

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
PROCESSOS INCLUSIVOS

Rafaela Zambra Napp

**O outro e seu encontro: relações (im) possíveis entre diferença,  
alteridade e escola.**

Porto Alegre  
2009

Rafaela Zambra Napp

**O outro e seu encontro: relações (im) possíveis entre diferença, alteridade e escola.**

Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Orientadoras:**

**Prof. Simone Moschen Rickes**

**Prof. Ana Carolina Rios Simoni**

Porto Alegre

2009

Dedico este trabalho a todos os outros que marcaram minha história, possibilitando nos encontros, deixar algo de mim e trazer algo deles.

Meu sincero e terno agradecimento:

À minha mãe, pela paciência, generosidade, compreensão e amor demonstrados em pequenos gestos, que procuraram tornar a construção desse trabalho mais harmoniosa.

Às estimadas orientadoras Simone M. Rickes e Ana Carolina R. Simoni pelo acolhimento, compreensão e dedicação ao me conduzirem às reflexões que desnebularam o percurso. E em especial pelo respeito nos impasses que dificultaram a trajetória dessa escrita.

Às pessoas especiais que me acompanham de perto, apostando nas minhas escolhas e acolhendo meus desafios com tolerância e afeto. Em especial à amiga Josi pela escuta e pelas muitas palavras.

Aos outros que nas suas singularidades, me permitiram experienciar encontros valiosos.

Enfim, a todos os professores, funcionários e colegas do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos que me possibilitaram reflexões e um novo olhar frente aos desafios de educar.

Sou intervalo entre meu desejo e aquilo que  
o desejo dos outros fizeram de mim.

Fernando Pessoa

## RESUMO

As questões referentes à diferença e à alteridade à luz da teoria psicanalítica lacaniana e de alguns autores do campo da educação são os eixos norteador do presente trabalho monográfico, que pretende discutir os aspectos constituintes da subjetividade e sua íntima relação com as individualidades de cada sujeito. Assim como, procura refletir sobre a forma que a diferença é produzida de maneira particular no encontro com o outro e seus outros e os reflexos nos processos de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um trabalho qualitativo que se originou a partir de estudos de caso experienciados no encontro com diferentes sujeitos, que sob a óptica da normalização apresentavam alguma “deficiência”, que pôde ser (des) construída e (re) pensada nos seus aspectos significantes que conduziram a pontos comuns referenciados anteriormente.

O estudo indicou a (im)possibilidade de um fazer educativo para todos indivíduos na atual realidade dos espaços escolares. Uma escola que se queira inclusiva precisaria conceber as singularidades construídas socialmente para que o sujeito pudesse emergir. É preciso repensar as práticas educativas que buscam a homogeneidade dos indivíduos e, principalmente, reconhecer a produção da diferença nos encontros de alteridade que se constituem ou não entre educador e educando, salientando a importância da interlocução dessas relações com os processos de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: 1. Diferença. 2. Alteridade. 3. Subjetividade. 4. Educação.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>1 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O (NÃO) LUGAR DO OUTRO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 O LUGAR DA DIFERENÇA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....</b>	<b>15</b>
<b>3 O ENCONTRO COMO O OUTRO – RELAÇÕES DE ALTERIDADE.....</b>	<b>19</b>
3.1 VASCULHANDO MEMÓRIAS: TRÊS DIMENSÕES DE ALTERIDADE.....	20
<b>4 ESCOLA E A APRENDIZAGEM NAS/PELAS DIFERENÇAS.....</b>	<b>34</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

Encontros. Toda a nossa vida é permeada por encontros, alguns vivenciados superficialmente, outros nos parecem impossíveis de acontecer e ainda, aqueles que são experienciados na intensidade que cada um pode produzir.

Assim, nasce esse trabalho monográfico, embasado, inundado, dos encontros que marcaram minha história e me possibilitaram chegar até aqui. Apenas alguns foram relatados ao longo do texto, numa tentativa de opção, por aqueles que melhor representaram minha trajetória, porém, também neles, há, muito de outros tantos encontros.

Aspectos comuns em cada caso foram utilizados para organizar os estudos, que embasaram os capítulos que seguem. Parece-me pertinente a explicação da origem desse trabalho, para localizar o leitor, frente à importância do que aqui foi tentado representar em palavras. Sendo essas, minhas melhores e piores amigas, na sua inconsistência, transitoriedade e incapacidade de representar integralmente o sentido, o refletido e as marcas constituídas.

Não por coincidência, chego ao lugar de educadora, inquieta nas questões concernentes a uma escola que se pense inclusiva. O tema da inclusão escolar nos leva, necessariamente, a pensar a questão do diferente. Assim, procuro, no resgate dos significados que circulam em torno dessa questão, refletir sobre a perspectiva universalista que percebe a diferença enquanto anormalidade ou déficit. Em seguida, busco pensar uma diferença que também diga algo sobre mim, que decorre da possibilidade de encontro com o outro, que constitui o sujeito da/na linguagem. É na/pela linguagem que se estabelecem as relações de alteridade.

Assim, em um primeiro momento desse trabalho, será apresentada ao leitor, uma retomada das concepções de outro, que se apresentaram até os dias atuais, nas práticas pedagógicas, dentro de um contexto histórico, baseado em Skiliar. Aparece claramente, nesse capítulo, que a escola, em maior ou menor proporção sempre procurou negar o outro. Solidificando suas práticas em uma pedagogia, baseada na norma, na repetição do mesmo, na resposta igual para a aprendizagem, negando ou mascarando a diferença, a concebendo enquanto anormalidade ou déficit.

No segundo momento, procura-se esclarecer de qual lugar enuncio a diferença. Para tanto, retomo resumidamente, o processo de constituição do sujeito. Enfatizando que o sujeito sempre se constituirá a partir do Outro, pela linguagem. A linguagem é concebida ao longo do texto, com embasamento da psicanálise lacaniana, enfatizando sua dimensão inominável, de não saber, que sempre se atualiza. Assim, o sujeito emerge pela diferenciação do outro, recortando algo do que lhe foi transmitido, na linguagem, pelo desejo do Outro e fazendo com isso algo próprio. Aponta, nesse sentido, para uma diferença constituinte do sujeito pela entrada na ordem simbólica.

Em um terceiro momento, a alteridade que habita o sujeito, já que esse se faz na linguagem, é discutida, pensando-a como algo que se atualiza no encontro com o outro. A alteridade é pensada então como a experiência do outro em sua diferença. Essa pode ser reconhecida pelo afastamento, pela emergência da pergunta, ou ainda, pela impossibilidade de representar o que está posto em sua totalidade. O encontro com o outro remete a questão do estranho, que se torna familiar, para novamente se fazer estranho, alterando o eu e sendo alterado na relação que se constituiu.

Nesse capítulo são utilizadas as figuras mitológicas: Górgona, Dionísio e Àrtemis, baseado em Amorim (2004), para apresentar as três dimensões de alteridade que podem se constituir no laço com o outro. Também fazendo referência, dentro dessas dimensões, às histórias de encontros vivenciados por mim.

Na seqüência, são discutidos o lugar da educação e os fatores relacionados à aprendizagem, permeados pela diferença. Cada sujeito construirá sua trajetória, a partir das nomeações e significações que lhes foram ofertadas, ao longo de sua historicidade, sendo criado e recriado por toda a vida. Nesse sentido, procuro refletir sobre as significações atribuídas ao outro, repensando o lugar que lhe foi dado no espaço do ensinar e aprender e a possibilidade de uma aprendizagem que conceba as singularidades emergentes nos encontros.

Ao apresentar as considerações finais, procuro referenciar os aspectos abordados ao longo do trabalho, na tentativa de relacionar as questões mais centrais do texto aos questionamentos frente à inclusão.

## 1. AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O (NÃO) LUGAR DO OUTRO

Educar é um ato político e social. Segundo Carvalho (2008, p.92), com a atual demanda que recai sobre o âmbito escolar, se faz emergente uma reflexão quanto à intencionalidade educativa. É preciso pensar sobre os valores subjacentes aos ideais educativos, buscando reconhecer a lógica disseminada em dados momentos históricos, sociais e culturais que inspiram a prática pedagógica.

Assim, a escola passa a ser alvo de questionamentos e de conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições e expectativas. Muitas são as ansiedades que movimentam as buscas do que se julga ser a função ou razão de existir dos espaços educacionais. Fica-nos claro que não é possível se pensar de forma ingênua quanto às inferências de poder e interesses existentes, mas é preciso pensar de que maneira serão articuladas as intencionalidades no sentido de almejar uma educação voltada para o sujeito, compreendendo-o em sua singularidade, alteridade e complexidade na relação com o outro. Skliar (2003, p. 23) nos coloca as seguintes perguntas:

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?

A educação institucional foi uma criação da modernidade, e por assim ser, ao longo da história, o espaço escolar sempre foi segregador e classificatório, visando uma “ordem”, mantendo-se na ideologia centralizadora do conhecimento e discriminatória nos aspectos referentes à homogeneidade da aprendizagem. Todos deveriam aprender de maneira igual, através da regulação e repetição.

Segundo Skliar (2003), a pedagogia de sempre “nega” a existência do outro duas vezes, tanto por não enunciá-lo quanto por não permitir que ele mesmo se enuncie. De acordo com esse autor, a escola seria engessada por uma mesmice, aqui entendida como inalterabilidade, supondo uma igualdade sem possibilidade de

avanço, onde a diferença é proibida. A diferença anunciaria imprevisibilidade e indeterminação nos processos educativos, gerando sentimentos de apreensão e incerteza nos tempos e espaços escolares marcados pela busca da homogeneidade. Sob o olhar da *regulação*, as associações estabelecidas entre diferença e caos, diferença e desordem, diferença e turbulência, sinalizam, muitas vezes para os educadores, impossibilidade de ensino e aprendizagem. A heterogeneidade real de toda sala de aula, rica característica dos processos sociais, é comumente negligenciada pela escola. Vivenciamos, cotidianamente, uma lógica educativa que produz a (forma)ação de um indivíduo em moldes que priorizam o pré-determinado, o previsível, a normatização, pois “está mal ser aquilo que se é ou que se está sendo” (SKLIAR, 2003, p. 34.).

Uma escola que vise apenas o resultado parte de um embasamento centrado no ensino, portanto no professor, desconsiderando os significantes e significados dos educandos preocupando-se mais em desenvolver mecanismos reguladores de aprendizagem dos conhecimentos pré-determinados essenciais, segregando quem não consegue acompanhar o padrão estabelecido.

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).

Num primeiro momento, a pedagogia dita tradicional afirma o outro, em sua diferença (singularidade), como inexistente. Não se coloca o outro de sua alteridade, pois se ignoram as diferenças, se busca o reforço da repetição *um outro do mesmo*, como uma máquina de reprodução que prima por um resultado correspondente ao modelo original. Não há um encontro que possibilite um estranhamento, mas a projeção de uma mesma imagem. Baptista (2006, p.23) nos diz que:

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.

Deste modo, o aluno passa a ser classificado por suas limitações, não participando das atividades do grupo como um ser capaz de construir conhecimento, principalmente quando este é considerado enquanto conteúdo e produto de massificação. Neste meio, todos devem aprender a mesma coisa, da mesma forma, desconsiderando o processo de singularidade. Luckson (apud Baptista, 2003, p. 244) salienta:

As áreas de habilidades adaptativas tais como comunicação, cuidados pessoais, saúde, desempenho na família e sociedade, independência e locomoção, habilidades sociais e seguridade devem ser desenvolvidas junto com as habilidades acadêmicas funcionais, ou seja, o cognitivo é um dos muitos aspectos a ser explorado e não constitui o universo onde se centra todo o conhecimento.

Avançando um pouco nos embates educacionais, Skliar (2003) sugere um segundo momento pedagógico, que, discretamente, parece progredir em relação ao momento inicial da escola tradicional. Nesse momento, parece haver, progressivamente, alguma reflexão acerca do modelo pedagógico, anteriormente, apresentado e a busca por sua reestruturação. Nesta discreta progressão, a escola começa a acolher a diferença, de modo que o outro é colocado como hóspede de certa hospitalidade.

Seria a pedagogia que busca encontrar o outro, mas que, embora se mostre generosa na sua receptividade, o coloca no lugar de hóspede que precisa se adaptar às regras da casa. Poderia se pensar em momento inicial de inclusão, porém uma inclusão concebida apenas nos aspectos referentes ao ingresso de diferentes indivíduos ao espaço escolar. Busca-se na escolarização uma maneira de nomear, de integrar, de se fazer perceber esse outro diferente, contudo ainda em uma dimensão que prima pela igualdade. Assim, novamente acaba-se por normalizar o outro.

Esse momento pedagógico caracteriza-se ideologicamente pelo confronto entre o discurso dominante da exclusão e aquele construído a partir da voz dos diferentes e/ou das pessoas com eles envolvidas, na luta pelo reconhecimento da diferença como condição existencial. A diferença era percebida como possível, mas só se admitia a possibilidade de inserção de alguns considerados capazes.

A hospitalidade, dentro dos modelos educacionais que abarcam a recepção do diferente utilizando a via da regra para assegurar a normalização, distancia-se do conceito de hospitalidade que recebe o outro sendo confrontado por sua presença.

Acolher de modo que emerja a diferença, na simples condição de ser outro, seria a hospitalidade que abre espaço ao estrangeiro não só como hóspede, mas também como anfitrião do anfitrião. Uma dimensão de alteridade que possibilita ser convocado às regras do outro, ser seu hóspede, dar lugar a sua hospitalidade, modificar-se. Aí não se trata apenas do reconhecimento de uma diferença, mas de um distanciamento, de um questionamento, da percepção da inconstância da evidência.

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).

O nosso discurso acadêmico é permeado pela hospitalidade que tenta traduzir e representar o outro, na intenção ingênua de inseri-lo, no sentido de “colocar dentro” de uma mesmidade. O “outro” ainda aparece muito próximo da noção de diferente estigmatizado pelo déficit, pela incapacidade. A pedagogia da escola que hospeda a criança considerada diferente, ao mesmo tempo que a encara enquanto ser diferente da suposta mesmidade com a qual está habituada, nega seu tempo e seu processo, ainda que o faça com boa vontade e intenção de atender às suas necessidades da melhor forma.

Encontra-se nessa perspectiva muito latente o confronto entre normalidade e anormalidade e a necessidade de nomear a diferença para caracterizá-la. Os sujeitos são classificados e representados por aquilo que lhes falta. Aparece uma aparente aceitação do outro diferente, colocando-o em um discurso da *diversidade como pluralização*, não se pensando nesse outro enquanto diverso em seu processo de constituição, singularidade, alteridade.

Tendo como princípio o dado da diversidade como característica maior da existência humana, Skliar (2003, p. 214), cita um momento escolar seguinte aos anteriores, uma pedagogia de outro tempo. Uma pedagogia que não pode “ordenar,

segregar, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro". É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. A pedagogia de experiências ricas de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário ou colonizador nos quais estamos mergulhados.

Nessa perspectiva, ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas "ser diferente". Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível.

O que se espera na atualidade é que no processo pedagógico se viva a "complexidade" do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. Emerge o tencionamento de uma (des)construção das práticas pedagógicas, oportunizando aos indivíduos um lugar dentro dos espaços educacionais, considerando também uma formação ideológica/social que pense na inclusão em suas múltiplas implicações. Enunciando esse outro no encontro com seu(s) outro(s), procurando reconhecer as diferenças constituintes como singularidades, e, não as reduzindo à um lugar de anormalidade.

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 está posto nas suas especificidades, no impacto que o encontro com esse outro causa, na ansiedade que gera, nos prazeres ou dissabores sentidos.

## 2. O LUGAR DA DIFERENÇA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Acredito ser importante delimitar que diferença é referenciada ao longo do texto, para que o leitor possa localizar de que lugar me coloco. Caberia aqui o seguinte questionamento: De que lugar é posta ou enunciada essa diferença?

A diferença fica aqui entendida como características que no encontro com esse outro provoca estranheza. Ao mesmo tempo em que impulsionam ao desejo de aproximação, de conhecimento, também desenvolvem o sentimento de negação, de afastamento.

Esse outro incompreensível, tão inacessível, por vezes tão distante, que confronta que desafia, causa inquietação, ansiedade, desconforto, nos remete para além da mesmidade habitual, confrontando saberes e pré-determinações, impulsionando o desejo da busca de caminhos e direções que possam apresentá-lo, torná-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).

No processo constitutivo da subjetividade a diferença só pode ser pensada como singularidade. É a dimensão simbólica que inscreve a diferença como singularidade no laço com os outros.

Entrar no mundo do simbólico, penetrar na cultura, inserir-se como sujeito da linguagem, supõe entrar no mundo dos signos: dos gestos, das palavras, das ações que significam. Ao compreender, dominar e criar sentidos as pessoas desenvolvem as funções especificamente humanas: a vontade, a memória, a atenção voluntária, o raciocínio, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, o afeto, a imaginação.

O simbólico é o que media nossa existência no mundo. O sujeito do desejo não se dá naturalmente, já que o humano não dispõe de condições para gerir sua própria existência sem que Outro lhe atribua um sentido.

Winnicott (1990) apresentou muito bem o processo psíquico que as crianças passam para desenvolverem uma inteligência criativa, onde saem de um período de dependência absoluta, para a o período de dependência relativa estimulado pela desilusão e abrindo espaço para a primeira forma primitiva de pensamento. Sobre o desenvolvimento da inteligência criativa, Winnicott (1990) sustentou a necessidade do suporte e investimento do meio para que o indivíduo possa crescer saudavelmente.

Essa sustentação precisaria garantir, primeiramente, a capacidade ilusionista da criação do objeto externo em detrimento do desconforto. Após, assegurar a desilusão, o que garantiria a capacidade perceptiva do eu e não eu, caminhando no processo de reconhecimento. Assim, se desenvolveria o potencial criativo (ou inteligência primária), na busca de suportar a ausência materna e estabelecer relação entre subjetividade e realidade compartilhada, ou objeto externo.

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 se 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 significativa. Um lugar no conjunto de significações que determinam, que tem importância para esse Outro desejante da criança.

Ao nascer, o bebê manifesta suas sensações deliberadamente, como manifestações de seu desejo (fome, frio, abandono...), esse conjunto de sensações de ordem orgânica foi nomeada por Soma. A “*Psique*” surge na interpretação ou não das sensações, produzindo-se na constituição do sujeito. Portanto, dependente do outro que precisará nomear essas sensações para que a elas possam ser atribuídos significados que atestem sua existência.

O primeiro outro na vida dos sujeitos é encarnado naqueles que desenvolvem a função materna. Lacan coloca que o *infans* inicia como sujeito no discurso do

Outro, para após ocupar o lugar de sujeito em seu próprio discurso e, assim, seguir falando e sendo falado pelo outro.

A condição para que um sujeito possa advir, gira em torno do que pôde ser transmitido na filiação de uma criança no que diz respeito aos sentidos que lhes foram atribuídos. Estes sentidos são o que a criança recolhe da linguagem, da imagem, das identificações, o que do inconsciente do outro ou dos outros ela pôde receber. É assim que o desejo é sempre desejo do Outro.

É na medida em que o pequeno ser vai se diferenciando do outro, dos outros próximos cuidadores, que ele vai estabelecendo um lugar de sujeito. É da diferenciação que emerge o sujeito como condição de uma enunciação singular. (Rickes , 2006, p. 47).

Para a psicanálise lacaniana, o sujeito se constitui na e pela linguagem. Na própria entrada na linguagem, o que é transmitido ao sujeito humano é sua divisão. A constituição subjetiva de uma criança é regida por um “furo”, por uma falta, que possibilita a existência. O sujeito se constitui a partir dos significantes do Outro, do que lhe foi enunciado, considerando que há sempre uma falha na capacidade comunicativa. Nunca se conseguirá contemplar todos os sentidos, por isso seguirão emergindo diferentes significados e significantes.

Além disso, sendo a *língua(gem)* primeiramente e sempre a *língua(gem)* de outrem, a apropriação e construção desta ocorrerá no encontro. 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 inconscientes que fizeram sua história. Assim sendo, é portador de especificidades que são efeito do movimento do desejo na busca de satisfação. Logo, reconhecer o sujeito como singular e como produtor da diferença é reconhecer o sujeito do inconsciente como um sujeito de desejo que

se configura na incompletude das palavras. Assim, os processos discursivos se fazem fatores decisivos na constituição de subjetividades, visto que, o processo de *humanização* ocorre a partir da inserção do indivíduo na cultura, logo, na linguagem.

A diferença abordada nessa linha de raciocínio não poderia ser compreendida apenas em sua característica de falta, de déficit, como muito comumente nos habituamos a dirigirmo-nos ao outro deficiente: naquilo que ele não é, em sua incompletude, solidificando o par normal/anormal. Reportamo-nos sim, a diferença que sempre será de ordem simbólica, enunciada na circulação da linguagem e produzida no encontro com o outro.

Pensar em diferença nesse âmbito, nos remeteria a pensar em nós mesmos, naquilo que somos, ou melhor, naquilo que estamos sendo em um dado momento. A vasculhar, em nós, as marcas históricas e sociais que nos constituem e que levam a nos colocarmos de determinada maneira e desenvolver tal “leitura”, “tal olhar” sobre o outro. Nesse ponto de vista, o acento está posto no *estar sendo*, enquanto processo que me enuncia e enuncia o outro na relação de alteridade que se estabelece pela incompletude das palavras. De acordo com 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.

Tudo o que já foi pensado sobre esse outro se torna insuficiente quando nos reportamos ao que está sendo e suas significações. O encontro com o outro rompe com saberes já dados, já pensados, constituindo-se no discurso, quase que, obrigatoriamente nos levando a desconstruí-lo e a apreendê-lo em um movimento constante e impreciso.

Assim, a diferença poderia ser pensada no seu aspecto produtivo: enquanto condição constitutiva, que se fundamenta nas marcas sociais e culturais impressas. Abre-se assim a possibilidade de se desconstruir sua representação depreciativa e estigmatizada, efeito da normatização que exclui a diferença como anormalidade.

### 3. O ENCONTRO COMO O OUTRO – RELAÇÕES DE ALTERIDADE

Que descoberta linda quando podemos nos perceber dentro dos olhos do outro. Em um dado momento, o encontro de dois olhares proporciona que eu possa perceber minha imagem refletida nos olhos do outro e, transbordante de meu encantamento com a descoberta, passo a questionar a possibilidade de este ver-me, assim como eu, refletido nos seus olhos.

Primeiramente, para que eu pudesse me perceber dentro dos olhos do outro, este precisaria estar em um encontro de olhar comigo, ambos precisaríamos estar olhando um para o outro. Eu precisaria estar chamando, convocando, buscando os olhos do outro. Para que o outro assumisse esse lugar, precisaria percebê-lo, enunciá-lo, dar-lhe essa colocação, caso contrário seria mais algo ou alguém simplesmente passando por mim.

Para Amorim (2004), para ver o outro, é necessário que se construa um estranhamento em relação ao outro, pois a familiaridade poderia cegar. É preciso haver um distanciamento capaz de tornar o outro passível de ser conhecido e o conhecido capaz de ser tornado outro: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente.

No momento em que consigo direcionar meu olhar para esse outro, lanço-me na possibilidade de percebê-lo e de (des)cobri-lo, me permito sentir as sensações e sentimentos gerados desse encontro.

Esse estrangeiro que se reflete dentro do meu olhar, parece convocar-me, colocando-me por vezes na desagradável situação de não compreendê-lo em sua imprevisibilidade. Assim, para me aproximar ou distanciar, preciso (a)prendê-lo, senti-lo, inventá-lo. Não há uma única verdade que o decifre, logo, será baseado nos impactos conscientes ou inconscientes gerados no decorrer do encontro, que poderei significá-lo e nomeá-lo. A representação desse outro será para mim, apenas, sem a pretensão de sê-lo universalmente.

A experiência da alteridade é a experienciação do outro como diferente de mim, mas também a experienciação de que há um outro em mim. Não existe um eu,

uma consciência, uma razão que governa minhas ações, mas impulsos que desconheço e que a todo instante criam novos *eus*. Ou seja, eu só afirmo a diferença quando experimento a alteridade, isto é, quando abandono a identidade, a crença numa unidade do sujeito, no eu como porta voz de si.

Segundo Amorim (2004), por causar estranheza, enigma, o outro se coloca como um lugar de investigação, gerando o desejo de decifrá-lo. Em sua construção, não é apenas o outro que se modifica, mas eu também sou alterado pelo outro. O mesmo e o outro se constroem e se desconstroem mediados pela linguagem. Ressaltando, que cada lugar é enunciado e colocado, a partir da relação que se constituiu no encontro, pois “o manejo das relações de alteridade e de sua inteligibilidade produz-se diferentemente segundo o lugar que ocupamos.” (AMORIM, 2004, p.30).

Todo encontro com o outro supõe um desencontro e assim em um contínuo que se estende por toda a vida. Pois, no encontro de alteridade, não cabem pré-determinações, aquilo que está posto, que é enunciado em dado momento se faz transitório. É nas incertezas que circulam no outro que se constitui sua estrangeirice, que se produz o estranhamento. Não há como evitá-lo ou barrar sua entrada, mesmo parecendo parte do mesmo, próximo e familiar, é outro, e essa condição basta para que a surpresa da diferença seja produzida.

Assim, não se trata apenas da identificação de uma diferença estereotipada (física ou cognitiva) do outro, para apontar as possibilidades de uma relação. Mas a reflexão sobre os impactos experienciados no encontro com esse outro, a partir daquilo que circula na dimensão simbólica e é produzido nesse encontro de alteridade. O que é meu e do outro gera estranhamento, distanciamento, (im)possibilidade e o desejo de familiarização.

### 3.1. VASCULHANDO MEMÓRIAS: TRÊS DIMENSÕES DE ALTERIDADE

Para melhor compreender o acontecimento da alteridade, serão utilizados, nesse item, três tempos de alteridade sugeridos por Vernant *apud* Amorim (2004),

referenciados por figuras míticas da Grécia antiga. Além de representarem forças divinas presentes na Grécia Antiga, estes deuses têm como traço comum expressarem a experiência que os gregos tiveram do Outro, de como eles lidaram com a diferença produzida nesse encontro. Como pontos de ancoragem nas experiências, trarei recortes de estudos de caso que poderão fazer o entrelaçamento entre teoria e prática.

A primeira dimensão de alteridade seria referenciada pela figura de Górgona, que representa uma alteridade absoluta, onde o encontro não pode ser representado, produzindo uma lacuna pelo extremo fascínio ou espanto que esse outro produz. Seria a alteridade onde a diferença se torna algo inominável, fugindo às normas e não se apresentando de maneira compreensível, produzindo um grande silêncio.

### **VASCULHANDO MEMÓRIAS... <sup>1</sup>**

*No decorrer do curso de graduação em Pedagogia, participei como voluntária de um projeto literário, coordenado pela professora Lydia Allebrandt na APAE da cidade de Panambi.*

*Eu e uma colega encontrávamos com os alunos dessa instituição quinzenalmente, no período de uma hora, realizando um trabalho de contagem de histórias seguido de atividades de expressão corporal e pedagógicas.*

*O primeiro contato foi para mim muito difícil, fiquei impactada com as deformidades físicas e com a falta de uma comunicação que na época julgava coerente, daquelas crianças em corpos adultos.*

*Conseguir me aproximar, receber o toque e demonstrar algum gesto de envolvimento ou afetividade foi uma conquista processual, superando as limitações das babas e manifestações de agressividade física.*

---

<sup>1</sup> Sempre que aparecer esse subtítulo, refere-se às vivências, que foram tomadas como referência para estudo de caso que originaram as questões fundamentais desse trabalho.

*Porém o maior obstáculo, com o qual me deparei até o final desse estágio e preferi ignorar na época, sem relatar para minha orientadora, foi uma menina chamada Bruna.*

*Bruna tinha em torno de 10 anos, permanecia sentada em um canto da sala, fazendo movimentos repetitivos, característicos do autismo que havia sido relatado em sua ficha de acompanhamento. Sua condição de introspecção incomodava-me profundamente, tanto quanto seus gritos descontrolados e choros incessantes toda vez que era levada para nossa sala, se intensificando quando os demais faziam muito barulho. Não respondia a nenhum tipo de aproximação que tentássemos.*

*Por meu total desconhecimento do autismo e confiando nos relatos das professoras de que era assim mesmo, não deveria me preocupar, me restringi à ignorância ou incapacidade de suportar tal situação, preferindo ignorá-la.*

Esse silêncio delimitado pela ausência do que ficou sem significante e significado, não possível de ser dito, identificado, produzia um grande e profundo vazio em mim. Havia algo em Bruna que não conseguia ser enunciado, não conseguia ser nomeado pelo grande impacto que produzia. “Górgona traduz a alteridade extrema. É o horror daquilo que é absolutamente outro, o indizível o impensável”. (Amorim, 2004, pág.51).

Nessa dimensão o estranhamento não é possível de ser produzido, o outro se torna não possível de conhecimento. Conceber o outro nessa alteridade parece tão conflitante quanto impossível, remete a um estado de estagnação do eu. Apenas na compreensão de um silêncio lacunar enquanto elaboração de algo que possa circular no âmbito da linguagem essa dimensão poderia ser ultrapassada, escutando aquilo que não é apresentável ou audível segundo as regras de conhecimento já pré-estabelecidas.

*Assim teria sido, se não tivessem marcados em meu rosto e em minha memória sua mão. Em um ato impensado de abordá-la, segurei-a no braço, recebendo como retorno um grande tapa. Não consigo relatar o que seguiu nos outros encontros com Bruna, por uma falta de memórias. O impacto da experiência me deixou sem as palavras. Lembro, no entanto, depois de um grande intervalo*

*vazio que da mesma mão que me deu o tapa, no término do projeto, ao se despedir recebi inesperadamente uma carícia.*

O silêncio, a lacuna, que anteriormente se colocava entre eu e ela, pareceu se romper com o tapa recebido de Bruna. A diferença produzida em nosso encontro, minimamente, pareceu entrar em movimento, tentar circular no âmbito da linguagem. Era como se algo, que eu não sabia ainda bem o que era, estivesse se produzindo. Bruna começara a deixar o lugar de outro absoluto, para ser enunciada em um lugar de incógnita, impulsionando o desejo de familiarização/aproximação.

Apenas com uma mudança de enunciação, me colocando de um outro lugar poderia romper esse silêncio, concebendo o outro e seus outros, saindo de um pensamento voltado para o diferente como déficit.

Quando consigo lançar-me ao desconhecido, apesar das fronteiras ainda parecerem nebulosas, direciono-me para outro momento de alteridade. Uma alteridade que possibilita à diferença emergir do/no encontro. Não houve nomeações e classificações como efeito desse encontro, apenas a emergência de um não saber sobre o outro. Essa alteridade que dá lugar à pergunta é apresentada pelo deus Dionísio.

### **VASCULHANDO MEMÓRIAS...**

*Vasculhando memórias, me deparei com a lembrança de um período que eu e minha mãe estávamos passando alguns meses na casa de minha avó até que nossa casa fosse reformada e nesses três meses conheci um amigo muito especial, aliás, praticamente o único nesse período: Alex. Tínhamos em torno de sete anos e nosso contato era restrito as visitas de sua avó à minha avó, que na época já estava com bastante dificuldade em caminhar. Por serem muito amigas a senhora Dulce separava algumas horas aproximadamente a cada vinte dias para conversarem e na maioria das vezes levava o neto que cuidava enquanto a mãe trabalhava.*

*Alex tinha uma perda auditiva que refletia em uma surdez profunda. Aproximava-se da minha altura, cabelos castanhos, gostava de correr, saltar, jogar*

*pedrinhas, catar pauzinhos, folhas... Tudo em suas mãos transformava-se em um avião, um carrinho, um animal, uma pista...*

*Eu, mais presa às bonecas, panelinhas e meu amado quadro de giz, descobri com Alex a magia de transformar pequenos restos da natureza em grandes descobertas, de sentir o vento batendo no rosto ao corrermos de mãos dadas até nos jogarmos na grama verde e de testarmos diferentes saltos, alguns bem sucedidos, outros que causavam lágrimas e arranhões. Porém a descoberta mais fabulosa era perceber que não precisávamos de nenhuma palavra, nenhum som, apenas alguns sinais que eram muito bem interpretados na profundidade do olhar. Bastava um simples gesto inundado pelos nossos grandes olhos da infância e tudo era compreendido.*

*Depois desses meses, não nos encontramos mais, porque mudei de bairro e a avó de Alex também adoeceu. Não guardo na memória grandes histórias, tampouco pequenos detalhes de nossas brincadeiras, mas recordo-me bem que nas poucas tardes que nos encontramos, sentia uma alegria tão grande. As horas eram tão divertidas e especiais que, tentando explorar essa lembrança ainda consigo ver quase que de maneira real os traços de seu rosto infantil e sentir o vento gelado de inverno que quase nos congelava ao bater no rosto.*

Para além das conceitualizações, esse encontro pode produzir uma experiência singular, como se algo em mim fosse *alterado* e igualmente *alterando* esse outro, sentindo as marcas deixadas nessa relação. Ocorre uma oscilação entre a presença/ausência, permitindo uma experiência para além de mim. Um encontro com o outro que percebo estrangeiro, mas que hospedo como familiar, que desejo fazer familiar. De igual forma esse outro/hóspede também se faz perceber e sentir sendo ora hóspede, mas ora também sendo meu anfitrião.

Conforme Amorim (2004, p.52):

Dionísio representa aquilo que, no interior da própria vida, nos desenraiza de nossa existência cotidiana, do curso normal das coisas, e de nós mesmos. O disfarce, a máscara, a embriaguez, o jogo, o transe, o delírio do êxtase, todas essas são vias de acesso ao

estranhamento. Dionísio nos ensina ou nos impõe o tornar-se outro, diferente daquilo que somos normalmente. A fazer, a partir dessa vida mesmo, uma experiência de evasão que leva a uma estranheza desconcertante.

O que é sentido e modificado numa relação de alteridade deixa suas marcas na constituição subjetiva do eu e do outro, alterando conhecimentos anteriores e referendando novos percursos, novas formas de pensar o que estava dado:

*Já no curso de graduação em Pedagogia, logo no segundo semestre de aulas, me foi oferecido na grade curricular uma disciplina de metodologia da pesquisa que tem seqüência com outras disciplinas até o final do curso, perpassando os estágios de observação e de prática; objetivando a construção de um objeto de estudo que poderia estar relacionado ou não a produção do trabalho de conclusão do curso.*

*Fazendo uma faxina em caixas de guardados, acabei retomando alguns materiais escritos naquela época, encontrei pérolas do início da caminhada e para minha surpresa, achei alguns esboços de projetos escritos em aula, onde me posicionava convicta no objeto de pesquisa relacionado à surdez e a escolarização de crianças surdas.*

*Por imaturidade talvez, ou por falta de consistência nesse desejo acabei abandonando esse objeto de estudo. Mas rele-los de alguma maneira me impactou tanto quanto os olhos castanhos de Alex.*

O estrangeiro se fez familiar. Algo tão antigo e familiar ressurgiu como estrangeiro. Aí a dimensão dionisíaca pôde ser experienciada. O que foi produzido nesses encontros de alteridade permaneceu perpassando toda a minha história, apesar de ter sido colocado de lado em alguns momentos, pareceu se reascender na ânsia de significações e representações vivenciadas na experiência seguinte: Tarzan.

## VASCULHANDO MEMÓRIAS...

*Tarzan<sup>2</sup> chegou à Escola Infantil que aqui será referida como Floresta com 4 anos, sendo um ano antes do meu ingresso a essa instituição, logo, não acompanhei seu período de adaptação.*

*Segundo os relatos da família, foram tentadas muitas escolas, sem que alguma o aceitasse. Diante de uma ordem judicial o município no qual reside lhe ofereceu uma vaga de um turno em Escola Infantil Municipal, sendo que a mãe ou algum responsável deveria acompanhá-lo. Insatisfeita com essa situação a mãe resolveu recorrer a Escola Infantil Floresta, onde segundo seu relato “foi aceito e encontrou a “santa” professora do nível A (turma de crianças com 4 anos) que aqui denominarei por M, que o acolheu e com muita dedicação trabalhou em sua adaptação.*

*Segundo essa professora Tarzan, corria continuamente, não conseguia sentar-se, nem mesmo para realizar as refeições. Costumava fugir e ficar ansioso após algum período em sala, buscando na professora o conforto para sua agitação. Relatou que progressivamente foi trabalhando a rotina e seus espaços com ele, conseguindo lentamente alguns progressos.*

*Após dois anos na turma do nível A, Tarzan passou para turma do nível B, onde sou professora. Na primeira conversa com a família estiveram presentes pai e mãe, quando me relataram características sobre a síndrome do filho e a maneira que realizaram seu diagnóstico, o qual, para minha surpresa, só foi definido quando Tarzan já tinha 2 anos.*

*Segundo a mãe, ela percebia algo diferente em seu filho (não fixava o olhar, nem reagia aos estímulos externos). Após muitas buscas por médicos, Tarzan foi submetido à diversos exames no Hospital de Clínicas, onde após investigação genética diagnosticou-se a Síndrome do X-frágil.*

---

<sup>2</sup> Nomeio esse menino como Tarzan, por utilizar como referência o menino do filme produzido por Walt Disney. Uma criança que é estigmatizada pela sua diferença em relação aos demais habitantes de uma floresta. Mas que no encontro com uma macaca se produz a possibilidade da diferença/estrangeirice emergir como aproximação/familiarização numa relação onde ambos são alterados.

*Porém a maior questão dos pais centrava-se na minha aceitação de Tarzan na turma do nível B, me questionaram sobre minha disposição em ter uma criança “especial” em sala e cogitaram a possibilidade, se essa fosse minha vontade, de Tarzan não permanecer na escola. Ao final dessa entrevista inicial, assumimos o compromisso de tentar, da melhor maneira possível realizar sua adaptação ao nível B e minha adaptação a esse novo desafio.*

*Percorri junto da família os diferentes profissionais que atendiam Tarzan: fonoaudióloga, psicóloga, geneticista e a neurologista que foram unânimes em me dizer que sua síndrome ainda era bastante desconhecida e que havia diferentes níveis de desenvolvimento, variando na quantidade e em como os sintomas se manifestassem, de maneira resumida, que tudo era imprevisível, sendo qualquer conquista um passo de vitória. Acentuaram a condição de uma aprendizagem baseada na repetição que assegurasse uma rotina, sendo quase imprevisíveis suas possibilidades, pois a ausência de produção da proteína que permite as ligações neuronais inviabilizaria um desenvolvimento contínuo. A única informação que trazia um dado a mais, chegou aproximadamente na metade do último ano em que Tarzan esteve em minha turma, trazida pela neurologista, que dizia suspeitar de psicose e apesar de já ter conversado com os pais, esses não aceitavam tal diagnóstico.*

Essa viagem ao país do outro, em busca de uma referência capaz de dizer algo sobre ele, nos coloca em um lugar de investigação desse estrangeiro que, de forma tão diferente de mim, se apresenta. Procura-se assim enunciar o que nele há de familiar e que pode ser nomeado e o que nele resiste à nomeação.

### ***A chegada de Tarzan ao bosque do nível B***

*Em seu primeiro dia na turma, Tarzan foi recebido pelos colegas do ano anterior com abraços, e apesar de aceitá-los os suportou por pouco tempo. Deu-me um beijo a pedido da mãe e voltou correndo para a sala do nível A. Percorreu todos os cantos, beijou a professora M, como se pedisse sua aprovação e retornou a*

*nossa sala, vasculhando todos os espaços, olhando tudo de maneira rápida. No final do ano anterior, já havíamos iniciado sua adaptação permitindo e incentivando que visitasse a sala do nível B, onde permanecia algum tempo e podíamos iniciar algum contato.*

*Desde esse primeiro dia, Tarzan não tornou a entrar na sala no nível A, por sua iniciativa, apenas quando realizávamos alguma atividade de integração.*

*Todos os dias chegava pela manhã, despedia-se da família, me dava um beijo e guardava sua mochila, remexendo os brinquedos até o horário do café.*

*Também, todos os dias chegava à escola com algum objeto trazido de casa em sua mão, mantendo-o durante todo o dia e se o perdesse de vista o procurava de maneira compulsiva e agitada.*

*Progressivamente fui tentando mantê-lo na rotina do grupo e por que não dizer minha própria rotina, porém percebia que em dados momentos parecia-lhe insuportável a permanência em sala de aula. Com as crianças mantia alguns vínculos, principalmente com as meninas, aceitando quando o buscavam para alguma brincadeira, recebendo os carinhos e devolvendo-os. O incentivamos a chamar o nome das colegas que mais gostava e significávamos os sons que produzia, associando com palavras, pedidos e chamados.*

*As atividades dirigidas acompanhou poucas no primeiro ano. Algumas pinturas, onde procurava testar a tinta misturando cores com o pincel e colocando rapidamente os dedos sobre a tinta e limpando-os rapidamente. Algumas que fossem de rasgar ou amassar, prestava atenção às músicas e participava em algumas brincadeiras e desafios motores.*

*Nesse primeiro ano, posso dizer que foi para mim um ano de adaptação à Tarzan e dele à mim. Sentia uma necessidade grande de conseguir entender seu funcionamento, de produzir conhecimentos, de conseguir inseri-lo nos projetos, de fazê-lo interagir com os colegas nas brincadeiras e de receber algum tipo de resposta.*

*Grifo aqui, o meu modelo de respostas que primava pela norma. Esperava de Tarzan aquilo que constituí em mim, como referência de aprendizagem. Estava tão*

presa àquilo que concebia como essencial, ao que estava pré-determinado, por mim, como produto do nosso encontro, que não conseguia abrir um espaço para a diferença produzida nessa relação de alteridade emergir enquanto possibilidade.

*Terminamos o ano, certos de sua permanência em minha turma, porém eu sentia-me cheia de conflitos, pois, ao passo que, queria muito entendê-lo e por vezes sentia que o conseguia, algumas coisas escapavam-me. Como, se alguns fios permanecessem desconectados, o que gerava em mim um enorme desconforto e uma imensa sensação de fracasso.*

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).

Perceber que sempre haverá uma falta de sentido na linguagem possibilita pensar em uma alteridade que estará sempre se refazendo, se recolocando. Na medida em que o encontro me modifica e modifica o outro, também um novo encontro de alteridade passa a acontecer sobre essa nova relação que se estabeleceu. Assim, um movimento contínuo da diferença para a semelhança e da semelhança para o estranhamento é condição para a singularização.

### ***No ano seguinte...***

*Muitas reflexões permearam o período de férias escolares. Resolvi cursar uma especialização em Psicopedagogia, inundada pela necessidade de melhor compreender o trabalhar em sala de aula, principalmente pelas inquietações que Tarzan gerava em mim.*

*Tarzan retornou das férias, enorme e cheio de energia. Percorreu toda a sala, procurando referências, explorou cada canto, deu uma volta pelos corredores da escola e voltou para sua sala dizendo: “Chau, chau...” despedindo-se de mim e segurando a mão da mãe.*

*Após algum tempo de permanência da mãe na sala acabou despedindo-se dela e procurando pelos jogos de encaixe.*

*Algumas diferenças em mim e em Tarzan marcaram esse novo ano no nível B. Ele tornou-se mais agressivo e resistente, inclusive batendo com tapas nos colegas e professoras. Quando era contrariado, constantemente jogava objetos para cima, o que acarretou muitas lâmpadas quebradas ao longo do ano, gerando maior receio pela segurança das demais crianças. Procurávamos desviar sua atenção para outras maneiras de brincar. Oferecíamos bolas de jornal e de meia para que jogasse, mas sua insistência permanecia nos brinquedos. Tarzan parecia mais intolerante ao barulho dos colegas sendo a turma também diferente da anterior em sua maneira de se relacionar e brincar. Eram mais barulhentos, agitados e pareciam distanciar-se de Tarzan.*

*Havia uma única colega que conseguia estabelecer uma relação próxima, significando seus sons, o convidando e oferecendo brincadeiras e constantemente o protegendo. Essa relação proporcionou, para ambos, momentos de grande desenvolvimento. Para ela a mudança de lugar de uma criança que estava sempre emburrada, fazendo birras e criando conflitos para uma menina responsável, que gostava de ajudar e alegre. Para ele por conseguir sentar-se e desenhar com as canetinhas como ela fazia, por encontrar um olhar infantil que o acolheu e o colocou no universo infantil da brincadeira, ainda que muito inicial como a de esconder e mostrar o rosto.*

*Nesse ano, decidi que não evitaria os conflitos. Mesmo que de maneira mais tênue, respeitando sua individualidade, começamos a construir e impor-lhe as combinações que valiam para todo o grupo, como a de sentar-se na roda de conversas (mesmo que por 3 segundos), guardar o que tivesse bagunçado, esperar sua vez (o colocando progressivamente mais para o final da fila - chegamos ao quinto lugar), dividir brinquedos e objetos, guardar os materiais individuais na mochila. E, especificamente para ele, não permanecer com os objetos trazidos de casa nas mãos. O que foi orientado por outros profissionais e interpretado por mim, como uma referência de que voltaria ao lar.*

*Procurei nessa atitude de retirada dos objetos, criar uma possibilidade de simbolização, procurando desenvolver com imagens e ações sua segurança em*

estar no espaço escolar, sem precisar de uma referência física. Porém, não conseguia aí perceber a necessidade de Tarzan em portar os objetos na sua dimensão dionisíaca: como possibilidade do trânsito entre o familiar e o estrangeiro. Pois, ele estava, justamente, elaborando as fronteiras entre o lar (familiar) e a escola (estrangeiro).

*A rotina passou a ter pequenas alterações e os espaços foram sendo mudados em pequenos detalhes, também procurei trabalhar com a atendente e estagiárias suas vinculações com ele, aos poucos, fui conseguindo delegar a elas funções de responsabilidade e atenção á Tarzan ao longo da rotina.*

*Com essas mudanças em minha postura, aumentou muito suas crises de choro, sua agressividade e agitação. Em muitos dias, minha paciência era vencida pelo cansaço e sentia-me esgota em muitos momentos. Conversando com a família, passamos a repensar a quantidade de tempo que permanecia na escola, achando mais produtivo que ficasse apenas um turno, ao invés do turno integral, pois ambos estávamos bastante fragilizados.*

*Essa combinação não teve muito resultado em seu cumprimento, mas, a cada dia, precisávamos repensar as maneiras de agir para que pudesse abrir espaço para suas manifestações, tentando me distanciar desse lugar de desejo tão latente por uma aprendizagem formal. Quando muito esgotados, pedia a auxiliar que desse uma volta pelo pátio da escola para que pudesse correr longe do barulho da turma, assim, organizamos os horários das crianças na pracinha de maneira que coincidissem com os momentos de maior cansaço do ambiente fechado.*

*Passei a dedicar maior tempo naquilo que ele procurava me mostrar, pois me angustiava pensar em uma forma de aprendizagem baseada na repetição sempre da mesma maneira, parecia-me um adestramento, não uma maneira de educá-lo.*

Numa terceira dimensão de alteridade é apresentada a figura da deusa Ártemis. Conforme Vernant (apud Amorim 2004) Ártemis simboliza a alteridade horizontal, se situa na fronteira entre o masculino e o feminino, entre o selvagem e o civilizado. Sendo deusa da caça, penetra a selvageria sem se bestializar, como deusa do parto, protege as mulheres e os rebentos os conduzindo à entrada no mundo civilizado. Atua sempre como deusa das margens, possibilita os ritos de

passagem e tem dupla função: ultrapassa as fronteiras, ao mesmo tempo em que as preserva. Deusa lunar tem como elementos a terra e água.

Artemis é divindade de origem bárbara (...). Ela representa a capacidade implícita em uma cultura de integrar aquilo que lhe é estrangeiro. A partir dela todos aqueles que eram de início diferentes, opostos e mesmo inimigos, poderão ter uma vida comum no contexto de um grupo unido. (AMORIM, 2004, p. 53).

*Tarzan passou (ou eu consegui perceber suas ações como aprendizagens) a ocupar-se mais com os jogos de encaixe de peças grandes, empilhando-os e os selecionando-os por cores. Nas atividades de registro que tentávamos desenvolver como a pintura e desenho, retirava as tampas das canetinhas e as encaixava novamente na cor correspondente. Desenvolveu fixação por determinados logotipos, onde montamos pequenos álbuns com os materiais que encontramos (sacolas, revistas, objetos, embalagens...), mas que não permitia que fossem recortados. Passou a realizar pequenos encaixes com peças em formato de formas geométricas, a cantar pequenas canções com balbucios e gestos e a ensaiar pequenas brincadeiras de faz de conta com bonecas, panelinhas e imitando atividades diárias observadas através dos objetos. Assim mudávamos os desafios dentro daquilo que ele demonstrava gostar, o que nem sempre era aceito pacificamente, mas com persistência alguns pequenos avanços apareciam, mas também desapareciam.*

*Progressivamente aumentou o tempo de permanência em atividades de pintura com tinta e conseguiu manusear argila e massa de modelar. Nos primeiros dias corria para lavar as mãos após tocar nesses materiais, aos poucos foi suportando amassá-los e apertá-los.*

*Alguns momentos a vontade de perceber algum retorno mais explícito e a necessidade de apresentar suas construções da mesma “forma” que acontecia com as demais crianças, nebulava o processo que tentava construir. Porém Tarzan me mostrava à sua maneira como conseguia aprender, assim como no dia que ofereci fichas com a seqüência de desenhos e o pedi que colocasse em ordem. Mesmo com todos os auxílios só consegui irritá-lo e me desgastar. Alguns dias depois, o vi*

*entrando na cozinha da escola após o almoço, pegou um copo onde colocou água e após pegou uma embalagem de suco, que abriu com a tesoura e derramou dentro do copo, mexeu e tomou. Demonstrou uma perfeita seqüência em sua ação, porém dentro daquilo que lhe era concreto e parte da rotina.*

*Terminamos o ano com um imenso sentimento de tristeza, pois Tarzan não poderia continuar em nossa escola, devido a sua idade, mas principalmente por nenhuma outra escola parecer estar disposta a recebê-lo.*

*Permaneceu em mim o sentimento de frustração, por acreditar que mais poderia ter sido feito. Principalmente após as disciplinas da especialização que cursei no ano seguinte a sua saída e as leituras que serviram para repensar a minha prática e reposicionar meu olhar.*

Anos se seguiram e novamente estou aqui, buscando novas formas de elaborar o encontro de alteridade experienciado com Tarzan. Não por acaso, busco uma especialização voltada para processos inclusivos. E, muito menos por acaso, procuro na escrita dessa monografia suporte para refletir sobre as representações produzidas ou não nesse encontro, que já estava inundado por outros encontros vividos anteriormente.

“Ártemis seria a alteridade que se consegue elaborar, representar, traduzir” (AMORIM, 2004, p.56). Assim, em uma relação de alteridade, seria possível perceber os limites do encontro com outro, ali onde as fronteiras se aproximam e se distanciam. Essa dimensão da alteridade possibilita que haja o encontro com o país do outro estrangeiro, produzindo transformações, mas deixando demarcados os limites existentes entre o eu e o outro. Há, nesse tempo do encontro, um saber sobre o outro que pode ser construído, enunciado.

## 4. ESCOLA E A APRENDIZAGEM NAS/PELAS DIFERENÇAS

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

A educação é um processo específico da espécie humana, nos diferenciando da forma natural de viver das outras espécies. Podemos interagir com o outro e com o mundo de maneira reflexiva, construindo e constituindo-se histórico e culturalmente, assim como, também desenvolvendo capacidades intelectuais, sociais, afetivas, motoras, éticas, entre tantas outras que poderiam ser citadas. Segundo 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.

Assim, a escola aparece como um modelo formal de educação, sendo uma invenção da modernidade e, por suas finalidades existenciais, desde sua criação, sempre esteve arraigada à afirmação da norma. Conforme abordado no primeiro capítulo, as práticas pedagógicas sempre sustentaram essa condição, afirmando a hegemonia de uma ideologia centrada na reprodução de um mesmo padronizado, esperando da maioria uma aprendizagem com respostas já pré-determinadas. Assim sendo, o ensino e a aprendizagem sempre se estruturaram a partir de intencionalidades que garantissem um aluno que permanecesse na média esperada, com um currículo organizado para essa média, excluindo os que por diferentes razões não conseguissem se engessar a esse padrão exigido.

Percebe-se uma dicotomia nesses dois fenômenos, pois, ao passo que se reconhece a educação como nata à espécie humana enquanto condição de se relacionar e aprender com o outro e com o mundo, procura-se criar uma instituição que prime por um modelo único de aprendizagem, pensamento e resposta.

Refletindo sobre esse embate, utilizo alguns autores que procuram em seus estudos apresentar questões relacionadas à aprendizagem de maneira interligada com os processos subjetivos que constituem os sujeitos. Assim, nos auxiliam a pensar no sujeito, para além das características de ordem orgânica, como deformidades físicas ou déficits intelectuais, possibilitando concebê-lo nas questões concernentes a constituição de sua singularidade, a partir do que lhe foi transmitido pelo laço social.

De acordo, com Paín (1986) e Fernández<sup>3</sup> (1990), os fatores constitutivos da aprendizagem seriam: “*o corpo, o organismo, a inteligência e o desejo*”, ocupando cada uma um espaço fundamental na constituição do sujeito enquanto aprendente e ensinante.

O organismo, de ordem genética, serviria como uma base para a aprendizagem, onde fatores que possam ocorrer poderiam dificultar esse processo, porém não impedí-lo de acontecer, portanto não determinante, mas condicionante.

Segundo Paín (apud FERNANDEZ, 1990, p. 57):

O organismo poderia ser comparado a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas), capazes de registrar certo tipo de associações, de fluxos elétricos e reproduzi-los quando necessário.

O corpo traz consigo todas as marcas que o viver lhe imprimiu, quer sejam elas boas ou ruins, cada indivíduo constituirá sua imagem corporal em um processo contínuo e constante construindo e reconstruindo a si mesmo. Porém, o fator fundamental nesse processo diz respeito ao investimento deliberado do outro que desenvolveu vinculação com ele.

---

<sup>3</sup> Essas autoras procuram em seus escritos, refletir e pesquisar as razões da não-aprendizagem, a partir de uma concepção psicopedagógica.

O corpo traz na sua constituição muito do outro. Por ele podemos expressar-nos e perceber coisas, assim, a aprendizagem passa pelo corpo, significando e sendo significado.

Portanto, o organismo pode ser deficitário em sua estrutura e acarretar alguns fatores condicionantes, mas o que poderá impedir a aprendizagem será determinado pela leitura que esse sujeito construiu de si, do seu corpo ao longo de seu desenvolvimento. “O organismo transversalizado pela inteligência e o desejo, irá se mostrando em um corpo, e é deste modo que intervém na aprendizagem” (FERNÁNDEZ,1990, p.38).

A inteligência é entendida aqui, como possível de ser construída, portanto, não nascemos inteligentes, vamos nos constituindo capazes no decorrer do processo de desenvolvimento e de acordo com as vivências e desafios que nos são proporcionados. Logo, a inteligência, apesar de construída, é apenas um dos elementos estruturais necessários para que ocorra a aprendizagem e está intimamente ligada ao desejo, organismo e corpo. Portanto o que poderia ser um fator preocupante seria a maneira de operar com essa inteligência e a inclinação para a utilização de maneira única e rígida

Mas, a via ou eixo que permeia todos esses elementos e que confere significação subjetiva e simbólica a eles, sem dúvidas é o desejo. Desejo esse primeiramente deliberado e significado pelo olhar do outro, que lança o sujeito como desejante também, de algo que lhe falta, que lhe é desconhecido. “Enquanto a inteligência se propõe a apropriar-se do objeto conhecendo-o, generalizando-o, incluindo-o em uma classificação, o desejo se propõe a apropriar-se do objeto representando-o”. (FERNÁNDEZ,1990, p.48).

Sendo o desejo instituído pela falta, seria ele o responsável pela busca da possibilidade de representação daquilo que escapa à linguagem, estando sempre em construção. Ou seja, a possibilidade de representação do que foi comunicado pela via da linguagem e sua imprevisibilidade, nunca se dará na totalidade. Sendo da ordem simbólica, portanto, é sempre algo parcial e singular, ou seja, de cada sujeito.

Em uma relação de alteridade entre educador e educando, sempre se produzirá um estranhamento do outro em busca de sua representação. Representação que sempre será parcial, uma vez que, essa relação está permeada pela linguagem e seu caráter provisório. Portanto o saber, não pode ser comunicável na sua totalidade. Sempre será parcial construindo-se e desconstruindo-se pela via da pergunta, do estranhamento, diferentemente da concepção de aprendizagem enraizada nos modelos escolares, decorrente da reprodução de um conhecimento. Tais modelos, ao enfatizar a norma e apontar o déficit daqueles que não acompanham o estabelecido, não abrem espaço para um questionamento sobre a própria posição, o próprio fazer, sobre seus modos de educar.

Para Carvalho (2008), todas as crianças ao nascerem trazem consigo estruturas neurobiológicas para aprender e assim o farão, a despeito de limitações, construídas socialmente pela falta ou insuficiência de oportunidades. Apontamos nesse sentido, que não se delimitam aqui, o que e como cada sujeito irá aprender, dependendo a aprendizagem daquilo que pôde ser representado do ensinado, a partir do encontro que se constituiu entre o educador e o educando.

Faz-se importante pensar em como articular essa energia pulsional que motiva o ser humano a aprender com as práticas pedagógicas. Isso implicaria conceber um espaço educativo capaz de incentivar e sustentar as diversidades subjetivas que nos constituem, desenvolvendo nos sujeitos a capacidade reflexiva e crítica sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que o cerca.

Para Pacheco (2008, p. 8):

A diferença é normal, não é deficiente. A sociedade é formada por identidades plurais, particulares, especificidades. Anormal é pautar o trabalho escolar pela igualdade. Deficientes são as práticas escolares que se baseiam no pressuposto de que somos todos iguais, que tornam homogêneo o que é diverso, mascarando ou negando as diferenças.

Parece-me mais pertinente que se reflita não apenas sobre a condição normal/anormal, igual/diferente, mas de que lugar essas conceituações são

enunciadas. Esses conceitos não se mostram como contrapontos, mas parecem se interligarem de modo de ser distintos para se auto-sustentarem um criando ao outro, concomitantemente, não como avessos, mas como partícipes desde a existência do outro.

Quando instituímos verdades absolutas que reivindicam a igualdade, não permitimos que as diferenças apareçam, elas tornam-se intoleráveis. Deixamos assim de reconhecer nossa condição humana de seres de linguagem, que se diferenciam na ordem simbólica e, portanto, iguais na diferença.

Para Skliar (2003, p.196):

Porque as mudanças educativas nos olham, e ao olhar-nos encontram só a metástase de leis, de textos, de currículos, de didáticas de dinâmicas. Mas nem uma palavra sobre as representações como olhares. Mas nem uma palavra sobre a metamorfose das identidades. Mas nem uma palavra sobre a vibração com o outro. As mudanças têm sido, então, a burocratização do outro, sua inclusão curricular, seu dia no calendário, seu folclore, seu exotismo, sua pura biodiversidade.

Não se trata de reinventar ou deletar conceitos, mas sim de se permitir um novo olhar ao que já está dado. Um olhar diferente ao mesmo, enunciá-lo de outro lugar e construir a partir daí. Conseguir buscar outros sentidos ao que já está dado, produzir um estranhamento do conhecido para novamente conhecê-lo, assim em contínuo.

O que talvez dificulte tanto suportar o outro enquanto diferente, seja o que dele fala de mim. O quanto ele apresenta daquilo que não quero que apareça, desacomodando todo alinhamento, me fazendo buscar o já conhecido e organizado. O desestruturado assusta, confronta, gera conflito naquilo que consideramos certezas que nos asseguram. Entretanto a vida é cheia de imprevisibilidades e incertezas.

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).

Construindo uma relação com a educação escolar, poderíamos pensar que nunca seria possível dar conta de colocar em linguagem tudo o que se refere ao outro. Nesse sentido a educação escolar, precisaria revisitar suas estruturas e práticas pedagógicas fundantes, refletindo sobre o conhecido e o novo, sobre o que já se sabe e o que falta saber, traçando trajetórias que também se reconstruirão ao longo do percurso.

Se pudermos incluir nas tentativas de estabelecimento de laço ao outro a dimensão do equívoco, do ruído, da incomunicabilidade, o campo amplo da escolarização se verá enriquecido pelo reconhecimento da diferença. (RICKES, 2006, p. 52).

Uma educação que se queira inclusiva precisaria pensar no outro, considerando que sempre haverá algo no discurso de não comunicável, concebendo a possibilidade de lidarmos com essa falta e procurarmos afastar do contexto educativo a necessidade da totalidade. A totalidade é um fantasma que está a procura da verdade única para explicar as situações ambíguas, paradoxais e diferentes que ocorrem na prática em sala de aula. Talvez aí possamos conceber práticas pedagógicas para os sujeitos, livre de certas imagens e significações prévias que insistem na repetição do mesmo enquanto molde, possibilitando que cada sujeito possa criar seu estilo e sentido para as coisas e situações da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se pense nos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o ponto fundamental que marcou a trajetória deste trabalho foi o de pensar no contexto escolar, considerando que há algo da ordem do singular que se faz presente nos sujeitos e pensando a aprendizagem pelo viés da constituição das subjetividades. Afirmou-se que o atual modelo de educação escolarizada vigente em nosso país, ainda está pautado no resultado e na norma. Entretanto, uma escola para todos não pode conceber a diferença como relacionada a um parâmetro de normalidade, mas apenas enquanto estruturante de cada sujeito e emergente nos encontros.

A escola moderna passa a ser um lugar de circulação social, caracterizando-se em um espaço de educação formal, mas também como significante cultural de um tempo e espaço organizado para crianças/adolescentes. Estar freqüentando a escola confere valor social aos sujeitos. Possibilita a passagem de uma enunciação social, que nomeia a diferença enquanto anormalidade assumindo, no mínimo, o lugar pertencente de ser aluno. Segundo Kupfer (2001, p.91):

Aposta-se no poder subjetivante dos diferentes discursos que são postos em circulação, no interior do campo social, com o intuito de assegurar, sustentar ou modelar lugares sociais para as crianças, levando em conta que, neste sentido, o discurso (ou discursos) em torno do escolar são particularmente poderosos.

Pensando nessa perspectiva, poderíamos concluir que todas as crianças e adolescentes deveriam estar freqüentando os espaços escolares independentemente de suas especificidades, pois no mínimo estariam garantindo um lugar significado socialmente de crianças e adolescentes. Porém, na prática, ainda assistimos um sistema educacional desprovido de capacidade em lidar com as singularidades, com a incompletude, incapaz de reconhecer a imprevisibilidade humana e as lacunas fundantes da linguagem que permeiam as relações.

Bossa (2002) entende que o fracasso escolar decorre de um modelo educacional histórico que desconsidera as diferenças humanas, principalmente nos

aspectos da aprendizagem, procurando manter todos os alunos dentro de um padrão uniforme, preservando uma metodologia pedagógica que se mostra falida, não compreendendo a complexidade da constituição dos sujeitos:

Constatamos que o campo das dificuldades escolares é marcado por concepções que sempre privilegiaram um aspecto do ser humano, desconsiderando a complexidade que a questão impõe. Verificamos que, em momentos distintos, prevaleceram concepções médicas, psicométricas e sociopolíticas [...] o que importa não é considerar apenas o potencial intelectual demonstrado pelo sujeito no momento do exame, mas também o potencial que possui e não pode usar. (p.55)

Frente a tal desafio, fica-nos à questão: seria então de se pensar que nem todos os indivíduos estariam preparados para freqüentar os espaços escolares, diante de tal realidade, ou existiria uma escola capaz de dar conta da multiplicidade das singularidades?

Retomemos então os aspectos fundamentais do presente trabalho, considerando as dimensões referentes à diferença produzida no encontro do eu (e meus outros) com o outro (e seus outros). Assim, o que poderíamos dizer, que para além das demandas institucionais e políticas (sem menosprezar sua importância), na tentativa de uma aproximação entre psicanálise e educação, o ato de educar está enredado nas relações de alteridade que se estabelecem ou não no dia-a-dia.

Como essas relações são sustentadas pela linguagem, não podem ser enunciadas de antemão e nem lhes cabem sentidos pré-fixados. A complexidade humana e a variedade de significantes e significados que se produzem no encontro com o outro, nos coloca em um lugar de não saber sobre esse outro, uma vez que o acesso ao todo é impossível, pelas ambigüidades constitutivas das subjetividades que não nos possibilitam totalizar o saber.

Ninguém pode ocupar o lugar de saber absoluto, reconhecer essa impossibilidade poderia ser uma “brecha” para abrir caminhos aos sujeitos para reconhecerem a diferença como organizadora e produtora de cada história.

O desejo impulsiona o saber, bem como, nos convoca a lidar com as tensões geradas pelo que escapa à representação. O processo de ensino e de

aprendizagem não poderia estar voltado meramente à aquisição de conhecimento de maneira linear. É emergente pensar no processo de (des)construção que os sujeitos realizam ao aprender e ensinar. Para que o educando se pense dentro daquilo que está aprendendo.

Há uma história do sujeito, um imaginário que está implicado, quando esses sujeitos são confrontados com conhecimentos que podem colocar em dúvida as maneiras de ver, pensar e entender o mundo e a si mesmo. Propiciar aos sujeitos a reflexão sobre as diferentes perspectivas de construção de um conhecimento oportuniza-os se reconhecerem enquanto ser singular, constituído pelo social e produtor de diferença.

Ao chegar à escola, as crianças e adolescentes se fazem estrangeiros, na medida em que, saem do familiar, lançando-se às fronteiras não explícitas do desconhecido. Assim, tanto os educadores, quanto os educandos estarão transitando nas (im)possibilidades do encontro, nesse campo estrangeiro do não saber sobre o outro.

Talvez a preocupação maior ao pensarmos nas instituições escolares não deveria ser assegurar a permanência dos diferentes indivíduos em determinados espaços. Seria preciso refletir sobre as relações que se estabelecem em seus interiores, sobre como são enunciadas, colocadas, sentidas e significadas as diferenças constitutivas de cada sujeito.

Uma escola que pense a inclusão poderia proporcionar espaços de escuta e compartilhamentos entre os educadores, procurando os significantes que o encontro com as crianças e adolescentes produz. Concebendo as diferenças que emergem desses encontros enquanto possibilidades, não como barreiras.

Assim, podemos, nas relações que se constituem no cotidiano escolar, criar possibilidades de escutar o outro na medida em que consideramos a ordem do não representável. O desafio de ensinar e aprender implica o reconhecimento do outro em sua alteridade. Implica dar lugar à diferença pelas brechas do estranhamento, do não saber e da pergunta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin 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.
- BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre. Artmed, 2002.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre. Mediação, 2008.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o Futuro**. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001.
- PACHECO, José. Série não rima com inclusão. **Revista Pátio**: Educação Infantil, Porto Alegre, Ano VI, n.16, p. 6-9, março/junho. 2008.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- RICKES, Simone Moschen. Educação e Inclusão: nós (im)possíveis. In: BAPTISTA, Claudio Roberto *et al.* **Inclusão e Escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre. Mediação, 2006.
- 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.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990