

Alteridade e deficiência na educação: Uma revisão de literatura

Alterity and disability in education: A literature review

Alteridad y discapacidad en la Educación: Una revisión de la literatura

Recebido: 11/08/2025 | Revisado: 20/08/2025 | Aceitado: 21/08/2025 | Publicado: 23/08/2025

Juliana Soares Laudelino Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3246-4083>

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

E-mail: julianalaudelino@gmail.com

Nadja Maria Vieira da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9526-7474>

Universidade Federal de Alagoas, Brasil

E-mail: nadja.silva@ip.ufal.br

Resumo

Relatamos neste manuscrito uma revisão da literatura procurou analisar o conceito de alteridade utilizado em pesquisas o campo da Psicologia e Educação. Nesta iniciativa refletimos sobre implicações da popularização de formas de interpretar a deficiência para a vida de pessoas que com ela convivem. Observamos, ao longo da história, que muitas dessas interpretações originaram matrizes que ainda sustentam práticas de exclusão e silenciamento das diferenças nos espaços educativos. Destacamos lacunas nos documentos reguladores da proposta pedagógica de inclusão quanto ao enfoque nos processos comunicativos, enquanto parâmetro teórico metodológico necessário para o atendimento apropriado à diversidade humana e promoção de justiça social nos cenários educacionais. Com essa justificativa, focalizamos concepções de alteridade utilizados em pesquisas que investigam a interação e comunicação com pessoas que convivem com alguma deficiência. O objetivo dessa revisão foi apontar características do conceito de alteridade e destacar condutas metodológicas para a investigação desse fenômeno e implicações do conhecimento produzido para práticas educacionais. A nossa expectativa foi ratificar o potencial da alteridade para ensejar o exercício ético da comunicação em cenários educacionais. As buscas por artigos foram realizadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos da CAPES e PePSIC, Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, selecionamos dez artigos considerados mais relevantes. Na análise desses textos visualizamos diferentes nuances no conceito de alteridade, que ora reproduzem lógicas exclucentes, ora propõem encontros pautados na escuta e exercício da ética. Como conclusão argumentamos sobre a apropriação da definição de alteridade como processo mediado pela linguagem.

Palavras-chave: Alteridade; Deficiência; Comunicação; Inclusão; Equidade; Ensino e Aprendizagem.

Abstract

We report in this manuscript a literature review aimed at analyzing the concept of alterity used in research within the fields of Psychology and Education. In this endeavor, we reflect on the implications of the popularization of ways of interpreting disability for the lives of those who experience it. Historically, we have observed that many of these interpretations have given rise to frameworks that still sustain practices of exclusion and the silencing of differences in educational settings. We highlight gaps in the regulatory documents of pedagogical proposals for inclusion regarding the focus on communicative processes, understood as a necessary theoretical and methodological parameter for appropriately addressing human diversity and promoting social justice in educational contexts. Based on this premise, we focused on conceptions of alterity used in research that investigates interaction and communication with people who live with some form of disability. The objective of this review was to identify the characteristics of the concept of alterity and to highlight methodological approaches for investigating this phenomenon, as well as the implications of the knowledge produced for educational practices. Our expectation was to reaffirm the potential of alterity to foster the ethical exercise of communication in educational settings. Searches for articles were carried out in the SciELO, CAPES Journals Portal, and PePSIC databases. After applying inclusion and exclusion criteria, we selected ten articles considered the most relevant. In analyzing these texts, we observed different nuances in the concept of alterity—sometimes reproducing exclusionary logics, and at other times proposing encounters grounded in listening and the practice of ethics. In conclusion, we argue for the appropriation of the definition of alterity as a process mediated by language.

Keywords: Alterity; Disability; Communication; Inclusion; Equity; Teaching and Learning.

Resumen

En este manuscrito presentamos una revisión de la literatura cuyo objetivo fue analizar el concepto de alteridad utilizado en investigaciones en los campos de la Psicología y la Educación. En esta iniciativa reflexionamos sobre las implicaciones de la popularización de formas de interpretar la discapacidad para la vida de las personas que conviven con ella. A lo largo de la historia, hemos observado que muchas de estas interpretaciones dieron origen a marcos que aún sostienen prácticas de exclusión y silenciamiento de las diferencias en los espacios educativos. Señalamos vacíos en los documentos reguladores de la propuesta pedagógica de inclusión en lo que respecta al enfoque en los procesos comunicativos, entendidos como un parámetro teórico-metodológico necesario para la atención adecuada a la diversidad humana y la promoción de la justicia social en los escenarios educativos. Con esta justificación, nos centramos en concepciones de alteridad utilizadas en investigaciones que indagan sobre la interacción y la comunicación con personas que conviven con alguna discapacidad. El objetivo de esta revisión fue identificar las características del concepto de alteridad y destacar enfoques metodológicos para la investigación de este fenómeno, así como las implicaciones del conocimiento producido para las prácticas educativas. Nuestra expectativa fue reafirmar el potencial de la alteridad para propiciar el ejercicio ético de la comunicación en escenarios educativos. La búsqueda de artículos se realizó en las bases de datos SciELO, Portal de Periódicos de la CAPES y PePSIC. Tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión, seleccionamos diez artículos considerados los más relevantes. En el análisis de estos textos, visualizamos diferentes matices en el concepto de alteridad, que a veces reproducen lógicas excluyentes y otras veces proponen encuentros basados en la escucha y en el ejercicio de la ética. Como conclusión, argumentamos a favor de la apropiación de la definición de alteridad como un proceso mediado por el lenguaje.

Palabras clave: Alteridad; Discapacidad; Comunicación; Inclusión; Equidade; Enseñanza y Aprendizaje.

1. Introdução: Breve retrospectiva de matrizes interpretativas para a deficiência

Somos inclinados a atribuir grande peso ao predomínio de certas concepções de deficiência em diferentes períodos históricos, as quais são refletidas nas proposições de serviços institucionais voltados para pessoas que vivem nessa condição, dentre os quais destacamos os serviços educacionais. Sousa (2016) observou que as concepções de deficiência, configuram-se como discursos “predominantes” em determinadas épocas que podem ser considerados matrizes interpretativas. Para o autor, matrizes interpretativas são “modalidades relativamente estáveis e organizadas de pensamento ancoradas em concepções de homem, de mundo e de sociedade que organizam a atividade social, reconhecem e qualificam necessidades, e admitem formas de satisfazê-las, em função de seus afins” (Sousa, 2016, p. 12-13).

Ancorado nessa definição, ele destaca uma trajetória histórica de matrizes interpretativas da deficiência, que impactaram na convivência social das pessoas que se enquadram nessa condição. A primeira matriz interpretativa para a deficiência foi observada na Grécia antiga (século XII a. C. ao século VII a. C), quando se adotou a *subsistência e sobrevivência* como parâmetros relevantes para a vida humana naquela época, caracterizada pelo domínio do pensamento mítico. Decorre da valorização ao sobrenatural e ao mistério, a crença de que a beleza e o vigor físico eram fundamentais para a sobrevivência humana.

Nessa época, o mito de *Hefestos* – deus do fogo - embasava a forma do olhar para pessoas com deficiência. Conta uma das versões da Ilíada e da Odisseia, que *Hefestos* era filho de Hera e, por ter nascido disforme e ostentando uma aparência grotesca, sua mãe, envergonhada por sua condição física, arremessou-o ao mar, a fim de que ficasse eternamente nos abismos. Essa matriz interpretativa teve efeito duradouro, considerando-se que Grécia foi o berço da civilização ocidental.

Efeitos dessa forma de pensar alcançam o período clássico (século VI a. C. ao ano 322. a. C.), quando a matriz de interpretação era baseada na *visão de sociedade ideal e no aproveitamento instrumental da pessoa*. Neste período, destacam-se os pensamentos filosóficos de Platão, Sócrates e Aristóteles, ainda sob a influência mítica grega, mas não alicerçados pela crença, e sim pela razão. A sociedade defendida por Aristóteles era voltada ao homem virtuoso, caracterizado pela vida social. Sem espaço para pessoas com deficiência, defendia-se nessa sociedade que “deve haver uma lei que proíba alimentar toda criança disforme” (Aristóteles, 1988, p.138 Apud Sousa, 2016; p. 20).

Na idade média (os séculos IV ao XIV), a matriz predominante na foi da *deficiência como fenômeno espiritual*. Esse período foi marcado pela queda do Império Romano, em razão das invasões bárbaras e abriu o espaço para que a Igreja cristã

atuasse como responsável exclusiva pela educação e cultura, impedindo a hegemonia da filosofia grega que vigorava até então. O período Medieval, se caracterizou por um crescimento urbano intenso e rápido, de forma que não houve tempo necessário para a edificação de infraestruturas necessárias para prover esse crescimento.

Os efeitos desse desequilíbrio foi a eclosão de epidemias (pestes, gripe, difteria), que acometeram as populações urbanas e deixaram grandes sequelas nos sobreviventes. A leitura desse cenário social foi orientada pelos dogmas religiosos sustentados no domínio da igreja, que explicava, por exemplo, que as doenças graves, deficiências físicas e as más formações congênitas eram sinais da ira do Deus católico. Em outros termos, os efeitos dessa matriz interpretativa foi uma abordagem supersticiosa da deficiência; a explicação para uma vida nessa condição, era os desígnios divinos.

Entre os séculos XV e XVIII, a hegemonia da Igreja foi interrompida pelo advento da ciência moderna. A matriz interpretativa para a deficiência dessa época foi *a concepção de Normalidade*, ancorada em parâmetros médicos e orgânicos. A interrupção, tanto do pensamento mítico, quanto da espiritualidade defendida pela Igreja foi marcada, sobretudo, pelo racionalismo cartesiano que, ao longo do século XVII, alimentou a evolução do conhecimento humano por meio da medicina, da técnica e da manufatura. Nesse cenário, despontam-se explicações sobre os fatores naturais como causas da deficiência, que passa a ser abordada como um ‘problema’ médico e não moral ou sobrenatural.

1.1 Efeitos das Matrizes interpretativas da deficiência nos cenários educacionais

Uma análise ampla da história das propostas pedagógicas voltadas para as pessoas com deficiência que, diga-se de passagem, são marcadas por ineficiências e frustração permite-nos capturar efeitos da trajetória dessas matrizes interpretativas. Nas diferentes

propostas pedagógicas que desfilaram na história da educação para pessoas com deficiência, cada uma tecida com argumentos que plantaram ideais de satisfação às necessidades educacionais dessa população, incidem aspectos que levaram à situação de exclusão social das pessoas com deficiência que persiste até hoje, apesar dos esforços conjuntos, de governo e sociedade civil.

Foi com o ideal combater a exclusão social e atender as necessidades especiais de educação que testemunhamos o predomínio dos centros de reabilitação e escolas especiais, numa época em que se acreditava que as pessoas com deficiência não podiam acompanhar as atividades curriculares previstas para as escolas comuns. Todavia, em decorrência de movimentos políticos da sociedade civil, que saíram em defesa das pessoas com deficiência, ascende-se entre os cidadãos, questionamentos sobre os prejuízos humanos decorrentes da segregação social, eminentemente praticada nos serviços educacionais exercidos nos centros de reabilitação.

Na nossa avaliação, não se atentou para as matrizes interpretativas da deficiência ou para a concepção de deficiência subjacente ao desenho desses serviços. Pois não é difícil para se reconhecer que os centros de reabilitação pressupõem a matriz da *sociedade ideal e aproveitamento instrumental da pessoa*. Isto é, nesses centros, considera-se que as pessoas com deficiência são incapacitadas para uma convivência social ampla; não conseguem o engajamento requisitado nos setores produtivos da sociedade. O sentido de educação preconizado nos centros de reabilitação é a oferta de espaço de convívio como atitude de humanitária, para superar problemas da consciência moral da sociedade. Todavia, nesses centros não se investem efetivamente no desenvolvimento humano e social dos educandos.

Surge, então, a proposta de integração, que consistia em criar espaços dentro das escolas comuns destinados, com especificidade, para as pessoas com deficiência. As chamadas classes especiais dentro das escolas comuns, configuravam-se como estágios preparatórios, na expectativa de que os alunos com deficiência fossem normalizados. Entretanto, mais uma vez, o suposto ideal dessa proposta se vê ineficiente, pois partiu de pressuposto inconsistente, ou até mesmo equivocado: a normalização das pessoas com deficiência; isto é, esperava-se que, com treinamentos eficientes, os alunos enquadrados nessa condição, poderiam alcançar o mesmo desempenho que as crianças sem deficiência nas atividades pedagógicas.

A realidade, não correspondeu a essa expectativa; as classes especiais, perderam o seu caráter temporário, de degrau para integração. A segregação perdurou, agora com caráter emocional ainda mais acirrado, considerando-se a aproximação e a convivência discriminatória em capazes e incapazes de aprender. Resume-se que o princípio da normalização, matriz interpretativa para deficiência predominante entre séculos XV e XVIII, quando a hegemonia da Igreja foi interrompida pelo advento da ciência moderna, não funcionou e a inadequação da oferta de serviços educacionais para essa população não foi superada com as estratégias da proposta pedagógica da integração.

Na década de 90 do século XX, mais precisamente, entre 1994 e 1996, as pessoas com deficiências são envolvidas nas discussões sobre a inclusão educacional. A declaração de Salamanca é o seu marco documental, a partir do qual, em nível internacional, as escolas passam a refletir sobre a necessidade de adequação de infraestruturas de natureza variada (arquitetônica, recursos humanos, política, pedagógica etc.), para atender à diversidade de condições para aprendizagem que os seres humanos podem apresentar. Testemunhamos uma época de predomínio de discussões sobre políticas para o respeito ao direito universal à educação de qualidade. O governo do Brasil não ficou de fora desse movimento político e reconhecemos, desde 1996, a educação inclusiva como orientação pedagógica oficial de nosso país.

Não é o nosso interesse aqui, esgotar a apresentação dos pormenores de cada uma dessas orientações pedagógicas para educação de pessoas com deficiência, nem mesmo da proposta de inclusão, considerando-se sua vigência atual. De forma mais ampla, lançamo-nos à provocação de análise crítica sobre a ineficiência das diferentes propostas, com vistas ao insustentável prolongamento do descumprimento da segurança e regularidade da oferta de serviços educacionais público e de qualidade para cidadãos que convivem com a deficiência e que buscam esses serviços.

Ao que se refere a matriz interpretativa da deficiência, na proposta pedagógica de inclusão visualizamos nuances da *visão de sociedade ideal e aproveitamento instrumental da pessoa*. Não são ignoradas inúmeras críticas e queixas de pessoas com deficiência, educadores e famílias envolvidas que denunciam ineficiências dos serviços educacionais que se apresentam sob essa orientação pedagógica. Reconhecemos alguns avanços: a exigência para a adequação dos espaços físicos, das atitudes e das práticas sociais planejadas como vetores de mudanças na sociedade, de forma a favorecer a convivência com pessoas com deficiências. A sociedade ideal é aquela que pensa na existência de pessoas com deficiência e se prepara para atender as suas necessidades e para promover o seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, acusamos a necessidade de atuação em algumas lacunas que tem fragilizado o sonho da inclusão educacional das pessoas com deficiência. Mas, de que lacunas estamos falando?

Avaliamos que uma nuance da matriz interpretativa da sociedade ideal e aproveitamento instrumental da pessoa, refletida na proposta pedagógica da inclusão é a hipervalorização da técnica em preterimento da ética, como pressuposto para o atendimento à diversidade. Sousa (2016) comenta que, no Brasil, a Lei de Cotas para as pessoas com deficiência (Lei nº 8.213/91) é considerado um valioso instrumento de gestão da diversidade, pois tornou obrigatória a inserção de pessoas com deficiência no campo organizacional/trabalho, tanto no setor privado, quanto no serviço público.

Uma analogia dessa gestão é possível, quando falamos da inclusão de pessoas nas escolas, visto que é regida por um conjunto amplo de documentos, entre eles a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (nº 13.146, de 6 de julho de 2015) também conhecida como estatuto da pessoa com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) os quais, argumentamos, privilegiam aspectos técnicos (acessibilidade, melhorias arquitetônicas, recursos metodológicos, arranjos educacionais, etc.) e ensejam carências para o sonho da efetividade da educação e da sociedade inclusivas. Em sua análise da proposta de inclusão, Sousa (2016), indicou o âmbito das carências que intencionamos relevar. Para ele, a efetividade da proposta de inclusão

“demandará longos e contínuos esforços das pessoas com deficiência, das entidades e organismos representativos, dos Organismos Internacionais e da Sociedade como um todo, senão uma ampliação desta matriz – inclusão – *por meio de um olhar crítico da alteridade e responsabilidade pelo ‘outro’...*” (Sousa, 2016, p. 26; grifo adicionado).

Diante do percurso histórico apresentado, constatamos que, embora as propostas pedagógicas tenham se transformado ao longo do tempo, persistem lacunas fundamentais que fragilizam a efetividade da inclusão educacional. Tais lacunas não se restringem a aspectos técnicos ou estruturais, mas tocam dimensões relacionais e éticas que permanecem inexploradas, especialmente no que tange às experiências de convivência entre pessoas com e sem deficiência no ambiente escolar.

Essa constatação nos convoca a uma mudança de enfoque: da ênfase quase exclusiva na acessibilidade e normalização, para uma atenção mais sensível às experiências humanas concretas, que se constroem nas interações cotidianas mediadas pela linguagem. Nesse sentido, para mobilizarmos o fortalecimento da proposta pedagógica da inclusão, precisamos de um maior empenho para buscar por explicações para seus aspectos que têm sido preteridos para teorização e investigação empírica, como o exercício de alteridade, relações interpessoais e solidariedade ética, que permanecem ainda ignorados, enfraquecendo, dessa forma, o potencial efetivo dessa proposta.

1.2 A Regulamentação da Educação Inclusiva

a) *Sobre o predomínio do enfoque na técnica e ausência do enfoque nas relações interpessoais nos cenários educacionais*

Nas últimas décadas, a valorização da diversidade como razão para a inclusão social vem sendo percebidas no Brasil e no mundo como pavilhões de luta importantes. Um movimento por parte de diversos órgãos tem sido realizado com o intuito de difundir os ideais de uma sociedade que inclui. Baseados em um discurso a favor do respeito às diferenças pelos grupos sociais minoritários, esses órgãos impulsionaram a admissão de legislações e políticas públicas que regulamentam a inclusão em diferentes setores da sociedade.

A educação é um desses setores e, por meio de um projeto a favor da inclusão, assegura-se acesso à escola por todas as pessoas, sendo esse um aspecto relevante para que a equidade seja cumprida, com a redução das injustiças sociais promotoras da exclusão de grupos minoritários. A proposta pedagógica da inclusão, na sua versão atual, resulta de uma série de políticas públicas e movimentos sociais. O caminho percorrido até aqui foi possibilitado por acontecimentos internacionais que nortearam as conquistas em diferentes campos para as pessoas que convivem com deficiência.

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 foi o primeiro documento que fez referência à educação com direito de toda pessoa, independentemente de nacionalidade, cor, sexo, religião e tendência política. Logo, deixa claro que todos, indistintamente, têm direito à educação, independentemente de conviver ou não com alguma deficiência, uma vez que todas as pessoas possuem características e interesses individuais, o que tornam os processos na aprendizagem únicos. Trata-se, todavia, de um texto de referência ética e não se constitui como uma lei. Mas devido a sua relevância, a comunidade nacional e internacional o adotou guia para tomada decisões importantes.

A conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais: acesso e qualidade, ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, foi outro acontecimento relevante para a proposta de inclusão no cenário internacional. Na ocasião, os delegados representantes dos 92 governos e de 25 organizações internacionais reafirmaram, por meio de um documento denominado *Declaração de Salamanca*, o compromisso com a educação para todos através de um ordenamento de ações que preconizam os encaminhamentos educativos com ênfase na educação inclusiva. A legislação trata de princípios, políticas e práticas das “necessidades educativas especiais”, traz orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em educação inclusiva que deve ser assegurada através de elementos técnicos como “currículos, arranjos educacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994).

No Brasil, os princípios norteadores para políticas e práticas para a inclusão educacional definidos em Salamanca foram juridicamente considerados na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB 9394/96) (Brasil, 1996), aprovada em 20 de dezembro de 1996. Criada com base na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que reafirma o direito à educação desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) até o ensino superior, a LDB/96, alinha esses princípios com atualizações discutidas em Salamanca, sobre o combate à discriminação de grupos minoritários em cenários educacionais.

A LDB (1996) estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado como um agente provedor da educação escolar pública, determinando suas responsabilidades em cooperação com a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. Estabelece ainda uma gestão democrática do ensino público e uma progressiva autonomia pedagógica e administrativa da gestão financeira das unidades escolares.

Em relação aos estudantes com deficiência, essa legislação estabelece que os sistemas de ensino assegurem condições para a chegada e permanência desses educandos nas escolas. Nesta determinação, são apontados elementos específicos como currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, para atender às “necessidades educativas especiais”. Além de profissionais qualificados para atendimento especializado, que sejam capacitados para a integração desses alunos nas classes comuns.

Uma das políticas públicas voltada para melhorias na Educação é o *Plano Nacional da Educação/PNE*, instituído pela Lei nº 13.005/2014. Também ancorado na Constituição de 1988 e na LDB/96, este plano determina dez diretrizes que devem guiar a educação brasileira, vinte metas para serem desempenhadas na vigência e estratégias para a política educacional entre o período de 2014 a 2024, em regime de colaboração entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Entre seus objetivos e metas, o plano estabelece a garantia da oferta de educação inclusiva e veda a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência. No entanto, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação indica a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar.

Para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência na escola, entre outros indicadores relevantes, o PNE (2014) ressalta a necessidade da adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, recursos pedagógicos, professores capacitados, disponibilidade de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei nº 13.146/2015), também conhecida por *Estatuto da Pessoa com Deficiência* está em vigor desde 2016, com o intuito de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos, garantias e liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, objetivando a cidadania e inclusão social. No que diz respeito a educação, a lei estabelece esse direito e, para melhor aproveitamento, considera a necessidade da educação inclusiva, ou seja, com equidade e acessibilidade, a participação de pessoas com deficiências deve ser garantida em todos os níveis de ensino da escola regular, seja pública ou privada.

Ao poder público, conforme o art. 28 da LBI, cabe assegurar a educação inclusiva. Esta deve ser promovida por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade para todos os estudantes, além de inovação nos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

A própria lei reconhece que apenas mudanças legais podem se configurar insuficientes para garantir o acesso a uma educação inclusiva. Isso se confirma quando o texto prevê, por exemplo, situações de escolas particulares cobrarem valores adicionais nas mensalidades e anuidades dos estudantes com deficiência. Com o intuito de vedar práticas como essa, a LBI estabelece a aplicação de sanções para quem negar ou dificultar o acesso de estudantes com deficiência às vagas destinadas a si, como multa e reclusão.

Uma análise dos documentos regulamentadores da educação inclusiva no Brasil permite a constatação do predomínio de atenção para aspectos técnicos necessários à viabilidade da inclusão educacional. Os documentos que aqui referimos, por

exemplo, são uníssonos em apontar a promoção da acessibilidade para a pessoa com deficiência relacionada com melhorias arquitetônicas e com a oferta de material didático adaptado, assim como professores especializados e capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Acusamos, todavia, a inexpressividade desses textos quanto às questões relativas às relações interpessoais e comunicação. Não há nesses documentos qualquer análise estimativa ou orientação sobre especificidade das assimetrias esperadas no exercício de comunicação e alteridade, quando se tem em perspectiva a convivência das pessoas com a deficiência com aquelas que estão fora dessa condição.

Devido a inexpressividade dos documentos regulamentadores da inclusão educacional sobre os aspectos da comunicação, relações interpessoais e alteridade avaliamos que, embora esta proposta pedagógica tenha avançado em alguns aspectos técnicos da acessibilidade, há ainda lacunas que comprometem o respeito pleno aos direitos humanos e à dignidade da pessoa que convive com uma deficiência uma vez que ela pode experimentar assimetria nos processos comunicativos. Acusamos que o predomínio do enfoque técnico para a acessibilidade educacional tem provocado o preterimento de discussões sobre a ética e responsabilidade social para com a pessoa com deficiência nos cenários educacionais.

b) As implicações da ausência de atenção sobre a alteridade para proposição de atividade pedagógica promotora de equidade em cenários educacionais e alinhada com um modelo social de deficiência

Advogamos a construção de uma cultura escolar inclusiva, como aquela que respeita as diferenças e promove a equidade através de ações pedagógicas, objetivando a reversão dos índices de exclusão ainda proeminentes em nossa sociedade. Argumentamos que o desenvolvimento dessa cultura pressupõe a constante reflexão e investimento tanto conceptual quanto operacional sobre o papel das relações interpessoais e dos processos comunicativos para o alcance da equidade, considerando-se tratar-se também da igualdade na oportunidade de acesso, de permanência e resultados, com o propósito de estabelecer um sistema de ensino de qualidade para todas as pessoas.

A equidade é teorizada como ação de justiça (RAWLS, 2003) fundamental para uma sociedade democrática, que respeita as diferenças. No âmbito da Educação, as discussões sobre equidade voltam-se para a garantia da inserção de pessoas menos favorecidas nas escolas. Na presente pesquisa, argumentamos que a comunicação, mediadora das relações interpessoais pressupõe processos através dos quais a alteridade é exercida e, nos casos de pessoas que convivem com deficiência, esses processos ensejam relações de assimetria de valores, interesses e oportunidades.

A falta de atenção na pedagogia de orientação inclusiva para com especificidades nos processos comunicativos que mediem a relação entre conviver ou não com uma deficiência pode representar entraves para equidade em cenários educacionais. Alertamos para os casos de intimidação e discriminação que podem ser experimentados em diferentes graus de discernimento e explicitação, os quais podem assumir caráter de impedimento para acessar oportunidades. Não se trata aqui, como ação reabilitadora, do uso de plataformas tecnológicas para decodificar significados e estabelecer uma correspondência biunívoca. Falamos de implicações do olhar da pessoa sem deficiência sobre a condição das pessoas que convivem com a deficiência. Pressupomos, por exemplo, sobre o papel do conhecimento sobre a experiência da deficiência produzido por pessoas que estão fora dessa condição. Alertamos que essa é uma arena da qual não se pode alienar a voz própria dessa condição e, por essa razão, faz-se necessário que os processos comunicativos sejam exercidos na sua finalidade de promoção de desenvolvimento humano (vigotski, 1934; bakhtin, 1965; vieira, 2016; 2020). O reconhecimento dos efeitos das diferenças nos processos comunicativos que suportam as atividades pedagógicas é aspecto muito mais abrangente e relevante para proteger a dignidade, em suas nuances e singularidades. A vivência da equidade, depende dessa proteção.

Nessa perspectiva, o modelo social de deficiência pode subsidiar com explicações que servem de justificativas para a atenção necessária às relações interpessoais, processos comunicativos e alteridade, que temos relevado nesta pesquisa.

Conforme Carvalho (2004, p. 185) o modelo social defende que “a deficiência não é em atributo do indivíduo e sim um resultado da interação entre suas características pessoais e as condições da sociedade em que vive”. Esta concepção se opõe ao modelo médico, no qual “a ênfase fica na patologia e nos agentes mórbidos, podendo ser sintetizado em etiologia/patologia/manifestação” (Becker, Anselmo 2020, p. 22).

A falta de proteção à dignidade para as pessoas que convivem com deficiência durante assimetria nos processos comunicativos pode se revelar como uma condição imposta pelo ambiente sociocultural. Tratamos aqui da transversalidade de concepções históricas da deficiência, que podem emergir em diálogos durante atividades pedagógicas, por exemplo, caracterizando, dessa forma, uma força impeditiva ao desenvolvimento humano da pessoa com deficiência em cenários educacionais.

Chegamos, então, ao ponto de discernimento que nos motivou à realização de uma revisão da literatura com foco no conceito de alteridade. Nesta iniciativa refletimos sobre implicações da popularização de formas de interpretar a deficiência para a vida de pessoas que com ela convivem. Em síntese, o aspecto que privilegiamos e definimos como objeto de investigação apontar características do conceito de alteridade e destacar condutas metodológicas para a investigação desse fenômeno e implicações do conhecimento produzido para práticas educacionais. São as relações de alteridade com pessoas que convivem com alguma deficiência em cenários educacionais. A finalidade dessa revisão foi apontar características desse conceito e destacar condutas metodológicas com ele relacionadas, as quais são exercidas em pesquisas na Psicologia, sejam teóricas ou de campo.

1.3 Alteridade e Deficiência: Uma revisão da literatura

Nas últimas décadas, a literatura científica tem se dedicado a explicar a alteridade e apontá-la como aspecto relevante para promoção de relações humanas mais justas e inclusivas, destacando o papel das instituições educacionais nesse processo. Reforçamos aqui, que o conceito de alteridade é parâmetro relevante para discussões referentes à inclusão e à valorização das diversidades humanas, especialmente no âmbito educacional. Sobretudo, quando se trata das pessoas com deficiência, a função de alteridade assume uma dimensão ética e política significativa.

Empenhamo-nos aqui, para conhecer e sistematizar as principais abordagens e debates no entorno desse tema com vistas à visibilidade do entrelaçamento entre as diferentes concepções de alteridade, as abordagens metodológicas para sua investigação e a proposição de serviços educacionais relacionados com esse conhecimento. O objetivo dessa revisão foi apontar características do conceito de alteridade e destacar condutas metodológicas para a investigação desse fenômeno e implicações do conhecimento produzido para práticas educacionais.

2. Metodologia

Realizou-se uma pesquisa não experimental, de revisão bibliográfica sistemática integrativa (Crossetti, 2012) de natureza quantitativa em relação à quantidade de artigos selecionados e qualitativa em relação à discussão sobre os artigos (Pereira et al., 2018).

As publicações aqui consideradas foram levantadas a partir das seguintes bases de dados virtuais: *Scielo*, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação (CAPES/MEC); e no portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC).

As razões para a escolha dessas bases foram o alto nível que detêm, quanto referência da ciência no Brasil e por serem de acesso aberto. Para uma primeira seleção de artigos nessas bases utilizamos como descritores as seguintes combinações de palavras: “Alteridade e deficiência”; “Alteridade e Educação”; “Alteridade e relações interpessoais”;

“Alteridade e desenvolvimento humano”. Avaliamos que esses descritores circunscreveram, de maneira abrangente, o tema aqui discutido. Além disso, observamos estrategicamente a presença dessas palavras nos títulos das publicações, no resumo e nas palavras-chaves.

Com o objetivo de alinhar os resultados da busca com os interesses da pesquisa, utilizamos alguns critérios de inclusão, a saber: i) apenas artigos científicos completos, teóricos ou pesquisa de campo, disponíveis gratuitamente para análise; ii) apenas os escritos em língua portuguesa e publicados na área da Psicologia e da Educação. Esses critérios resultaram em 378 produções, ao todo, nas três bases de dados (49 na *Scielo* e 329 na CAPES; a PePsic não indicou resultados).

Posteriormente, iniciamos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos, com a perspectiva de encontrar aqueles que tratassesem do conceito de alteridade como ponto central das discussões. Após a leitura dos itens supracitados nos artigos levantados, a partir dos critérios adotados, foram excluídas 355 publicações, restando 23 produções (16 na base de dados da CAPES e sete, *Scielo*). Os critérios adotados para a exclusão foram os seguintes: i) produções que não indicavam a centralidade do foco na alteridade; ii) publicações duplicadas.

Das 23 produções que restaram, selecionamos para a consulta e escrita deste estudo aquelas que foram indicadas pelo *Google* como as de maior impacto em outros pesquisadores (mais referenciadas e citadas). Dessa forma, trabalhamos com o total de dez artigos, os estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 1 – Estruturação de artigos utilizados nesta análise sistemática da literatura

AUTORES	TÍTULO	ANO	OBJETIVO	METODOLOGIA	CONCEITO DE ALTERIDADE
Bentes; Hayashi	Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos	2016	Analizar as mudanças diacrônicas no INES desde sua fundação até o século XXI.	Análise documental.	Relacional-dialógico. Alteridade é a inclusão do <i>outro deficiente</i> no meio com a aceitação de suas diferenças como características próprias, e não como elementos a serem corrigidos ou ignorados.
Cenci; Casagrande	Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt	2018	Indagar sobre o lugar do outro na educação por meio da discussão do conceito de Alteridade em Hannah Arendt.	Revisão teórica – narrativa.	Alteridade como aniquilação do outro (negação de si mesmo); alteridade como condição humana paradoxal de igualdade e singularidades.
Bentes; Silva; Hayashi	Normalidade, diversidade e diferença: como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade?	2016	Discutir identidade e alteridade de pessoas com deficiência a partir dos conceitos de normalidade, diversidade e diferença.	Revisão narrativa.	m.q. Bentes; Hayashi (2016).
Farinon	Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade	2018	Fundamentar e justificar a alteridade como um princípio ético.	Revisão narrativa.	Alteridade é princípio ético de fazer justiça perante as diferenças do outro, seguindo os preceitos de incomparabilidade, identidade dinâmica e terceiro incluído.
Flickinger	Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural	2018	Destacar a alteridade como diretriz pedagógica para o convívio com a multiculturalidade na educação.	Revisão narrativa.	Alteridade é uma experiência social que se dá por meio da intersubjetividade, e pode gerar, sobre o outro, de quem ele é exótico ou estranho.
Hilgert; Fische	Educação estética, cinema e alteridade	2016	Discutir as relações entre educação e alteridade por meio de uma pesquisa com estudantes universitários estrangeiros no debate sobre filmes brasileiros.	Relato de experiência.	Alteridade é um deslocamento de si para o outro; é estar, ao mesmo tempo, dentro e fora do <i>eu</i> .
Martino; Marques	A comunicação como ética da alteridade: pensando o conceito com Levinas	2019	Compreender a comunicação como ação ética em conjunto com a teoria da alteridade de Levinas.	Revisão narrativa.	A alteridade se garante por meio da comunicação como forma de validação mútua dos outros.
Ross	A linguagem e o nascimento do outro: contribuições para a formação do professor	2018	Explicitar como a linguagem constitui o ser humano, a percepção de si e do outro.	Revisão narrativa.	Alteridade se dá por meio da apreensão de si, e do outro, através da assimilação da linguagem.
Schaffer	Escrita e alteridade: um texto em viagem-enigma	2013	Tratar da experiência da escrita como um sistema de desejo de escrita que vise à alteridade do sujeito.	Relato de experiência.	Alteridade é se constitui por meio da linguagem na medida em que é possível identificar os desvios presentes na subjetivação.
Skliar	A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade	1999	Abordar a questão da alteridade deficiente em relação as múltiplas formas de invenção e de exclusão que produz a normalidade no mundo atual.	Revisão narrativa.	Alteridade é uma invenção constituída a partir da eugenia no sentido de justificar a exclusão social das diferenças.

Fonte: Elaborado pelos Autores.

3. Resultados e Discussão

A partir da análise de diferentes referenciais teóricos, identificamos e discutimos os principais sentidos atribuídos à alteridade, considerando distintas abordagens filosóficas, educacionais e psicossociais. Discriminamos na apresentação dos resultados a) comentários sobre a negociação de sentidos em artigos que problematizaram aspectos e desafios na conceituação da alteridade e b) comentários sobre artigos que privilegiaram o foco em relatos sobre a experiência de alteridade, preterindo esclarecimentos sobre como se a concebe para sugerir sua expressão singular no encontro com as diferenças.

a) *Conceitos de Alteridade: Alcances E Inconsistências*

Diferentes autores, com distintas visões de mundo, em diferentes épocas discutiram a presença das pessoas com deficiência nas sociedades. Aqui, elencamos algumas dessas reflexões buscando melhor interpretar o sentido da palavra *alteridade* e o que ela significa quando *o outro* em questão é uma pessoa com deficiência.

Em seu artigo, Skliar (1999) discutiu a alteridade como uma forma de produção do outro a partir do viés da normalidade. O autor estabelece, de antemão, a consolidação histórica de padronizações humanas, *o normal*, que serviram – e ainda servem – como centro de referência para as representações das identidades. Nesse sentido, o estabelecimento de uma referência significa que características humanas que não estão ali delineadas compõem, imediatamente, uma *outridão* secundarizada na vida social.

Com reconhecida ênfase crítica, na opinião de Skliar (1999) o outro [deficiente] é, antes de tudo, uma invenção que finda na exclusão social justificada, ao construir, por meio de conceitos e pactos sociais a ideia de que os *outros* são diferentes – e na diferença reside a falta, a deficiência, a ausência de algo essencial para se alcançar a condição humana normal. Para o autor, os dados de exclusão social são facilmente justificáveis, e pulverizam-se nas mais diversas instâncias da vida social e cotidiana: “a lista da alteridade excluída é cada vez mais extensa, inacabável, majoritária. A alteridade resulta de uma produção histórica e linguística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos” (Skliar, 1999, p. 18).

A exclusão aqui descrita envolve uma complexidade histórica. Importante lembrar que o lugar dispensado às diferenças foi diverso – tanto por período histórico, quanto por local, quanto por característica de diferenças. Seja por questões de gênero, raça, classe, sexualidade ou deficiências, por exemplo, cada uma dessas cortes foram significadas e sofreram exclusão de diferentes formas, ainda que resultante de um mesmo *status quo* eugenista.

Skliar (1999) aponta, inclusive, para uma lógica de exclusão/inclusão, em que há a recepção do outro a partir de uma *aproximação educativa*. Como dito antes, a alteridade, nesse sentido, implica que o outro é porque possui características dissonantes da normalidade. Aproximar-se dele de forma educativa, implica, pois, uma aproximação corretiva: a alteridade demanda da sociedade dos normais um processo de normalização. As deficiências constituem “a matriz representacional, a raiz do significado identitário, a fonte única de caracterização – biológica – desses outros” (p. 20). Sendo assim, é a presença de uma lesão, a ausência de uma função motora ou de um membro, ou uma alteração morfofisiológica no cérebro que servem de matéria prima para toda constituição identitária de uma pessoa com deficiência nesse meio.

Bentes e Hayashi (2018) seguem as ideias de Skliar (1999) ao apontar a inclusão social de pessoas com deficiência a partir de uma lógica institucional que reifica suas possibilidades de subjetivação e identificação. Para os autores, “as *atitudes normalizadoras* são de massacrar, dominar, classificar patologicamente o “outro”, assumindo a cura como objetivo principal no tratamento do indivíduo” (p. 853, grifo dos autores). Em seu artigo, analisam a história do Instituto Nacional de Surdos (INES) por meio de categorias de análise que buscam identificar o tratamento dispensado a pessoas com deficiência ao longo do tempo – aqui, em especial, de pessoas surdas. Assim, fazem uso dos conceitos de *normalidade*, *diversidade* e *alteridade* para localizar a representação da pessoa surda pela história do instituto. Isso também é feito em um artigo consecutivo desses

autores, com a colaboração de um terceiro (Bentes; Silva & Hayashi, 2018) e, portanto, serão analisados conjuntamente, com referências devidas às suas contribuições particulares.

O conceito de normalidade elaborado nos dois artigos assemelha-se ao já apresentado por Skliar (1999), sendo este, inclusive, uma referência aos autores: a normalidade pressupõe a construção de um modelo humano por meio de comensuras diversas e, por conseguinte, a existência de desviantes da norma aos quais deve-se dispensar um trato corretivo, colonizador, baseado no modelo eugenista que fundamentou a consolidação do capitalismo no século XIX (Bentes; Hayashi 2018; Bentes; Silva & Hayashi, 2018).

Há também consonância entre esses três trabalhos quanto ao conceito de *diversidade*. Tal perspectiva indica que esse discurso age como forma de ocultação das diferenças, na medida em que propaga a ideia de que todos são iguais, que têm os mesmos direitos e, aparentemente, as mesmas capacidades. Ora, podemos identificar, já de antemão, um equívoco; o que nos mostra a história é que os direitos das pessoas com deficiência são resultado de muita movimentação política e social, assim como a manutenção desses direitos demanda, desse e de outros grupos sociais, igual movimentação e resistência.

Isso vale, no mesmo percurso histórico, para as outras diferenças – de gênero, raça, classe, idade, sexualidade etc. Nesse sentido, o discurso mercadológico faz uso massivo da ideia de diversidade como igualdade, pondo as diferenças humanas como residuais, como elementos que devem ser ignorados sob a pecha de incluir essas pessoas. “Cria-se um faz de conta de igualdade e de aceitação de um grupo inferiorizado e submisso ao domínio de um grupo dominante e controlador” (Bentes; Silva & Hayashi, 2018, p. 3). Em outras palavras, o discurso da diversidade parece indicar que, ao se olhar para as diferenças entre as pessoas, não é possível incluí-las; se a palavra de ordem for de inclusão, é necessário ignorar as diferenças.

Pode-se dizer que as principais características da diversidade são a ocultação do processo de dominação ou violência, com um discurso de reconhecimento e valorização das diferenças entre as pessoas, suspendendo a atitude anterior de normalização dos indivíduos (Bentes & Hayashi, 2018, p. 854).

Por fim, o terceiro conceito trabalhado pelos autores supracitados é o de *alteridade*. Para Skliar (1999), alteridade já aparece como uma condição: as pessoas com deficiência são dotadas de uma alteridade que é (como dito anteriormente), inventada com a finalidade de justificar uma exclusão. Já aqui, para os dois artigos analisados (Bentes; Hayashi 2018; Bentes; Silva & Hayashi, 2018), a alteridade aparece como uma perspectiva política; seria a compreensão das singularidades humanas *com as suas diferenças*, sem que haja na diferença uma exclusão, uma correção ou apagamento. Em ambos os textos os autores defendem o discurso da alteridade como uma ética da inclusão de pessoas com deficiência seguindo princípios filosóficos advindos de Mikhail Bakhtin, Martin Buber e Emmanuel Levinas.

Nessa perspectiva, a relação do *eu* com o *outro* envolve dialogicidade e estar *com* o outro na relação assimilando-o como pessoa humana, com singularidade e particularidades. É inherentemente o que compõe o *eu*, quando “a alteridade se materializa no diálogo, quando ocorre entrelaçamento de vozes” (Bentes; Silva & Hayashi, 2018, p. 15). Em outras palavras, ao pensar sobre o *eu*, a pessoa está, imediatamente, preservando a existência de um *outro* com o qual ela se relaciona por meio da alteridade, o que significa dizer que para que o primeiro possa existir, a existência do segundo deve ser garantida.

Outros artigos que selecionamos para esta análise trazem também a perspectiva da alteridade como um princípio ético. Farinon (2018) toma por base Levinas e Amartya Sen (economista e filósofo indiano) para construir sua tese, entendendo a ética como a forma das práticas humanas para com o outro diferente. Tal proposta se constitui, com foco, como uma categoria para a análise da educação, e outros conceitos vão, assim, se constituindo: proximidade, responsabilidade, justiça, sensibilidade, razoabilidade e fecundidade. Ainda que não seja a finalidade discorrer sobre todos esses conceitos, alguns deles serão necessários à nossa análise mais adiante.

Um outro artigo, de Martino e Marques (2019), seguindo também Levinas, tratam da alteridade por meio da comunicação. Os autores comentam que não há, em Levinas, apontamentos claros da comunicação como um conceito central e, portanto, trabalham na construção de uma perspectiva *com* o autor, e não *a partir* dele. Dessa forma, propõe a comunicação como uma forma de compartilhamento, de abertura – ou seja, de *interlocução* em detrimento apenas da *informação*. Assim, a comunicação como ética se constitui: “(a) como gesto de abertura de si e hospitalidade para o outro; (b) a responsabilidade diante do outro, construída na resposta à interpelação de seu rosto; (c) como espaço de presença do rosto como ponto inicial da comunicação” (p. 24).

Tal processo, seja para Farinon (2018), seja para Martino e Marques (2019), envolve a consideração da *justiça*. Aqui, mais uma vez, encontramos o elemento da institucionalização das relações humanas: a justiça, em sua forma doutrinária, produz métricas humanas por meio das quais afere as condutas humanas. Nessa abordagem a justiça deve agir a partir de três preceitos: a incomparabilidade, a identidade dinâmica e o terceiro incluído. Sobre incomparabilidade, o autor indica a discordância ética na noção de haver elementos uniformizadores quando se trata de justiça, no sentido de que a doutrina se constitui de normas pré-estabelecidas (por um grupo social privilegiado) e vale para encapsular todas as situações que necessitem da justiça. Nesse sentido, “a incomparabilidade levanta a questão sobre como, por exemplo, a inclusão pode fazer justiça às especificidades de cada um” (p. 209).

A *identidade dinâmica*, segundo preceito, é sugerida como contraposição à *identidade plástica* a que o sujeito, sob julgamento dessa justiça dada a comensurabilidades, é submetido: “é como se uma máscara encobrisse toda possível riqueza constitutiva de alguém e se tornasse critério de identidade, somente pelo fato pertencer a um local ou grupo” (Farinon, 2018, p. 209). Por fim, o terceiro preceito, *terceiro incluído*, é trazido como resultado da incomparabilidade e da identidade dinâmica, e diz respeito à validação da presença dos diferentes em conjunto, como o conceito de alteridade “segundo o qual me é dado o direito de me constituir como outro e indica a obrigação ética de respeito a tal direito” (p. 210).

Enquanto Farinon (2018) estrutura sua tese da alteridade como princípio ético por meio do preceito de justiça – de fazer justiça ao outro e à sua identidade –, Martino e Marques incorporam (2019) a esse caminho a comunicação:

O compartilhar encontra, na diferença com a alteridade, sua possibilidade de existência: no momento em que se direciona para um outro diferente de si mesmo, abre-se a possibilidade de uma comunicação. O processo, no entanto, está longe de qualquer simplicidade: a existência da diferença não pressupõe, por si mesma, a noção de um processo de comunicação (Martino & Marques, 2019, p. 27).

A comunicação, portanto, é aquilo que favorece a recepção do outro no meio. Ross (2018, p. 235), ao articular a alteridade com a experiência da linguagem, complementa:

Com a linguagem, o homem obtém o mínimo de estabilidade psíquico-emocional para superar o estado de natureza e estabelecer acordos, em favor do benefício de si e do grupo. Com a linguagem, a deficiência é deslocada do corpo individual para o corpo social. A pessoa é erigida à condição de semelhante ao outro membro do grupo.

Comunicação e linguagem são parte da ação ética de responsabilidade para com o outro, e, por que não, uma forma de fazer justiça, como disse Farinon (2018), à sua presença. Martino e Marques (2019) chamam atenção ao fato de que é possível não haver comunicação quando se está diante do outro, e a isso vale lembrar do que trouxe Skliar (1999): a existência de uma alteridade não indica, necessariamente, a sua inclusão plena, a aceitação de si e suas diferenças como próprias; a alteridade pode muito bem indicar o reconhecimento do *outro* como não normal, não racional, não útil ou passível de correções.

Martino e Marques (2019) indicam que é possível, diante do outro, tornar o encontro apenas “utilitário”, fazendo uso de uma comunicação apenas prática e superficial, que não tem condições de gerar aquilo que Farinon (2018) nomeou de *proximidade*. Aqui, proximidade é algo que se alcança na medida em que há uma forma recíproca de justiça, quando *eu* e o *outro* se experimentam mutuamente, com justiça às diferenças por meio da incomparabilidade.

Introduzimos aqui, um outro artigo selecionado em nossa análise, escrito por Flickinger (2018). Assim como Farinon (2018), Flickinger reflete sobre o conceito de alteridade no contexto da educação e a define como uma experiência social, com foco privilegiado nas vivências da interpessoalidade na prática pedagógica. Dessa forma, ele faz coro, ainda que não diretamente, ao sentido que temos encontrado aqui acerca de sua dimensão ética. Esse autor chama atenção para algo que já havia sido apontado por outros anteriormente (Skliar, 1999; Farinon, 2018; Martino; Marques, 2019): que pode não haver uma relação de proximidade e confirmação no encontro ou contato com o outro.

Assim, estruturam-se três possibilidades de relações interpessoais: as desinteressadas, as intencionais e as abertas. Na primeira delas, não há estabelecimento de vínculo social entre as pessoas da relação, e, para o autor, não cabe aqui indicar haver uma alteridade: “quem não se interessa pelo outro não entra em relação com ele.” (Flickinger, 2018, p. 139). Na segunda, quando há intenção, as relações são travadas a partir de um objetivo específico – não há, nesse encontro, abertura para o outro, reciprocidade, validação; há tão somente a instrumentalização do encontro para que se satisfaça os interesses presentes. Por fim, numa relação interpessoal aberta, emerge a alteridade, como um encontro existencial entre ambas as pessoas ali envolvidas. Nas palavras do autor, é

a percepção do outro como *alter de mim mesmo* [...] e aborda pelo menos três aspectos: tenho aí o *outro* na medida em que ele vem ao meu encontro como *outro de mim mesmo*; esse seu *vir ao meu encontro* obriga-me a *tomar posição* frente a ele; e esta reação me leva a *responder* suas perguntas, a aceitar, portanto, uma determinada *responsabilidade* em relação a ele (Flickinger, 2018, p. 139, grifo do autor).

Cenci e Casagrande (2018), apoiando-se em Hannah Arendt, concebem a alteridade por duas perspectivas: como anulação do outro e como reconhecimento e validação do outro. A primeira perspectiva se fundamenta na obra *Eichmann em Jerusalém*, na qual Arendt acompanha e retrata o julgamento de Adolf Eichmann, ex-tenente-coronel do exército nazista, responsável por processos logísticos referentes ao holocausto judeu.

Nessa primeira análise, a Arendt desenvolve o seu famoso conceito de *banalidade do mal*; para ela, o mal é banal na medida em que só é possível por meio da ignorância humana. Essa visão é ainda hoje questionada e refutada por outros filósofos e cientistas políticos, especialmente em sua conclusão de não haver, em Eichmann, um elemento ideológico, apenas um burocrata repleto de banalidades e ignorâncias.

Para as autoras do artigo (Cenci & Casagrande, 2018), essa forma de alteridade, da anulação do outro, ocorre como ausência de empatia, de uma dificuldade em “colocar-se no lugar do outro”. Acontece que a pluralidade, para Arendt, é uma forte característica da condição humana; nesse sentido, as autoras indicam que a negação do outro é uma forma de ignorância paradoxal, no sentido de que, quando ignoro ou nego o outro, rejeito, por extensão, a pluralidade humana que ele representa e, por conseguinte, nego a mim mesmo.

Essa perspectiva parece contradizer posições dos autores que temos visto até então, especialmente no que diz respeito às ideias eugenistas de *normalidade* (Bentes; Hayashi, 2018; Bentes; Silva & Hayashi, 2018; Skliar, 1999), em que aqueles ditos normais construíam e reforçavam (e ainda constroem e reforçam) as mensurações de normalidade como forma de manter estabelecido o seu *status quo*, e o fazem por meio da exclusão ou de uma inclusão corretiva – e não apenas como um acontecimento individual, resultante de ignorância pessoal ou coletiva.

Além disso, há em Hannah Arendt uma forte defesa dos conceitos de liberdade e democracia na forma de diversidade social. Essa posição leva-nos a pressuposição de que é por meio das individualidades que a alteridade se manifesta, todavia, implicada na intersubjetividade visto “ao fato de os homens serem ao mesmo tempo iguais, mas singulares em sua individualidade” (Cenci & Casagrande, 2018, p. 181), o que nos remonta ao discurso de diversidade como um risco de apagamento das diferenças, como já defendido por autores anteriores.

Uma segunda forma de alteridade, discutida por Cenci e Casagrande (2018), deriva da análise da obra *A Condição Humana*, de Arendt datado de 1958. Aqui, a alteridade diz respeito à construção humana de forma coletiva a partir da ideia de vida ativa dos homens. Em síntese, a Arendt comprehende que há na pessoa humana a capacidade de ação sobre o mundo de forma tanto à sua manutenção biológica quanto à produção de elementos intersubjetivos e enriquecedores da experiência humana, assim como de elementos com longa duração voltados à artificialidade da experiência.

A condição humana é, nesse sentido, a presença no mundo e a sua relação com a vivência dele – que pode ocorrer das mais diversas formas, a depender da ação. Mas, outra vez, parece-nos haver uma forte tendência para a ação humana individualizada: as autoras pouco trabalham a dimensão da coletividade presente nessas ações, ou efeitos de aspectos ideológicos, que levam a exclusão social, por exemplo. Nessa leitura, Arendt dota, aparentemente, todas as pessoas humanas da mesma capacidade de ação, o que parece inconcebível.

Finalizamos a apreciação dos esforços dos autores para definir alteridade com a impressão de que se trata de um fenômeno multifacetado. Por essa razão, que quando abordada no contexto da convivência com a deficiência, os autores precisaram se ancorar em outros conceitos como normalidade, justiça e comunicação (Bentes; Hayashi, 2018; Bentes; Silva & Hayashi, 2018; Skliar, 1999). Por outro lado, na pressuposição de uma necessidade de conceituá-la, os autores incorreram em imagens de lógicas, que por vezes engessaram processos da natureza humana que se configuram exclusivamente no fenômeno do encontro. Cabe aqui uma avaliação sobre as características necessárias aos algoritmos ativados na produção de conhecimento científico quando sua missão for definir a alteridade emergente nos cenários humanamente povoados. Essa avaliação é necessária considerando que, a alteridade é uma função humana reconhecida, embora sua definição seja uma tarefa desafiadora.

b) Implicações Metodológicas para Reconhecimento da Alteridade como Espaço para Solidariedade e Ética na Comunicação

Outros artigos que encontramos com nossos filtros nos trazem, para além da discussão conceitual sobre alteridade, relatos de experiência que expressam como a presença do outro faz emergir reflexões pessoais e íntimas, ou grupais e debatidas. Hilgert e Fischer (2016) convidaram estudantes estrangeiros de diversos países para assistirem e debaterem sobre filmes brasileiros entre eles. A ideia foi deixar os sentidos sobre aspectos da cultura nacional fluírem a partir desse filme. Aqui, o que mais chama a atenção é a posição de que a alteridade *somos nós*, brasileiros, sendo recepcionados como *outros* pelos estrangeiros e, por meio de suas impressões, somos assimilados, ou não.

Flickinger (2018) mencionou em seu artigo a ideia de que, ao entrar em contato com um outro diferente, é possível tê-lo como exótico ou estranho. O exótico é aquele que não se permite assimilar; ao entrar em contato com ele, emergem em nós perspectivas e emoções que não nos movem ao seu encontro. O estranho, por outro lado, provoca interesse por descobrir, de forma que a interpessoalidade se constrói pedindo para fazer sentido.

Hilgert e Fischer (2016) relatam que em várias das experiências proporcionadas com filmes brasileiros exibidos a alunos estrangeiros, a reação tem o elemento da moral como resposta: por que nos filmes exibidos não há uma lição de moral, um final em que os bandidos são punidos e os bons, recompensados? Essas questões versam em torno dos filmes *O homem que copiava*, de Jorge Furtado, *Durval Discos*, de Anna Muylaert, e *Carandiru*, de Héctor Babenco.

De formas distintas, esses dois filmes tratam de atos considerados criminosos (no sentido legal) e reprováveis (no sentido moral), seja de forma dramática, bem-humorada ou trágica. O que chama a atenção dos autores e a nossa, é a vivência dessa em alteridade, na qual “o processo de aproximação em direção ao outro não ocorre da mesma forma para todos os grupos e pessoas; são as rupturas em meio às recorrências que parecem construir, efetivamente, as relações de alteridade” (Hilgert & Fischer, 2016, p. 1255).

Um outro texto que reservamos para esta seção foi o artigo de Schaffer (2013). Partindo de uma epistemologia psicanalítica, a autora refletiu sobre o processo de escrita como forma de singularização e subjetivação. A autora defende que a experiência e a linguagem têm uma estreita relação, na qual a linguagem é transcendental: “mas como é possível ter-se experiência não de um objeto, mas da própria linguagem? Em que consiste uma experiência com a linguagem? Para começar, determinar que a experiência com a linguagem não é indivisa, é uma experiência cindida entre língua e discurso, potência e ato” (p. 524).

É nesse sentido que a linguagem, nesse seio psicanalítico, é a forma por meio da qual a pessoa humana se subjetiva. É dessa forma que a autora propõe o processo de escrita como forma de subjetivar-se: é o exercício da linguagem, da transposição da experiência em autoridade de si – e, de forma diferente de todos os outros autores que trabalhamos até então – de ser alteridade de si mesmo, que só é possível através de uma escrita fluida, que busca nos desvios a sua própria significação. Alteridade, aqui, é a constituição da subjetivação por meio dos desvios, sendo esses desvios aquilo que faz com que alguém possa conhecer elementos diferentes de sua própria experiência; A autora esclarece:

A viagem-enigma da escrita pode ser comparada a labirintos escriturais, como o feitio de uma dobra. É um escrever sobre o escrever, um reviramento sobre si mesmo, do próprio ato de escrever. Tal escrita convoca o leitor a participarativamente, na incessante construção do que está escrito, forma para o desencanto da presença entre sujeito-objeto, que permeia a noção de individualidade psicológica. Não é sempre que isto acontece; quando acontece, produz-se uma experiência e uma alteridade (Schaffer, 2013, p. 534).

4. Considerações Finais

A análise da literatura sobre o conceito de alteridade no campo das deficiências revelou uma tensão entre discursos que perpetuam práticas de exclusão e aqueles que propõem uma ética na relação com o outro. A apreciação geral dos conceitos, ratificam a interpretação de que a pessoa com deficiência é historicamente marcada por representações que a posicionam como desvio, ausência ou falta; discursos que reforçam a invisibilidade e o silenciamento desse outro, deslocando-o para as margens da vida social.

No entanto, também emergiram vozes que tensionam essa lógica excludente para proporem a alteridade como lugar para exercício da ética na comunicação. Autores como Skliar (1999) e Bentes (2016) contribuem para uma virada interpretativa, na qual a diferença deixa de ser um problema a ser corrigido e passa a ser um chamado ao encontro. Nessa perspectiva, ser com o outro implica reconhecer a incompletude do eu e a imprevisibilidade da relação, tal como destaca Levinas (2019), para quem a ética se inaugura no olhar e no acolhimento da alteridade.

A contribuição de Farinon (2018) ao trazer o debate sobre justiça e liberdade reforça a necessidade de se construir ambientes nos quais as pessoas com deficiência possam efetivamente participar da vida coletiva em condições de equidade. Assim, a alteridade se torna não apenas um conceito filosófico, mas uma exigência política e educacional.

No presente estudo, assumimos essa direção, na qual se circunscreve à experiência de alteridade a possibilidade da revisão ampla das imagens conceptuais históricas de incapacidade atribuída com nuances às pessoas que convivem com

alguma deficiência. Com mais especificidade, a nossa expectativa é esclarecer como essa dimensão política e ética nos cenários educacionais são amarradas à alteridade através dos processos comunicativos

Na iminência de finalizar a interpretação dos resultados da revisão que relatamos aqui, não menos importante é problematizar o momento da definição do fenômeno como requisito para o desenho da metodologia de uma pesquisa e, sobretudo, para a expectativa do consumo do conhecimento produzido nesses processos. Contextualmente, chamamos a atenção para o desafio enfrentado pelos autores que objetivaram definir a alteridade e, consequentemente, para os métodos de investigação que como vimos, foram predominantemente de revisão da literatura (ver quadro 1).

Por outro lado, parece não haver dúvidas acerca da efetividade desse fenômeno nas interações humanas, o que nos leva a pensar sobre a necessidade de diversificação de métodos para sua investigação, como possibilidade de uma atenção maior sobre a relação entre alteridade, comunicação, justiça e desenvolvimento humano para pessoas que convivem com alguma deficiência nos cenários educacionais concretos e específicos. A revisão que realizamos aponta para a importância de se escutar os sentidos que os próprios indivíduos atribuem às experiências de encontro e desencontro com a diferença, de forma a revelar a pluralidade de vozes e posições na alteridade com a deficiência em situações concretas.

Referências

- Bakhtin, M. (1993). *Toward a philosophy of the act* (M. Holquist & V. Liapunov, Eds.; V. Liapunov, Trans.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. (3ed.). Editora Martins Fontes.
- Bentes, J. A. O., & Hayashi, M. C. P. I. (2016). Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 21(67), 851–874. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216744>
- Bentes, J. A. O., Silva, H., & Hayashi, M. C. P. I. (2016). Normalidade, diversidade e diferença: como o corpo de pessoas com deficiência é visto na atualidade? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2), 795–816. <https://doi.org/10.21723/riaee.v11.n2.6763>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1991, 24 de julho). *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 25 jul. 1991.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2014, 25 de junho). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm
- Brasil. (2015, 6 de julho). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm
- Becker, C., & Anselmo, A. G. (2020). Modelo social na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Conhecimento Online*, 1, 90–108. <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.1854>
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: Com os pingos nos “is”*. Mediação.
- Cenci, A. V., & Casagrande, E. A. (2018). Alteridade, ação e educação em Hannah Arendt. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 172–191. <https://doi.org/10.1590/198053145327>
- Declaração de Salamanca. (1994, 7–10 de junho). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca, Espanha. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Faraco, C. A. (2003). *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Criar Edições.
- Farinon, M. J. (2018). Ética, justiça e educação sob o enfoque da alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 204–224. <https://doi.org/10.1590/198053145329>
- Flickinger, H. (2018). Educação e alteridade em contexto de sociedade multicultural. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 136–149. <https://doi.org/10.1590/198053145325>
- Hilgert, A. V., & Fischer, R. M. B. (2016). Educação estética, cinema e alteridade. *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1234–1257. <https://doi.org/10.1590/198053143679>
- Holquist, M. (1994). *Dialogismo: Bakhtin e seu mundo*. London: Routledge.

Martino, L. M. S., & Marques, A. C. S. (2019). A comunicação com ética da alteridade: Pensando o conceito com Lévinas. *Intercom*, 42(3), 21–40. <https://doi.org/10.1590/1809-5844201932>

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>

Rawls, J. (2003). *Justiça com equidade: Uma reformulação* (E. Kelly, Org.; C. Berliner, Trad.). Editora Martins Fontes.

Ross, P. R. (2018). A linguagem e o nascimento do outro: Contribuições para a formação do professor. *Educar em Revista*, 34(97), 233–248. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.55663>

Schaffer, M. (2013). Escrita e alteridade: Um texto em viagem-enigma. *Educação e Realidade*, 38(2), 521–537. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362013000200011>

Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados de normalidade. *Educação e Realidade*, 24(1), 15–32.

Serva, M., & Jaime Júnior, P. (1995). Observação participante e pesquisa em administração: Uma postura antropológica. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 64–79. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300007>

Sousa, C. M. (2016). *Direitos humanos: Uma questão de alteridade – A nova concepção de deficiência e os reflexos nos direitos e na invisibilidade social das pessoas com deficiência, um devir humano* (Monografia de graduação). Centro Universitário de Brasília.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de uma psicologia cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Editora Artmed.

Vieira, N. M. (2016). Ética e estética na produção de sentidos no começo da vida: Considerações sobre a simultaneidade do passado e futuro no presente. *Bakhtiniana*, 11(3), 174–195. <https://doi.org/10.1590/2176-457324003>

Vieira, N. M. (2020). Narratividade: Uma abordagem para prática e pesquisa em psicologia escolar crítica. In C. Marinho-Araújo & I. M. Sant'Ana (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (Vol. 2, pp. 55–72). Alínea.