UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

AMÓS SANTOS SILVA

# A FILOSOFIA DE JACQUES DERRIDA E SUAS IMPLICAÇÕES AO DEBATE EDUCATIVO SOBRE A INCLUSÃO

Caruaru
2019

AMÓS SANTOS SILVA

# A FILOSOFIA DE JACQUES DERRIDA E SUAS IMPLICAÇÕES AO DEBATE EDUCATIVO SOBRE A INCLUSÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, Centro acadêmico do agreste, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciando em Pedagogia.

**Orientadora**: Profª. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago.

Caruaru

2019

Catalogação na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

S586f Silva, Amós Santos.
A filosofia de Jacques Derrida e suas implicações ao debate educativo sobre a inclusão. / Amós Santos Silva. – 2019.
61 f. : 30 cm.

Orientadora: Maria Betânia do Nascimento Santiago.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2019.
Inclui Referências.

1. Inclusão. 2. Derrida, Jacques, 1930-. 3. Educação. 4. Filosofia. I. Santiago, Maria Betânia do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2019-082)

AMÓS SANTOS SILVA

# A FILOSOFIA DE JACQUES DERRIDA E SUAS IMPLICAÇÕES AO DEBATE EDUCATIVO SOBRE A INCLUSÃO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciando em Pedagogia.

Aprovada em: 26 / 06 / 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

_____

Profº. Dra. Maria Betânia do Nascimento Santiago (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profº. Dr. Nélio Vieira de Melo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profª. Dr. Sandro Guimarães de Salles (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus em quem creio e, para que a excelência do poder e da honra seja de Deus e não nossa, sabemos que em todos os momentos fomos até atribulados, mas pela infinita Graça d'Ele, jamais angustiados; perplexos, mas não desanimados, perseguidos, mas não desamparados.

Minha belíssima e paciente esposa, Mirelly/Lela, grato por tudo e te amo.

Minha querida e amada orientadora, Maria Betânia do Nascimento Santiago, a quem ouso chamar de "Diva", tenho apenas uma palavra para te dizer: Gratidão. Mas tem algo mais que preciso confessar: Após anos sendo estudante, quando tive aula pela primeira vez com a senhora no primeiro período do curso, me senti novamente como quando tinha treze anos de idade e estava na sétima série do ensino fundamental, na qual um professor, chamado Helder, me fez amar a disciplina de história e brotou em mim um ardor por viver e pertencer a essa belíssima profissão, a docência. Quando, com sua peculiar e incomparável elegância, a senhora me introduziu "nos/aos mundos da Filosofia", nunca pensei que sentiria novamente aquela alegria da adolescência e nem mesmo que a senhora possibilitaria a um rapaz, insensível e chato como eu, lembrar-se do menino que ficava ensaiando e encenando, junto com seu livro de história, dando aulas no meio das plantações de banana de seu pai.

Alegria vivida e revivida, um gozo agora reformulado, um amor a uma disciplina e a uma professora – Isso que a senhora me fez (re)viver, um retornar no bom e novo estilo nietzschiano de falar (Filósofo inclusive que conheci através da senhora). Porém, para mudarmos a *vibe* sentimental aqui e não perdermos o nível de cumplicidade e amizade: Por favor, seja minha Mãe Negra.

Agradeço à Rafa pelo notebook emprestado para as noites de escrita. Por fim, grato aos demais professores do curso, aos colegas graduandos, em especial à Fabiana e Péricles pelas "viagens nas conversas filosóficas".

Eu acredito no valor do livro, que mantém algo insubstituível, e na necessidade de lutar para garantir seu respeito.

O que não pode ser dito acima de tudo não deve ser silenciado, mas escrito.

Jacques Derrida

## RESUMO

Este trabalho monográfico investigou, a partir das tessituras teóricas do filósofo francês Jacques Derrida, as possíveis convergências e implicações desse pensamento para pensar a problemática educativa da inclusão. Para tanto, descreve os principais conceitos da filosofia derridiana – Desconstrução, *Différance*, Outro e Hospitalidade –, e, conjuntamente, relaciona as contribuições dessa filosofia, em suas pertinências para o debate educativo, à inclusão educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual demarcamos o procedimento de leitura/escrita desconstrutiva no caminho percorrido: Atento à linguagem dos textos, aos argumentos, as rasuras, as transições e movimentos do pensamento do autor, suas hesitações, paradoxos, aporias, e "inconsistências conceituais". As contribuições de Jacques Derrida marcam principalmente a necessidade de rompermos com sistemas conceituais fechados e enclausurados, que se estabelecem e confirmam suas estruturas centradas numa presença única e absoluta de, no caso da inclusão, pensar a diferença e o educar do "espectralizado enquanto deficiente". No debate acerca da diferença e do Outro, este último que resiste à sistematização e ao desejo totalizante do reconhecimento, Derrida nos mostra que é exatamente sobre essa impossível precisão conceitual acerca da ideia de diferença que nos faz refletir o neologismo do jogo da *différance*. Em suma, defendemos que o educar da inclusão não seja endereçado ao outro tematizado e circunscrito como "sendo deficiente", mas sim Outro que é *différance* – Educação que oferece hospitalidade incondicional ao Outro, não o moldando em nossa estrutura de formação e de escola, mas acolhe-o para além das "deficiências".



**Palavras-chave:** Jacques Derrida. Filosofia. Educação. Inclusão.

## ABSTRACT

This monographic work investigated, from the theoretical work of the French philosopher Jacques Derrida, the possible convergences and implications of his thought to think the educational problematic of inclusion. In order to do so, it describes the main concepts of Derrida's philosophy – Deconstruction, *Différance*, Other and Hospitality –, and, at the same time, relates the contributions of this philosophy, in its relevance to the educational field, to the inclusion problem. It is a bibliographical research in which we demarcate the procedure of deconstructive reading/writing on our research process: Attentive to the language of texts, arguments, erasures, transitions and movements of the author's thought, hesitations, paradoxes, aporias and "conceptual inconsistencies". Jacques Derrida's contributions mainly mark the need to break with closed and enclosed conceptual systems, which establish and confirm their structures centered on a single and absolute presence of, in the case of the inclusion problem, think the difference and educate the "spectralised disabled". In the debate about difference and the *Other*, the latter that resists systematization and the totalizing desire for recognition, Derrida shows us that it is precisely on this impossible conceptual precision about the idea of difference that makes us reflect the neologism of the game of différance. In the end, we argue that the education of inclusion shouldn't be addressed to the other thematized and circumscribed as "being deficient", but rather Other that is *différance* – Education that offers unconditional hospitality, not shaping it in our formation and school structure, but welcoming it beyond of "disabilities".



**Keywords:** Jacques Derrida. Philosophy. Education. Inclusion.

**SUMÁRIO**


**1 INTRODUÇÃO ..... 9**

**2 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA EM JACQUES DERRIDA ..... 16**

2.1 Desconstrução: Uma crítica ao sistema binário dos conceitos metafísicos ..... 18

2.2 *Différance*: O jogo insaciável das diferenças ..... 26

2.3 Hospitalidade: O acolhimento da alteridade ..... 32

**3 A FILOSOFIA DERRIDIANA E SUAS IMPLICAÇÕES AO DEBATE EDUCATIVO SOBRE A INCLUSÃO ..... 38**

3.1 Repensando a Educação Inclusiva pelos pressupostos da Desconstrução ..... 40

3.2 Por uma Educação Inclusiva nos *rastros da différance* ..... 44

3.3 A Hospitalidade *ao Outro* em tempos de inclusão educacional ..... 48

**4 CONCLUSÕES (IN)CONCLUSAS ..... 55**

**REFERÊNCIAS ..... 58**

# 1 INTRODUÇÃO

Mudanças sociais e educativas nos últimos anos deram lugar a um contexto marcado pela emergência de novos atores sociais, e, desta forma, colocam em evidência questões que fortificam o debate acerca da diferença, ganhando novos contornos e abrigando os múltiplos e distintos significados de "modos de ser" – expressão da singularidade do humano (SANTIAGO; RÖHR, 2017). Este caráter multifacetado da realidade humana nos convida – ou diríamos nos convoca – a uma ruptura com polarizações/binarismos de identificação, bem como, a darmos uma atenção especial à problemática da alteridade e de uma ética que faça justiça ao Outro, acima de tudo sendo capaz de acolhê-lo(s) (Ibidem, p. 71).

Nesse contexto, a temática da Inclusão obteve inúmeros avanços e transformações no que tange legislações, conceitos, teorizações, abordagens biológicas, etc., que apetecem a efetivação e convergência de melhorias no atendimento de crianças, adolescentes e jovens nos espaços sociais e educativos. Com a formulação e elaboração de leis, declarações e programas em prol da defesa da pessoa com deficiência[1], a educação inclusiva tornou-se uma das temáticas mais debatidas pelos variados órgãos da sociedade atual e pauta recorrente das agendas política, midiática e de investigação filosófica e científica.

No âmbito educacional, o debate que se desenha é que, conforme nos alerta Skliar (2003), podemos incorrer no risco de promulgarmos como mudança educativa uma "pedagogia das supostas diferenças" e da tolerância destas diferenças. Pedagogia que chama ao outro – em nossa discussão, a pessoa com deficiência – para uma relação escolar sem considerar as relações do Outro com outros, e assim produzir uma diversidade e uma alteridade que é pura exterioridade de nós mesmos, diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente. Esta "mudança educativa" aparece "[...] como uma reforma do mesmo, como uma reforma para nós mesmos. Olhando-nos, agora, com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem" (Ibidem, p. 39).

[1] Ainda que seja problematizada no decorrer do texto, usaremos esta nomenclatura que é mais corrente e aceita tanto pelas legislações que regem a temática da inclusão, quantos pelos pesquisadores e pela literatura especializada. No entanto, como afirma Sassaki (2003), começamos por deixar bem claro que jamais houve ou haverá um único termo correto, válido definitivamente em todos os tempos e espaços, ou seja, latitudinal e longitudinalmente. A razão disto reside no fato de que a cada época são utilizados termos cujo significado seja compatível com os valores vigentes em cada sociedade enquanto esta evolui em seu relacionamento com as pessoas que possuem este ou aquele tipo de deficiência.

Nesse cenário, ganha destaque o notório crescimento do interesse, por parte dos pesquisadores e intelectuais envolvidos na educação brasileira, com as obras do francês de descendência judaica Jacques Derrida (1930-2004), filósofo conhecido como o autor do *desconstrucionismo* e um dos principais representantes do conjunto de investigações filosóficas advindas dos pensadores franceses. Tal interesse pelas elaborações desse filósofo primariamente se deve a busca por novas formas de pensar a educação e os desafios que enfrentam as sociedades contemporâneas.

Ainda que não tenha dedicado suas reflexões diretamente as inquietações do debate educativo, ressaltamos que os escritos de Jacques Derrida podem nos ajudar a pensar caminhos para questionarmos a hipótese de educação construída e consolidada em apenas silenciar a(s) diferença(s), pedagogia de inclusão enquanto mera integração. Ou ainda, de uma educação que emudece o diferente, inclusão que busca "incluir" – significante de "normalizar" – e tomar o outro, no ponto de partida das ações educativas, como deficiente e, enquanto "aprisionado" nessa condição e com essa identificação[2], torná-lo semelhante, partindo assim da premissa de que todos são iguais e mais ainda de que a igualdade é um ideal a ser alcançado.

Pensemos assim, como proposição derridiana, em uma desconstrução do conceito de inclusão que podemos estar promulgando, examinando e reexaminando suposições que expressam nossas perspectivas e os conceitos que usamos e nossas intenções que impelem as ações educativas. Lembramos aqui da afirmação de Deleuze e Guattari (1992) quando os filósofos declaram que apesar de datados, assinados e batizados, os conceitos têm sua maneira de "não morrer" ao se submeterem as exigências de renovação, de substituição, de mutação.

As inquietações derridianas nos instigam para pensar uma educação que cintile acolher a alteridade e a heterogeneidade radical do Outro. Não outro tematizado e/ou circunscrito como "sendo deficiente", mas Outro que é multiplicidades de diferenças, que é *différance* (DERRIDA, 1991), e como tal "[...] Portanto, não se trata aqui de uma diferença constituída,

[2] Utilizamos inicialmente do termo *identificação* e não *identidade* da pessoa com deficiência (Ainda que se necessite de um exercício de desconstrução derridiana em ambos, o qual se discorreu ao tratarmos acerca da proposição de Derrida na *différance*), visto que recorro à compreensão de Placer (1998) ao externar que a palavra "*identificação*" pode ser mais fecundo para o debate. Isso dado que o termo "*identidade*" poderia remeter a algo concluído, unificado e substantivado, carregando assim a ideia de "*mesmidade*". Na *identificação* temos uma ação no próprio sufixo, expressando uma ideia "[...] aberta, que se desdobra incessantemente na serie ilimitada e superficial das identificações sem nenhuma ancoragem que a retenha, que se auto-alimenta em seu próprio devir" (PLACER, 2004, p. 144).

mas, antes de toda determinação de conteúdo, do movimento puro que produz a diferença" (DERRIDA, 1973, p. 77).

O filósofo francês também oferece uma discussão profícua no que tange a abertura e a hospitalidade oferecida ao Outro, dissertações fundamentais para o ambiente educativo. Derrida (2003), ao afirmar que na hospitalidade dada ao Outro este permanecendo enquanto ser-em-questão da questão, o acolhimento determina o "receber do não-eu", "do não-mesmo", apontando para a receptividade do receber como relação ética na qual abordar o Outro no discurso é acolher sua expressão em que ele ultrapassa a todo instante a ideia, o tema, o conceito e tudo que se poderia ter dele.

Assim, quiçá pareça nossa pretensão remeter a uma utopia inalcançável, uma Educação Inclusiva do Outro, intentamos assumir algumas contribuições da filosofia de Jacques Derrida para nos ajudar não na proposição de verdades e certezas sobre a temática em apreço, mas pelo contrário, visando "[...] propor exercícios de pensamento, exercícios que, por sua vez, nos façam pensar ainda mais. Exercícios de pensamento que implicam um devir, um processo, um movimento" (GALLO, 2008, p. 53).

E neste percurso enunciado de exercícios de pensamento advindos das leituras em Jacques Derrida, nos perpassam angústias, desejos, revoltas, aflições, "deficiências" físicas pessoais, correlações entre aprendizados, questionamentos e contribuições variadas que nos atravessam enquanto escrevemos este texto. Todas estas, ora advindas das vivências diárias com alunos autistas "incluídos" em uma escola na qual trabalhamos, ora que se agenciam às inquietudes provocadas pelas disciplinas de Teorias da Educação e Educação Especial ofertadas no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Dito isto, como não lembrar a tocante e belíssima assertiva de Deleuze e Guattari (2011) com relação à escrita, na qual de fato enquanto escrevíamos e escrevemos "[...] cada um de nós era vários, já era muita gente. [...] não somos mais nós mesmos [...] fomos ajudados, aspirados, multiplicados" (DELEUZE & GUATARRI, 2011, p. 17).

Neste caminho investigativo traçamos problematizações acerca do nosso objeto de pesquisa ao realizarmos um levantamento do Estado da arte acerca da temática. Percurso realizado para dizer o que é consenso sobre o assunto em debate e desenvolvermos uma capacidade analítica e comparativa no que tange o que estava sendo pesquisado, e, assim,

delimitarmos e expressarmos perspectivas outras para abordar a temática da inclusão na educação.

Procuramos embasar nossos estudos e nos aproximar do objeto da pesquisa através do levantamento das produções acerca das tessituras filosóficas propostas por Jacques Derrida. Fizemos, no estado da arte, um marco temporal de 2000 até 2017 para procura e análise dos trabalhos, entendendo que as produções do conhecimento na área, que tomam como base as obras do filósofo, foram sendo intensificadas parcialmente a partir dos anos 2000. As traduções em português dos livros do autor estudado e as obras centrais do pensamento do filósofo foram apresentadas ao público brasileiro depois da década de 1990 em diante. Com isso, pensamos que decorreu um tempo para que as mesmas fossem tomadas como possível referencial para o debate educativo e introduzidas nas produções acadêmicas.

Selecionamos para pesquisa e leitura os trabalhos alocados nos seguintes bancos de dados: Base de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); GT de Educação Especial (GT 15) e o GT de Filosofia da Educação (GT 17) das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); e no banco de dados da Scielo. Dada a escassez de trabalhos dentro da temática na Base de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ressaltamos ainda mais a necessidade de se pesquisar sobre o oportuno pensamento de Jaques Derrida e as possíveis contribuições deste para o debate educativo.

Em um total de dezesseis reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), ocorridas entre 2000 e 2017, em um total de 147 trabalhos apresentados nos dois GTs escolhidos, encontramos apenas 02 trabalhos que apresentavam alguma discussão acerca do pensamento de Derrida. Para essa seleção, os seguintes descritores foram considerados para a pesquisa, leitura e análise dos trabalhos: Jaques Derrida; filosofia da diferença; desconstrução; hospitalidade; *différance*; alteridade em Derrida. Buscamos saber também se se relacionavam, ainda que brevemente, com o nosso objeto de estudo, apresentando alguma abordagem das contribuições desse pensador para as discussões no âmbito educacional.

No levantamento realizado no banco de dados da Scielo tivemos como descritor de busca o termo “Jacques Derrida”. Dos 36 trabalhos encontrados, alocados em variadas áreas das ciências humanas, elencamos 04 produções que por aproximação nos ajudaram no estudo

investigativo do nosso objeto de pesquisa, de modo que apresentam reflexões para pensarmos sobre educação, pedagogia, alteridade, diversidade, diferença, e a inclusão. Esses trabalhos nos auxiliaram no debate sobre as contribuições, indagações e correlações com o nosso estudo, bem como subsidiaram nossas discussões sobre a filosofia derridiana e suas implicações e deslocamentos para o debate educativo.

Na leitura dessas produções, assim como na aproximação com as discussões do filósofo, nos deparamos com alguns questionamentos e indagações iniciais: O que seria – ou que poderia devir – uma pedagogia do acolher o Outro em sua alteridade, este que difere indefinidamente, que adia tematizações e escapa as classificações no seu jogo que produz diferenças, na sua *différance*? Como essa educação pode ser realizada para além da nossa escola, com nossas regras, em nossa inclusão, na nossa normalidade e dentro do nosso pacto de convivência e acolhimento? Como falar de inclusão, no sentido de inserção, dos que sempre diferem e não podem ser homogeneizados no contexto educacional? Que devir de inclusão deve marcar o campo educacional que não encerra nem anula os construídos "deficientes"?

Portanto, ao dissertar sobre alguns dos conceitos da filosofia derridiana, convergimo-los e intentamos responder a seguinte questão problema: **Como as possíveis convergências do pensamento de Jacques Derrida possibilitam pensar a problemática educativa da inclusão?**

Este trabalho investigativo buscou desta maneira compreender, a partir das colaborações teóricas do filósofo Jacques Derrida, como pensarmos uma Educação Inclusiva do Outro a partir do confronto entre a filosofia derridiana e os debates emergentes sobre a inclusão. Para tal, elencamos como objetivos específicos: a) descrever os principais conceitos da filosofia derridiana: Desconstrução, *Différance*, Alteridade, Outro e Hospitalidade; b) relacionar as contribuições da filosofia derridiana, em suas pertinências para o campo educacional, à problemática da Educação Inclusiva.

Metodologicamente, assumimos a pesquisa bibliográfica como caminho para alcançarmos os objetivos propostos neste trabalho. Demarcamos a especificidade de um procedimento de leitura desconstrutiva[3] no caminho percorrido nessa investigação para

[3] A leitura desconstrutiva trata-se de pensar uma leitura que seja próxima sem se fechar em uma suposta unidade de sentido do texto. Admitisse o fato, até então ignorado ou subdimensionado na tradição hermenêutica, de que o texto seja "outro para si mesmo". Até então, o que se observava era a consideração da alteridade entre os

fazermos o levantamento da bibliografia derridiana visando descortinar os principais conceitos de sua filosofia que fossem pertinentes para a nossa problemática: Desconstrução, *Différance*, Alteridade, Outro e Hospitalidade.

Para Critchley (2007), a desconstrução derridiana é pedagogia. É pedagogia ao intentar pensar que o que se está tentando cultivar é uma prática "escrupulosa" de leitura, atenta à linguagem dos textos, aos argumentos, as transições e movimentos do texto-pensamento, mas também manter vivo o olhar para suas hesitações, paradoxos, aporias, aspas, elipses, notas de rodapé, "inconsistências e confusões" conceituais.

No procedimento desconstrutivo, percebe-se que a partir do momento em que a coerência do horizonte interno da obra perde sua "certeza", o problema das articulações internas do texto ganha um novo estatuto: É um mergulho no texto, porém, pautado por uma lógica não-identitária ou suplementar (CAMPOS e COELHO, 2010). Notamos com isso que na desconstrução, proposta e realizada por Derrida, não se intenciona qualquer transcendência ou a busca por uma origem que a-presente uma presença e unicidade de sentido, mas perceber a própria heterogeneidade dos elementos do(s) texto(s), implodindo-os para evidenciar seus próprios sentidos marginais.

Na aproximação aos textos derridianos, inicialmente tendo por objetivo verificar em que medida as obras consultadas interessavam a pesquisa, realizamos uma leitura exploratória do material bibliográfico selecionado. Em seguida, definimos o material proveniente da leitura (Fichamentos, Citações, "Conceitos-Chaves", *Blindspots*[4] dos textos, etc.), e desta seleção profícua tentamos conceituar as principais temáticas que incidiriam na pesquisa.

Não pensando em uma estrutura fechada de leitura e escrita, ordenamos os dados e informações contidas nas fontes bibliográficas de forma que estas possibilitaram resultados parciais para a investigação. Tivemos os objetivos da pesquisa em mente e fizemos, a partir dessa "dupla leitura", desconstrutiva, e com base nos textos selecionados, a escrita deste

---

horizontes do autor e do intérprete, ou da obra em relação à sua tradição, mas sempre se pressupôs uma unidade ideal de sentido, mesmo que entendida em uma relatividade histórica. Uma leitura desconstrutiva vai afirmar a alteridade radical no seio do próprio horizonte interno da obra, partindo de procedimentos de construção e reconstrução de contextos, tendo como "fundamento" a afirmação da precedência e prevalência da marca diferencial sobre a essência: Entende a diferença como fator constituinte dos sentidos e a identidade se constituindo sobre esse campo descentrado, ambíguo e móvel (CAMPOS e COELHO, 2010).

[4] Parafraseando Derrida, "Pontos-cegos" são exatamente os conceitos ambíguos presentes que, apesar de denotarem uma possível unidade de sentido que "explica" todo o texto, são ao mesmo tempo passíveis de dubiedades significantes que fazem "eclodir" essa unidade mesma do sentido textual.

trabalho no "limite do jogo dos textos[5]" em uma perspectiva desconstrutiva do material selecionado, relendo o que o autor pesquisado dissertava e quais os possíveis apontamentos e considerações parciais para as indagações investigativas do nosso trabalho.

Assumindo esse direcionamento metodológico e teórico, o trabalho está organizado em dois capítulos e são apresentadas, ao final, as considerações da pesquisa e as referências dos textos utilizados. A escrita do primeiro capítulo, intitulado de "*A Filosofia da diferença em Jacques Derrida*", discorre-se inicialmente acerca da filosofia da diferença em Jacques Derrida e sobre a tessitura filosófica da *Desconstrução* (crítica derridiana à tradição filosófica ocidental em sua prioridade dada para a presença e a evocação da existência como sempre estruturada em termos de oposições hierárquicas); em seguida, trazemos a defesa do pensador na elaboração "conceitual" que responda e introduza o jogo das diferenças (da *Différánce*); e, por último, trazemos as discussões do filósofo no que se refere às aporias, os limites e os paradoxos e afins que permeiam o conceito da hospitalidade na tradição filosófica.

No segundo capítulo do texto, denominado "*A filosofia derridiana e suas implicações ao debate educativo sobre a inclusão*", tentamos pensar como que os olhares derridianos vibrariam sob e sobre as problemáticas do debate em torno da inclusão educacional. Primeiramente, pensamos em como *desconstruir* a pedagogia da inclusão como mera integração; em seguida, designamos como os *rastros da différance* possibilita movimentarmos, na educação Inclusiva**,** o pensar acerca da multiplicidade humana; e, em última instância, fazemos emergir a necessidade de pensarmos a relação paradoxal do acolhimento e da hospitalidade no âmbito educacional. Por fim, voltamos à questão problematizadora deste trabalho e tecemos considerações, ainda que parciais e (in)conclusas, acerca de como pensar a educação e a inclusão por intermédio das convergências do pensamento de Jacques Derrida.

[5] "[...] por meio desse duplo jogo, marcado em certos lugares decisivos, por uma rasura que permite ler aquilo que ela oblitera, inscrevendo violentamente no texto aquilo que buscava comandá-lo de fora, eu tento, pois, respeitar o mais rigorosamente possível o jogo interior e regrado desses filosofemas ou epístememas, ao fazê-los deslizar, sem os maltratar, até ao ponto de sua não-pertinência, de seu esgotamento, de sua clausura" (DERRIDA, 2001a, p. 12-13).

# 2 A FILOSOFIA DA DIFERENÇA EM JACQUES DERRIDA

De criança judia impedida do convívio escolar por causa de sua descendência, que por motivos de conflitos e perseguições políticas[6] teve de deixar sua cidade natal, sendo até inibido do uso de sua língua nativa argelina[7], à adolescente que escrevia em diários – ato chamado pelo próprio filósofo como uma forma de resistência e de distanciamento das aflições cotidianas[8] – alguns esboços de pequenas dissertações sobre Rousseau e Nietzsche tentando "reconciliar" esses filósofos lidos, Jacques Derrida (1930-2004) foi um dos filósofos de considerável influência na filosofia, teoria e crítica literária, arte e na teoria política na segunda metade do século XX e até os dias atuais.

Nascido na Argélia, em uma família judia, fez parte nessa época de um país que até então era apenas uma colônia francesa. Imediatamente, após a Segunda Guerra Mundial, Derrida começa a estudar mais profundamente filosofia e se muda, em 1949, para a França. Chegando na capital francesa, preparou-se para o exame de admissão em filosofia da prestigiosa *École Normale Supérieure*[9] *(ENS)*, na qual Derrida falha na sua primeira tentativa no exame de admissão, sendo apenas aprovado, dois anos depois, em outra tentativa realizada. Concomitantemente, Derrida acaba fazendo parte da ENS numa época em que uma notável

[6] Durante o regime *Vichy* na França (nome dado ao governo francês proclamado pelo marechal Philippe Pétain que sucedeu a Terceira República de julho de 1940 a agosto de 1944), em contraste com a "República Francesa", colaborou-se intencionalmente com a Alemanha nazista em alto grau: houvera invasões para capturar judeus e outros "indesejáveis", não apenas na região norte da França como também nas províncias francesas. Fatos históricos redigidos a partir das leituras em: https://www.jewishvirtuallibrary.org/the-french-vichy-regime. Acesso em: 10 de Jun. 2019.

[7] "Você de uma vez apreciou a fonte dos meus sofrimentos, o lugar das minhas paixões, meus desejos, minhas orações, a vocação de minhas esperanças, desde que esta linguagem corre em frente a eles. Mas eu estou errado, errado por falar de um cruzamento e um lugar. **Pois é nas margens da língua francesa, unicamente, e nem dentro nem fora dela, na linha insubstituível de sua costa que, desde sempre, e duradoura, eu me pergunto se alguém pode amar, divertir-se, rezar, morrer de dor, ou simplesmente morrer, claro e simples, em outro idioma ou sem contar a ninguém sobre isso, sem falar em absoluto. Mas acima de tudo, e esta é a ponta dupla de uma espada afiada que eu queria confiar a você quase sem dizer uma palavra: eu sofro e tenho prazer no que eu estou dizendo, em nossa linguagem comum acima mencionada: "Sim, eu só tenho uma língua, mas não é minha"** (DERRIDA, 1998a, p. 07-08).

[8] As referências com relação à vida do filósofo foram extraídas de trechos autobiográficos que compõem um livro, publicado em espanhol, intitulado "**¡***Palabra***!** *Instantáneas filosóficas (2001a)***"** (Um agregado de falas e entrevistas dadas pelo filósofo em 1998 para Catherine Paoletti mantuvo).

[9] A *École Normale Supérieure* é uma instituição educacional de pós-graduação em Paris, França. É uma das grandes *Écoles* francesas, a qual alcançou um reconhecimento particular nos campos da matemática e da física como um dos principais campos de treinamento científico da França, junto com a notabilidade nas ciências humanas como berço de teóricos, filósofos e cientistas sociais: Henri Bérgson, Jean-Paul Sartre, Louis Althusser, Simone Beauvoir, Maurice Merleau-Ponty e Alain Badiou, Émile Durkheim, Raymond Aron, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, dentre outros.

geração de filósofos e pensadores estava "entrando em cena" nos espaços acadêmicos franceses e mundiais.

Jacques Derrida e os demais franceses reconhecidos como "filósofos da diferença" (Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jean-François Lyotard, dentre outros) ganharam notoriedade no debate filosófico por intermédio, dentre outros aspectos, pelas críticas impetradas em suas elaborações filosóficas que pensavam as diferenças baseadas em uma aceitação da multiplicidade.

Derrida por sua vez denuncia a primazia, dentro da metafísica ocidental, dada na determinação de ser como presença e expõe as pressuposições e as articulações binárias dos conceitos que essa metafísica reivindica. Os questionamentos derridianos assentam-se contrários aos pressupostos que deram origem a noção de binariedade no pensamento ocidental (fala/escrita, sujeito/objeto, causa/efeito, realidade/aparência, teoria/prática, etc.).

O filósofo francês demonstra, incorporando a crítica nietzschiana, que os alicerces da metafísica – denominada por ele de "mitologia branca" (DERRIDA, 1991, p. 253-254) – e a ideia de existência em essência de fenômenos e fundamentos são na verdade escolhas e supressões de escolhas, sentido(s) e valor(es) que deixaram outros "às margens da filosofia". *Metafísica da castração* (DERRIDA, 1991, p. 30) que, sendo Una e dicotômica, visa imperar uma lógica de identidade que por sua vez inibe e subordina o movimento do jogo das diferenças.

Herdeiras nietzschianas da busca pela superação das dualidades que atravessam e fundam a tradição filosófica e que perpetuam a "lógica das essências e dos fundamentos[10]", as filosofias da diferença têm interesse em diversidade, singularidade e pluralidade de interpretações. Apresentam novos caminhos para repensar o que até então foi sendo definido e teorizado, universalmente, sobre o que seria o Ser, o Sujeito, o Conhecimento, a Verdade, a Diferença, o Objeto do Conhecimento, etc.

Compreendem o pensar em desconstruções e (re)construções, em (re)criações, se diferindo e denunciando uma filosofia baseada na ideia de universalidade, unicidade e totalidade, contendo partes isoladas e estruturadas do "conhecer". O que cada um desses filósofos tem em comum é uma orientação à filosofia como um ato de não oferecer verdades, soluções e definições acabadas, mas de "produzir e criar novos conceitos" (GALLO, 2010).

[10] "A crença medular dos metafísicos é a crença na *oposição dos valores*. A partir desta "crença" esforçam-se em alcançar um "saber", criam a coisa que, afinal, será pomposamente batizada com o nome de *verdade*" (NIETZSCHE, 2001, p. 11).

Assumindo essas proposições, na escrita que segue apresentamos a tessitura filosófica derridiana da *Desconstrução* (crítica à tradição filosófica ocidental em sua defesa do *ser* como presença e por sempre atribuir ao *logos* a origem da verdade); posteriormente a introdução derridiana do jogo das diferenças (*Differánce*); e, logo após, tecemos considerações acerca das ponderações do filósofo no que tange os limites, paradoxos e aporias que perpassam o debate acerca da hospitalidade.

## 2.1 Desconstrução: Uma crítica ao sistema binário dos conceitos metafísicos

> Aquele que um dia ensinar aos homens a voar terá ultrapassado todo o marco divisório de fronteira; as próprias fronteiras terão voado pelos ares junto com ele, que irá rebatizar a terra – como "leve". (NIETZSCHE, 2011, p. 259)

> Comer a margem luxando o tímpano, a relação a si da dupla membrana. Que a filosofia não possa mais estar segura de sempre ter *mantido* o seu tímpano. (DERRIDA, 1991, p. 27)

Uma das principais tessituras filosóficas apresentadas por Jacques Derrida em seus escritos é sem dúvida a *Desconstrução*. É também o mais conhecido dos termos de Derrida. Em linhas iniciais e gerais, Derrida intenta falar da metafísica como se a tradição filosófica ocidental fosse, em sua prioridade dada à presença, monolítica e homogênea. A desconstrução é uma crítica à crença de que a existência é estruturada em termos de oposições (substâncias ou formas separadas) e que as oposições são hierárquicas, com um lado da oposição superior ao outro. A desconstrução "ajusta seus golpes" nessa crença invertendo as hierarquias: entre o sensível e o inteligível; o visível e invisível; essência e aparência; a alma e o corpo; memória viva e memória mecânica; fala e escrita; etc.

Na obra "Margens da filosofia[11]" temos uma discussão proveitosa no primeiro ensaio derridiano, texto que traz como título: "Timpanizar – a filosofia". Como aprendemos em Derrida, de perguntas do próprio texto dirigidas ao mesmo texto, este que se comunica pelo autor do mesmo, é que se percorre o caminho derridiano de desconstrução. Atentamo-nos para a inquietação formulada nesse texto derridiano: "[...] Dito de outro modo, será possível arrebentar o tímpano de um filósofo e continuar a fazer-se ouvir por ele?" (DERRIDA, 1991, p. 13).

[11] Livro composto por variados textos e ensaios que o filósofo escreveu para apresentação em seminários e conferências.

Em um entrelaçamento visível com o filósofo alemão Friedrich Nietzsche, e fazendo falar o profeta/personagem nietzschiano Zaratustra, Derrida (1991) então propõe como "resposta" para a questão anterior: filosofar com um martelo. Romper os ouvidos e ensinar também a "ouvir com os olhos" (Ibidem, p. 13) seria o deslocamento para uma "filosofia aberta às margens", dos textos, de si mesma. O filósofo francês toma como referência a dimensão auditiva no corpo do texto: enreda-se em "timpanizar" a filosofia, fazendo ecos com/nos textos filosóficos, deslocando à margem da interpretação, intertextualizando, rompendo sua aparente identidade e unicidade de sentido.

Outras indagações mais adiante aparecem nas palavras derridianas:

> Poderemos nós tratar da filosofia (a metafísica, ou mesmo a ontoteologia) sem se deixar já impor, com essa pretensão à unidade e à unicidade, a totalidade inexpugnável e imperial de uma ordem? Se há margens, haverá ainda *uma* filosofia, *a* filosofia? [...] Qual é a resistência específica do discurso filosófico à desconstrução? (DERRIDA, 1991, p. 18).

Não há uma resposta e talvez a oposição questão/resposta já esteja alojada numa estrutura. Contudo, para a última questão citada acima, Derrida (1991) afirma que é exatamente esse controle infinito que a instância do ser (e do) próprio lhe parece assegurar; ela permite a filosofia interiorizar todo e qualquer limite como sendo, e como sendo o seu próprio. Seja no seu controle e no seu discurso sob o controle, o poder filosófico parece sempre combinar dois tipos de domínios:

> **Por um lado, uma hierarquia:** as ciências particulares e as ontologias regionais são subordinadas à ontologia geral e depois à ontologia fundamental. Deste ponto de vista, todas as questões que solicitam o ser e o próprio perturbam a ordem que submete os campos determinados da ciência, os seus objetos formais ou materiais à jurisdição filosófica. Elas são, pois, de direito, prévias em relação à constituição, nesses domínios (que não são mais, portanto, simplesmente domínios, regiões circunscritas, delimitadas e atribuídas de fora e de cima), de um discurso teórico rigoroso, sistemático e consequente. **Por outro lado, um envolvimento:** o todo está implicado, no modo especulativo da reflexão e da expressão, em cada parte. Homogêneo, concêntrico, indefinidamente circulante, o movimento do todo observa-se nas determinações parciais do sistema ou da enciclopédia, sem que o estatuto dessa observação e a participação da parte deem lugar a uma deformação geral do espaço (DERRIDA, 1991, p. 21-22).

Segundo Derrida (1991), estes dois tipos de controle apropriante, a hierarquia e o envolvimento, comunicam entre si e ambos obedecem ao movimento de uma mesma roda. Por outro lado, o filosofar da desconstrução não conduz apenas ao reconhecimento de que as

margens se mantêm dentro e fora dos conceitos filosóficos, seria necessário, por meio de análises conceituais rigorosas e pela inscrição de marcas que não pertencem já ao espaço filosófico, deslocar o enquadramento, pela filosofia, dos seus próprios tipos:

> O escrever de outro modo; delimitar a forma de uma clausura que não tenha mais analogias com o que a filosofia pode representar debaixo desse nome, segundo a linha, reta ou circular, rodeando um espaço homogêneo e "mordendo" a fronteira que faria desta questão um caso particular, deveriam confundir a linha que separa um texto da sua margem controlada (DERRIDA, 1991, p. 23)**.**

Conforme Derrida (2001b), no compêndio de entrevistas dadas pelo filósofo e que foram publicadas com o título de "*Posições*", desconstruir a filosofia seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior e ao mesmo tempo, a partir de certo exterior, por ela inqualificável e inominável, determinar aquilo de que essa história foi capaz – ao se fazer história por meio dessa repressão, de algum modo, interessada – de dissimular ou interditar. Nesse momento, produz-se, por meio dessa circulação ao mesmo tempo fiel e violenta entre o dentro e o fora da filosofia, um certo trabalho textual que proporciona um gesto de desconstrução, e este é assim "[...] uma válvula aberta a um duplo entendimento, não formando mais um único sistema" (DERRIDA, 1991, p. 26).

A desconstrução derridiana interroga a filosofia para além do seu querer dizer, não a tratando somente como um discurso, mas como inscrita num texto geral, encerrada na representação da sua própria margem. O que obriga não apenas a ter em conta toda a lógica da margem, mas a tê-la numa conta totalmente diferente, um movimento de "[...] relembrar sem dúvida que para além do texto filosófico não há uma margem branca, virgem, vazia, mas um outro texto: um tecido de diferenças de forças sem nenhum centro de referência presente, mas também que o texto escrito da filosofia excede e faz quebrar o seu sentido" (DERRIDA, 1991, p. 25)**.**

Recorrendo novamente à Nietzsche, o qual mostrara que a escritura não está originariamente sujeita ao logos e a verdade, Derrida (1973) afirma nas primeiras páginas de uma de suas principais obras, Da Gramatologia (*De la Gramatologie*), que é esta sujeição do "veio-a-ser" no decorrer de uma metafisica da presença cujo sentido se faz necessário desconstruir. Nessa linha, o filósofo francês reitera que a metafísica ocidental como limitação do sentido do ser no campo da presença produz-se como a dominação de uma forma linguística e, na desconstrução, interrogar a origem desta dominação não equivale a

hipostasiar um significado transcendental, mas questionar sobre o que constitui a nossa história e o que produziu a transcendentalidade mesma.

Este processo de "erosão" da denominada metafísica clássica da presença constitui uma das propositais tentativas de Derrida (1973) na desconstrução, esta que tenta e intenta resistir a incansável necessidade da metafísica que insiste em talhar uma lógica binária com centralidade no "*logos*", nos conceitos e nos sistemas de pensamento. Na desconstrução, o filósofo busca eclodir o que ele denomina de logocentrismo do pensamento ocidental. O logocentrismo seria a: "[...] metafísica da escritura fonética que em seu fundo não foi mais do que o etnocentrismo mais original e mais poderoso, que comanda, numa única e mesma ordem: o *conceito da escritura*, a *história da metafisica* e o *conceito da ciência* ou da *cientificidade da ciência*" (DERRIDA, 1973, p. 04-05).

Derrida (1991) analisa o conceito clássico de escrita para demonstrar como é proposto, pela intervenção da desconstrução, o deslocamento dessa significação binária dos conceitos metafísicos. Ele expressa que:

> Não obstante o deslocamento geral do conceito clássico, "filosófico", ocidental etc., de escrita, [...] muito esquematicamente: uma oposição de conceitos metafísicos (por exemplo, fala/escrita, presença/ausência etc.) nunca é um face-a-face de dois termos, mas uma hierarquia e a ordem de uma subordinação. A desconstrução não pode limitar-se ou passar imediatamente para uma neutralização: deve, através de um gesto duplo, uma dupla ciência, uma dupla escrita, praticar uma reviravolta da oposição clássica e um deslocamento geral do sistema. É só nesta condição que a desconstrução terá os meios de intervir no campo das oposições que critica e que é também um campo de forças não-discursivas (DERRIDA, 1991, p. 372-373).

O filósofo reitera que cada conceito, por outro lado, pertence a uma cadeia sistemática e constitui ele próprio um "sistema de predicados", não existindo em si um conceito metafísico, antes um trabalho, seja metafísico ou não, sobre sistemas conceituais. Assim, a desconstrução não consiste em passar de um conceito para outro, mas em modificar e em deslocar uma ordem conceitual e como também a ordem não conceitual a qual se articula.

Tomando o conceito clássico de escrita, Derrida (1991) aponta que a mesma, dentro da tradição filosófica ocidental, comporta predicados que foram subordinados, excluídos ou mantidos em reserva por forças e segundas necessidades a analisar. Nesses predicados "deixados às margens", cujas forças de generalidade, generalização e de generatividade não conseguem e nem podem "aprisionar", aparece-se e reconstrói-se um enxertado "novo"

conceito de escrita que também resiste e propõem transgressão à antiga organização de forças que busca instituir o que seria o "resto", irredutível à força dominante que organiza a hierarquia talhando o caminho ao logocentrismo. Para Derrida (1991), deixar a este "novo conceito" o antigo nome de escrita, "[...] é manter a estrutura do enxerto, a passagem e a aderência indispensável a uma intervenção efetiva no campo histórico constituído. É fornecer a tudo o que se joga nas operações de desconstrução a oportunidade e a força, o poder da comunicação" (Ibidem, p. 373).

Tendo a premissa presente na tradição filosófica de que é a palavra transcendental que assegura a possibilidade do ser-palavra a todas as outras palavras, Derrida (1973) afirma que na clausura desta experiência, sem almejar redutibilidade, talvez precisemos primeiramente esgotar seriamente a problemática ontológica e transcendental, atravessar paciente e rigorosamente a questão do sentido do ser, do ser do ente e da origem transcendental do mundo, nas quais "[...] a palavra é vivida como a unidade elementar e indecomponível do significado e da voz, do conceito e de uma substância de expressão transparente" (Ibidem, p. 25).

Pensando nesta direção, os movimentos de desconstrução não solicitam as estruturas do fora, segundo Derrida (1973), só são possíveis e eficazes e só "ajustam seus golpes" se habitam estas estruturas. Se as habitam de certa maneira, pois, sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita disso, operando necessariamente do interior, emprestando da estrutura antiga todos os recursos estratégicos e econômicos da subversão, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de um certo modo, arrebatado pelo seu próprio trabalho. Entendemos assim a desconstrução como um devir, um movimento que visa "[...] praticar uma reviravolta da oposição clássica e um deslocamento geral do sistema" (DERRIDA, 1991, p. 372).

O que foi nomeada de *desconstrução*, apesar de Derrida sempre expressar em algumas entrevistas dadas que via este termo com suspeita, é melhor definida como uma "dupla leitura". O filósofo chama de "gesto duplo, dupla ciência". Uma dupla leitura que, segundo Critchley (2007), por sua vez se dá, primeiramente, em uma paciente e rigorosa reconstrução do texto: Isso significa tentar ler o texto em sua língua original, conhecendo o corpus do autor como um todo, conhecendo seu contexto original e seus contextos dominantes de recepção. Se uma leitura desconstrutiva é para ter qualquer força persuasiva, então ela deve possuir um

complemento completo das ferramentas de comentário e estabelecer uma poderosa camada primária de leitura.

O segundo momento de uma dupla leitura está mais próximo do que normalmente pensamos como uma interpretação (embora a operação derridiana seja, nas próprias do filósofo, "deste lado da interpretação, no espaço entre comentário e interpretação"), onde o texto é aberto através da localização do que o pensador francês às vezes chamava de "pontos-cegos". Exatamente neste ponto, uma autoria é trazida para Derrida: a contradição do leitor com o que se pretende afirmar, seu significado pretendido e o que ele gostava de chamar "O querer-dizer do texto". Nas leituras realizadas, frequentemente localiza esses "*blindspots*" em conceitos ambíguos nos textos que ele estava lendo, como por exemplo, "s*uplemento*" em Rousseau, "*phármakon*" em Platão e "*Geist*" em Heidegger, onde cada um desses termos possui um alcance duplo ou múltiplo de significado, uma polissemia, que simplesmente não pode ser contida pelo significado pretendido do texto (CRITCHLEY, 2007).

No que concerne este conceito/termo/palavra, *phármakon* em Platão, o filósofo francês faz, em seu livro "A farmácia de Platão" (*La pharmacie de Platon),* uma dupla leitura e uma análise-interpretação-arquiescrita a partir do diálogo platônico "*Fedro´*. No Fedro, no qual belíssimos – posso assim vislumbrar – plátanos largos e altaneiros nos quais a frescura da brisa de uma fonte de água e o coro das cigarras que entoa como melodia ao fundo são o cenário para a narrativa, temos o décor natural para o diálogo entre Sócrates e Fedro acerca de um discurso, ouvido por este segundo na manhã do mesmo dia, o qual foi produzido e pronunciado pelo famoso orador ateniense Lísias – engenhoso e eloquente discurso no qual este último personagem dissertava sobre o amor (erotikós) e da sua defesa inicial de que favores deveriam ser concedidos aos não apaixonados ao invés dos amantes.

Derrida (2005), por sua vez privilegia na sua leitura a cena final do diálogo de Platão. No decorrer desse momento da narrativa do texto platônico, no qual os demais assuntos já foram abordados nos discursos anteriores e pensasse que Sócrates concluiria seu movimento dialético, o filósofo francês focaliza sua atenção no diálogo entre Sócrates e Fedro em que o primeiro discursa acerca de um mito sobre a origem da escrita que foi iniciado em uma colônia grega, no Egito, chamada de Naucratis[12].

[12] (PLATÃO, 2012, p. 100-101).

A leitura derridiana do discurso socrático acerca da origem da escrita em uma determinada mitologia se desenvolve visando aclarar uma grande ambivalência do termo grego *phármakon*. A palavra *phármakon* e sua ambivalência de "sentido" não constitui uma novidade apresentada por Derrida em seu texto, porém, na leitura do mesmo acerca do diálogo platônico é demonstrado que "é" inviável, indefinível e indecidível haver a decisão por um dos pólos dos significados (remédio/veneno, e/ou do lado positivo ou do negativo).

Ao passo que se toma a identidade de um personagem, Thoth, o deus da escritura, Derrida (2005) mostra que tal escolha, dentro do diálogo platônico, foi uma junção do mitológico e do filosófico e da ambivalência do próprio personagem mítico. Thoth, o deus da escritura, é de uma só vez, seu pai, seu filho e ele próprio; Ele não se deixa assinalar um lugar fixo no jogo das diferenças: Astucioso, inapreensível, mascarado, conspirador, farsante, como Hermes, não é nem um rei nem um valete; uma espécie de *joker*, isso sim, um significante disponível, uma carta neutra, dando jogo ao jogo. Todos os seus atos são marcados por essa ambivalência instável, e assim: "[...] sabe pôr fim à vida, cura também os doentes, e mesmo os mortos. É, pois, um deus da medicina, do remédio e do veneno, do *phármakon*, e é a escritura como *phármakon* que ele apresenta ao rei Tamos no Fedro, com uma humildade inquietante como o desafio" (DERRIDA, 2005, p. 37-38).

Para Derrida (2005), a tradução corrente de *phármakon* por remédio não é de certa forma inexata (Não somente *phármakon* poderia querer dizer remédio e assim desfaria, em certa superfície de seu funcionamento, a ambiguidade de seu sentido). Contudo, a tradução por "remédio" desfaz, segundo ele, o outro pólo reservado na palavra *phármakon*: Anula a fonte de ambiguidade e torna mais difícil, senão impossível, a inteligência do contexto. Desse ponto de vista, segundo ele, o personagem no discurso platônico, Thoth, jogou com a palavra, interrompendo, para as necessidades de sua causa, a comunicação entre os dois valores opostos possíveis. Com isso, os dois interlocutores da narrativa (Thoth e o rei Tamos) permanecem sempre, o que quer que façam e queiram eles ou não, na unidade do mesmo significante, e seus discursos desenvolvem-se nela, o que não é mais o caso na tradução (Ibidem, p. 44-45).

Conforme o filósofo francês:

> Quando uma palavra inscreve-se como a citação de um outro sentido dessa mesma palavra, quando a antecena textual da palavra *phármakon*, significando remédio, cita, re-cita e permite ler o que na mesma palavra

> significa, num outro lugar e a uma outra profundidade da cena, veneno (por exemplo, pois *phármakon* quer dizer ainda outras coisas), a escolha de uma só dessas palavras pelo tradutor tem como primeiro efeito neutralizar o jogo citacional, o "anagrama", e, em último termo, simplesmente a textualidade do texto traduzido. Poder-se-ia mostrar, sem dúvida, e tentaremos fazê-lo no momento propício, que esta interrupção da passagem entre valores contrários já é, ela mesma, um efeito de "platonismo", a consequência de um trabalho que já começou no texto traduzido, na relação de "Platão" com sua "língua". Não há nenhuma contradição entre esta proposição e a precedente. **A textualidade, sendo constituída de diferenças e de diferenças de diferenças, é por natureza absolutamente heterogênea e compõe sem cessar com as forças que tendem a anulá-la** (DERRIDA, 2005, p. 45-46).

Esta "dolorosa fruição" do signo *phármakon*, ligada tanto à doença quanto ao apaziguamento, é um *phármakon* em si: participa ao mesmo tempo do bem e do mal, do agradável e do desagradável, e, antes, é no seu elemento que se desenham essas oposições. Tal será, no seu esquema lógico, a objeção do rei Tamos à escritura: Sob pretexto de suprir a memória, a escritura faz esquecer ainda mais e longe de ampliar o saber, ela o reduz; aponta para outro lado que a escritura não responde a necessidade da memória, não consolida a *mnéme* (memória viva e esclarecedora), somente a *hupómnésis* (re-memoração, recolecão). Ela (a escritura) age, pois, como todo *phármakon*; e se a estrutura formal da argumentação é a mesma, o que é suposto para produzir o positivo e anular o negativo não faz mais que deslocar e ao mesmo tempo multiplicar os efeitos do negativo, e, assim: "[...] conduzindo à proliferação da falta que foi sua causa, essa necessidade está inscrita no "signo SKiUPDNRQ´ **Dizemos signo phármakon querendo, com isto, marcar que se trata indissociavelmente de um significante e de um conceito significado**" (DERRIDA, 2005, p. 47).

Na desconstrução não se intenciona qualquer transcendência, mas perceber a própria heterogeneidade dos elementos do texto, implodindo-o para evidenciar seus próprios sentidos marginais. Na estratégia de desconstrução percebe-se que, a partir do momento em que a coerência do horizonte interno da obra perde sua "certeza", o problema das articulações internas do texto ganha um novo estatuto: ao tomar o horizonte interno do texto como campo privilegiado de investigação de ambiguidades inalienáveis, a leitura desconstrutiva redimensiona o problema da intertextualidade no qual o texto é constituído de ambiguidades suplementares, desdobrando-se sobre uma série de articulações intra e intertextuais criadoras de tensão (CAMPOS e COELHO, 2010).

Derrida (1991), ao utilizar na sua argumentação da análise do conceito de escrita, que segundo ele está marcada e compreendida pelo logocentrismo (metafísica da escritura

fonética), intenta (re)criar assim o entendimento de indecidibilidade sobre seu significado e intenção para além dos, até então, estabelecidos na organização hierarquizada da ontologia metafísica ocidental. Este gesto de afirmação da desconstrução será o de interromper o fechamento e a convicção dentro dos textos, das teorias, dos conceitos, das diferenças, etc.

Sob a égide da desconstrução, coadunam-se questões filosóficas, literárias, políticas e intelectuais que proporcionaram um abalo no pensamento metafísico ocidental, já que este se apoiava, muitas vezes, nas relações binárias para estabelecer uma hierarquia ou supremacia de um termo sobre o outro (PEDROZO JÚNIOR, 2010). Portanto, a desconstrução intenta interrogar e questionar os sentidos e sem sentidos da tradição metafisica vigente, abandonando a perspectiva universalista desta que, por sua generalidade totalizadora, "[...] visa fixar certezas que buscam uma Unidade/Ordem, e assim o faz calando, silenciando, excluindo e desrespeitando diferenças na sua tentativa de abranger todo o gênero humano em sua teleologia de projeto universal" (HEUSER, 2008, p. 66).

## 2.2 *Différance*: O jogo insaciável das diferenças

> – Por que, afinal, você não tem como evitar o jejum? Questionou o supervisor. Levantando, o artista da fome, um pouco sua cabeça frágil e falando com os lábios arredondados, como se fosse dar um beijo, junto ao ouvido do supervisor, disse:
> – Porque eu nunca encontrei a comida que me agradasse e saciasse. Se eu a tivesse encontrado, acredite, não teria feito nenhum alarde e teria comido até me empanturrar, igual você e todo mundo (KAFKA, 2017, p. 46).

O que será então que urge das margens da filosofia e da timpanização dela? Dir-se-á então que o que aqui resiste é o impensado, o reprimido, o recalcado da filosofia? Jacques Derrida inicia seu ensaio intitulado "*A Diferença*[13]" (Ibidem, 1991, p. 33-65) tendo como indagações essas questões. O pensador afirma então a necessidade de uma elaboração "conceitual" que as respondam e introduza esse novo jogo da oposição, da articulação, da diferença, e, portanto, nos apresenta à *Différance.*

Propedeuticamente, Derrida (1991), ao falar dessa busca por parâmetros e moldes para universalizar as diferenças e para se definir a "composição da identidade", afirma que o

[13] Ensaio resultado de uma Conferência pronunciada pelo filósofo na Sociedade Francesa de Filosofia em 1968.

desejo que há de um centro para orientar e organizar a coerência de um sistema leva à suplementação de uma significante central que é minimizado contra outros significantes em um sistema de diferenças. Em contrapartida, a engenhosidade neográfica operada pelo filósofo francês o faz sugerir – dado este problema da diferença enquanto presença e/ou ausência – a *Différance.*

*Différance* (é) conceitualizada(o) como a causalidade constituinte, produtora e originária, o processo de cisão e de divisão do qual os diferentes ou as diferenças seriam os produtos ou os efeitos constituídos. Colocamos propositalmente anteriormente em parênteses o verbo conjugado (*ser*), pois, não é possível o ato de conjugar o verbo *ser* para referir-se à *différance*, visto que a inicial tarefa dessa mesma se apresenta como a negação da autoridade do "é", do verbo "ser" conjugado no presente denotando presença: "[...] não é, não existe, não é um ente-presente, [...] não tem existência nem essência" (DERRIDA, 1991, p. 37).

Conforme o próprio filósofo:

> [...] ao reenviar-nos para o núcleo infinitivo e ativo do diferir, *differánce* (com um a) neutraliza aquilo que o infinitivo denota como simplesmente ativo, da mesma forma que "movência" não significa na nossa língua o simples fato de mover, de se mover ou ser movido. A ressonância não é, de igual modo, o ato de ressoar. É necessário meditar sobre este fato de, no uso da língua francesa, a terminação em *ance* permanecer indecisa entre o ativo e o passivo. E veremos porque aquilo que se deixa designar por *differánce* não é simplesmente ativo nem simplesmente passivo, anunciando, ou melhor, recordando antes qualquer coisa com a voz média, dizendo uma operação que não é uma operação, que se não deixa pensar nem como paixão, nem como ação de um sujeito sobre um objeto, nem a partir de um agente, nem a partir de um paciente, nem a partir, nem em vista de qualquer destes termos. Ora a voz média, uma certa não-transitividade, é talvez aquilo que a filosofia, constituindo-se nessa repressão, começou por distribuir em voz ativa e voz passiva. *différance* como temporalização, *différance* como espaçamento (DERRIDA, 1991, p. 39-40).

A *différ**ance*** (com a) significa diferencialidade anterior a toda diferença determinada, a toda diferença com "e", a toda diferença que venha definir uma identidade, uma presença. O filósofo extrapola a diferença não contra a diferença ou uma definição identitária (não-diferencial) de linguagem, mas em seu favor, isto é, compreende a radicalidade multifacetada que compõe(m) o(s) signo(s), e, assim, necessita-se agora falar em *différance*: "[...] que nem (é) uma palavra, nem um conceito" (DERRIDA, 1991, p. 41).

Valendo-se de sua análise da escrita no pensamento filosófico ocidental e de sua posterior desconstrução, Derrida (1973) apresenta que poderíamos denominar o jogo do signo a ausência do significado transcendental – portanto, metafísico – como ilimitação do jogo, isto é, como abalamento da ontoteologia e da metafísica da presença. Este jogo pensado como a ausência do significado transcendental, não é um jogo no mundo, como sempre o definiu para contê-lo a tradição filosófica e como o pensam também os teóricos do jogo, pois, é "[...] o jogo do mundo que é preciso pensar primeiramente: antes de tentar compreender todas as formas de jogo no mundo, estamos, desde que entramos no jogo, no vir-a-ser-imotivado do símbolo" (DERRIDA, 1973, p. 60-62).

O que se escreve *différance* será o movimento de jogo que "produz", por meio do que não é simplesmente uma atividade, estas diferenças, estes efeitos de diferença. Ressaltamos que isto não significa que a *différance* que produz as diferenças seja anterior a elas, num presente simples e, em si, imodificado, indiferente, diferentemente, por outro lado: "A *différanc*e (é) a "origem" não-plena, não-simples, a origem estruturada e diferante das diferenças; o nome de "origem", portanto, já não lhe convém" (DERRIDA, 1991, p. 43).

Falaria e escreveria ainda mais Derrida (2001b, p. 33):

> A *différance* é o jogo sistemático das diferenças, dos rastros de diferenças, do espaçamento, pelo qual os elementos se remetem uns aos outros: Esse espaçamento é a produção, ao mesmo tempo ativa e passiva (o "a" da *différance* indica essa indecisão relativamente à atividade e à passividade, aquilo que não se deixa ainda ser comandado e distribuído por essa posição), dos intervalos sem os quais os termos "plenos" não significariam, não funcionariam.

Falar e escrever ao mesmo tempo e num mesmo momento, sem deter-se em iniciar *um* e, após tendo "acabado", começar a "representar" o *outro*. Utilizamos intencionalmente, no parágrafo e na citação anterior, a escrita paralela da conjugação de ambos os verbos (falar/escrever), pois, ao buscarmos nem privilegiar a fala nem a escrita de e em Jacques Derrida (O trecho citada faz parte de uma composição de falas e entrevistas das pelo filósofo em 1972), intentamos falar e escrever para além dos limites do compreendido acerca da fala/escrita. Experimentar a *différance*, já que nos alerta o filósofo que o que é realizado dentro do fechamento demarcado pode continuar indefinidamente, anuncia-se precisamente a redução massiva e sistemática do lugar da fala, da escrita fonética e do livro, e assim, não há fim do livro nem começo de escrita, por outro lado: "[...] a escrita não começa. É inclusive a

partir dela (se assim se pode dizer, que se coloca em questão a busca por uma *arquia*, por um começo absoluto, por uma origem). Na medida em que o livro não pode terminar, a escrita não pode, pois, começar" (DERRIDA, 2001b, p. 20).

A *différanc*e difere da diferenciação, e exatamente essa primeira que faz com que o movimento da significação não seja possível. Segundo Derrida (1991), a não ser que cada elemento dito "presente" na significação, que aparece sobre a cena da presença, se relacione com outra coisa que não ele mesmo, guardando em si a marca do elemento passado e deixando-se já moldar pela marca da sua relação com o elemento futuro, o "respirar" da *différanc*e seria impossibilitado. *Différanc*e "é", portanto, "[...] um intervalo, um espaçamento, devir-espaço do tempo ou devir-tempo do espaço (temporização)" (Ibidem, p. 39).

Derrida (1991) então afirma que existem dois valores aparentemente diferentes da *différanc*e que se enlaçam com a teoria freudiana: o diferir como discernibilidade, distinção, afastamento, diastema, espaçamento, e o diferir como desvio, demora, reserva, temporização. Assim também preconiza que os conceitos de rastro são inseparáveis do conceito de diferença. Concomitantemente, Derrida (1973) disserta que a escrita é concebida sim como um "sistema de rastros" e o essencial dessa formulação é que o rastro de modo algum deriva de uma presença, o que faria dele uma marca empírica.

> O caráter econômico da *différanc*e não implica de modo algum que a presença diferida possa ser sempre reencontrada, que não haja aí mais do que um investimento que retarda provisoriamente e sem perda da apresentação da presença a percepção do benefício ou o benefício da percepção. [...] Se a apresentação desviada permanece definitivamente e implacavelmente recusada; isso não significa que um certo presente permaneça escondido ou ausente; mas a *différanc*e mantém-nos em relação com aquilo que desconhecemos necessariamente exceder a alternativa da presença e da ausência (DERRIDA, 1991, p. 53).

O rastro implica a retenção da diferença numa estrutura em que a diferença aparece como tal, e ao afirmar que a diferença se apresenta como tal, significa que ela mesma se apresenta como diferença e não como presença de uma diferença, o que neste caso (faz) da diferença não uma identidade, nem tampouco a diferença entre duas identidades. O rastro, diz Derrida (1973):

> Não é somente a desaparição da origem, ele quer dizer aqui [...] que a origem não desapareceu sequer, que ela jamais foi retro constituída a não ser por uma não origem, o rastro, que se torna, assim, a origem da origem. Desde então, para arrancar o conceito de rastro ao esquema clássico que o faria derivar de uma presença ou de um não-rastro originário e que dele faria uma marca empírica, é mais do que necessário falar de rastro originário ou de arqui-rastro. E, no entanto, se tudo começa pelo rastro, acima de tudo não há rastro originário (DERRIDA, 1973, p. 75).

O rastro puro (é), portanto, a *différance*. Ela não depende de nenhuma plenitude sensível, audível ou visível, fônica ou gráfica, ao contrário, é a condição destas. Embora não exista, embora não seja nunca um ente presente fora de toda plenitude, sua possibilidade é anterior, de direito, a tudo que se denomina signo, conceito ou operação, motriz ou sensível (DERRIDA, 1973).

Derrida (1973) com o pensamento do rastro nos mostra que o rastro não podia simplesmente ser submetido à questão "ontotenomenológica da essência" (Ibidem, p. 85). O autor reitera que o rastro não é nada, não é um ente, e assim excede a questão "o que é" e eventualmente a possibilita, de maneira que, alerta-nos o filósofo, "[...] não se pode nem mesmo confiar na oposição do fato e do direito que nunca se tem funcionado a não ser no sistema da questão o que é sob todas as suas formas metafísicas, ontológicas e transcendentais" (Ibidem, p. 92).

A *différ**ance*** (é), portanto, a formação da forma: Apreensão da diferença e do diferir, "jogo do sentido" que consiste em diferir indefinidamente uma saturação que só ocorre se ele repousa em "sistemas" cujas unidades são abismos, intervalos vazios, consagrados como tais (DERRIDA, 1991). Na ideia de que o modo que a referência e o significado têm de nunca advir, correspondendo à recusa das unidades a ser apreendidas, é exatamente neste vínculo que a palavra *différance* busca enunciar condensando o verbo diferir e o substantivo diferença.

As diferenças são assim "produzidas" – diferidas – pela *differánce*. Logo, as questões que se apresentam agora são: "Mas o que é aquilo que difere, ou quem difere? Dito de outro modo, o que (é) a *différance*?" (Ibidem, p. 46). Como afirma o filósofo francês, adentramos outra vez aqui na problemática da presença; este privilégio que é o éter da metafísica, o elemento do nosso pensamento enquanto prisioneiro da língua da metafísica. De modo que, ainda que na *differánce* se solicite assim esse valor de presença, por um questionamento cujo estatuto deve ser bastante singular, por outro lado-do-mesmo, se interroga o privilégio

absoluto dessa forma ou dessa época da presença em geral que é a consciência do "querer-dizer na presença a si".

Para o pensador francês:

> Acabamos, portanto, por estabelecer a presença – e singularmente a consciência, o estar junto a si da consciência – não mais como a forma matricial absoluta do ser, mas com uma "determinação" e com um "efeito". Determinação ou efeito no interior de um sistema que não é mais o da presença, mas o da *differánce*, e que tolera tampouco a oposição da atividade e da passividade como a da causa e do efeito ou a da indeterminação e da determinação etc., de tal modo que ao designarmos a consciência como um efeito ou como uma determinação, continuamos por razões estratégicas que podem ser mais ou menos lucidamente deliberadas e sistematicamente calculadas, a operar segundo o léxico daquilo mesmo que delimitamos (DERRIDA, 1991, p. 49).

Se houvesse essência, presença, identidade e fundamento haveria satisfação, realização absoluta, gozo absoluto, morte, mais do que morte: o gozo impossível da morte, da paz eterna da morte (BOGÉA, 2014). A *différance* é tudo e qualquer coisa, de modo que não há mais sentido em perguntar "Quem é?", ainda que possamos até perguntar "O que é?" e/ou "É quê?"; e ainda mais ratifica Derrida (1998b, p. 110): "Não, não é nada, nada que seja, nenhum ser determinado, já que isso pode assumir a figura determinada do que quer que seja".

Dir-nos-ia Derrida (1998b), no livro "Enlouquecer o subjétil" (*Forcener le subjectile*):

> **O ser não é**, não está presente, **está por nascer**, como os "seres" que sairão do falo matricial do homem arcano. **Promessa do ser por nascer,** porvir do in-nato como porvir da ideia, a da obra, precisamente. [...] Irá à ideia. Aonde ela irá. Ela irá, mas isso não irá. A consciência a vomitará. Roda que roda na rótula enquanto o ser sobre a lareira escura de sua sinóvia se fará. E onde está a sinóvia? Nesses glóbulos explodidos do corpo, que toda alma mantém suspensos em seu vazio para bombardear os átomos de um ser que não existe (DERRIDA, 1998b, p. 103 grifos nossos).

Diríamos, inflamados pelas palavras do filósofo francês, que o que falta vir e se anuncia aqui, enquanto diferenças, está em processo de trabalho, em situação de parto. Assim, não estando e não sendo, não terá mais o nome de ser, tratar-se-á de algo diferente cujo futuro não será mais a presença reconstituída, restaurada, endireitada, ressuscitada do ser verdadeiro (DERRIDA, 1998b). Esta é a diferença pensada da maneira mais radical: na raiz, está a diferença, que por só poder ser diferente a si, afirma em si o que lhe é outro, e não a identidade que por ser si mesma é diferente das outras em si (BOGÉA, 2014).

As próprias diferenças não podem "ser" no sentido metafísico clássico, pois, elas "são" efeitos de diferença, e, assim, jogam na língua, na fala, e também na relação entre uma e outra. *Différance* diz, portanto, o jogo das diferenças, da diferencialidade, do puro diferir, enquanto espaçamento, temporização e relação à alteridade: Produção, ativa e passiva, de diferenças/nomes/palavras/sentidos, e, assim, anterior a todas as oposições conceituais da filosofia e do pensamento, exatamente porque as possibilitam.

Chamou Jacques Derrida de *différance* este jogo constante de processo de produção e multiplicação de diferenças sem possibilidade de uma perfeita identificação a si, e, portanto, "[...] poderemos chamar *différance* essa discórdia "ativa", em movimento, de forças diferentes e de diferenças de forças que Nietzsche opõe a todo o sistema da gramática metafísica por toda a parte onde ele comanda a cultura, a filosofia e a ciência" (DERRIDA, 1991, p. 50). Exatamente nesta radicalização do tema da diferença, no desvio de querer defini-la de imediato, no retardamento de assim o fazer, nesse "deixar para depois" que suspende a consumação e a satisfação do "desejo" ou da "vontade", e na diferencialidade, é que se chega à *Différance*.

Atingimos nesse momento um ponto crucial da problemática, no qual algumas questões urgem e surgem: Diferindo indefinidamente, adiando tematizações e escapando as classificações no seu jogo que produz diferenças, na sua *différance*, como pensar, a partir disso, o acolhimento e a hospitalidade na sociedade atual? É propício pensarmos em normalidade (normas) para falarmos em pacto de convivência e de acolhimento nas organizações sociais? Voltando para as reflexões de Derrida, sabendo que em momento algum o deixamos, adentraremos nas elaborações que nos alertam para a urgência de uma preocupação de hospitalidade que reitera a não deformação da alteridade, acolher que compreende o Outro enquanto *différance*.

### 2.3 Hospitalidade: O acolhimento da alteridade

> [...] propriamente dita permaneceriam uma certeza interdita, o lugar de uma questão mais antiga, ainda mais imemorial, a urgência de uma preocupação de hospitalidade ainda insaciável (DERRIDA, 2004, p. 141).

Ao passo que líamos acerca da hospitalidade em Jacques Derrida, quase como um impacto triste, enfadonho e por deveras corrente, recordávamos das andanças do personagem

K em “O castelo” de Franz Kafka. Peregrinações nas quais nos fazem pensar sobre nossas atitudes de não acolhimento para com o Outro, em nossa hospitalidade por vezes acompanhada de uma sutil e sorrateira hostilidade: “[...] senhor agrimensor — disse ele — perdoe minha incivilidade, mas o senhor não pode ficar aqui. [...] o senhor provavelmente está surpreso por nos achar com pouca hospitalidade — disse o homem —, mas a hospitalidade não é um costume aqui, e nós não precisamos de quaisquer hóspedes” (KAFKA, 2006, p. 15).

Parece soar estranhas as palavras que o homem quieto de barba escassa e de pensamento lento disse ao personagem andarilho de Kafka, visto que não podemos acreditar que exista uma cultura[14] fereza, uma sociedade ou uma forma de organização social sem um princípio de hospitalidade. Ou mesmo sem um pacto de pelo menos uma hospitalidade condicional, sem um “[...] contrato de hospitalidade que liga ao estrangeiro e que liga reciprocamente o estrangeiro, [...] uma hospitalidade condicional, com o direito ou o pacto de hospitalidade” (DERRIDA, 2003, p. 21-23).

Sendo apresentada na epígrafe dessa seção do texto a urgente, e como não dizer preocupante, compreensão derridiana acerca de uma antiga, mas não temporal hospitalidade insaciável, refletimos no que essa perplexidade provocada pelo pensamento do filósofo francês narra sobre a ética da hospitalidade – entendemos aqui por ética a compreensão derridiana que foi aclarada através da “desconstrução”, que nas palavras do estudioso da Obra de Derrida, Geoffrey Bennington: “A desconstrução descontrói a ética, ou revela a ética desconstruindo-se (a si mesma) na desconstrução. Seria um deslocamento do sentido metafisico tradicional de ética, visando exemplificar a relação ética como uma relação assimétrica com um outro incontrolável e inassimilável” (BENNINGTON, 2004, p. 11-13).

Para Derrida (2003; 2004), a lógica do conceito de hospitalidade é governada por uma antinomia (conjunto de duas proposições absolutamente críveis, porém com contradições finais perceptíveis, a saber, neste caso, o debate entre a Lei da Hospitalidade e as leis da hospitalidade) e/ou pela aporia:

> Em outras palavras, haveria uma antinomia, uma antinomia insolúvel, uma antinomia não dialetizável entre, por um lado, a Lei da hospitalidade

[14] Nas elaborações do filósofo Walter Benjamim (1892-1940) acerca de uma propensão insistente que se há, na construção de trajetórias culturais, em alardear nas lembranças culturais a valoração de algumas experiências em detrimento de outras, trajetórias estas que por sua vez são frutos de processos de escolha, Benjamim (1994) afirma que “[...] nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie, de forma que, assim como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (BENJAMIM, 1994, p. 241).

> ilimitada (para dar ao recém-chegado todo o lar e a si mesmo, dar-lhe próprio, sem pedir um nome, ou compensação, ou o cumprimento até mesmo da menor condição) e, por outro lado, as leis (no plural), aqueles direitos e deveres que são sempre condicionados e condicionais, são definidos pela tradição greco-romana e até mesmo a judaico-cristã, por todo o direito e toda filosofia do direito até Kant e Hegel em particular, em toda a família, sociedade civil e Estado. Isso é definitivamente onde esta aporia é, uma antinomia. [...] Este conflito não se opõe a uma lei a uma natureza ou a um fato empírico. Marca a colisão entre duas leis, na fronteira entre dois regimes do direito, ambos não-empíricos (DERRIDA, 2003, p. 77-78).

Falar de hospitalidade em Derrida é lembrar-se das dolorosas palavras proferidas pelo mesmo na ocasião da morte de seu grande amigo e mestre, o filósofo Emmanuel Lévinas[15]. Na obra "Adeus a Emmanuel Lévinas", para Derrida (2004), duas palavras, "abertura" e "hospitalidade", são ao mesmo tempo associadas e distinguidas na obra de Lévinas, e obedecem a uma lei sutil. Então, nos questiona o filósofo francês "[...] como interpretar, em nome de Lévinas, essa hospitalidade? Como ensaiar isso falando não em seu lugar e nem em seu nome, mas com ele, falando-lhe também, em primeiro lugar escutando-o hoje, dirigindo-nos a esses lugares?" (DERRIDA, 2004, p. 36).

O filósofo então problematiza o conceito de hospitalidade da cultura ocidental que, segundo ele, é patrimônio da metafísica kantiana. Em uma análise que é ao mesmo tempo histórica, conceitual e temática, o pensador tenta trazer à tona a lógica que governa o conceito de hospitalidade, essa que se esta identificada como condicionamento: "*direito de visita* ao invés de *direito de hóspede*" (KANT, 2004, p. 50). Este conceito de hospitalidade dentro da tradição ocidental assume a forma de uma tensão, uma contradição, uma antinomia ou um duplo imperativo. A lei da hospitalidade, a lei formal que governa o conceito geral de hospitalidade: "[...] aparece como uma lei paradoxal, perversível ou pervertedora. Ela parece ditar que a hospitalidade absoluta rompe com a lei da hospitalidade como direito ou dever, com o "pacto" de hospitalidade" (DERRIDA, 2003, p. 23).

---

[15] "A quem nos dirigimos num momento como este? E em nome de quem nos autorizaríamos a fazê-Io? Frequentemente, aqueles que se apresentam então para falar, para falar publicamente, interrompendo assim o murmúrio animado, as trocas secretas ou Íntimas que sempre nos ligam, em nosso foro interior; ao amigo ou ao mestre morto, frequentemente aqueles que fazem então escutar sua voz num cemitério, dirigem-se diretamente, em linha reta, àquele de quem se diz que não está mais, que não está mais vivo, que não está mais aqui, que não responderá mais. As lágrimas na voz mostram uma certa intimidade com o outro que guarda silêncio, elas o interpelam sem desvios ou mediação, elas o apostrofam, elas o saúdam também ou se confiam a ele. Não se trata forçosamente de uma necessidade convencional, nem sempre de uma facilidade retórica da oração. Trata-se sobretudo de fazer passar a palavra, lá onde as palavras nos faltam, e porque toda linguagem que se voltasse sobre si-mesma, sobre nós, pareceria indecente, como um discurso reflexivo que retomaria para a comunidade ferida, para seu consolo ou seu luto, para o que se denomina por essa expressão confusa e terrível o "trabalho de luto" (DERRIDA, 2004, p. 15-16).

Derrida (2004), logo afirma que:

> Mas Kant não quer nem o cemitério com o qual nos ameaçam os chefes de Estado e os falcões de todos os tempos, nem o "o doce sonho" do filósofo pacifista, da utopia idealista e impotente, de um irenismo onírico. O direito e a cosmopolítica da hospitalidade que ele propõe em resposta a esta terrível alternativa são **um conjunto de contratos, uma condicionalidade interestatal que limite a hospitalidade propriamente dita que ela mesmo garante**, sobre um fundo de direito natural reinterpretado num horizonte cristão. **O direito ao refúgio é estritamente delimitado por tais regras** (DERRIDA, 2004, p. 119).

Existem neste patrimônio metafisico kantiano as leis condicionais (no plural mesmo) da hospitalidade, que, enquanto elas estabelecem um direito e um dever na hospitalidade, concomitantemente põem e impõem termos e condições sobre a hospitalidade (política, jurídica e/ou moralmente), ordenando que este direito ao acolhimento deva ser dado sempre sob certas condições. A hospitalidade condicionada pelo devir político ou estatal "[...] responde indubitavelmente a uma aspiração, aliás, corresponde ao apelo do terceiro, porém, "deforma o eu e o Outro", tendendo a introduzir a violência tirânica" (DERRIDA, 2004, p. 116).

Derrida (2004) nos adverte que não há hospitalidade, no sentido clássico kantiano, sem soberania de si para consigo, mas, como também não há hospitalidade sem finitude, e que a soberania só pode ser exercida filtrando-se, escolhendo-se, portanto, excluindo e praticando-se violência. Neste "constante conluio" entre a hospitalidade tradicional, a hospitalidade no sentido corrente e o poder que se centra a pratica da violência e soberania sobre o outro, visto que "[...] é também o poder em sua finitude, a saber, a necessidade, pelo hospedeiro, de escolher, de eleger, de filtrar, de selecionar seus convidados, seus visitantes ou seus hóspedes, aqueles a quem ele decide oferecer asilo, direito de visita ou hospitalidade" (Ibidem, p. 49).

Por outro lado, segundo Derrida (2003) no texto "*Da hospitalidade*", há a Lei da hospitalidade ilimitada que reivindica a incondicional recepção do Outro, quem quer que ele seja, logo, ordenando, sem impor ordem, a provisão de hospitalidade a um estranho sem condições, restrições e retornos. Nesta discussão, propícias são as primeiras palavras do filósofo:

> Mas antes de ser uma questão a ser tratada, antes de designar um conceito, um tema, a questão do estrangeiro é uma questão ***de*** estrangeiro, uma questão vinda ***do*** estrangeiro, e uma questão ***ao*** estrangeiro, dirigida ao estrangeiro. Como se o estrangeiro fosse, primeiramente, ***aquele que*** coloca

> a questão ou aquele a ***quem*** se endereça a primeira questão. Como se o estrangeiro fosse o ser-em-questão, a própria questão do ser-em-questão, o ser-questão ou o ser-em-questão da questão. Mas também aquele que, ao colocar a primeira questão, Me questiona (DERRIDA, 2003, p. 05).

Este estrangeiro, permanecendo enquanto ser-em-questão da questão, nos aponta que o acolhimento determina o "receber" do não-eu, do não-mesmo, a receptividade do receber como relação ética na qual abordar o Outro no discurso é acolher sua expressão em que ele ultrapassa a todo instante a ideia, o tema, que se poderia ter dele. É então "[...] *receber* do Outro para além da capacidade do eu. Esse receber, termo aqui sublinhado e proposto como sinônimo de acolher, só recebe na medida – uma medida desmedida – em que ele recebe para além da capacidade do eu" (DERRIDA, 2004, p. 43).

Derrida (2004) então intensificaria dizendo:

> Se é tão somente o Outro que pode dizer sim, o "primeiro" sim, o acolhimento é sempre o acolhimento do outro. [...] Se eu coloquei entre aspas o "primeiro" do "primeiro" sim, é de qualquer maneira para entregar-me a uma hipótese apenas pensável: não existe primeiro sim, o sim já é uma resposta. Porém, como tudo deve começar por algum sim, a resposta começa, a resposta comanda. É necessário habituar-se a esta aporia na qual, finitos e mortais, somos de antemão jogados e sem a qual não haveria promessa alguma de caminho (DERRIDA, 2004, p. 42).

A lei da hospitalidade absoluta, pura e incondicional, pergunta-nos dizer "sim" ao recém-chegado antes de qualquer determinação, antes de qualquer prevenção, antes de qualquer identificação – independentemente de "estranho", estrangeiro, convidado ou um visitante inesperado. Uma abertura, um movimento de não-conhecer o desconhecido, e "[...] desconhecido nada diz do limite negativo de um conhecimento. Esse não-saber é o elemento da amizade ou da hospitalidade para a transcendência do estrangeiro, a distância infinita do outro" (DERRIDA, 2004, p. 23).

Analisando as conclusões na obra lévinasiana "Totalidade e Infinito" e retomando as proposições presentes no capítulo intitulado "A Habitação" (no qual aborda o recolhimento numa "casa aberta ao Outro"), Derrida (2004) afirma que essa abertura, esse desejo de desvincular-se ao Outro, ao mesmo tempo que lhe oferece guarida aberta, é para a hospitalidade incondicional o fato concreto e inicial do recolhimento humano e da separação, coincidindo como o desejo do Outro absolutamente transcendente. Assim, reforça Derrida (2004):

> O em-si da habitação não significa o fechamento, mas o lugar do Desejo em direção à transcendência do Outro. A separação que aí se marca é a condição do acolhimento e da hospitalidade oferecida ao outro. Não haveria nem acolhimento nem hospitalidade sem esta alteridade radical que supõe ela mesma a separação. O elo social é uma certa experiência do desvinculamento sem a qual nenhuma respiração, nenhuma inspiração espiritual seria possível. O recolhimento, o estar junto supõe a separação infinita. O em-si, então, não será mais natureza ou raiz, porém resposta a uma errância, fenômeno de errância que ele pára (DERRIDA, 2004, p. 111-112).

Estas afirmações nos colocam em um debate cerne das tessituras acerca do outro e da hospitalidade para com esta alteridade infinita que determina, e diria Derrida, diferencia o estrangeiro do outro absoluto. Uma das sutis diferenças, que por vezes são imperceptíveis entre o estrangeiro e o outro absoluto, é que este último pode não ter nome e nome de família (nomenclatura que reafirma um direito condicionado, um dever, um pacto).

> Uma série de metonímias expressa à hospitalidade, o rosto, o acolhimento: tensão em direção ao outro, intenção atenta, atenção intencional, sim ao outro. [...] ora, este movimento sem movimento apaga-se no acolhimento do outro, e como ele se abre ao infinito do outro, ao infinito como outro que o precede, de alguma maneira, o acolhimento do outro (genitivo subjetivo) já será uma resposta: o sim ao outro já responderá ao acolhimento do outro (genitivo objetivo), ao sim do outro (DERRIDA, 2004, 40-42).

A hospitalidade absoluta ou incondicional supõe uma ruptura com a hospitalidade no sentido corrente, com a hospitalidade condicional, com o direito ou o pacto de hospitalidade. A hospitalidade absoluta exige que eu ofereça abertura não apenas ao estrangeiro (outro já provido de um nome de família, de um estatuto social de estrangeiro, etc.), mas ao: "[...] Outro absoluto, desconhecido, anônimo, que eu lhe ceda lugar, que eu o deixe vir, que o deixe chegar, e ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade, nem a entrada num pacto" (DERRIDA, 2003, p. 23-24).

# 3 A FILOSOFIA DERRIDIANA E SUAS IMPLICAÇÕES AO DEBATE EDUCATIVO SOBRE A INCLUSÃO

Nesse contexto de mudanças em que a sociedade e a escola vêm passando, a discussão sobre o educar e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade e no sistema educacional passaram, ao longo dos anos, por avanços e transformações no que tange os conceitos, as metodologias, as teorizações e as práticas educacionais endereçadas às pessoas com deficiência. Isso fez com que temática da educação inclusiva tornasse uma das mais discutidas nos diferentes espaços sociais, e, com isso, ressaltamos a necessidade da participação dos diversos atores sociais envolvidos com a causa da inclusão para a reestruturação e reconstrução das culturas inclusivas, e de políticas e práticas das escolas que, como sistemas abertos, precisam rever suas ações, até então, predominantemente elitistas e excludentes (FERREIRA, 2013).

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, acompanhada de condições para efetivação de uma aprendizagem considerando as especificidades individuais, se apresenta por um lado como conquista política que tem interferido nas realidades escolares. Mas por outro lado, sua compreensão passou, e, em certa medida passa, por sentidos distintos e por vezes divergentes no que confere a ideia de atender as diferenças de maneira diferente (Ao passo que por vezes se objetiva o "sucesso de aprendizagem" e acolhimento para os "*iguais*").

Uma compreensão teórica e prática inicial sobre o processo de construção da inclusão foi denominada de "Integração escolar": Modo que pensa ensinar/educar crianças ditas normais junto com crianças com deficiências, de maneira que a preocupação com o respeito e consideração das diferenças não é voltada na garantia da aprendizagem das crianças com deficiência, mas sim na possibilidade de sua interação e na garantia de uma "educação igual para todos".

Nessa conceitualização generalizada, a qual será problematizada nas seções posteriores do nosso trabalho, Silva e Silva (2016, p. 03) afirmam que:

> Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) deficiência é o substantivo atribuído a toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, referindo-se, portanto, à biologia do ser humano. **Assim, os indivíduos que apresentam comprometimento da capa/cidade motora, visual, mental ou auditiva, fogem dos padrões considerados "normais" para a maioria da**

> **sociedade, visto que comumente é chamada "criança normal" as que não possuem tais deficiências.**

O processo de integração, ao garantir um ensino igual para todos, é aquele que, em linhas gerais, provocaria uma inserção em que as pessoas com deficiência seriam inseridas no espaço daquelas consideradas "normais", porém, sem considerar as diferenças que geram necessidade de atendimentos específicos e diferenciados.

Para romper com o paradigma da integração, a inclusão então passou a ser pensada com o intuito de promover o desenvolvimento dos educandos com deficiência, possibilitando oportunidades igualitárias e levando-os a alcançarem o sucesso escolar. Nesta perspectiva, a compreensão da educação inclusiva está agora relacionada a uma concepção de educação e de prática educacional propostas pelas políticas educacionais que explicitam como desafio "[...] subverter a hegemonia de uma "cultura escolar segregadora" no sentido de possibilitar a reinvenção dos princípios e práticas escolares que garantam o direito à educação de todos indistintamente" (SILVA e SILVA, 2016, p. 08).

Mais ainda, Bazante e Duarte (2011) afirmam que a educação inclusiva aponta para um novo percurso no que diz respeito às minorias educacionais, visando quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos que foram estigmatizados. Lidando assim com uma nova maneira de pensar e agir na vivência com a pessoa com deficiência, evidenciando a urgência quanto ao aprofundamento da compreensão da sociedade como construída a partir das trocas culturais não impositivas, com o princípio da construção da autonomia como categoria que potencialize a liberdade de conviver democraticamente entre os "diferentes".

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço inclusivo, objetiva considerar o sucesso de todos seus alunos, com deficiências ou não, elaborando um projeto educativo que considere as diferenças e que busque a participação de todos na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Assim, percebemos que os debates acerca do educar e a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, e no sistema educacional, precisaram ser pensadas a partir de caminhos teóricos e práticos que favoreçam, para além da promoção da aprendizagem, a valorização das diferenças e das vivências sem qualquer forma de negação do direito a multiplicidade humana.

Portanto, nas seções seguintes do trabalho pensamos como os olhares derridianos incidiriam sobre as problemáticas do debate em torno da inclusão educacional. Realizando concomitantemente a articulação das leituras nos variados textos derridianos às discussões sobre identidade, diferenças, inclusão e exclusão, normalidade e estabelecimento da anormalidade, que são minuciadas à luz de algumas compreensões teórico-filosóficas (CAVALLARI, 2010; GALLO, 2017; LARROSA, 2001; RODRIGUEZ, 2006; SKLIAR, 1999, 2003, 2002; ZEVALLOS, 2010, dentre outros), discorremos pelos pressupostos da Desconstrução sobre o debate acerca da inclusão; designamos as implicações da *différance* para a discussão acerca da diferença; e emergimos as relações entre o acolhimento e a hospitalidade no âmbito educacional.

## 3.1 Repensando a Educação Inclusiva pelos pressupostos da Desconstrução

> Cheguei à minha verdade por caminhos diversos e maneiras diversas: Não subi até a altura de onde enxergo minhas distâncias por uma única escada. [...] Todo o meu caminhar se fez por tentativa e questionamento.
>
> (NIETZSCHE, 2011, p. 263)

Pensando nas problemáticas do debate educativo a partir dos conceitos derridianos discorridos até o momento, correlacionaremos com a temática da educação inclusiva. Inicialmente, atentemo-nos para compreender que a(s) deficiência(s) foram sendo teorizadas e tematizadas ao longo dos anos como um fator apenas biológico e com características universais, pautadas sempre na presença de algo e/ou de características de determinavam esses "sujeitos anormais/deficientes", nas quais tais "propriedades" designariam e reforçariam a negação endereçada ao segundo termo, o "*ser normal*".

Uma generalização que vem da compreensão de que as diferenças e deficiências são fixas, definidamente fixadas no indivíduo, excluindo diferentes lugares epistemológicos que esteja à margem destes padrões de cientificidade biológica, cultural e histórica, que se encontram presente também na extensão da sociedade que é a escola (MANTOAN, 2006). Por intermédio de leituras das investigações de Skliar (1999; 2001; 2003; 2008), entendemos que a presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e com características universais, deveria ser problematizada epistemologicamente.

Neste sentido, alerta-nos Skliar (1999):

> [...] é necessário **inverter/desconstruir** aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual: compreender o discurso da deficiência para logo **revelar** que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão **os processos** sociais, históricos, econômicos e culturais **que regulam e controlam** a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-lo mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes ou de suas famílias ou dos especialistas. **A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade** (SKLIAR, 1999, p. 18, grifos nossos).

Conjuntamente, dir-nos-ia este autor que o conceito de inclusão, e, por conseguinte, a educação Inclusiva, conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, se valendo das oposições de normalidade/anormalidade, racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude como elementos centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas.

O próprio termo "Inclusão" (latim: *includere*) significa "colocar algo ou alguém dentro de outro espaço" e/ou "entrar num lugar até então fechado", sendo também a junção do prefixo "in" (dentro) com o verbo "*cludo*" (*cludere*) que significa "encerrar, fechar, clausurar". Isto expressa uma ambivalência e nos faz pensar acerca de significados e representações calcadas em, utilizando termos derridianos, uma linguagem que é inradicávelmente marcada por instabilidade e indeterminação de significado e não tão pautada em uma lógica binária de presença/ausência, dentro/fora, incluído/excluído, normal/deficiente, etc.

Os "sujeitos" são homogeneizados, infantilizados e ao mesmo tempo naturalizados valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem. Tais oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele, no entanto, a cargo de exemplo, ser surdo, não supõe o oposto – e negativo – do ser ouvinte, nem o ser cego o oposto de ser vidente, são experiências singulares que constituem uma diferença específica (SKLIAR, 1999).

Um interessante livro, que aborda a temática da desconstrução na educação, é o "Repensando a Educação Inclusiva: os filósofos da diferença na prática[16]" da professora e

[16] Título original: Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Diference in Practice. ALLAN, J. (2008). Rethinking inclusive education: The philosophers of diference in practice. Dordrecht: Kluwer.

pesquisadora escocesa Julie Allan da Universidade de Birmingham (Reino Unido), que trabalha no campo da Equidade e Inclusão. O trabalho dela abrange a educação inclusiva, estudos sobre deficiência e direitos da criança, e busca, no bojo das discussões dos filósofos da diferença, instigar-nos na compreensão de que uma das responsabilidades importantes que os defensores da inclusão precisam praticar continuamente é a autocrítica. Para esta autora, tal movimento "[...] inclui examinar e reexaminar as suposições que informam nossas perspectivas, os conceitos que usamos, incluindo "educação inclusiva" e nossas intenções, especialmente em relação à questão da mudança" (ALLAN, 2007, p. 07).

Nos estudos que recorrem à desconstrução derridiana, Allan (2007) aponta que esta nos possibilita – partindo de sua alegação de que uma deficiência foi construída, tematizada, fixada como uma placa de exibição para a fraqueza de um sistema cultural, mais do que uma indicação de pessoas reais – ilustrar três maneiras diferentes de abordagens para a cultura e deficiência: uma abordagem de privação, uma abordagem de diferença e uma cultura como deficiência de abordagem. Sua desconstrução mostra como sempre os "deficientes" são culpados, de diferentes maneiras, pelas falhas dos sistemas.

Para Skliar (1999) podemos estar a vivenciar uma educação da "exclusão na inclusão[17]", e além das divergências em relação ao significado que possa ter o processo de inclusão, adverte-nos este autor acerca dos discursos dominantes desta inclusão sobre a intenção de reduzir esse complexo e multifacético processo a uma experiência escolar e a contiguidade física das diferenças com aqueles chamados "normais" no contexto da sala de aula. A inclusão é, outra vez, a caracterização de uma fronteira institucional pré-estabelecida.

No que tange essa discussão, Zevallos (2010) na sua dissertação que teve o intuito de estabelecer uma aproximação entre o pensamento da desconstrução e a educação, problematiza se a educação pode vir a ser um movimento em/da desconstrução, buscando compreender a importância de retomar certos conceitos fundamentais nos discursos sobre a educação, cujo significado sólido seria a garantia da estabilidade dos discursos, fornecidos como meios ou quase fórmulas prontas.

[17] "A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora! reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão" (SKLIAR, 1999, p. 17).

Muitas vezes “presa”, em termos derridianos “enclausurada”, dentro das fronteiras conceituais, das paredes fechadas de uma ideologia e/ou esquemas metafísicos dominantes ou mesmos práticas e crenças sociais, não se permite que a educação se pense exposta, ensinada fora-de-si mesma, em um movimento de indagar-se, questionada fora das hierarquias e conceitos privilegiados, fora dos “sistemas de predicados” com características inerentes a um ser, com atributo e propriedade.

Nessa discussão, Moscovici (2012) ao analisar as representações sociais e as reproduções inconscientes ou não dos preconceitos que visam atribuir “inerência” das deficiências nos sujeitos, reitera que para galgarmos a derrocada desta compreensão é necessário em vez de apenas negarmos as convenções e preconceitos, estratégia do não entendimento de algo inerente (Algo que possibilita reconhecer que as representações constituem, para nós, um tipo de realidade), procuremos também isolar quais representações são inerentes nas pessoas e objetos que nós encontramos e descobrir o que representam exatamente.

No âmbito da inclusão, a desconstrução não pode ser vivenciada como um ato de limitar ou passar imediatamente para uma neutralização, obstante a isto, para que haja a desconstrução, acautelava-nos Derrida (1991), que esta deve por intermédio de um gesto duplo, uma dupla ciência, uma dupla escrita, “[...] praticar uma reviravolta da oposição clássica e um deslocamento geral do sistema. É só nesta condição que a desconstrução terá os meios de intervir no campo das oposições que critica e que é também um campo de forças não-discursivas” (Ibidem, p. 372).

A desconstrução pode, portanto, nos ajudar na articulação de novas subjetividades políticas e conceituais, e também desconstruir a pedagogia da inclusão como mera integração, e dela, nela, reconstruir outra que proclama permanentemente uma pedagogia que não pode ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro, do “deficiente”, do “anormal” (SKLIAR, 2003).

A desconstrução é o recurso por excelência de investigação da dimensão de alteridade que resiste à sistematização, uma verdadeira tática de guerrilha ao desejo totalizante de conhecimento (CAMPOS e COELHO, 2010), e, em especial, dos discursos e problematizações em torno da temática educacional e da inclusão. De modo que pensemos a inclusão como consequência de uma educação democrática, plural e “transgressora” que

provoca uma tensão escolar, um desconforto de identidade da instituição, e que, por sua vez, movimenta a(s) identidade(s) dos professores e faz com que as identidade(s) do aluno sejam ressignificadas.

Olhando para o além destas questões, parece que o atual clima educacional é particularmente desafiador e é este, e neste, em que a inclusão parece ser ainda mais difícil de ser alcançar. Pensemos, como proposição derridiana, em uma des(contrução) do conceito de inclusão que promulgados atualmente, examinando e reexaminando suposições que expressam nossas perspectivas e os conceitos que usamos e nossas intenções que impelem às ações educativas.

A desconstrução possibilita pensar na proposição de educação como movimentos de inclusão: Que afirma e repensa as práticas de professores e professoras para que, nos espaços de atendimento da pessoa com deficiência, efetivem mais do que práticas de repetição, reforço e memorização e/ou de propostas de trabalho pautadas em atividades mecânicas diante da visão estática das possibilidades de desenvolvimento e envolvimentos das pessoas com deficiência nas escolas (BAZANTE e DUARTE, 2011).

### 3.2 Por uma Educação Inclusiva nos *rastros da différance*

> Na escola não gosto das professoras da classe dita de "integração". **Querem que eu me assemelhe** às crianças que ouvem, **impedem-me de fazer gestos**, **obrigam-me a falar**. Com elas **fico com a sensação de que é preciso esconder que se é surdo,** imitar os outros como um pequeno robô, quando afinal não percebo metade do que se diz na aula (LABORIT, 2000. p. 43).

Como deparamos ainda com realidades e entendimentos da inclusão nos espaços escolares que vivenciam, ainda, uma "pedagogia do outro que deve ser anulado" – Isso ocorre talvez por precisamente não se sentirem instigados a ver bem estas questões.

Nessa pedagogia do outro anulado, a inclusão oferecida consiste no re(conhecimento) da diferença, e, assim, sempre o fazendo na ambição de alcançar, capturar e domesticá-lo. Dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo, exigir-lhe sua inclusão, e nisto sendo, nega-lhe a própria produção de sua exclusão e de sua expulsão para assim "[...] nomeá-lo, confeccioná-lo, dar-lhe um currículo "colorido", oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais,

para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo" (SKLIAR, 2003, p. 46). No caso da cineasta francesa surda, Emmanuelle Laborit, cujo relato autobiográfico é trazido na epígrafe, uma inclusão que mais do que buscar consumação e satisfação, obriga à moldação, à integração, ao "padrão".

Não conseguiremos repensar uma educação inclusiva nos "rastros da *différance*" se nos baseamos no pressuposto de que as práticas e políticas inclusivas evocam conceitos que só significam se pensados em pares dicotômicos (inclusão-exclusão) naturalizados no contexto escolar. Ou ainda se tivermos construída e consolidada a hipótese de uma educação inclusiva que apenas silencia a(s) diferença(s) e o diferente – este que difere incessantemente e indefinidamente – e que o "inclui", visando "normalizar", considerando o outro enquanto deficiente e, deste modo, possuidor de uma condição inerente e identitária.

Com bem nos alerta Davis (1995), em seus estudos acerca da construção da normalidade na sociedade no âmbito das "deficiências", o que se tem dissertado sobre a deficiência concentra-se na pessoa com deficiência como objeto de estudo, centrando neste e na construção da deficiência, esquecendo-se, ou pelo menos negligenciando, o fato da "construção de normalidade[18]". Doravante a isto, trazemos a lume que o "problema" não é a pessoa com deficiência, mas sim se deve questionar o modo como a normalidade foi e é construída para criar o "problema" da pessoa com deficiência.

Nesta direção, argumentamos que a epistemologia da Inclusão foi sendo mediada no debate ao longo dos anos por aparentes ontológicos que a afastaram de sua "criação" como uma construção de justiça ao Outro – esta última como separação e distância infinita de outro que fora "criado" deficiente – para assim recriá-la em um estágio de mera redução fenomenológica de iniciativas políticas de integração e assimilação.

Para Miranda (2016), pensar esta relação paradoxal no contexto educacional na educação inclusiva denotaria perceber as contradições existentes na escola que ora discursa a inclusão, entendida como acesso, e o respeito e direitos iguais para todos, e ora se dirige a uma "captura e enquadramento do Outro" impondo normas de aceitação para manter a ordem,

[18] Ecoam-nos, enquanto escrevemos sobre construção da normalidade, a emblemática afirmação adorniana: "Se fosse possível uma psicanálise da cultura prototípica dos nossos dias, se a predominância absoluta da economia não escarnecesse de toda a tentativa de explicar a situação a partir da vida anímica das suas vítimas, e se os próprios psicanalistas não tivessem, há muito, jurado fidelidade a esta situação, tal investigação revelaria que a enfermidade atual consiste justamente na normalidade. As prestações libidinosas, exigidas pelo indivíduo, que se comporta no corpo e na alma de forma sadia, são de tal índole que só podem ser levadas a cabo por meio da mais profunda mutilação e de uma interiorização da castração nos *extroverts*" (ADORNO, 2005 p. 48-49).

a homogeneidade, representando-o como igual e, por conseguinte, negando a diferença do outro enquanto "alteridade insaciável", e assim sufocando-o, pois, "[...] Sem a possibilidade da *différance*, o desejo da presença como tal não encontraria sua respiração" (DERRIDA, 1973, p. 176).

Nesse contexto do debate, no texto "Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil" no qual se busca pensar a presença de uma "lógica das diferenças" ao invés de uma "lógica da diversidade" presente nas políticas públicas para o campo da Educação produzidas no Brasil, Gallo (2017) reitera que o que temos acompanhado é a construção de uma ordem "governamental inclusiva" que procura tudo abarcar e tudo gerir para que não fiquem brechas, para que essa ordem não seja perturbada.

A própria lógica inclusiva das políticas educativas elaboradas com o intuito de governar as diferenças pela lógica da diversidade tem o potencial de produzir também sujeitos diferenciais, estes que não se reconhecem na diversidade inclusiva, desidentificam-se com ela e consigo mesmos, colocando-se à margem do conjunto administrado, mas exigindo serem contados, sem serem incluídos. Logo, a mesma lógica da diversidade que almejar ansiosamente universalizar, unificar por uma igualdade abstrata, produz também o múltiplo que escapa, que faz diferença e provoca perturbação (GALLO, 2017).

Podemos assim argumentar que o referido projeto educativo que procura reduzir o diferente ao diverso, para então governá-lo, acaba também por possibilitar processos de subjetivação política do diferente. Sujeitos podem desidentificar-se com o projeto da diversidade, não se reconhecerem como partes deste conjunto, afirmando-se no fora e reivindicando seu pertencimento, sem a ele pertencer (GALLO, 2017).

Como entendemos por inferência das leituras derridianas, por mais que os esforços sejam abrangentes, diferenças resistem e não se deixam capturar pela "ordem inclusiva". Para Gallo (2017) estas "diferenças transgressoras" podem fazer irromper uma política diferencial, que impõe uma descontinuidade, uma perturbação, de modo que, a ordem policiadora sempre pode se restabelecer, impondo novos consensos, mas as diferenças "[...] não podem abdicar da potência dissensual da política, que permanece sempre aberta. Contra o governo da diversidade, o desgoverno da diferença" (Ibidem, p. 17).

Indagamo-nos, pois: o espaço aberto à diversidade e o espaço à diferença são necessariamente equânimes? A sociedade inclusiva, e a escola como extensão da mesma, são

espaços da diferença? Qual o significado de propagar a diversidade, e ao mesmo tempo divulgar apoio à pluralidade de diferenças sendo a favor da igualdade e da tolerância na educação? Será, apenas, essa outra pedagogia para os sujeitos sempre deficientes? É, pois, possível dar-lhe a nomenclatura de "pedagogia da diversidade"?

Em contrapartida, vemos na *différance* um convite de Derrida para pensarmos e repensarmos a educação inclusiva desvencilhando-se de todo "pensamento com imagem" que fora outrora estabelecido, de modo que não criemos "imagens do outro". Imagens do outro que criam e projetam aparatos pedagógicos, assistenciais ou terapêuticos que têm como função fazer os loucos entrarem em nossa razão, as crianças em nossa maturidade, os selvagens em nossa cultura, os estrangeiros em nosso país, os delinquentes em nossa lei, os miseráveis em nosso sistema de necessidades e os marginalizados e deficientes em nossa normalidade (LARROSA, 1988).

As leituras derridianas nos instigam a pensar uma educação inclusiva que cintile acolher a alteridade e a heterogeneidade radical do Outro. No plano da diferença, o que Derrida advoga não é o respeito pela diferença, pois, recorreríamos de alguma forma a sua tematização e ao conhecimento que conduz à tolerância, visto que essa compreensão de diferença é composta pelos binarismos que aprisionam e normatizam, mas entender, pela e através do jogo produtor da(s) diferença(s), que (é) exatamente sobre essa impossível precisão conceitual acerca da ideia de diferença, de identidade, de sujeito e etc., que nos faz refletir a *différance*.

Nesta radicalização do tema da diferença, no insistente desvio de querer defini-la de imediato, no retardo de assim o fazer, no diferir e "deixar para depois" que suspende a consumação e a satisfação do "desejo" ou da "vontade", e na diferencialidade, é que nos faz pensar a *Différance*. Assim, buscamos repensar o educar não do outro tematizado e/ou circunscrito como "sendo deficiente", mas sim Outro que é *différance*, e como tal "[...] Portanto, não se trata aqui de uma diferença constituída, mas, antes de toda determinação de conteúdo, do movimento puro que produz a diferença" (DERRIDA, 1973, p. 77).

Em suma, Intentamos experienciar nisto que chamamos de educação, uma inclusão nos rastros do jogo da *différance*. Trans(formando)-a, sem intentar estabelecer forma confiada, e des(construindo)-a provocando um devir não dogmático – nas palavras de Baudrillard (2002) uma metamorfose, um acontecer – no movimento insaciável de uma

inclusão que não precise, e nem tão pouco reivindique, possuir um conceito estatizado, ou deficiências definidas para se educar, ou mesmo identidades para tematizar. Outra inclusão para além da que se farta e que não transforma nem muda para além dos moldes binários de conhecimento e reconhecimento do outro, um incluir apenas como ilusão e alusão à normatização e encerramento de algo dentro de si.

### 3.3 A Hospitalidade *ao Outro* em tempos de inclusão educacional

> Hospitalidade se oferece, dá-se ao outro antes de que se identifique, inclusive antes de que seja sujeito, sujeito de direito e sujeito nominável pelo seu sobrenome (DERRIDA, 2003, p. 27).

Atualmente, no âmbito da educação inclusiva, existem variadas discussões sobre identidade, diferenças, inclusão e exclusão, normalidade e estabelecimento da anormalidade que são minuciadas a luz de compreensões teórico-filosóficas (CAVALLARI, 2010; GALLO, 2017; LARROSA, 2001; RODRIGUEZ, 2006; SKLIAR, 1999, 2003, 2002; ZEVALLOS, 2010, dentre outros).

Estas questões ganham força para o debate devido ao crescente número de atitudes de intolerância, em "tempos de tolerância", e de naturalidade das formas de agressões, normatizações, e tematizações endereçadas ao Outro. Presenciamos inúmeras formas de mudanças, sejam elas nas leis[19] de acessibilidade aos serviços público-privados, na obrigatoriedade do acesso ao ensino, nos parâmetros legais e curriculares nacionais e internacionais, entre outras. Todas estas instâncias nos levam a pensar se tais mudanças contribuem para a construção de uma nova relação com o outro no âmbito educacional.

Reiniciamos nossas palavras apresentando que o outro como fonte de todo mal simbolizou o modo predominante de relação cultural, social e política no século XX (DUSCHATZKY e SKLIAR, 2002). Miranda (2015) reitera ainda, em seu texto intitulado "Alteridade e o paradoxo da hospitalidade na educação", que a discussão sobre diferença e alteridade se revela, atualmente, como uma questão central que se faz presente no campo da educação e do pensamento filosófico na contemporaneidade, pois a alteridade é uma questão emergente visto que cada vez mais se observa, nos diferentes espaços de relações humanas,

[19] Referimo-nos aqui: Declaração de Salamanca (1994); LDBEN (1996); Política de Educação Especial (2008); Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015); dentre outras.

uma crescente atitude de intolerância e de naturalização das formas de violência e banalização do outro.

Como, pois, acolher esse outro-alteridade-radical[20] no espaço educativo, se queremos, quase sempre, saber quem este é, e por tanto, assimilá-lo, absorvê-lo, determiná-lo, reduzi-lo? Ou mesmo como "resolver" o problema de que quando o intentamos acolher, ora mesclamos entre tomar o outro pelo próximo, reduzindo o outro ao outro próximo visto que a alteridade radical constitui sempre numa provocação, ora não tratamos mais de matá-lo, devorá-lo ou seduzi-lo, nem de enfrentá-lo ou rivalizar com ele, mas também não de amá-lo ou odiá-lo, antes acolhemo-lo para produzi-lo? (SKLIAR, 2003).

Deparamo-nos aqui com o problema da obsessão pelo outro, ou seja, transformar o outro naquilo que queremos, em algo específico, ou que possua um traço determinado ou uma marca em particular. E essa obsessão avança a cada dia, parece que esquecemos, ou nos fazemos esquecer, que o outro nunca é o mesmo, pois, esse mesmo amanhã será outro. Nesse sentido cabe-nos questionarmos se a escola discute e preocupa-se com a questão do outro, ou se apenas há uma obsessão pelo outro, por incluí-lo e por se fazer conhecida ao ofertar a entrada, obsessão esta diante de vestígios de alteridade e diante das diferenças em relação à mesmice.

Existem dois pontos fundamentais a ser discutidos: a questão do outro e a obsessão pelo outro. Como vemos a partir de Skliar (2006) que nos mostra que Aristóteles foi o primeiro filósofo a distinguir entre diferença e alteridade, assim, a diferença das coisas supõe sempre uma determinação sobre aquilo em que diferem. A Alteridade, ao contrário, não significa determinação nenhuma: há outro ser e não uma diferença entre dois seres.

Congruentemente, podemos também encontrar essa distinção quando Deleuze (1988) nos mostra que a diferença deveria ser considerada em si mesma, por si mesma, por meio de seu próprio movimento e do processo de diferenciar. Para este filósofo, a diferença não aponta ninguém, mas gera uma dinâmica de diferenciação, desse modo:

> Quando a diferença é subordinada pelo sujeito pensante à identidade de conceito [...] o que desaparece é a diferença no pensamento, a diferença de pensar com o pensamento, a origem do pensar, aprofunda rachadura do Eu

[20] Jean Baudrillard (2002) vale-se do termo "outro/alteridade radical" para apontar este (in)assimilável, incompreensível e impensável "não-ser" que é o Outro. A cargo de contraponto, porém não tão contraditório, Derrida (2004) usa a expressão "alteridade pura" que nos parece remeter sempre a esta ausência de uma propriedade determinável, de predicado concreto.

> que só o leva a pensar pensando sua própria paixão e mesmo sua própria morte na forma pura e vazia do tempo. Restaurar a diferença no pensamento é desfazer este primeiro nó que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante (DELEUZE, 2001, p. 250).

Na diferença assim pensada temos sua experiência crucial, de modo que toda vez que nos encontramos diante de, ou em uma limitação da diferença, diante de, ou em uma oposição a ela, devemos perguntar o que tal situação supõe. Para Deleuze (2001) ela supõe um formigamento de diferenças, um pluralismo de diferenças livres, selvagens ou não domadas, um espaço e um tempo propriamente diferenciais, originais, que persistem através das simplificações do limite e da oposição.

Neste sentido, um aspecto a ser destacado quando nos referimos ao acolhimento do Outro é saber se as escolas estão "preparadas" para receber os "diferentes" em sua(s) diferença(s) e pluralismos, os "anormais" e "deficientes" selvagens e indomáveis[21]. É comum ouvirmos de professores e outros membros da comunidade escolar que estes não estão aptos para desempenharem este papel, apesar de ainda não termos um consenso do que seria "estar preparado" ou de qual seria a "formação ideal" quanto às políticas de inclusão.

Ainda que os documentos oficiais que regulamentam as políticas no campo da educação exponham que se devem respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças realizando a abordagem da diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo, também na educação frequentemente são estabelecidos critérios de aceitação, normas de comportamento e padrões culturais que devem ser seguidos para que o outro seja incluído (MIRANDA, 2016). Tais aspectos por vezes, ou quase em sua maioria, tendem a determinar o modo pelo qual a inclusão do outro é condicionada na educação.

No meandro destas discussões, em seus estudos acerca do presente equívoco no discurso da inclusão e no funcionamento do conceito de diferença nos depoimentos que narram os agentes educacionais, Cavallari (2010) analisa o modo como o discurso da inclusão produz efeitos de verdade em nosso meio sóciohistórico ao evocar outros domínios discursivos. Esta autora demonstra que a prática discursiva em questão não visa incluir as

[21] Quando leio e ao mesmo tempo escrevo estas palavras que Gilles Deleuze (2001) traz, "selvagens e indomáveis", temos ao fundo nossas lembranças das vozes dos professores e coordenadores da escola na qual trabalhamos que alardeiam sempre tais palavras ao se referirem aos alunos autistas recebidos pela instituição.

diferenças ou tratá-las de modo singular, mas criar identidades fixas, conservadoras e repetitivas.

Coloca-se então a necessidade de pensarmos esta relação de paradoxo do acolhimento no âmbito educacional. De modo que isso nos apresenta a ambiguidade de um receber que Derrida (2003) chamou de hospitalidade e ao mesmo tempo hostilidade endereçada ao outro. Algo que nos ajuda perceber as contradições existentes na escola que inicialmente promove a inclusão, o acesso, o respeito e direitos iguais a todos, e aos mesmos largos passos "[...] se dirige à captura e enquadramento do outro, impõe normas de aceitação para manter a ordem, a homogeneidade, representando-o como igual e, por conseguinte, negando a diferença do outro enquanto alteridade irredutível". (MIRANDA, 2016, p. 413).

Miranda (2016), afirma ainda que a crítica derridiana nos possibilita discutir a questão do Outro na educação a partir o paradoxo da hospitalidade, ressaltando as contribuições e implicações do pensamento ético da alteridade para o campo educacional. A educação como hospitalidade pode ser descrita em termos de acolhimento, mas a depender, também como hostilidade ao outro. Neste contexto educacional, ao mesmo tempo em que a escola abre as suas portas para a inclusão do outro, também determina sob que condições essa inclusão deve acontecer, e assim, "[...] experiência de hospitalidade realizada na educação é sempre condicionada às leis que determinam os modos de nomeação e as regras de aceitação do outro em seu interior" (MIRANDA, 2015, p. 12).

Neste cenário Skliar (2003) corrobora que há pelo menos três pedagogias do outro na qual se tem pensado a inclusão e as políticas educativas para estes sujeitos. Na primeira podemos revelar, e até promulgar, a pedagogia do outro que deve ser anulado, aquela que diz ao outro "está mal ser o que és", e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Nesta visão pedagógica do outro:

> Está mal ser índio, ser surdo, ser autista, ser negro, ser hiperativo, ser Down, etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: "está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser" — está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc. Trata-se de uma pedagogia de sempre; uma pedagogia que nega duas vezes e que o faz de uma forma contraditória: **nega que o outro tenha existido como outro e nega o tempo em que aquilo — a própria negação colonial do outro — possa ter ocorrido. Não há um outro porque nem é enunciado, nem está aí para enunciar-se.** Não há senão em um anúncio forçado e inevitável. Em uma menção etérea cuja voz se apaga a cada vogal, a cada consoante (SKLIAR, 2003, p. 45 grifos nossos).

A pedagogia do outro que deve ser anulado é o nunca-outro e o sempre-outro, e nesta nunca existiu como Outro de sua alteridade, como diferença, antes sempre existiu como outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade (SKLIAR, 2003). Por conseguinte, temos uma "outra" pedagogia do outro, que o vê, diria tem-lo preso, como hóspede de nosso presente, uma pedagogia maquiada pela ambição da captura para a mesmidade, no qual o corpo, e conceito, reformam-se e autoforma-se sempre no mesmo e para o mesmo, para o padrão.

Nesta temos a pedagogia que afirma duas vezes e que nega também duas vezes, ora afirma o "nós", mas concomitantemente nega o tempo (provavelmente) comum, ora afirma o outro, mas nega-lhe seu tempo. É ela "[...] a pedagogia da diversidade como pluralização do "eu mesmo" e de "o mesmo"; uma pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia à qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar" (SKLIAR, 2003, p. 47).

Assim, para Larrosa e Pérez de Lara (1998) a alteridade do outro permanece reabsorvida em "nossa" identidade e a reforça-a mais, tornando-a, se possível, ainda mais arrogante, segura de si, e tanto mais satisfeita de si. A partir deste ponto de vista, afirmam os autores: o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Necessitamos repensar esta pedagogia do outro. Assim dizendo, convida-nos Skliar (2003) para reconstruirmos uma pedagogia que reverbera o outro permanentemente, a pedagogia de um tempo outro, de um outro tempo. Uma pedagogia que não galgue ocultar as barbáries e os gritos impetuosos do mesmo nem mascarar a repetição monocórdia, e que também não pode, tampouco, ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro. Aquela pedagogia, veementemente, que "[...] contraria as duas mensagens da pedagogia do outro que deve ser anulado, e que diz, com uma voz suave, porém intensa: "não está mal ser o que és", mas também: "não está mal ser outras coisas além do que já és" (Ibidem, p. 47).

Não faltam discursos acerca do "outro" que deveria ser incluso na escola, o que devemos nos atentar é quanto à necessidade da melhoria de relação com os outros na pedagogia, de modo geral neste contexto educacional, e em específico no que denominamos educação inclusiva. Manter as mesmas ideias e as mesmas estratégias que vinculam há muitos

anos ainda não é o caminho, se faz necessária uma reelaboração no que diz respeito a essas relações.

É fundamental que o professor tenha uma formação que possibilite a abertura para o diálogo, este voltado para o discurso reflexivo do qual percorremos dissertando neste texto. Diálogo com a alteridade, esta colocando suas questões e seus "sim(s)" primeiro, oportunizando os outros serem Outros simultaneamente. Assim, verificamos que:

> A inclusão fora de uma relação dialógica se apresenta de forma perversa, pois, considera o direito, abre acesso para a entrada nos espaços educativos, mas por vezes coloca uma maquiagem e ao invés de assegurar a relação com o saber, à ampliação do universo cultural do sujeito, apenas o acolhe nesse lugar e na realidade pouco, ou quase nada, se compromete ética e politicamente com uma prática que busque as condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural da pessoa com deficiência. (BAZANTE & DUARTE, 2011, p. 18).

Contudo, percebemos que a inclusão não deve partir apenas de atitudes amplas, mas pode partir também do reconhecimento e da vontade íntima de incluir o Outro, e não entender a inclusão como uma obrigação ou uma preocupação de acomodar o outro e de impô-lo, como nos diz Jacques Derrida (2003), às leis da hospitalidade que tornam hostilidade – a imposição da língua única, do comportamento considerado normal, da aprendizagem eficiente para "fora" da "deficiência criada". É uma mudança do próprio pensamento, a partir de novas experiências que levam em consideração o Outro, afinal, "[...] Se é tão somente o Outro que pode dizer sim, o "primeiro" sim, o acolhimento é sempre o acolhimento do outro" (DERRIDA, 2004, p. 42).

Discorrido isso até aqui, nos faz soar como questionamento o que seria de fato "Receber, acolhendo, o Outro em sua alteridade plena e pura"? Derrida nos parece dizer que significa em não incorrer na vontade de abordá-lo como tema, não buscar representar sua imagem desprovida de existência, não transformar sua(s) diferença(s) em objeto de assimilação, submetendo sua alteridade ao regime de poder e domínio do mesmo.

A educação como gesto de acolhimento não visa dessa forma à tematização, representação e objetivação do Outro. A ética da hospitalidade derridiana exige um novo pensamento e uma nova relação com a alteridade na educação inclusiva. Se o sentido da educação está na capacidade de criar as condições de possibilidade para uma relação de sociabilidade e responsabilidade com o outro, logo a experiência pedagógica deve expressar

esse sentido através do exercício do acolhimento à sua palavra, sua singularidade múltipla (MIRANDA, 2016).

Por um lado, as leis da hospitalidade – no plural – impõem condições e nos fazem impor condições. É o outro que nos tem de pedir hospedagem, é o outro que deve revelar suas intenções, que tem que nos apresentar sua documentação de pacífico, de deficiente e/ou anormal: "[...] é o outro quem deve, sendo "estrangeiro-anormal", falar a nossa língua, entrar em nosso currículo, para pedir hospedagem, solicitando inclusão" (SKLIAR, 2008, p. 24).

Em contrapartida, A Lei da hospitalidade é incondicional por tratar-se do abrir as portas da casa, da escola, das "nossas" escolas, sem fazer nenhuma pergunta em uma atitude de ser hospedeiros sem pôr e impor nenhuma condição para a inclusão – uma inclusão "sem condições". Hospedando sem que o Outro-estrangeiro-feito-deficiente nos solicite hospedagem, sem que nos peça hospedagem na "nossa" educação, num ato de torna-se refém um do ao outro, refém de ouvir, de aprender com Ele, Dele.

Impactados pelas reflexões de Derrida, educação que nos faça oferecer a hospitalidade incondicional ao Outro, enquanto alteridade pura em sua subjetividade analisada despojada de todo predicado ontológico, um pouco como este eu puro que é desvestido de todas as qualidades que se poderia atribuir-lhe, de todas as propriedades que por consequência, enquanto eu puro, e propriamente puro, ele transcende ou excede. Assim, pelas inferências das palavras derridianas, o Outro não se reduz aos seus predicados efetivos, ao que se pode dele definir ou tematizar, este, porém, "[...] Ele está nu, desnudado de toda propriedade, de modo que esta ausência de uma propriedade determinável, de predicado concreto, de visibilidade empírica, eis o que dá, indubitavelmente, ao rosto do Outro uma aura espectral" (DERRIDA, 2004, p. 130-131).

# 4 CONCLUSÕES (IN)CONCLUSAS

> É necessário, pois, que a escrita literalmente não-queira-nada-dizer. Não que ela seja absurda, desse tipo de absurdo que sempre esteve ligado ao querer-dizer metafísico. Simplesmente ela se tenta, ela se tende, ela tenta deter-se no ponto de esgotamento do querer-dizer. [...] Enredar-se em centenas de páginas de uma escrita ao mesmo tempo insistente e elíptica, imprimindo até suas rasuras, arrastando cada conceito em uma cadeia interminável de diferenças, cercando-se ou sobrecarregando-se com uma grande quantidade de precauções, de referências, de notas, de citações, de suplementos e complementos – esse "nada-querer-dizer", não é, você haverá de concordar, um exercício tranquilizante (DERRIDA, 2001b, p. 14).

Na escrita deste texto tive algumas das maiores dificuldades vivenciadas em nossa curta, e ainda em formação, "*vida de aluno-escritor*". Realizadas as leituras dos textos de Jacques Derrida (de quem ousei escrever sobre, com, em, e a partir de), confesso que em toda e qualquer frase e palavra que escrevia nos importunavam diversas questões: Será que escrevo de certo modo adequado com o que este filósofo entendia sobre escrita e texto? Está "para além" dos parâmetros de verdade dentro de um texto aos quais Derrida criticaria? Como fazer com que o filósofo francês apareça na "minha" escrita, ou ainda, como dizer se esta escrita é "minha" se ao mesmo tempo poderia estar "traindo" tudo aquilo que até então aprendi com o mesmo Derrida, afinal, ler e escrever é também ser herdeiro de algo que não se consegue controlar?

As palavras derridianas que trago como citação na epígrafe desta última seção do texto talvez tenham sido o que diminuiu, em parte, nossas principais inquietações. Talvez tenha sido melhor enredar-se em uma escrita ao mesmo tempo alongada e insistente, arrastando cada conceito dos textos lidos, e que foi objeto para escrita desse trabalho, em uma cadeia interminável de diferenças e sobrecarregando-se de referências, de notas, de citações, falas-textos, "colagens" e de suplementos e complementos no ato da escrita.

Dito isso, voltamos à questão problematizadora deste trabalho e tecemos considerações, ainda que parciais e inconclusas, acerca dos caminhos e direcionamentos que o filósofo lido nos possibilitou ao pensarmos o debate em torno da inclusão. Consideramos proveitoso falar que a contribuição de autores como Jacques Derrida marcam principalmente a necessidade de romper com sistemas conceituais fechados e enclausurados. Sistemas de uma tradição de pensamento na qual se desenvolvem, estabelecem e confirmam suas estruturas

centradas numa presença única e absoluta de, no caso da problemática da inclusão analisada, uma visão de diferença e de identidade imutável no modo conceber, olhar, pensar e educar o deficiente como alguém pautado sempre na falta de algo, do ter ou não ter, do ser ou não ser "perfeito" (O que lhe conferiria o "título de normal").

A filosofia derridiana aparece como contraponto, e como um talvez, um possível além para esta situação. Uma possibilidade para pensarmos uma educação inclusiva se movimentando nesta filosofia que, como nas demais que são denominadas de filosofias da diferença, afirmam e preconizam tessituras filosóficas do "para além". O para além aqui, não advogando uma fixação na irredutibilidade de um conceito que se venha re(construir), é o para além dos fundamentos, dos universais, das essências, dos transcendentes, da ontologia ocidental, da representação, para além do natural e objetivo, para além das finalidades, das identidades (HEUSER, 2008) – E essas últimas (as identidades) entendidas, ainda que se necessite de um exercício de desconstrução, como um adiamento inexorável do encontro com uma identidade definida, que marque uma diferença com características universais, unitárias e binárias.

São necessárias novas atitudes sob outros olhares, como abertura para um deslocamento do sistema no qual se fundam os pressupostos educacionais atuais. E que, embora as implicações derridianas reconheçam que nada é pensável sem utilizar-se e reutilizar-se dos conceitos herdados da própria tradição teórica, sem "habitar essas mesmas estruturas", nos instiga pensar educação como movimento e como conjunto de acontecimentos, uma proposta de educação como um movimento incessante e contínuo de inclusão do Outro.

Concebemos que os escritos de Derrida nos mobilizam a refletirmos sobre o efeito ético da filosofia da diferença, por ele propagada, em pensarmos sobre o ato e efeito do educar. Educar pensado em sua "forma" intransitiva: demonstração de uma fuga de um processo aberto e paradoxal que é a educação, que se debate desde sempre entre a sua inevitável função domesticadora e a sua potência pedagógica de desafiar aquela domesticação e criar as suas próprias leis. A colocação do educar na sua impossível forma intransitiva, além de desconstruir a noção castradora da educação como missão, "[...] favorece o seu rumo transcultural, irrefreável, espécie de expresso noturno que fere uma lógica racionalizante para varar o inconsciente do professor, do aluno e da escola" (GARCIA, 2017, p. 15).

Derrida em suas elaborações pode nos ajudar a questionar padrões e unidades dadas que definem as diferenças, e, assim, auxiliar no reconhecimento da natureza dualista e contraditória dos discursos e das teorias vigentes no âmbito educacional. O desafio que nos colocam as filosofias das diferenças, entre elas a representada pelo filósofo franco-argelino, é o de investir em um pensamento criativo em filosofia, em teoria, em política e em educação e processos formativos. Compreensões que dissertem "[...] para além de totalizações, seja de teoria, seja de prática. Não na produção de novos modismos teóricos, mas na produção de novas experiências de pensamento e ação" (GALLO, 2010, p. 138).

Esta pesquisa contribuiu para pensarmos e compreendermos a educação como acolhimento e abertura ao Outro, e como resposta, esta inacabada e em reconstrução constante, à singularidade e multiplicidade humana – entendendo no processo formativo a impossibilidade do estabelecimento de uma "identidade deficiente a educar". Legitimou-se também pela importância de trazer aos atuais discursos e debates educacionais, tanto filosóficos como de abordagens próprias da pedagogia, questionamentos sobre a utilização de determinados conceitos, fazendo isto na urgência de colocar em questão as estruturas, os pressupostos e as intenções que sustentam as teorias e práticas educativas acerca da inclusão educacional.

Ajudados por Derrida, pensamos em movimentos de inclusão nos rastros de pedagogia(s) que acolhem o Outro em sua alteridade radical, que se desprende da arrogante instituição social do eu, este imperativo saturado que legitima a anulação do Outro, intimando-o a instância espectralizada de "deficiente" – Pensar a inclusão do Outro, educando, não moldando, este dito e tido enquanto deficiente como Outro para além da "deficiência".

# REFERÊNCIAS


ADORNO, T. W. **Minima Moralia**. Tradução: Artur Morão, Edições 70 - Lisboa – Portugal, 2005.

ALLAN, J. **Rethinking inclusive education:** The philosophers of difference in practice. Dordrecht: Kluwer, 2007.

BAUDRILLARD, Jean. **A troca impossível**. Tradução de Cristina. Lacerda e Teresa Dias Carneiro da Cunha. Rio de Janeiro: Nova. Fronteira, 2002.

BAZANTE, Tânia M. G. D. ; DUARTE, Ana Maria Tavares. Problematizando a educação especial em tempos de educação inclusiva. In: Cinthya Torres Melo e Ana Maria de Barros. (Org.). **Educação, Estado e Diversidade.** 1º ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011, v. II, p. 17-35.

BENNINGTON, Geoffrey. Desconstrução e Ética. In: DUQUE-ESTRADA, Paulo Cesar (org.). **Desconstrução e Ética:** Ecos de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, São Paulo: Editora Loyola, 2004.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza: Sobre o conceito de História. In: **Magia e Técnica, arte e Política:** ensaios sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas Volume I. Trad. Paulo Sérgio Rouanet – 7. ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGÉA, Diogo. Derrida: Aporias da subjetividade. In: **Princípios Revista de Filosofia**, Natal, v. 21, n. 36 Jul-Dez. 2014, p. 153-176. Disponível em: <file:///C:/Users/amose/Downloads/Dialnet-Derrida-5890782.pdf>. Acesso em: 08 de Jan. 2019.

CAMPOS, E.; COELHO JR., N. Incidências da hermenêutica para a metodologia da pesquisa teórica em psicanálise. In: **Estudos de Psicologia,** v. 27, n. 2, p. 247-257, 2010.

CAVALLARI, J. S. O equívoco no discurso da inclusão: o funcionamento do conceito de diferença no depoimento de agentes educacionais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 10 (3), 667-680. 2010.

CRITCHLEY, S. Derrida: the reader. Palestra proferida no dia 25 de agosto de 2005 na PUC-Rio a convite do NEED – Núcleo de Estudos em Ética e Desconstrução, coordenado pelo professor Paulo Cesar Duque-Estrada. In: **Revista "o que nos faz pensar**", V. 21, 53-65, 2007.

DAVIS, Leonard J. **Enforcing Normalcy:** Disability, Deafness, and the Body. London: Verso, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2011.

_____. **O que é a filosofia?** . Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado, Rio de janeiro: Graal, 2001.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. ***Monolingualism of the Other; or The Prosthesis of Origin***. Translated by Patrick Mensah: Stanford Universiry Press, Stanford, California, United States of America, 1998b.

**_____. Margens da filosofia**. Tradução: Joaquim Torres Costa, António M. Magalhães. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. **¡Palabra! Instantáneas filosóficas**. Madrid, Trotta, 2001a.

_____. **Posições.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. **Anne Dufourmantelle Convida Jacques Derrida a falar da Hospitalidade.** Trad. Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

_____. **Adeus a Emmanuel Lévinas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A Farmácia de Platão.** Trad. Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DERRIDA, Jacques; BERGSTEIN, Lena. **Enlouquecer o subjétil**. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: UNESP, 1998.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros. Reflexões sobre os usos escolares da diversidade. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.) **Habitantes de Babel:** Políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. p. 281-296.

FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8ª Ed. Editora Cortez. São Paulo, 2013.

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Filosofias da diferença e Educação: o revezamento entre teoria e prática. In: CLARETO, S. M.; FERRARI, A. (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

_____. Políticas da diferença e políticas públicas em educação no Brasil. In: Revista Educação e Filosofia, v. 31, n. 63 (2017). Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/36722/21735>. Acesso em 13 Março de 2019.

GARCIA, Vladimir. Teorias da diferença e a pesquisa em Educação. In: **Ponto de vista**, Florianópolis, n. 9, p. 11-24, 2007.

HEUSER, E. M. D. No rastro da Filosofia da Diferença. In: SKLIAR, C. (Org.). **Derrida e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

KAFKA, Franz. **O Castelo**. Editora da Universidade de Oxford, 2009.

KAFKA, Franz. **Um artista da fome, Na colônia penal & outras histórias.** Trad. Guilherme da Silva Braga. Porto Alegre: L&PM, 2011.

KANT, Immanuel. Para a Paz Perpétua. In: GUINSBURG, J. (Org.). **A paz perpétua**: Um projeto para hoje. São Paulo: Perspectiva, 2004. p. 31-87.

LARROSA, J. ; LARA, N. P. (orgs.) **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, l998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque. Ética da alteridade e o paradoxo da hospitalidade ao outro na educação. In: **Conjectura: Filos. Educ**., Caxias do Sul, v. 21, n. 2, p. 406-419, maio/ago. 2016.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais:** investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

NIETSCHE, F. W. **Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro.** Tradução: Márcio Pugliesi. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Assim falou Zaratustra:** Um livro para todos e para ninguém. 1844-1900. Tradução, notas e posfácio: Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

PEDROZO JÚNIOR, N. C. Jacques Derrida e a desconstrução: uma introdução. In: **Revista Encontros de Vista**, Recife, 5º ed. p. 09-20. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/Neurivaldo_Junior_Derrida_e_a_desconstrucao_uma_introducao_final.pdf. Acesso em: 13 Maio de 2019.

PLACER, P. R. V. **Filosofia em tempo de terror:** diálogos com Habermas e Derrida. Trad. Roberto Muggiati. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

PLATÃO. **Fedro ou do Belo.** Edipro: Bauru/SP, 2012.

RODRIGUES, Victor Hugo Guimarães. As armadilhas da desconstrução: as estratégias do texto nas aproximações entre Derrida e o Zaratustra de Nietzsche". In: **Cadernos Nietzsche.** São Paulo, n. 1, p. 69-82, 1996.

SANTIAGO, M. B. N.; RÖHR, F. Alteridade, diálogo e direitos humanos: Desafios formativos no cenário atual e a perspectiva do interhumano em Martin Buber. In: **Revista Interritórios** - Educação e Direitos Humanos, v. 3, p. 70-87, 2017.

SILVA, Amós; Silva, C. M. F. A atuação da gestão escolar na inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular. In: II congresso internacional de educação inclusiva e II jornada chilena brasileira de educação inclusiva, 2016, campina grande. **Anais II CINTEDI**. Campina grande: Editora Realize, 2016. V. 1.

SKLIAR, Carlos. A escrita na escrita: Derrida e a Educação. In: ____. (Org). **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SKLIAR, Carlos. **A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade.** Educação Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-33, 1999.

_____. **A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro"**. In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.16-34.

_____. **A educação e a pergunta pelos Outros:** diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". Revista Ponto de Vista. Florianópolis, n. 5.

_____. **A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro"**. In: RODRIGUES, D. (Org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 16-34.

SASSAKI, R. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

ZEVALLOS, V. P. G. J. **Derrida e a educação:** o acontecimento do impossível. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.