferença. Proferindo esse outro no encontro com seu outro, buscando reconhecer as diferenças formantes como singularidades, e, não as reduzindo a um lugar de anormalidade.

Trata-se de um fazer de palavras atravessado pela impossibilidade de estabelecer uma relação sem restos, uma comunicação sem falhas, uma relação de complementaridade total ao outro. O outro sempre será um pouco estrangeiro, porém, no campo da educação, da educação escolar, apostaremos em um certo encantamento deste estrangeiro pela cultura local. (RICKES, 2006, p.52).

A partir desta citação, e a partir do exposto até agora, sabemos que a diferença se refere à falta de semelhança. A escola, instituição historicamente construída em torno da semelhança, diante da falta da semelhança, pode ter diferentes posturas. Numa, mais radical, a dessemelhança é convidada a se retirar da escola. Neste modelo, não haveria espaço para a diferença. Numa postura mais “gentil” a diferença é integrada, mas tendo em vista sua possibilidade de transformação a partir do modelo vigente. Nesta ótica poderíamos pensar num ideal que crê na possibilidade de uma comunicação sem falhas, sem restos, num outro que se tornará o mesmo. Já segundo RICKES (2006) haveria uma terceira postura possível na educação escolar, que seria aquela que mantém o encanto no estrangeiro, ou seja, a diferença jamais será totalmente apropriada pela igualdade.

Estabelecendo uma dinâmica de relação com o espaço escolar, não seríamos capazes de colocar em linguagem tudo que se trata do outro. Neste contexto a educação escolar, teria que reencontrar suas práticas pedagógicas, e pensar a respeito do novo, sobre o que já se obtém conhecimento e que ainda não, pautando caminhos que conjuntamente se referão ao longo da jornada.

Sendo assim, imaginar um espaço educacional que não segregue indivíduos por parâmetros que visem integralizar. De acordo com Skliar e Souza (2000) persiste em nossos dias a pretensão de se outorgar ao outro legitimidade para ser o que é.

Porém o outro se faz a partir das suas especificidades, no embate que o encontro causa, no receio que ocasiona, nos prazeres ou desgostos sentidos.

O sujeito precisa compreender que o outro é o horizonte no qual se realizam as possibilidades que cada indivíduo projeta ser. Assim, a alteridade se oferece como diversidade enriquecedora, pode promover a autonomia e interação entre os sujeitos, razão pela qual, a alteridade é um convite para entender o outro na sua subjetividade, na sua diversidade, sua criação, nas suas diferenças e na sua solidariedade.

Por isso, o papel da escola por muitas vezes vem a ser decisivo, pois é esse espaço que intervêm nas construções das subjetividades, de uma forma essencial. Evidentemente, a educação tem o papel de cuidar do sujeito, integra-lo, levá-lo a entender a relevância que tem diante das relações pessoais com o outro, de modo que proporcione a abertura de espaços onde o sujeito perceba sua subjetividade, e, como resultado, busque crescer seus aspectos pessoais e sociais. No âmbito educacional, a alteridade auxilia como a possibilidade de se repensar a educação como a urgência de uma cultura pedagógica que visa apenas o padrão, que exclui as singularidades. A alteridade é uma das melhores possibilidades que a sociedade escolar pode usar para a idealização de uma educação inclusiva e subjetiva.

Mediante isso, defendemos uma educação que queira pensar no outro, diante de sua subjetividade, considerando que sempre existirá algo no discurso do outro que não se assemelha ao meu eu, e colaborar com o crescimento das discussões a respeito de toda desigualdade, diferenças e das propostas pedagógicas que integram o espaço escolar. Talvez assim, possamos idealizar práticas pedagógicas para os sujeitos nomeados de diferentes, desprendidos de certas significações precedentes, que insistem na repetição do mesmo como forma, proporcionando que cada sujeito possa produzir sua maneira e sentidos para as coisas e acontecimentos da vida.

A partir do que refletimos neste capítulo, alguns aspectos se fazem importantes:

1. ressaltar que a diferença é um processo que desafia o sujeito a entender a subjetividade do outro e
2. que a diferença pode propiciar interações significativas, no entanto isto só será possível se a mesma for compreendida por seu caráter alteritário.

Se a escola, de outra forma, tende a padronizar a diferença e o sujeito, por muitas vezes, provoca a própria exclusão por não permitir que ele seja singular. Pensando nisso, as questões de alteridade se fazem pertinentes para que a relação alteritária possa se constituir como proposta de diálogo com o diferente.

CAPITULO 2- ALTERIDADE E A QUESTÃO DA CONSCIÊNCIA

Como pudemos ler no primeiro capítulo a diferença se caracteriza pela falta de semelhança. Vimos também como é difícil incorporar a diferença no sistema escolar que é prioritariamente regido pela lógica da semelhança.

Para falar em diferença citarei Silva (1995) que diz que diferença é:

um produto derivado da identidade. [...] a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. (SILVA, 1995, p.75-76).

Considerando a citação acima, entendemos de maneira simples que o outro é necessário para o eu. Dizendo em outras palavras, a individualidade para ser construída, precisa da diferença. Arriscaria dizer que uma sociedade que segrega, desune e exclui quem é diferente, compartilha o excêntrico discurso de que ser diferente é ser defeituoso. As pessoas não deveriam ser discriminadas por serem negras, pobres, possuir algum tipo de deficiência e assim por diante. O que não é igual, o que é denominado por nós como diferente precisa e deve ser valorizado.

Citarei um trecho a respeito do tema da diferença nas palavras de Bragança e Parker, citando Verli Petri:

Na verdade, precisamos de rampas para cadeirantes, mãos mecânicas para os amputados, sinais de trânsito em braile. Isso não é difícil, é uma questão de vontade política. No entanto, há algo mais difícil de se obter, muito embora seja imprescindível para a alteração do meio: as boas relações entre as pessoas, a compreensão, a empatia. O homem, esse ser social que se diz tão superior às outras espécies, precisa ressignificar seu mundo, rever seus valores éticos, aceitando a diferença como constitutiva e não como algo a ser extirpado. É preciso que uns aceitem os outros com suas limitações, com suas deficiências, com suas necessidades especiais. (BRAGANÇA e PARKER, 2009,p.40).

Ressignificar a sociedade a partir da ação de aceitar o diferente, seja qual for a diferença, se relacionar de uma forma a construir uma realidade onde os alicerces

sejam em valores humanos que edifiquem os seres. Desse modo, sempre que olharmos o diferente, o conceito de alteridade e identidade tendem a agregar-se para debates axiológicas relevantes, uma vez que, a diferença é um tema com questões associadas aos princípios de valores, aos conceitos da sociedade e cultura.

Se a diferença não deve ser excluída da escola, nem tão pouco o diferente, como fazer com que ela efetivamente participe do cotidiano do professor? O conceito de alteridade pode trazer alguma resposta possível.

Ao adentrar neste segundo capítulo da monografia, o grande desafio é então aprofundar na definição de Alteridade justamente porque esta acepção pode nos indicar um caminho do “fazer com a diferença”.

Embasaremos esse aprofundamento em dois autores e, portanto, se faz pertinente dizer de forma sucinta quem foram Mikhail Bakhtin (1895-1945) e Martin Buber (1878-1965). Bakhtin e Buber foram filósofos existenciais. O existencialismo se caracteriza por questionar a existência humana enquanto ser concreto e único. Um traço comum entre os dois é a valorização do que é concreto, totalmente singular e “incopiável”, que vai contra as generalizações. Tanto em Buber quanto em Bakhtin, podemos analisar a construção de um pensamento filosófico que não desconsidera o ato no que ele tem de plenamente singular e relativamente indeterminado. Ambos enfatizam o caráter indispensável da intersubjetividade na construção do sujeito. Bakhtin enfatiza o papel do outro na constituição do “eu”. Na visão bakhtiniana, o outro é fundamental não somente para a constituição do “eu”, mas também para o conhecimento de si próprio. No espaço absolutamente singular que ocupa no espaço, o “eu” não pode ter uma visão completa de si mesmo, pois não pode sair de si. Este complemento é dado pelo outro— para cada um — a partir de suas direções singulares. A intersubjetividade não somente é própria do homem, mas também é a base das ciências humanas. Como diz Bakhtin (1997):

“As ciências humanas tratam do espírito. O espírito (o próprio e o do outro) não pode ser dado enquanto objeto (objeto diretamente observável nas ciências naturais), mas somente na expressão que lhe dará o signo, na realização que lhe dará o texto – em se tratando de si mesmo e do outro”.
(BAKHTIN, 1997a, 332).

Já Buber em *Eu e tu* (1923), sua obra-prima, Martin Buber parte do que denomina “palavras-princípio”: “Eu-Tu” e “Eu-Isso”, que exprimem dois tipos de eventos fundamentais para o ser humano. Trata-se de uma mudança de entendimento e de ação, quando o “eu” se abre para um tipo de reflexão que pergunta quem é o outro para o eu. Tanto Buber quanto Bakhtin apontam a dimensão ética e como as relações de alteridade são essenciais para as relações humanas.

No dicionário temos a definição de Alteridade como:

Alteridade

substantivo feminino

1.

natureza ou condição do que é outro, do que é distinto.

2.

fil situação, estado ou qualidade que se constitui através de relações de contraste, distinção, diferença [relegada ao plano de realidade não essencial pela metafísica antiga, a alteridade adquire centralidade e relevância ontológica na filosofia moderna (hegelianismo) e esp. na contemporânea (*pós-estruturalismo*)].

Bakhtin, na obra *Reformulação do livro sobre Dostoiévski* (2003), nos fala que são as diferenças que nos tornam humanos, pois a identidade se forma por intermédio do processo de alteridade e está exerce um papel socialmente grandioso: o indivíduo sozinho é parcial, ele necessita do outro para se completar, para vir a ser o todo.

Uma concepção inerente de Alteridade na visão de Mikhail Mikhailovich Bakhtin:

A não-auto-suficiência, a impossibilidade da existência de uma consciência. Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). A separação, o desligamento, o ensinamento como causa central da perda de si mesmo. Não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo interior não se basta a si mesmo, esta voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. [...] O próprio ser do homem

(tanto interno quanto externo) é convívio mais profundo. Ser significa conviver. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. [...] eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca) (BAKHTIN, 2003c, p. 341-342).

De acordo com o texto citado, percebemos que a representação desse outro é a experimentação do outro como diferente de mim e o outro que há em mim. Não existe o Eu, a consciência, a razão que comandam meus atos, e sim impulsos que são conhecidos para mim, mas que a todo momento criam Eus. Isto é, eu só reconheço a diferença no outro quando experimento a alteridade, isso é, quando me desprendo a identidade, a consciência do Eu que nos revela o outro, devido que a alteridade tem por seu significado se colocar no lugar do outro, as relações e na necessidade de se ter um diálogo com o outro.

A definição apresentada nessa linha de pensamento não poderia ser entendida apenas em seu cunho de omissão, ao "outro" diferente: naquele que ele não é, em sua incompletude, materializando o anormal/normal. A diferença sempre será simbólica e será produzida a linguagem no encontro com o outro.

Ser diferente, pensar diferente nesse contexto, nos posiciona a pensar em nós, no que somos, ou melhor, no que estamos sendo em determinado momento. Investigando em nós, as marcas sociais e históricas que nos fazem e que levam o outro a ter uma "leitura", um "olhar" sobre nós e o outro. Nessa lógica, o processo que me expressa e expressa o outro na relação de alteridade que se estabelece pela falta de palavras para me expressar. Segundo Skliar (2003, p.47):

Nenhum saber já dado sobre o outro pode entender o estar sendo. O estar sendo é um acontecimento da alteridade que retira de nossas bocas as palavras habituais, as frases precisas, a gramaticalidade correta. Inibe-nos, como mesmidade, de dizer o que é ou o que não é o outro, do que é ou não é sua identidade.

Os pensamentos em relação ao outro podem se tornar incompletos quando nós voltamos ao que está sendo e suas definições. A descoberta com o outro questiona

saberes já constituídos, já pensados, nos obriga a desconstruir e aprender a ler o outro em um discurso constante e indefinido.

O diferente/diferença fica aqui compreendida como atributos que no encontro com esse “outro” ocasiona estranheza. Ao mesmo tempo em que impulsionam ao desejo de aproximação, de pensamento, da mesma forma manifestam o sentimento de negação, de deslocamento.

Este “outro” enigmático, tão inatingível, ocasionalmente tão longe, que contrapõe que instiga, provoca inquietação, angustia, desconforto, nos envia para além da mesmice cotidiana, confrontando conhecimentos e predeterminações, impulsionando o desejo da procura de alternativas e direções que possam mostra-lo próximo.

Estamos discutindo aqui as significações simbólicas que tais traços de diferença ganham e que escapam à ordem do tangível, do objetivo ou do real para se inscreverem na ordem do simbólico. (Skiliar e Souza, 2000, p.264).

Na metodologia constitutiva da subjetividade o diferente só pode ser pensado como singular. É a proporção simbólica que associa a diferença como singularidade na interação com os “outros”.

Nenhuma palavra seria melhor para resumir a consciência do Eu que é a demonstração do outro, já que a alteridade mostra o significado do meu Eu se colocar na posição do outro, na relação interpessoal, o dever de dialogar com o outro (BAKHTIN, 2003). A realização a partir da alteridade torna possível a convivência tanto entre indivíduos e entre coletivos, sejam esses culturais, religiosos, científicos, etc. A empatia, a interdependência e o respeito humano estão sempre presentes na relação alteritária. Esta relação vem da diferença à plenitude dos contatos interpessoais, possibilitando valorização mútua entre os sujeitos. É viável ainda praticar a solidariedade e determinar uma relação harmoniosa e edificante com os opostos, procurando compreendê-los e aprendendo a aprender com o diferente.

Sem a convicção da existência do outro, a individualidade, o “eu” inexistente, em virtude que todo ser interior não se basta a si mesmo, está direcionado para o exterior,

no conciliar-se, e essas convivências dialógicas são, para o indivíduo, peças integrantes de sua construção, de sua prática de vida. Afinal de contas, o dialogar, o falar e as falas dos outros formam a identidade de cada um. Por fim, o outro expressa a consciência de que:

[...] é verdade que até na vida procedemos assim a torto e a direito, avaliamos a nós mesmos do ponto de vista dos outros, através dos outros procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência: desse modo, levamos em conta o valor da nossa imagem externa do ponto de vista da possível impressão que ela venha a causar no outro [...] em suma, espreitamos tensa e permanentemente, captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros (BAKHTIN, 2003a, p. 13-4).

A ligação com o outro é a sustentação do princípio da alteridade, pois essa interação traz consigo uma vontade e um comprometimento que chamam o indivíduo para cooperar com o outro, dado que a reciprocidade excede as vias da mera compressão.

Ora, se todo ser humano é singular e múltiplo, entendo que, essa multiplicidade se dá a partir da alteridade, pois o indivíduo desde o nascimento inicia o seu diálogo com o “outro”.

Desde a infância até a fase adulta o sujeito estabelece um diálogo com o “eu” de cada um. A vida por si é “alterativa”, porque não é área da solidão. Para Bakhtin (2003) o “outro” é indispensável, uma vez que “sociedade” defina que façamos parte do dever existencial. A aceitação ao “outro” nos concede compreender que a convicção de si se dará e será notada por entremeio da consciência que o outro tem desta. Bakhtin nos diz isso na seguinte menção:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc., e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. [...]. Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro. (BAKHTIN, 2006b, p. 58.).

E, afinal de contas, é patente que as relações dialógicas são categoricamente responsáveis pela manifestação das múltiplas identidades, quando o fenômeno alteridade busca seu território na interação dos outros sobre ele. Esse território é possível graças a interação entre os locutores envolvidos nesta relação. Bakhtin/Voloshinov é explícito nesse sentido quando diz que:

Na realidade, toda palavra [todo discurso] comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN; VOLÓSHINOV, 1999, p. 113).

O discurso, isto, a interação é a forma pela qual a alteridade se demonstra de forma suprema. Discursar sobre a palavra Alteridade, debater seu valor é indispensável, embora seja uma função meramente heterogênea, pois ela determina vínculos de aceitação com abundantes identidades, permite alcançar definições a partir dessas interações e permite solidificar laços de mutualidade. Assim, o diálogo tem uma função social inegável, proporcionando ao indivíduo reflexões sobre o seu mundo e o mundo objetivo, proporcionando ao sujeito considerações sobre o seu “eu”, interligando o seu “eu” com aqueles que a ele interage.

2.1 - ALTERIDADE E DIFERENÇA.

Para compreendermos a concepção de diferença, precisamos, antes de tudo, adentrar no campo da cultura, pois é a cultura que difere o homem dos outros seres vivos; e isso só se torna possível pela competência de comunicação que o homem possui. Além do seu conhecimento, capacidade de aprendizagem e o diálogo.

Segundo essa visão filosófica, será Martin Buber (1923) quem defenderá que as relações são relacionais-dialógicas. ou seja, apresentam como fator primordial as relações existentes entre os seres humanos e a palavra como sendo dialógica.

Mediante este contexto, entende-se que a condição de existência como ser homem no mundo é definida pela a palavra diálogo e ,portanto, o mundo é diversificado para o homem, podendo este apropriar-se de três possibilidades de existir : conseguirá aprofundar na relação pela palavra EU-TU; viver a experiência do relacionamento objetivo pela a palavra-princípio EU-ISSO ou aprofundar o acontecimento genuíno estabelecido pela a palavra- princípio EU-TU (Buber, 1923) questões são apresentadas por meio das palavras de Martin Buber (1923) que o ser do homem adentra à existencialidade, uma vez que ela contém o vivido, é dialógica.

É a palavra que situa o homem no mundo com o outro, que o mantém no ser, que faz do ser, homem (BUBER, 2006, p. 30).

Mediante a isto, acho significativo atentar que as palavras princípio EU-TU e EU-ISSO são condutas primordiais ao homem, para sua existência. A palavra EU-TU simboliza uma forma de relação entre dois sujeitos que estão socialmente recíprocos para uma busca existencial, ao mesmo tempo que o EU-ISSO é fundamental para a construção do conhecimento e das experiências em relação ao outro.

Segundo Buber (2006, p. 53) não há afirmação do “Eu” sem que ele esteja concebido por uma das duas palavras princípios, isto é, quando o sujeito diz “Eu” ele quer dizer ou a relação com o “Tu” ou a contemplação com o “Isso”.

Estas ações que façam o ser existir acontece por meio do diálogo, pois o homem não leva a palavra, mas é a palavra que gera o diálogo. No entanto, temos que considerar que o diálogo não pode ser entendido como uma classe do raciocínio, mas é sobretudo um evento, e desse modo, acontecem como os seres humanos.

O diálogo só pode acontecer mediante a palavra proferida, pois ela não quer apenas que seja falada ou lida, no entanto, sobretudo emitida, ouvida e respondida. Por estar totalmente enlaçada com o EU e com o TU a palavra se torna significativa, pois ela gera o diálogo com o mundo do "entre dois". (BUBER, 2006)

Neste contexto, a palavra, após ser dita pelo EU na junção com o seu TU, não pertence mais a ele e da mesma forma também não pertence ao outro, mas se encontra na relação EU-TU.É importante, ressaltar que o diálogo somente acontecerá

entre o EU e o TU no instante em que cada um dirige-se e compreende o outro em sua alteridade, como ele é verdadeiramente, efetivamente, e como ambos se apresentam ao mundo. Esse ato indica um modo de diálogo de existir e viver, no qual a palavra pronunciada pelo EU recolhe a resposta do TU e, então, a resposta é dever do TU para com a palavra recorrida pelo EU.

Dessa maneira, o diálogo se torna uma das formas do homem existir se relacionar de acordo com as vivências e as relações vividas no e com o mundo. Portanto, ponderar sobre os diálogos existentes nas relações permite construir as relações de alteridade e diferença. Mas e quando parece não existir diálogo possível?

Volto ao fim deste capítulo com o caso que deu as inquietações para esta escrita justamente porque parecia não haver possibilidade dialógica ali.

Joaquim depois de muitas tentativas, começou de forma lenta a ocupar-se mais com os jogos de encaixe de peças grandes, as empilhava e as separava por cores, muitas vezes, de forma rápida. Nos trabalhos de registro que eu tentava desenvolver com ele, como os de pintura, desenho, colagem. Joaquim retirava as tampas das canetinhas e as encaixava novamente na cor correspondente e ignorava a atividade que eu tentava desenvolver. Desenvolveu interesse por determinadas figuras em encarte de mercados, revistas, jornais, onde com diálogo eu tentava desenvolver alguma atividade com corte e colagem, mas ele não permitia que fossem recortados.

Passou a fazer pequenos dobramentos com peças em formato de formas geométricas, a cantar pequenas canções, falar sozinho e a ensaiar pequenas brincadeiras de faz de conta com carrinhos, lápis, panelinhas e imitando atividades na qual os objetos faziam.

Desta maneira, tentava mudar os desafios dentro daquilo que ele demonstrava se interessar, o que quase sempre não era aceito de forma pacífica, mas com insistência alguns pequeninos avanços surgiam, mas também sumiam.

A ânsia de perceber algum retorno de aprendizagem de Joaquim mais compreensível e a "obrigação" de apresentar suas produções da mesma "maneira" que acontecia com os demais alunos, causava mais estranhamento no processo que tentava estabelecer e construir. Porém Joaquim me mostrava de sua maneira tão singular a sua forma de aprender. E todas as vezes que ao ir em encontro e

estabelecer o diálogo com esse Tu que era tão diferente do meu EU, com tentativas de compreender e encaixa-lo na "forma" só conseguia irritá-lo e me desgastar.

Diante disto, neste capítulo as relações de Alteridade se dão por meio do encontro com o outro e que o diálogo tem uma função social incontestável, mas como pensar quando não parece haver o encontro de duas consciências? Diante deste questionamento que me ponho a pensar sobre o porquê do Joaquim muitas vezes se irritar, será que devido sua "diferença" ele não teria a perfeita concepção da consciência e era impulsionado pelo o seu inconsciente? No próximo capítulo, pretendo então pensar refletir sobre inconsciência e diferença.

3- ALTERIDADE E PSICANÁLISE, A QUESTÃO DO INCONSCIENTE.

A psicanálise, fundada por Freud, foi uma teoria que diferentemente do existencialismo, centrou-se não na consciência, mas no inconsciente. Freud (1915) funda o inconsciente como objeto de pesquisa e com isto chama a atenção para uma porção do humano que escapa à razão e à consciência. Carneiro (2016), retomando Freud, indica um caminho que propõe pensar o eu como outro. Nesse caminho pode se pensar uma articulação entre Alteridade e inconsciente, ainda que Freud não utilize o termo alteridade como conceito. A “certeza de que o sujeito é idêntico a si mesmo” (Gondar apud Carneiro, 2016:4) que mostraria a perfeita consciência do sujeito consigo próprio, enquanto consciência, a psicanálise veio denunciar como impossível. A perfeita consciência neste contexto seria algo impossível para a psicanálise, pois para ela sempre haverá o inconsciente.

O conceito do eu se fortalece em 1914, com o texto *Uma introdução ao narcisismo*. Nele Freud aponta que o eu não é uma realidade natural, e sim se constrói a partir do processo de encontro com o outro. A partir das imagens e palavras que o outro confere ao bebê surgem as convicções do eu ideal. O narcisismo original se refere ao eu ideal, que se articula ao desejo. Na formação do eu ideal está incursa a presença típica do outro; porém este se encontra insignificante em sua densidade alteritária, em razão de ser visto como um reflexo do eu. Contudo, será o reflexo do outro que, na sua forma traumática de seduzir possibilitará o entendimento do corpo como uma singularidade afora da sua forma meramente orgânica, ou seja, este outro inicial, geralmente a mãe, ao investir o organismo do bebê com afetos e palavras permite a construção de um corpo. Nesse momento inicial o "eu" como pessoa não é capaz de identificar o "outro" na sua estrutura como pessoa, e sim como um eu duplicado, em outras palavras, como espécie de outro que reflete em si. Então neste momento inicial não existe de forma bem delimitada o eu e o outro, o dentro e o fora, mas o "outro" como um duplo "eu".

O eu ideal e ideal do eu apresentam-se, em certo sentido, como figuras de alteridade na formação do eu porque fazem referência a este “fora”, ao desejo e ao discurso dos pais, da cultura na formação do eu. A questão é que esta imagem que é emprestada do outro reconhecemos como nossa, portanto a alteridade constituinte é

pouco percebida pelo eu. Os sentidos que a criança recolhe da imagem, nas identificações, linguagem e o que do inconsciente dos outros ela é capaz de receber.

O eu se forma a partir da identificação com a imagem. A questão é que num primeiro momento de sua obra, Freud achava que o eu estava todo abarcado pela consciência. Mas a partir da segunda tópica, ele percebe que há no eu uma porção inconsciente, portanto uma porção desconhecida. Como diz Carneiro (2016) Isso é importante porque introduz uma dimensão de desconhecimento do sujeito em relação a si próprio, pois se ele toma essa imagem que o outro lhe credita como sendo sua, se identifica com ela para que exista, ele jamais será idêntico a essa imagem, ela continua sendo “emprestada”.

O eu é formado a partir de identificação que toma o lugar de catexias abandonadas pelo Id. (Freud, 1923, p.64).

Com essa afirmação, Freud nos fala que é no Id que o eu encontra seu legado. Elucida a asserção de que o eu é uma porção do Id alterada.

O eu é aquela parte do Id que foi modificada pela influência direta do mundo externo e que visa aplicar a influência da realidade externa sobre o Id. (FREUD, 1933/1932, p.39)

Reconhecer a fonte do eu no Id destaca a proporção de alteridade e desconhecimento existentes nesta proximidade.

Para a psicanálise lacaniana, o sujeito se estabelece na/pela linguagem.

A formação subjetiva de uma criança se dá por “falta” de algo que possibilite sua existência. O sujeito se forma a partir do que o “outro” significa para si, nos encontros que serão estabelecidos.

Para Rickes (2006, p.44):

Ao examinarmos a função da palavra, em nossa relação com o outro, logo nos saltará aos olhos seu atributo paradoxal. A palavra se apresenta com

uma dupla função: ao mesmo tempo em que nos une ao nosso semelhante, ela dele nos separa.

O sujeito existe a partir das marcas involuntárias que fizeram sua história. Dessa forma, é portador de peculiaridades que são decorrência da ação do desejo do outro. Desse modo, os métodos discursivos se tornam essenciais na formação de subjetividades, já que, o processo de sociabilização ocorre a partir da introdução do sujeito na linguagem. Mas, a linguagem não pode tudo dizer e conhecer, portanto o eu jamais será totalmente dito e conhecido.

Fosse desta forma, se o sujeito se identifica em seu sentimento de si com a imagem do outro, o que é próprio, o que é seu nessa imagem “emprestada” ele não sabe, sendo um estrangeiro na sua própria casa (LACAN, 1949/1998).

Portanto, para a psicanálise, há não só o desconhecimento em relação ao outro externo, mas em relação a este outro que pode ser chamado de inconsciente.

Entendemos, então, que não há sujeito fora do indivíduo, ou melhor, se a categoria que privilegiamos é a de sujeito, é imprescindível que não esqueçamos que não há liberdade possível para o sujeito quando se desconsidera sua condição de indivíduo histórico. Não há sujeito fora da história, mesmo quando nos referimos à desrazão inconsciente. (CARNEIRO,2016, P.357)

3.1 - CONSTITUIÇÃO E O ENCONTRO COM O SUJEITO E O LUGAR DA DIFERENÇA.

Nesta linha de pensamento, podemos pensar a diferença não poderia ser entendida somente em sua especificação de déficit, como frequentemente nos acostumamos a nos direcionar ao outro deficiente em sua incompletude, concretizando as denominações de normal/diferente. A diferença permanentemente será simbólica, formada no encontro com o outro. Mas se para o existencialismo este encontro é dialógico e se centra no encontro de duas consciências, para a psicanálise a diferença dirá respeito também “ao interior do sujeito”, portanto ao seu inconsciente.

Tudo que o consciente já formou sobre esse outro pode ser abalado se o encontro com a diferença puder ser tomado na sua estranheza. O encontro com o outro nessa perspectiva desfaz conhecimentos já estabelecidos, já constituídos no discurso, praticamente, nos mostrando a romper e aprender significados novos.

Desta maneira, o encontro com este outro diferente deveria ser pensado no seu âmbito produtivo: de forma constitutiva, que se enraíza nos aspectos culturais e sociais para transformá-los e nos transformar. Criam-se condições para que representações estigmatizadas sejam desconstruídas.

Fazendo uma correlação com a minha experiência citada nesta monografia no primeiro capítulo; este outro, este sujeito, este estrangeiro que se representa dentro da minha perspectiva, coloco-me em muitas situações na delicada situação de não o entender em sua possibilidade. Dessa maneira, preciso descobrir quem é este para que possa me aproximar ou distanciar. Os impactos que serão gerados no meu consciente ou inconsciente formados no desenrolar-se deste encontro, que mostrará que não existe uma única verdade que o desvende, e só assim, serei capaz de interpretá-lo e nomeá-lo. O símbolo desse outro até então estranho, será para mim exclusivamente.

Todo encontro com o outro presume um desencontro e desta forma em um constante que se prolonga em toda a vida. No encontro de alteridade, não pertencem determinações já estabelecidas, aquilo que está colocado, que é emitido em determinado momento se torna breve, pois a todo momento constituímos novas relações com o sujeito. É nas dúvidas que rodeiam no outro que se constrói o seu ser estrangeiro, que se forma o estranhamento. Não existe como evitá-lo ou ignorar, mesmo identificando-se parte do mesmo, próximo e familiar, é outro, e esta condição é o necessário para que a estranheza da diferença seja estabelecida.

Dessa maneira, não se refere apenas do reconhecimento de uma diferença categorizada seja ela física ou cognitiva do outro, para indicar as possibilidades de uma interação de encontro com o outro, porquê o encontro com o outro e sua identificação como sujeito diferente do que me constitui vai muito além de suas especificidades categorizadas.

Segundo Kupfer (2001, p.124):

Se uma criança se desenvolve o sujeito se constitui. Estamos falando aqui da construção de uma estrutura psíquica, que não coincide com a do corpo, entendido como organismo biológico. Essa estruturação se faz na dependência daquilo que o Outro venha a simbolizar para o recém-nascido desvalido da sua capacidade de simbolizar. Esse processo de simbolização depende do Outro que, desejante da criança, engendrou-a e adotou-a para que ocupem um lugar em sua cadeia significante. Um lugar no conjunto de significações que determinam, que tem importância para esse Outro desejante da criança.

Assim, submetido ao outro que precisará nomear essas relações e encontros para que eles possam ser concedidos significados que afirmem sua existência.

Mas a reflexão sobre as repercussões experienciadas nesse/no encontro, mediante daquilo que aparece na dimensão simbólica e é formado neste encontro de alteridade. Identificar a construção da diferença nos encontros de alteridade que se formam ou não entre os sujeitos dentro do ambiente escolar como já foi citado acima, mostrando a magnitude do diálogo dessas relações com os processos de construção de si em relação ao outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou concluir que para se obter uma educação que não exclua o diferente e preciso que se pense nos sujeitos envolvidos nesse processo. Todavia, uma escola onde ser diferente não seja relacionado a um padrão de normalidade, mas sim, considere a singularidade de cada sujeito e reflita sobre os encontros com a diferença. No entanto, na prática muitas vezes encontramos um sistema educacional que não está preparado para lidar com a singularidade de cada sujeito. Diante de tal angústia, ainda fica a questão: Será que um dia existirá uma escola que conseguirá trabalhar de forma efetiva com todos os sujeitos de forma múltipla e singular?

Escrevendo essa consideração lembrei de um fato que muito me marcou neste encontro. Um certo dia em um ato meio que sem pensar em abordá-lo, segurei Joaquim no braço, recebi como consequência um grande tapa. Naquele dia aquele impacto me deixou sem as palavras e sem saber como agir. Recordo, apesar disso, depois de um grande momento vazio que da mesma mão que me deu o tapa, no fim do dia, ao se despedir recebi eventualmente uma carícia do Joaquim.

Era como se algo estivesse se produzindo, mesmo eu ainda não sabendo o que era. Foram os poucos momentos em que Joaquim começou a deixar o lugar do outro como incompreensível, para ser enunciado em um lugar de estranho, alguém que me causa curiosidade em entender e, portanto, o desejo de um encontro de aproximação. E por minha falta de conhecimento, entendimento daquele outro e do meu Eu deixei esses momentos passarem...

Já se passaram quatro anos após este encontro com o Joaquim e estou aqui, procurando novas maneiras de estruturar o encontro de alteridade experienciado com ele. Não ocasionalmente, busquei voltar minha formação acadêmica na área da inclusão. E, muito menos por acaso, tento na escrita dessa monografia base para pensar sobre as representações produzidas ou não nesse encontro, que já estava submerso por outros encontros já vividos.

Permaneceu em mim a sensação de fracasso, por entender que mais poderia ter sido feito por mim. Principalmente após todo este estudo realizado e as leituras que serviram para repensar a minha prática e reposicionar meu olhar.

Penso que hoje ao ter um novo encontro com esse sujeito que até então para mim era "diferente" não me causaria mais o sentimento de estranhamento como exclusão e sim a posição de tentar entender, esse sujeito. Não arrumar sempre a tentativa de produzir transformações já pré-estabelecidas e sim de saber que o outro pode ser construído, enunciado no meu eu.

A variedade de significados e a multiplicidade humana que se produzem no encontro com o outro, nos põe em uma posição de não saber sobre esse outro, visto que, o acesso ao todo de um sujeito é algo impossível, algo que nosso inconsciente não é capaz de alcançar.

Desse jeito, a situação do encontro com esse outro que experimentei, eu como professora e ele como aluno transitou nas (im)possibilidades do encontro, neste contexto um sendo estrangeiro do não saber sobre o outro.

Desta maneira, devemos, nas relações que se formam no ambiente escolar, permitir que se crie possibilidades de ouvir, conhecer o outro em sua subjetividade. O maior desafio desses encontros é o reconhecimento do outro como sujeito igual ao meu eu, em sua alteridade. Provoca permitir que as brechas do estranhamento deem lugar à diferença, do não saber quem é este outro que de alguma forma se constituí em mim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marilia. **O pesquisador e seu outro: Baktin nas ciências humanas.** São Paulo, Musa Editora, 2004.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **A inclusão e seus sentidos: entre edifícios e tendas.** In: _____ et al. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre. Mediação, 2006.

BAKHTIN, M. **Reformulação do livro sobre Dostoiévski.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c.

_____. **O autor e o herói.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a.

_____. **O autor e a personalidade na atividade estética.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

_____. **Metodologia das ciências humanas.** In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **O caminho do homem. Segundo o ensinamento chassídico.** Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: Realizações, 2011.

BRAGANÇA, Soraya; PARKER, Marcelo. **Igualdade nas diferenças: os significados do “ser diferente” e suas repercussões na sociedade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre. Mediação, 2008.

CARNEIRO, C. **Quem é o outro, o diferente? Reflexões sobre psicanálise educação.** Educação especial. [online].2016, vol29, n55, pp351-360.

FREUD, S. **Inibições, sintomas e ansiedade.** Tradução de J. Salomão. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XX, Rio de Janeiro: Imago, 1980. (Original publicado em 1926).

GONDAR, J. **Os tempos de Freud.** Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Revinter, 1995.

<http://www.neurotopicos.com.br/sindrome-do-x-fragil/> Acesso em: 27 mai 2018.

<https://www.dicio.com.br/diferenca/> Acesso em 15 mai 2018.

[https://www.dicio.com.br/alteridade /](https://www.dicio.com.br/alteridade/) Acesso 10 mai 2018.

LACAN, J. **O estádio do espelho.** Tradução de V. Ribeiro. In: Escritos. São Paulo: Perspectiva, 1949/1998.(Publicação original 1966).

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro. Psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2001.

RICKES, Simone Moschen. **Educação e Inclusão: nós (im)possíveis.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto et al. Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre. Mediação, 2006.

SILVA, T. T. **Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna.** In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (orgs.) Territórios Contestados: O Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes,1995, Cap.8, p.184-202.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

_____; SOUZA, Regina Maria de. **O debate sobre as diferenças e os caminhos para (re)pensar a educação.** VIII Seminário Internacional – Utopia e Democracia “Os inéditos viáveis” na Educação Cidadã, 2000, Porto Alegre: UFRGS/SMED, 2000.

_____. **A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”**. Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos. v.1, n. 1. Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 1999.